



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

• Ines Journal •

Editör

Prof. Dr. Onur KÖKSAL

Editör Yardımcıları

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ

Yıl/Year: VIII Sayı/Issue: XXVII 2021



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITOR

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ



Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ



ISSN: 2149-0848

www.inesjournal.com

editorines@gmail.com

Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Konya/Türkiye

Selçuk University School of Foreign Languages Konya/Turkey

30.06.2021

Yıl/Year: 8 Sayı/Number: 27 Haziran/June 2021



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EDİTÖR/EDITOR IN CHIEF

Prof. Dr. Onur KÖKSAL



EDİTÖR YARDIMCILARI/SUBEDITORS

Arş. Gör. Hasan KIZILDAĞ

Bil. Uzm. Feride KIZILDAĞ



EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL BOARD

ALAN EDİTÖRLERİ/THE MAIN FIELDS EDITORS

Doç. Dr. Serdar Derman: Gaziantep Üniversitesi - Türkçe Eğitimi - Türkiye

Doç .Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Bekir Direkçi: Akdeniz Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Hüseyin Çakır: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi- Türkiye

Dr. Nursel Yalçın: Gazi Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ahmet Naci Çoklar: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi - Türkiye

Prof. Dr. Ömer Beyhan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mustafa Şanal: Erciyes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Şahin: Mersin Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması - Türkiye

Doç. Dr. Osman Çekiç: Çanakkale 18 Mart Üniversitesi - Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Gürhan Can: Hasan Kalyoncu Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye

Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye

Prof. Dr. Cengiz Şahin: Hacı Bayram Veli Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye

Prof. Dr. Başaran Gençdoğan: Atatürk Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık-
Türkiye

Dr. Selahattin Avşaroğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi- Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye

Doç. Dr. Semra Benzer: Gazi Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Dünder Yener: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Harun Çelik: Kırıkkale Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Kemal Özgen: Dicle Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye

Dr. Hasan Es: Gazi Üniversitesi-İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Banu Arslantekin: Gazi Üniversitesi- Özel Eğitim- Türkiye

Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Özge Pınarcık: Düzce Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye

Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye

Doç. Dr. Devlet Alakoç Pirpir: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye

Doç. Dr. Gökhan Kayılı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi - Türkiye

Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Doç. Dr. Ömer Yılar: Atatürk Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye

Doç. Dr. Alparslan Görücü: Selçuk Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi- Türkiye

Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye

Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Erdiñç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam: Sakarya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Ömer Faruk Sönmez: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi-
Türkiye
Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Nilay Özaydın: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
Dr. Sedef Eryiğit: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Şehir ve Bölge Planlama- Türkiye

YAYIN KURULU/PUBLICATION BOARD

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Yabancı Dil Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Asude Balaban Dağal: Marmara Üniversitesi - Çocuk Gelişimi- Türkiye
Prof. Dr. Asuman Seda Saracaloğlu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve
Öğretim, Türkiye
Ms. Cheung Stephanie: The University of Hong Kong, Hong Kong
Mihaela Gavriła-Ardelean: Universitatea Aurel Vlaicu din Arad, Romanya
Dr. Devrim Höl: Pamukkale Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi, Türkiye
Prof. Dr. Gökhan Duman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi, Türkiye
Doç. Dr. Fatih Gürbüz: Bayburt Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi, Türkiye
Prof. Dr. Hasan Şahan: Akdeniz Üniversitesi - Spor Yönetimi Bilimleri, Türkiye
Dr. Kimete Canaj: University of Prizen, Kosovo
Dr. Min-Hung Chen: National Cheng Kung Üniversitesi - Matematik Eğitimi, Tayvan
Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye
Prof. Dr. Mustafa Safran: Gazi Üniversitesi - Tarih Eğitimi, Türkiye
Dr. Nadzri Ab Ghani: Universiti Teknologi Mara, Kedah, Malezya
Prof. Dr. Ömer Beyhan: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Programları ve Eğitim.
Türkiye
Prof. Dr. Sabri Sidekli: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Silvia Barnová: DTI University - Department of School Education and Psychology, Slovakia

Doç. Dr. Slávka Krásna: DTI University - Department of School Education and Psychology,
Slovakya

Dr. Sonya Kostova Huffman: Iowa State Üniversitesi, ABD

Prof. Dr. Tuncay Dilci: Cumhuriyet Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye

Prof. Dr. Virginia Zhelyazkova: Vuzf Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye

Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi -
Türkiye

Dr. Ziad Said: College of the North Atlantic Qatar, Katar

Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

DANIŞMA KURULU/ADVISORY BOARD

Dr. Agnes N. Toth: Eötvös Loránd University, Macaristan

Prof. Dr. Ahmet Akkaya: Adıyaman Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkiye

Dr. Anna Marinova: Sofia Üniversitesi, Bulgaristan

Prof. Dr. Atilla Yıldırım: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Yönetimi ve Planlaması -
Türkiye

Prof. Dr. Bülent Dilmaç: Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık, Türkiye

Prof. Dr. Chien-Kuo Lee: National Taiwan University, Taiwan

Prof. Dr. Erdal Hamarta: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık- Türkiye

Doç. Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Türkiye

Dr. Fengyi Frances Lin: USC University, Australia

Doç. Dr. Gabriela Gabrhelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Dr. Hassan Ali: The Maldives National Üniversitesi, Maldivler

Dr. Irshad Hussain Hussain: The Islamia University of Bahawalpur, Pakistan

Dr. Keiichi Yamada: Nakamura Gakuen Üniversitesi, Fukuoka, Japonya

Doç. Dr. Mehmet Bayansalduz: Uşak Üniversitesi - Beden Eğitimi ve Spor, Türkiye

Prof. Dr. Mehmet Taşpınar: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Mgr. Monika Dohnanská: Dubnica Institute of Technology, Slovakya

Prof. Dr. Nadir Çeliköz: Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye

Prof. Dr. Ramazan Arı: Selçuk Üniversitesi - Çocuk Gelişimi, Türkiye
Dr. Shannon Melideo: Marymount Üniversitesi - Sınıf Eğitimi, ABD
Dr. Slavka Cepelova: Dubnica Institute of Technology, Slovakya
Dr. Tilo Li: Tung Wah College, Hong Kong
Dr. Uğur Demiray: Anadolu Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye
Prof. Dr. Yavuz Erişen: İstanbul Yıldız Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye
Prof. Dr. Yücel Gelişli: Gazi Üniversitesi, - Eğitim Programları ve Öğretim Türkiye
Prof. Dr. Zeki Kaya: Gazi Üniversitesi, Türkiye (Vefat) - Türkiye
Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi - Turizm İşletmeciliği, Türkiye

HAKEM KURULU/PEER REVIEW BOARD

Prof. Dr. Münevver Çetin: Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri, Türkiye
Dr. Murat Polat: Muş Alparslan Üniversitesi - Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık- Türkiye
Dr. Gamze Kasalak: Akdeniz Üniversitesi - Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi-
Türkiye
Prof. Dr. Mediha Sarı: Çukurova Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye
Doç. Dr. Cevat Eker: Bülent Ecevit Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye
Doç. Dr. İsmail Gelen: Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye
Doç. Dr. Sevil Filiz: Gazi Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu: Adnan Menderes Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim-
Türkiye
Prof. Dr. Gülşen Ünver: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim - Türkiye
Doç. Dr. Bünyamin Yurdakul: Ege Üniversitesi - Eğitim Programları ve Öğretim- Türkiye
Prof. Dr. Ercan Yılmaz: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye
Dr. Banu Yaman Ortaş: Trakya Üniversitesi - Eğitim Bilimleri- Türkiye
Doç. Dr. Serhat Arslan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Eğitim Bilimleri - Türkiye
Dr. Pervin Oya Taneri: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - Program Geliştirme- Türkiye
Doç. Dr. Sevilay Kilmen: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Ölçme ve Değerlendirme- Türkiye
Dr. Necla Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye
Dr. Adem Semai Tuzcuoğlu: Marmara Üniversitesi - Psikolojik Danışma ve Rehberlik- Türkiye
Doç. Dr. Erhan Şengel: Uludağ Üniversitesi - Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi-
Türkiye

Doç. Dr. Ayşe Derya Işık: Bartın Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Ayşegül Karabay: Çukurova Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Yılmaz: Gazi Üniversitesi - Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Mehmet Arif Özerbaş: Gazi Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Doç. Dr. Tuncay Canbulat: Dokuz Eylül Üniversitesi - İlköğretim Sınıf Öğretmenliği- Türkiye
Dr. Nejla Güreffe: Uşak Üniversitesi - İlköğretim Matematik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Ahmet Erdoğan: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Abdülkadir Tuna: Kastamonu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Cemil İnan: Mardin Artuklu Üniversitesi - Matematik Eğitimi- Türkiye
Dr. Berna Tataroğlu Taşdan: Dokuz Eylül Üniversitesi: Matematik Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Ersin Bozkurt: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Fizik Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Nalan Akkuzu: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Melis Arzu Uyulgan: Dokuz Eylül Üniversitesi - Kimya Eğitimi - Türkiye
Prof. Dr. Şafak Uluçınar Sağır: Amasya Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Ela Ayşe Köksal: Niğde Üniversitesi - İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Dilek Çelikler: Ondokuz Mayıs Üniversitesi- İlköğretim Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Dilek Karışan: Yüzüncü Yıl Üniversitesi - Fen Bilgisi Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Selda Kılıç: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Biyoloji Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Cengiz Yıldırım: Siirt Üniversitesi - Biyoloji ve Çevre Eğitimi- Türkiye
Dr. Derya Çığır Dikyol: İstanbul Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Zafer Tangülü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi- Türkiye
Prof. Dr. Seyfettin Arslan: Dicle Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye
Dr. Alpay Aksin: Amasya Üniversitesi - Sosyal Bilgiler Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Sedat Balyemez: Bartın Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Fatih Yılmaz: Gaziosmanpaşa Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Murat Ateş: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Doç. Dr. Nevin Akkaya: Dokuz Eylül Üniversitesi - Türkçe Eğitimi- Türkiye
Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi- Türkiye
Dr. Nur Akkuş Çakır: Orta Doğu Teknik Üniversitesi - İngiliz Dili Eğitimi - Türkiye
Doç. Dr. Gülcan Çakır: Anadolu Üniversitesi - Alman Dili Eğitimi- Türkiye
Öğr. Gör. Senem Seda Şahenk Erkan: Marmara Üniversitesi - Fransız Dili Eğitimi- Türkiye

- Doç. Dr. Alper Akdeniz: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
- Dr. Ömür Bütev Dolğun: Artvin Çoruh Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Mümtaz Hakan Sakar: Dokuz Eylül Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Hüseyin Serdar Çakırer: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Müzik Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Barış Demirci: Atatürk Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Zafer Kurtaslan: Ankara Müzik ve Güzel Sanatlar Üniversitesi - Müzik Eğitimi- Türkiye
- Doç. Dr. Meltem Düzbastılar: Karadeniz Teknik Üniversitesi - Müzik Eğitimi - Türkiye
- Prof. Dr. Gülümser Gültekin Akduman: Gazi Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
- Dr. Deniz Ekinci Vural: Dokuz Eylül Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
- Dr. Türker Sezer: Abant İzzet Baysal Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
- Dr. Ahmet Sakin: Sakarya Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
- Doç. Dr. Özkan Sapsağlam: Gaziosmanpaşa Üniversitesi- Okul Öncesi Eğitimi- Türkiye
- Dr. Kamile Özer Aytekin: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
- Doç. Dr. Bengü Türkoğlu: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Okul Öncesi Eğitimi - Türkiye
- Prof. Dr. Hakan Sarı: Necmettin Erbakan Üniversitesi - Özel Eğitim- Türkiye
- Prof. Dr. Celal Büyük: Atatürk Üniversitesi - Din Kültürü Eğitimi- Türkiye
- Prof. Dr. Aygül Aykut: Erciyes Üniversitesi - Resim Öğretmenliği- Türkiye
- Prof. Dr. Oğuz Dilmaç: Atatürk Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye
- Doç. Dr. Meral Batur: Karabük Üniversitesi- Resim Öğretmenliği- Türkiye
- Doç. Dr. Gülşen Özcan: Abant İzzet Baysal Üniversitesi - Beden Eğitimi- Türkiye
- Dr. Faruk Manav: Bingöl Üniversitesi - Felsefe Eğitimi- Türkiye
- Dr. Şengül Uysal: Erciyes Üniversitesi Eğitim Yönetimi- Türkiye
- Doç. Dr. Zührem Yaman: Selçuk Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği, Türkiye- Türkiye

YABANCI DİL EDİTÖRLERİ/EDITORS FOR FOREIGN LANGUAGE

- Dr. Ece Sarıgül: MEF Üniversitesi-Türkiye
- Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye
- Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye
- Prof. Dr. Arif Sarıçoban: Selçuk Üniversitesi-Türkiye
- Doç. Dr. Hakan Demiröz: Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi-Türkiye
- Prof. Dr. Umut Balcı: Batman Üniversitesi-Türkiye

Prof. Dr. Erdiñç Yücel: Necmettin Erbakan Üniversitesi-Türkiye

Dr. Ahmet Çekiç: Cumhuriyet Üniversitesi-Türkiye

Doç. Dr. Arif Bakla: Yıldırım Beyazıt Üniversitesi-Türkiye

DIŞ TEMSİLCİLER/REPRESENTATIVE OF FOREIGN COUNTRY

Azerbaycan: Dr. Ruxsare Şükürova- Şifa Ocağı Klinikası- Bakü

Bulgaristan: Dr. Ivan Mitev- Medical University-Sofya

Japonya: Dr. Chiyomi Shıbita – Kurume-Fukuoka

Pakistan: Dr. Muzaffar Ali-Sindh Baloch Co-Operative Housing Society Karachi

Slovenya: Dr. Sanja Selimovic- İpak İnstitüt-Velenje

TARANDIĞI İNDEKSLER/INDEXING

SOBİAD

Citefactor

SIS (Sciencitif Indexing Services)

TEİ (Türk Eğitim İndeksi)

Akademik Dizin

AkademicKeys

ASI (Advanced Science Index)

Genamics Journal Seek

Amaç ve Kapsam

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) uluslararası hakemli bir dergi olup yılda 4 kez yayınlanmaktadır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) Dergisi, eğitim bilimlerinin her alanından yazı yayınlayan hakemli bir dergidir. Bu çerçevede özgün bilimsel makaleler, çeviriler, çeviri-yazılar, röportajlar, kitap, makale, sempozyum, panel ve bilimsel etkinlik tanıtma çalışmaları ile nekroloji metinleri yayınlar. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Bu doğrultuda uluslararası boyutta nitelikli yayınlar sunarak bilim dünyasına hizmet etme amacındadır.

Etik Kurulu Değerlendirmesi

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science)'a gönderilen makalelerde, "insan, toplum ve insanın etkileşim içinde bulunduğu tarihi eser ve kültürel varlıklar üzerinde yürütülecek anket, test, ölçek, mülakat, gözlem, bilgisayar ortamında test, video/film kaydı ve ses kaydı" gibi veri toplama yöntemleri ile yapılacak her türlü bilimsel araştırma ve çalışmalara ilişkin "ETİK KURUL ONAYI" talep edilmektedir.

İntihal Politikası

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) , intihallere karşı uluslararası politikalara bağlı kalmaktadır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) intihal algılama için Intihal.net yazılımını kullanmaktadır.

Aims and Scope

The Journal of International Education Science is an international, peer-reviewed and indexed journal. The journal aims to publish research in the field of Educational Sciences and provide services to scientists. The Journal of International Education Science is an open-access journal that can be accessed easily and free of charge by readers. In The Journal of International Education Science, each article uploaded to the system is carefully checked and forwarded to expert referees in the field. This process is carried out with a large Privacy Policy. The Journal of International Education Science is based on the process of double-blind refereeing. The articles completed by the arbitration process are taken in order of publication according to the dates of arrival. The main objective of The Journal of International Education Science is to become a widely cited Journal in the field of educational sciences.

Ethics Committee Review

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) request "ETHICS COMMITTEE REVIEW" for all kinds of scientific research and studies related to data collection methods such as "human, society, and human interact with historical artifacts and cultural assets to be conducted on the survey, test, scale, interview, observation, computer environment test, video/film recording and voice recording".

Screening for Plagiarism

The Journal of International Education Science adheres to the international policies against plagiarism. The Journal of International Education Science is uses the Intihal.net for plagiarism detection.

Yayın Etiđi

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), tüm yazarların, gizlilik konularını ciddiye alan ve kişisel bilgilerinizi korumayı taahhüt eden COPE tarafından öngörülen etik standartlara uymasını zorunlu kılar.

Publication Ethics

The Journal of International Education Science requires all authors to adhere to the ethical standards as prescribed by the Committee on Publication Ethics (COPE) which take privacy issues seriously and is committed to protecting your personal information.

Telif Hakkı

Telif hakkı, makalenin bilimsel bir araştırmaı ayrıntılı olarak tanımlamak için yazılmış olduğu belirli yolları korumayı amaçlar. Yazarın haklarını korumak ve yayınlanan araştırmanın yeniden yazdırılması veya diğer amaçlarla kullanımına ilişkin izinleri düzenlemek için gerekli görölmektedir. Yayına kabul edilmiş çalışmaların telif hakları INESJOURNAL (The Journal of International Education Science)'a devredilmiş sayılır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), Creative Commons Atıf-GayriTicari 4.0 Uluslararası Lisansı ile lisanslanmıştır. INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), kullanıcıların bir makaleyi kopyalamasına, dağıtmasına ve iletmesine, yazarın atfedildiği ve makalenin ticari amaçlar için kullanılmadığı sürece makaleyi uyarlamasına olanak tanır.

Copy Right

Copyright aims to protect the specific way the article has been written to describe a scientific research in detail. It is claimed that this is necessary in order to protect the author's rights and to regulate permissions for reprints or other use of the published research. The Journal of International Education Science has a copyright form which is required authors to sign over all of the rights when their article is ready for publication. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. INESJOURNAL-The Journal of International Education Science allows users to copy, distribute, and transmit an article, adapt the article as long as the author is attributed and the article is not used for commercial purposes.

Açık Erişim Politikası

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) açık erişimli bir dergi olup, tüm içeriğin kullanıcıya veya kurumuna ücretsiz olarak serbestçe erişilebileceği anlamına gelir. Yayıncı veya yazarın önceden izni olmadan, kullanıcılar, makalelerin tam metinlerini okumak, indirebilir, kopyalayabilir, yazdırabilir, arama yapabilir,

Open Access Policy

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) is an open-access journal which means that all content is freely available without charge to the user or his/her institution. Users are allowed to read,

bağlantı kurabilir veya diğer yasal amaçlarla kullanılabilir.

download, copy, distribute, print, search, or link to the full texts of the articles, or use them for any other lawful purpose, without asking prior permission from the publisher or the author.

Hakem Süreci

INESJOURNAL (The Journal of International Education Science), kör hakemlik sürecinden geçen bilimsel makalelerin yayınlandığı uluslararası indeksli ve hakemli bir akademik dergidir. Yayınların incelenmesi için çalışmaların içeriğine ve hakemlerin uzmanlık alanlarına göre en az iki hakem editör(ler) tarafından atanır. Tüm hakem değerlendirme raporları elektronik ortamda isimsiz olarak gönderilir. Değerlendirmeyi yapan hakemlerin isimleri çifte körleme yöntemi gereği raporlarda ve dergide belirtilmemektedir. Talep edilmesi halinde, hakem olarak dergiye katkı sağlanıldığına ilişkin yazılı bir belge hakemlere verilebilir. Dergide yayın yapmış tüm yazarlar, gelecek sayılarda hakem olarak dergiye katkı sağlamayı kabul etmiş sayılırlar.

Blind Peer-Review Process

The Journal of International Education Science is a double-blind peer-reviewed international academic journal. A minimum of three peer reviewers, who are recognized specialists specific to the topic and area of the submissions, are appointed by the editors. All peer review reports are electronically and anonymously delivered to the contributors. Reviewers' names are withheld by the journal to protect the integrity of the double-blind peer-review process. Upon request, written reports can be provided to the reviewer that attests to their contribution. All published authors accept to act as reviewers for future issues. Peer review is the founding mechanism of academic endeavor. Peer review helps editors make decisions in dialogue with authors. Authors gain important insights about their works and find the chance to develop their work by dint of criticism ensconced in the reviewers' reports and comments.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Yıl: 8 Sayı: 27, Haziran 2021



Year: 8 Sayı: 27, June 2021

İÇİNDEKİLER/CONTENTS

Silvia BARNOVÁ-Slávka KRÁSNA

**GENERAL PROCRASTINATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN PRE-SERVICE
TEACHERS IN THE SLOVAK REPUBLIC, 1-11**

*SLOVAK CUMHURİYETİ'NDEKİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA GENEL VE AKADEMİK
ERTELEME*

Yener ÖZEN

**A STUDY ON DEVELOPING A SELF-EFFICACY SCALE: SAMPLE OF KYRGYZ PROSPECTIVE
TEACHERS, 12-26**

KIRGIZ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE BİR ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ GELİŞTİRİLMESİ

Fahrettin ŞANAL-İrfan TOSUNCUOĞLU

THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES, 27-34

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KAVRAMI

Atilla ERGİN-Esra MUTLU-Yelkin DİKER COŞKUN

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGINEERING FACULTY STUDENTS'
ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND PROBLEM SOLVING SKILLS, 35-62**

*MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞLARI VE
PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Yusuf Ziya AYHAN

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL (FRANSIZCA) ÖĞRENME
PROFİLLERİYLE YAZILI ANLATIM DERSİNE KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ), 63-85

*THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LANGUAGE LEARNING PROFILES OF THE STUDENTS
LEARNING FRENCH AS A SECOND FOREIGN LANGUAGE AND THEIR ATTITUDES TOWARD
WRITING (PAMUKKALE UNIVERSITY SAMPLE)*

Cevat EKER-Pelin ÇELİK SEÇGİN

İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ, 86-122

*ANALYZING THE ACHIEVEMENTS OF THE ENGLISH COURSE CURRICULUM IN TERMS OF
SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES*

Fatih ALTUNOK-Abdulkadir TUNA

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ANLAMA SEVİYELERİNİN PİRİE VE KİREN
MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ, 123-144

*INVESTIGATION OF THE MATHEMATICAL UNDERSTANDING LEVELS OF THE STUDENTS
ACCORDING TO THE PIRIE AND KIEREN MODEL*

Müzeyyen SOYER-Hatice DEVECİ ŞİRİN

ROMANTİK İLİŞKİLERDE GELECEK ZAMAN YÖNELİMİNİN YORDAYICI
DEĞİŞKENLERİNİN İNCELENMESİ, 145-160

*A STUDY ON VARIABLES PREDICTING FUTURE TIME ORIENTATION IN ROMANTIC
RELATIONSHIPS*



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

Editörden

2014 yılında çalışmalarına başladığımız INESJOURNAL'ın (Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi/The Journal of International Education Science) yirminci altıncı sayısını yayınlamış bulunmaktayız. Uluslararası akademik bir dergi olan INESJOURNAL eğitim bilimlerinde çalışmalar üreten herkese yönelik yazı çağrılılarıyla çalışmaya davet eden bir platformdur. Tıpkı geride bıraktığımız yirmi altı sayıda olduğu gibi, bu sayımızda da desteğini esirgemeyen yazarlara, derginin bugünlere gelmesinde emeği geçen dergi yönetimine, hakem, danışma ve yayın kurulundaki değerli akademisyenlere şükranlarımızı sunuyoruz. Eğitim bilimlerine yeni bir soluk getirmek niyetiyle çıktığımız bu yolda siz akademisyenleri yanımızda görmeyi umuyoruz. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederken iyi okumalar diler ve saygılarımızı sunarız.

From The Editor

We have published the twenty sixth issue of INESJOURNAL (The Journal of International Education Science) which started its publication life in 2014. INESJOURNAL, an international academic journal, is a platform that invites everyone to work in educational sciences with calls for articles. Just as in the twenty-six issues we left behind, we would like to express our gratitude to the authors, the management of the journal, the valuable academicians in the referee, advisory and editorial board for their support in this issue. We hope to see you, valuable academicians, with us on this road we set out with the intention of bringing a new breath to educational sciences. While thanking you for your contribution, we wish you good readings and express our respect.

Editör/Editor
Prof. Dr. Onur KÖKSAL



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

GENERAL PROCRASTINATION AND
ACADEMIC PROCRASTINATION IN
PRE-SERVICE TEACHERS IN THE SLOVAK
REPUBLIC

SLOVAK CUMHURİYETİ'NDEKİ ÖĞRETMEN
ADAYLARINDA GENEL VE AKADEMİK
ERTELEME

Silvia BARNOVÁ*

Slávka KRÁSNA**



Submitted / Geliş: 12.04.2021

Accepted / Kabul: 17.05.2021

Published /Yayın: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.50845

Article Information: **Research Article**

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Citation / Atıf

Barnová, S. and Krásna, S. (2021). General procrastination and academic procrastination in pre-service teachers in the Slovak Republic. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 1-11.

Barnová, S. ve Krásna, S. (2021). Slovak Cumhuriyeti'ndeki öğretmen adaylarında genel ve akademik erteleme. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 1-11.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

* Assoc. Prof. Dr., DTI University, barnova@dti.sk 

** Assoc. Prof. Dr., DTI University, krasna@dti.sk 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

GENERAL PROCRASTINATION AND ACADEMIC PROCRASTINATION IN
PRE-SERVICE TEACHERS IN THE SLOVAK REPUBLIC*

SLOVAK CUMHURİYETİ'NDEKİ ÖĞRETMEN ADAYLARINDA GENEL VE
AKADEMİK ERTELEME

Assoc. Prof. Dr. Silvia BARNOVÁ

Assoc. Prof. Dr. Slávka KRÁSNA

Abstract: In the proposed research study, the authors reflect on the current knowledge in the fields of general procrastination and academic procrastination in pre-service teachers and presents the partial results of a research carried out in the Slovak Republic. The research findings make a contribution to the current knowledge in the discussed field and provide a broad framework for new opportunities for research on general and academic procrastination in relation to a range of variables.

Key Words: Concept, concept definition, concept image, euclidean space, line.

Öz: Önerilen araştırma çalışmasında yazarlar, öğretmen adaylarında, genel erteleme ve akademik erteleme konusundaki mevcut bilgileri yansıtmakta ve Slovak Cumhuriyeti'nde yürütülen bir araştırmanın kısmi sonuçlarını sunmaktadır. Araştırma bulguları, tartışılan alandaki mevcut bilgilere katkıda bulunmakta ve bir dizi değişkenle ilgili olarak genel ve akademik erteleme üzerine araştırmalar için yeni fırsatlar için geniş bir çerçeve sağlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Erteleme, akademik erteleme, genel erteleme, üniversite öğrencileri, öğretmen adayları.

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Silvia BARNOVÁ

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Silvia BARNOVÁ

Introduction

A thorough analysis in the field of academic procrastination (Barnová & Krásna, 2018, 2019; Barnová, Krásna, & Gabrhelová, 2019) showed that no research in the field of academic procrastination in pre-service teachers had been conducted in the conditions of the Slovak Republic and, therefore the authors of the study carried out a pilot research on a sample of university students – future teachers – using a valid and reliable author-constructed questionnaire. The results indicate that the phenomenon of academic procrastination in the target group of pre-service teachers can be considered a specific and persisting problem and experience shows that it can have a direct impact on their teaching practice in the future. So, dealing with the issues of academic procrastination represents a challenge in the field of pre-service teachers' pre-gradual education, but also in the process of in-service teachers' further education and lifelong learning activities. In the research study, the most up-to-date partial results of a research – the aim of which was to collect first data regarding academic procrastination in pre-service teachers in Slovakia – focusing on associations between general and academic procrastination in future teachers are presented. As there are many aspects of academic procrastination which deserve attention, it is an implication for further research.

General procrastination in everyday life

Even though procrastination is a part of almost everyone's daily life, its definition is a challenge as it is difficult to find the borderline between natural "laziness" and chronic procrastination. Ludwig (2013) in this context highlights the Latin origin of the notion of procrastination – pre-crastinus, i.e. belonging to the future. Vion (2016) and Nývltová (2014) agree that procrastination can be considered a "disease of today", it can be perceived as a coping mechanism in the context of increasing demands on work performance, new challenges in private life, etc. – i.e. as one of the consequences of modern lifestyle.

According to Saplavská and Jerkunková (2018), general procrastination is a complex, psychologically heterogeneous phenomenon including behavioural, affective, and cognitive components. In general, it can be assumed that almost everyone is a procrastinator (Chovanová, 2020). Zengevald (2020), Jarrett (2020), and Ludwig (2013) define it as a significant and chronic tendency of an individual to delay accomplishing tasks or duties – especially those associated with negative emotions. Vion (2016) considers procrastination any voluntary delay of planned activities despite the fact that it can negatively affect individuals' performance, as well as their experiencing. Similarly, Sirios and Pychyl (2016) define procrastination as a voluntary delay of a planned or assigned activity despite being aware of the risk of a decrease in the quality of performance, but also of the loss of satisfaction from accomplishing a task or achieving a goal. Gabrhelík, Vacek, and Mioviský (2006) claim, that individuals procrastinate when they delay starting or finishing an activity. What is interesting, procrastinators – in contrast to lazy individuals – do not want to avoid a task completely, they intend to fulfil it (Ludwig, 2013) – they only postpone it for later without any objective reason.

Many authors point to the differences between occasional and chronic procrastinators. Chronic procrastination can have a direct or indirect negative impact on procrastinating individuals, as well as on their social environments (Zengevald, 2020; Jarrett, 2020; Ludwig, 2013;

Sirios, 2015). Chronic procrastination was identified in the research by Ferrari et al. (2005) in 20% of the adult population in the USA, UK, and Australia. 40% of their respondents experienced some kind of negative impact on their life caused by procrastination. According to Steel (2017), almost 95% of the whole population procrastinates occasionally and 15-20% can be considered chronic procrastinators. Also Vion's (2016) findings show that in 20% of the population, procrastination is a habit and a research by Dias-Morales and Ferrari (2015) showed that 20-25% of the population is formed by procrastinators.

Based on available research, it can be assumed that – for many individuals – procrastination is some kind of an “adrenaline sport”, lifestyle, life philosophy, or a challenge, but there are also many other reasons for procrastination – e.g. anxiety, dissatisfaction with the quality of the output, waiting for a stimulus in a helpless situation, etc. There are certain cases, when procrastination can be beneficial, e.g. it can help prevent hasty action, give time for thinking over a strategy, and new circumstances may arise as well.

Academic procrastination in pre-service teachers

Academic procrastination is the result of procrastinating tendencies and occurs in cases when students needlessly delay tasks related to their academic duties, such as working on projects or studying for exams (McCloskey & Scielzo, 2015). Academic procrastination is usually associated with poorer academic achievement, decreased levels of academic well-being, or increased stress. Moslemi, Ghomi, and Mohammadi (2020) define academic procrastination as any irrational and voluntary delay of duties in the academic environment as a common phenomenon in university students associated with many variables, including personality and behaviour. Naturil-Alfonso et al. (2019) point out the link between procrastination and bad time management in university students and claim that academic procrastination is related to delaying academic work till the last possible moment. According to Saplavaska and Jerkunkova (2018), academic procrastination is manifested in educational activities and it leads to poorer academic achievement. Gabrhelík, Vacek, and Miovský (2006) found out that the prevalence of academic procrastination in the group of university students ranges from 20% to 70%, while one half of students procrastinates repeatedly. The results by Steel and Klingsieck (2016) show that 95% of university students have at least some experience with certain forms of academic procrastination, and they most frequently delay writing assignments. They also found out that university students' academic duties are often associated with negative emotions and inefficient time management, and among the most common reasons for procrastination are fear of failure and lack of self-confidence. As stated by Saplavaska and Jerkunkova (2018), available data show that 46% - 95% of secondary school and university students are among those procrastinators, which need professional help.

Öksüz and Güven (2014) point out that academic procrastination can have a positive effect in short term as it can function as a protective factor providing time for creative thinking, acquiring new knowledge, and – in this sense – it can increase the quality of outputs.

In the context of the discussed topic, research findings regarding the role of university students' gender and the level of university studies in relation to their tendency to procrastinate presented in available resources are interesting as well.

From the aspect of university students' – future teachers' – gender, several studies (e.g. Pala, Akyıldız, & Bağcı, 2011; Akdemir, 2019; Saracaloglu et al., 2018; Certel, Bahadir, & Özgönül, 2016; Efe & Efe, 2018) showed that male teacher trainees procrastinate significantly more than their female colleagues, which explains their poorer academic achievement. On the other hand, Ganda and Bouruchovitch (2015) found a higher degree of procrastination in female teacher trainees compared to male students. Also the results by Özer and Yetkin (2018), Dietrich and Latzko (2020), and Karatas and Bademcioğlu (2015) are interesting – in their research, no associations between the gender of respondents and their procrastinating tendencies in the academic environment were found.

When examining the relations between levels of academic procrastination and the level of university studies, Pala, Akyıldız, and Bağcı (2011) did not find any significant differences. Akdemir (2019) claims that there are statistically significant differences between the group of teacher trainees in the first to years of their studies and the group of teacher trainees in the third and the fourth year of studies in the field of academic procrastination. Their results show that students in the third and fourth years of their studies procrastinate more than their younger colleagues. Similar results were obtained by other authors as well, e.g. Saracaloglu et al. (2018), Certel, Bahadir, and Özgönül (2016), and Ganda and Bouruchovitch (2015).

Research on general and academic procrastination in pre-service teachers

In Slovakia, no research on academic procrastination in teacher trainees had been conducted prior to the realization of the presented research. Therefore, using an author-constructed questionnaire – University Students' Academic Procrastination (Krásna, 2017, as cited in Krásna, 2020), an investigation into this field of teacher trainees' academic life was carried out with the aim to collect first data about future teachers' procrastinating tendencies, but one part of the research was focused on general procrastination in university students enrolled in teacher training programmes. This part of research was oriented on the respondents' private spheres of life and the intention of the members of the research team was to examine the relations between general and academic procrastination.

In the questionnaire, the respondents were instructed to reflect on their typical behaviour, first, in their private and subsequently, in their academic lives. The questionnaire consists of 5-point Likert scale items (ranging from 5 – never to 1 – always). The Cronbach's alpha for the dimension of general procrastination is $\alpha=0.862$. Four dimensions of academic procrastination are investigated into (Lessons, Preparation for Exams, Time management, and Administrative tasks (Cronbach's alpha $\alpha=0.947$). Based on the calculated reliability for both parts of the questionnaire, the author-constructed research tool has high internal consistence, is reliable, the obtained results are valuable and well-interpretable.

One of the research goals was to find out about the associations between general procrastination and academic procrastination in teacher trainees. Convenience sampling was used as the respondents participated in the research voluntarily and their selection was intentional (teacher trainees). Among the total of 748 respondents, 439 (58.69%) were female teacher trainees and 309 (41.31%) respondents were males. 353 (47.2%) students studied in bachelor programmes and 395 (52.8%) in master study programmes. The research sample is evenly distrib-

uted in both variables and the results can be considered valuable, reliable and valid for the research sample with a limited validity for the whole population of teacher trainees in Slovakia.

In the boxplot (Figure 1), the levels of general procrastination and academic procrastination in relation to the arithmetic mean are displayed and in Figure 2, correlations between general procrastination and academic procrastination are presented. Table 1 contains correlations between general procrastination and academic procrastination (Pearson's correlation coefficient), including the examined dimensions.

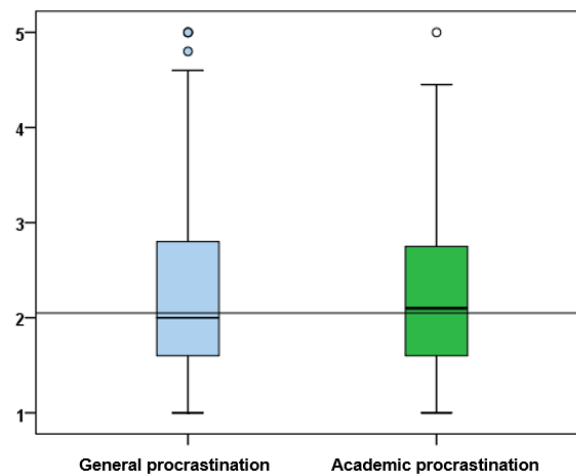


Figure 1. Levels of general procrastination and academic procrastination in relation to the arithmetic mean.

(Source: Authors)

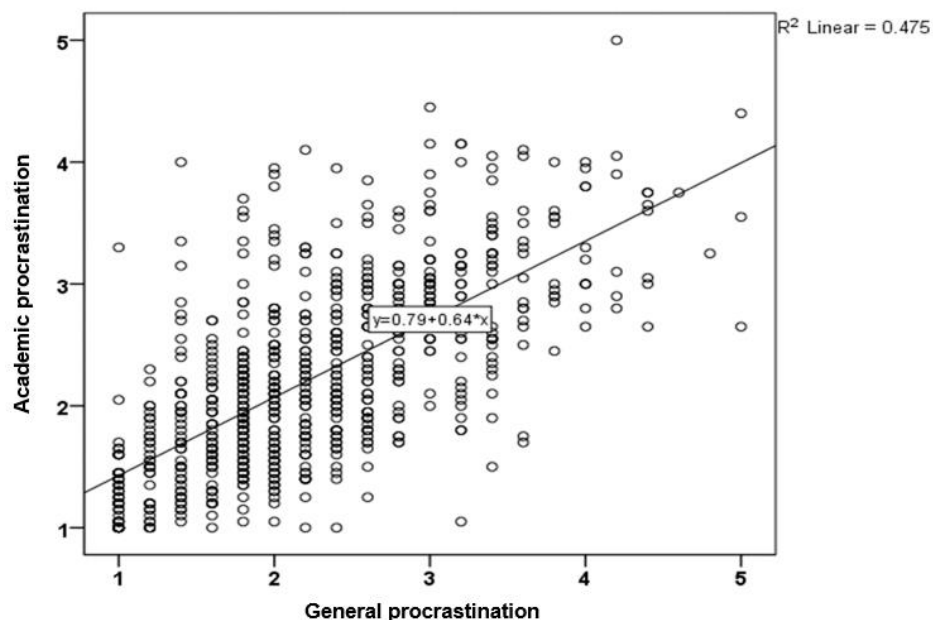


Figure 2. Correlations between general procrastination and academic procrastination.

(Source: Authors)

By means of correlation analysis, the relation between general procrastination and academic

procrastination was examined. Its results are in Table 1.

Table 1

Correlation between general procrastination and academic procrastination

Variables	<u>Correlation</u>	<u>Pearson</u>	<u>Spearman</u>	<u>Wilcox-pcor</u>
		Academic procrastination		
General procrastination	Correlation coefficients	0.689	0.529	0.689
	Statistical significance p	0.000	0.000	.000
	N	748	748	748

Source: Authors

The values of correlation coefficients are high enough (>0.5). P-values are lower than the standard significance level ($\alpha=0.05$). The relation is statistically significant (Figure 2). For a more detailed linearity analysis, the below scatter plot was used (Figure 3).

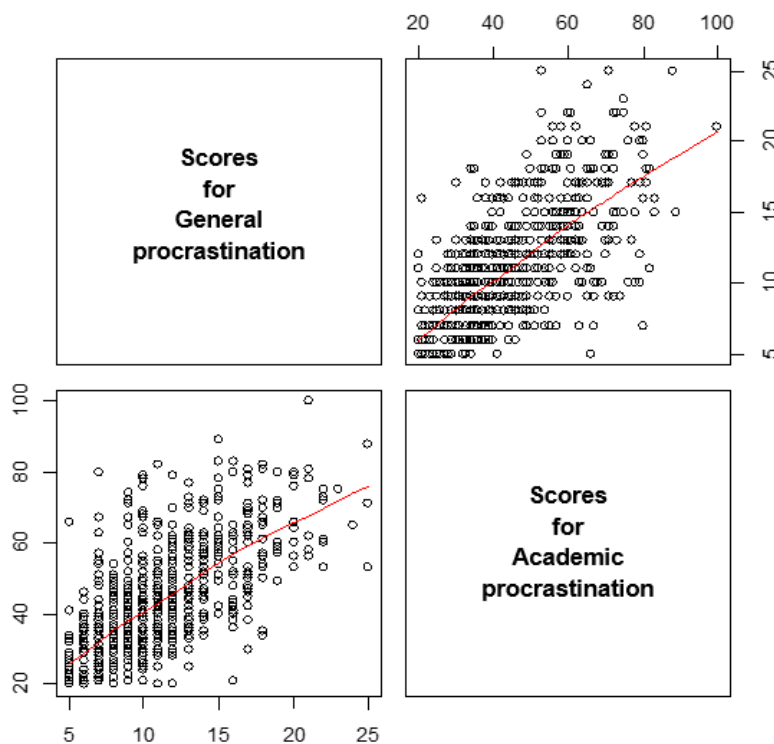


Figure 3. Linearity analysis – scatter plot.

Source: Authors

Based on the above, it can be assumed that there is a statistically significant mutual linear relation between general procrastination and academic procrastination in teacher trainees and there is a strong correlation between them (Pearson’s correlation coefficient $p=0.689$).

The findings indicate that the phenomenon of academic procrastination cannot be separated

from general procrastination, which means that individuals who tend to procrastinate in their private lives will most likely procrastinate in the academic environment, too, and vice versa. The determination coefficient (Figure 2) explains 47.5% of variance ($R^2=47.5\%$). The presented findings correspond with the research results by Saracaloglu et al. (2018) – there are slightly positive correlations between academic procrastination and the general tendency to procrastinate. It means that the level of general procrastination influences the individual's level of academic procrastination, and vice versa.

Conclusion

The results show that there is a relation between general and academic procrastination, i.e. if individuals tends to procrastinate in their private lives, they will probably procrastinate in the academic environment as well. We agree that the probability of the occurrence of general procrastination increases with the development of the society as such, and so, it will probably come to its further increase with the accessibility of the virtual environment for larger masses and with the new opportunities it provides.

Combatting procrastination must start with self-reflection, but in this process, objective feedback has an important role to play – individuals are often unaware of the pathology of their procrastinating tendencies. Experience shows that many students do not consider neither general nor academic procrastination an issue, and so, we believe that our respondents provided true responses as the administered questionnaire could have been the first impulse to reflect on this issue.

We are aware of the limits of our research which stem from the fact that the participants provided subjective responses and there is a risk that they opted for the socially acceptable ones (for more details, see Jablonský, 2018). Despite the limits of research, the obtained findings represent a contribution to the current knowledge in the field of general and academic procrastination in teacher trainees in Slovakia and have several implications for further research, e.g. there is no available data supporting the idea that with starting university studies, individuals procrastinate more than before; about factors in students' personal lives, which have the potential either to increase or decrease the frequency of procrastination in the academic environment; or about the factors in teacher trainees' academic lives, which increase or decrease their level of general procrastination. Another implication for research is to examine the perceived difficulty of university studies in teacher trainees and explore the relations between it and academic procrastination, academic motivation, academic achievement, academic satisfaction, etc.

Acknowledgement

The authors gratefully acknowledge the contribution of DTI University in Dubnica nad Váhom, Slovakia under the project IGA 02DTI/2020 "University Students' Academic Procrastination".

Resources

- Akdemir, Ö. A. (2019). Academic procrastination behaviors of preservice teachers in Turkish context. *World Journal of Education*, 9(2), 13-21.
- Barnová, S., & Krásna, S. (2018). Academic procrastination – One of the barriers in lifelong learning. *R&E SOURCE. Online Journal for Research and Education*, 13, Special Issue, 8-12.
- Barnová, S., Krásna, S., & Gabrhelová, G. (2019). Academic Procrastination as a Coping Strategy of Adults Involved in Lifelong Learning. In L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (Eds.), *Edulearn 2019 Proceedings* (pp. 7146-7151). 11th International Conference on Education and New Learning Technologies, 1st-3rd July, 2019, Palma, Mallorca, Spain. IATED Academy.
- Barnová, S., Krásna, S., & Gabrhelová, G. (2019). Akademická prokrastinácia pracujúcej populácie ako bariéra v rámci terciárneho vzdelávania. In H. Majdúchová et al., *Aktuálne problémy podnikovej sféry 2019* (pp. 23-34). Bratislava: EKONÓM.
- Certel, Z., Bahadir, Z., & Özgönü, L. M. (2016). Investigation of academic procrastination and academic self-efficacy of physical education and sport teacher candidates in term of some variables. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1295-1300.
- Dias-Morales, J. F., & Ferrari, J. R. (2015). *More Time to Procrastinators: The Role of Time Perspective*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/278964469_More_Time_to_Procrastinators_The_Role_of_Time_Perspective
- Dietrich, S., & Latzko, B. (2020). Action orientation in novice pre-service teachers – A predictor for academic success and academic progress. *Performance Enhancement*, 7(3-4). <https://doi.org/10.1016/j.peh.2019.100156>
- Efe, A. H., & Efe, R. (2018). The relationship between academic procrastination behaviors of preservice science teachers and their attitudes toward social media. *Journal of Education and e-Learning Research*, 5(2), 102-109. <https://doi.org/10.20448/journal.509.2018.52.102.109>
- Ferrari, J. et al. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *The American Journal of Psychology*, 7(1), 1-6. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/276354186_Prevalence_of_Procrastination_in_the_United_States_United_Kingdom_and_Australia_Arousal_and_Avoidance_Delays_among_Adults
- Gabrhelík, R., Vacek, J., & Mioviský, M. (2006). Prokrastinace: validizace sebesposuzovací škály na populaci studentů vysokých škol. *Československá psychologie*, 50(4), 361-371. Retrieved from https://www.academia.edu/9631445/Prokrastinace_Validizace_sebesposuzovac%C3%AD_%C5%A1k%C3%A1ly_na_populaci_student%C5%AF_vysok%C3%BDch_%C5%A1kol
- Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2015). *Self-Handicapping Strategies for Learning of Preservice Teachers*. Retrieved from https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-

166X2015000300417

- Chovancová, Z. (2020). *Prečo prokrastinujeme? Niekoľko vedeckých faktov a tipov*. Retrieved from <https://www.welcometothejungle.com/sk/articles/preco-prokrastinujeme-niekolko-vedeckych-faktov-a-tipov>
- Jablonský, T. (2018). Medzigeneračné zmeny vo vzťahoch a otvorenosť k dialógu. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 17(3), 15-18.
- Jarrett, Ch. (2020). *Why Procrastination Is about Managing Emotions, Not Time?* Retrieved from <https://www.bbc.com/worklife/article/20200121-why-procrastination-is-about-managing-emotions-not-time>
- Karatas, H., & Bademcioğlu, M. (2015). *The Explanation of The Academic Procrastination Behaviour of Pre-Service Teachers With Five Factor Personality Traits*. Retrieved from https://ijrte.penpublishing.net/makale_indir/151
- Krásna, S. (2020). *Akademická prokrastinácia študentov učiteľstva ako špecifický problém odborovej didaktiky* (Habilitation thesis). Dubnica nad Váhom: Vysoká škola DTI.
- Ludwig, P. (2013). *Konec prokrastinace: jak přestat odkládat a začít žít naplno*. Brno: Jan Melvil.
- McCloskey, J., & Scielzo, S. A. (2015). *Finally! The Development and Validation of the Academic Procrastination Scale*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.23164.64640>
- Moslemi, Z., Ghomi, M., & Mohammadi, D. (2020). The relationship between personality dimensions (neuroticism, conscientiousness) and self-esteem with Academic procrastination among students at Qom University of Medical Sciences. *Development Strategies in Medical Education*, 7(1), 5-16.
- Naturil-Alfonso, C. et al. (2018). Procrastination: The poor time management among university students. In *4th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'18.)* Universitat Politècnica de Valencia, Valencia. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd18.2018.8167>
- Nývtlová, V. (2014). SOFT SKILLS – Time management pro uchazeče o zaměstnání. *Vzdělávání rodičů – příprava vstupu nebo návratu rodičů s malými dětmi na trh práce – EduRo, 2014*. Retrieved from <https://kuhv.vscht.cz/files/uzel/0017040/Time%20management.pdf?redirected>
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The Relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.732>
- Özer, Z., & Yetkin, R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of pre-service teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(2), 89-99.
- Pala, A., Akyildiz, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers of Celal Bayar University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.381>
- Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students.

- In *Engineering for Rural Development - International Scientific Conference* (pp. 1192-1197).
<https://doi.org/10.22616/ERDev2018.17.N357>
- Saracaloglu, A. S., Dinçer, B., & Gerçeker, C. S. (2018). The relationship between music teacher candidates' academic and general procrastination tendencies and test anxiety. *Journal of Education and Training Studies*, 6(9), 174-183.
- Sirios, F. M., & Pychyl, T. A. (Eds). (2016). *Procrastination, Health and Well-being*. London: Elsevier Academic Press.
- Sirios F. M. (2015). Is procrastination a vulnerability factor for hypertension and cardiovascular disease? Testing an extension of the procrastination – health model. *Journal of Behavioral Medicine*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10865-015-9629-2>
- Steel, P. (2017). *Irrational Procrastination Scale (IPS)*. Retrieved from <https://procrastinus.com/piers-steel/about-the-measure/>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). *Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited*. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Vion, J. (2016). *Que faire pour lutter contre la procrastination?* Retrieved from <https://www.neuropro-consulting.fr/que-faire-pour-lutter-contre-la-procrastination/>
- Zengevald, P. (2020). *Prokrastinácia nie je o správnom rozvrhnutí času. V čom teda spočíva tajomstvo úspechu?* Retrieved from <https://www.startitup.sk/prokrastinacia-nie-je-o-spravnom-rozvrhnuti-casu-v-com-teda-spociva-tajomstvo-uspechu/>



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

A STUDY ON DEVELOPING A
SELF-EFFICACY SCALE: SAMPLE OF KYRGYZ
PROSPECTIVE TEACHERS

KIRGIZ ÖĞRETMEN ADAYLARI
ÜZERİNDE BİR ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ

Yener ÖZEN*



Submitted / Geliş: 31.03.2021

Accepted / Kabul: 24.06.2021

Published /Yayın: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.50635

Article Information: **Research Article**

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Citation / Atıf

Özen, Y. (2021). A study on developing a self-efficacy scale: sample of Kyrgyz prospective teachers. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 12-26.

Özen, Y. (2021). Kırgız öğretmen adayları üzerinde bir öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 12-26.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

* Assoc. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, yenerozen@gmail.com 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

A STUDY ON DEVELOPING A SELF-EFFICACY SCALE: SAMPLE OF
KYRGYZ PROSPECTIVE TEACHERS*

KIRGIZ ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDE BİR ÖZ YETERLİK ÖLÇEĞİ
GELİŞTİRİLMESİ

Assoc. Prof. Dr. Yener ÖZEN

Abstract: Self-efficacy is defined as someone's belief in her/himself on being capable of doing or engaging tasks. Thus, self-efficacy plays an important role in future-oriented perspectives/aims. Since social sciences include human behaviors, researchers heavily use questionnaires to collect data and understand human psychological attributes which might be understood clearly through items representing the domain of interest. So, using and creating effective measures for educational purposes becomes essential. Students, who have high self-efficacy, may take responsibilities of their own learning, can regulate their long and short term aims, and develop learning strategies. However, teachers play an important role for students in developing those skills since students do not have much experience in structuring their efforts in proper ways. Most effective teachers are the ones who model positive perspectives of self-learning regulations for each student they interact with. This may be done through class discussions, giving the feeling of self-respect and self-worth. Activities to increase self-efficacy are not only limited to those listed. For example, a cooperative writing activity not only enhances learning but also increases self-efficacy of the students. Self-efficacy measures might be used for teachers and students for different purposes. However present self-efficacy scales rely on their respective cultural values. Therefore, the purpose of this study is to develop a new self-efficacy scale (SES). Self-Efficacy Scale (SES) is prepared with 27 items. Prepared SES consists of items with Likert type. Sample of the study consist of 154 college students who study at teaching department. Principal axis factoring with orthogonal rotation (varimax) is used for exploratory factor analysis. Initial analysis revealed three factors. However, reliability of two factors turned out to be

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is required for this study.

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

low so they are omitted. Factor analysis with same procedure is reconducted and emerged with one factor leaving SES with 14 items along with Cronbach's alpha =.930 Finalized SES consists of 20 items with six (6) filler and nine (9) reverse coded items. It is decided that created SES might be used for future studies to be used in cultures which have similar values.

Key Words: Self-efficacy, scale construction, students, department of teaching.

Öz: Öz-yeterlik, bir kişinin görevleri yerine getirebileceğine veya meşgul olabileceğine dair kendisine olan inancı olarak tanımlanır. Bu nedenle öz-yeterlik, geleceğe yönelik bakış açıları/amaçlarında önemli bir rol oynamaktadır. Sosyal bilimlerin insan davranışlarını içerdiğinden, araştırmacılar veri toplamak ve ilgi alanını temsil eden öğeler aracılığıyla açıkça anlaşılabilir insan psikolojik özelliklerini anlamak için anketleri yoğun olarak kullanırlar. Bu nedenle, eğitim amaçlı etkili önlemler kullanmak ve oluşturmak elzem hale geliyor. Öz yeterliliği yüksek olan öğrenciler kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alabilir, uzun ve kısa vadeli amaçlarını düzenleyebilir, öğrenme stratejileri geliştirebilirler. Ancak, öğrencilerin çabalarını uygun şekillerde yapılandırma konusunda fazla deneyimleri olmadığından, öğretmenler bu becerileri geliştirmede öğrenciler için önemli bir rol oynamaktadır. Etkili öğretmenler, etkileşimde buldukları her öğrenci için kendi kendine öğrenme düzenlemelerinin olumlu bakış açılarını modelleyenlerdir. Bu, öz saygı ve öz değer duygusu vererek sınıf tartışmaları yoluyla yapılabilir. Öz yeterliliği arttırmaya yönelik faaliyetler sadece sıralananlarla sınırlı değildir. Örneğin, işbirlikli bir yazma etkinliği sadece öğrenmeyi geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öz yeterliliğini de artırır. Öz-yeterlik ölçütleri öğretmenler ve öğrenciler için farklı amaçlarla kullanılabilir. Ancak mevcut öz-yeterlik ölçekleri kendi kültürel değerlerine dayanmaktadır. Bu nedenle bu çalışmanın amacı yeni bir öz-yeterlik ölçeği (SES) oluşturmaktır. Öz Yeterlik Ölçeği (SES) 27 madde ile hazırlanmıştır. Hazırlanan SES, likert tipi maddelerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini öğretmenlik bölümünde okuyan 154 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi için ortogonal döndürmeli (varimax) ana eksen faktöringini kullanılır. İlk analiz üç faktörü ortaya çıkardı. Ancak iki faktörün güvenilirliği düşük olduğu için ihmal edilmiştir. Aynı prosedürle yapılan faktör analizi yeniden yapılmış ve bir faktörle SES'ten 14 madde bırakılarak ortaya çıkmıştır. Cronbach's alpha =.930 Sonlandırılmış SES, altı (6) dolgu ve dokuz (9) ters kodlu maddeden oluşan 20 maddeden oluşmaktadır. Oluşturulan SES'in benzer değerlere sahip kültürlerde kullanılmak üzere ileriki çalışmalarda kullanılabilmesine karar verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlik, ölçek oluşturma, öğrenciler, öğretmenlik bölümü.

INTRODUCTION

Self-efficacy is defined as someone's belief in her/himself on being capable of doing or engaging tasks. Thus, self-efficacy plays an important role in future-oriented perspectives/aims (Karwowski & Kaufman, 2017). Since social sciences include human behaviors, researchers heavily use questionnaires to collect data and understand human psychological attributes which might be understood clearly through items representing the domain of interest (Hinkin, 1998; Wong & Lian, 2003). So, using and creating effective measures for educational purposes becomes essential (Hinkin, 1998; Hinkin, Tracey & Enz, 1997).

Students, who have high self-efficacy, may take responsibilities of their own learning, can regulate their long and short term aims, and develop learning strategies. However, teachers play an important role for students in developing those skills since students do not have much experience in structuring their efforts in proper ways. Most effective teachers are the ones who model positive perspectives of self-learning regulations for each student they interact with. This may be done through class discussions, giving the feeling of self-respect and self-worth. Activities to increase self-efficacy are not only limited to those listed. For example, a cooperative writing activity not only enhances learning but also increases self-efficacy of the students (Troia, Harbaugh, Shankland, Wolbers & Lawrence, 2013; Zimmerman, Bonner and Kovach, 1996).

However, it should be noted that teachers are not only supposed to know and apply instruction methods and techniques but also exhibit positive attitudes and feelings. Teachers should know supportive ways and education faculties should also focus on training teacher candidates (students) and teaching how to have and exhibit supportive ways. (Enochs & Riggs, 1990). Through that, hopefully, teachers will know how to have their own source of efficacy and then will create a supportive environment for their students. Studies point out those teachers who have high self-efficacy values are eager to try different and new techniques in the classroom and are eager to learn different approaches. On the other hand, teachers with low self-efficacy values tend to avoid using new approaches or techniques and keen to use traditional approaches where they can also avoid taking responsibilities (i.e avoid risks) (Bursal, 2010; Berg & Smith, 2016;).

Thus, teachers should master their students' time management by helping them to create their own learning strategies. However, lack of improvement of self-efficacy or making students believe that they will have immediate results may have catastrophic effects on self-confidence. (Zimmerman et al., 1996). Thus, teachers should be aware of the fact that they will not always have solid data on increase of self-efficacy since the progress itself may take a while to reveal itself. Even motivation itself may have a direct effect on achievement and have impact on self-belief (Lovelace & Brickman, 2013) where quantitative measures are used as a representation of an abstract construct (Hinkin, 1998). But self-efficacy beliefs may vary across cultures which include both personal and interpersonal experiences such as beliefs, faiths, socioeconomic status and school achievement. Then it is obvious to indicate that each self-efficacy scale reflects its applied culture (Berg & Smith, 2016; Bandura, 2006). Consequently, self-efficacy scales must have derived upon its applied culture (Karwowski & Kaufman, 2017) since it will give information on one's psychological position on a specific subject (Brinkman, 2009). For that

reason, the purpose of the study is to create a self-efficacy scale proper to its applied culture.

METHOD

1.1. Creating new self-efficacy scale: To achieve purpose of the study, literature research has been done for different self-efficacy scales and obtained scales were analyzed. To create a new scale some guidelines are determined. Created guideline is based on suggestions acquired from literature (Brinkman, 2009; Johanson & Brooks, 2010; Hinkin, 1998; Hinkin et.al., 1997; Kato, 2013; Schwarzer & Jerusalem, 1995; Schwarzer & Jerusalem, 1996; Muris, 2001; 2002; Bandura, 2006; Wong & Lian 2003; Enochs & Riggs, 1990). Those guidelines are;

- a) Language should be clear and appropriate to respondents.
- b) No to cause any bias, content must be familiar with students' culture (schemes)
- c) Respondents should not feel that they rate their feelings but place themselves at a position. Thus, scale is created a 5 level likert type. However, instead of marking ratings they choose the place they feel right. For that reason, letter points from A to E is used for rating.
- d) Items must include a single topic and asses a single behavior or response.
- e) Items used must not sound abstract or vague so that questions could not be interpreted in different ways.
- f) Leading questions should be avoided.
- g) Language and expected knowledge should be familiar for the target group.
- h) Sensitive questions or sentences, double negative questions should be avoided.
- i) Intervals between the questions should not remind the respondents their previous answers (i.e control questions should not awake the feeling for the respondents that their answers are being/will be checked)

Thus, maximum information would have been gathered with minimum cost. Although a qualitative study might reveal more in-depth idea regarding the students' ideas and attitudes. A quantitative study might reveal a direct result and might be completed in much shorter time since it ensures easy compilation and generalize the scale to population. Obtained scales are analyzed for their harmony with Kyrgyz culture and a new scale is created based on guideline. For the best practice for analysis and interpretation of data some measures are taken account such as different scale preparation advisements, regarding but not limited to assessing values, beliefs, cultural values of students, possible different instructor effects, instructional methods used for education, number of questions asked, appropriateness to common usage, item degree, respond type and lengthy design. (Lovelace & Brickman, 2013; Brinkman, 2009; Johanson & Brooks, 2010). So, among Thurstone's method of equal-appearing intervals, Likert scale, Semantic differential scales it is determined that a Likert type scale would be more beneficial for the purpose of the study.

Candidate pool of items are selected for the scale and then maximum number of items is determined so that respondents will not get bored and will respond the scale within attention time to ensure content adequacy. Item degree is determined to ensure that respondents will not make grading like from 1 to 10 but instead place themselves in a position. For that purpose, sentences "I completely agree" or "I completely disagree" are given at the beginning of the scale

as information but scale itself marked those sentences from A to E. A is the strongest confirmation signal while E is the least confirmation signal. By placing 5 level of response for an item it is ensured that internal consistency reliability is increased, and sufficient variances are obtained since a four (4) point value would be beneficial for the purpose. Hinkin (1998) points out that most respondents tend to choose options at the edges thus reversed coded sentences are appropriately used to trigger vigilance of respondents (Hinkin, 1998; Lovelace & Brickman, 2013; Brinkman, 2009; Hinkin et al., 1997). Thus, created scale is a Likert type scale since it is regarded as most useful in behavioral research and suitable for factor analysis (Hinkin, 1998; Hinkin et al., 1997).

1.2. Created self-efficacy scale: Created scale applied to a small group of teacher candidates for pilot study. Response rate of the created scale (items) and their response to scale is determined (i.e. questions whose meanings asked by the respondents are immediately omitted from the scale since it is determined that those sentences are vague or abstract to respondents). After that prepared scale was analyzed by instructors and educators who have the experience of teaching and have research on related issues since specialists could value the prepared scale on content domain (Hinkin et al., 1997). After determining the items, their number and its content, scale is finalized. Created Self Efficacy Scale (SES) consists of 27 questions (Q). A possible value of high number of the items included in the scale to ensure scale catches its purpose. Benefit of increasing the questions is that the reliability increases with the number of questions. However, it should be noted that it has been also tried to ensure that respondents will not have the feeling of replying same/similar questions directed to them in different sentences. By doing so, it is ensured that respondents will not get bored, and they reply the questions willingly (Brinkman, 2009). SES consists of 8 filler questions and 10 are reverse coded questions. Filler questions are Q1, Q6, Q7, Q13, Q20, Q22, Q25 and Q26. Reverse coded questions are Q3, Q5, Q8, Q9, Q11, Q12, Q17, Q19, Q21 and Q27.

1.3. Determining the sample size and sampling: Finalized scale is applied to college students who are studying at teaching departments which is suitable for the purpose (Hinkin, 1998). Reason for selecting teaching departments is that nature of the sample has the largest impact on accuracy of parameter estimates in order to avoid measurement errors. It is important to choose adequate sampling, by doing this unrepresentative sample will not be used in the study. Through that, it is decided that sample represents the population of interest for larger study (Johanson & Brooks, 2010; Hinkin, 1998). In order to ensure the anonymity, (i.e. avoiding conflict of interest) no information is required from the students. After applying the scale, control questions were run, and students' scales whose responses did not fit in the control questions' range are omitted from the study thus leaving 154 data of students. Purpose of running control questions is to reduce/eliminate the chance factor of someone who gives wrong answer about his/her idea on the subject/topic. For that reason, sample of the study consists of 154 students.

Choosing a sample size is controversial debate. Some researchers argue about arbitrary sampling which presents high communalities without cross loadings. So sampling may be determined by nature of data i.e. stronger the data smaller the sampling, while others argue on item-ratio. Debate on item-ratio suggests proportion from 1:2 to 1:10 for item and sampling

(Anthoine, Moret, Regnault, Sébille & Hardouin, 2014; Hinkin, 1998; Hinkin, Tracey & Enz, 1997). For example, Johanson & Brooks (2010) point out that literature on social research suggest N between 10 and 30 for creating scales and pilot studies might be useful with benefits such as simplicity, easy calculation and the ability to test hypotheses. In addition, researchers also point out N=100 for sampling also suggested in literature. For a comprehensive item analysis N=100 to 200 also should be conducted since (suggested) standard errors for Cronbach's alpha increases as the sample size decreases. However, it is also noted that regardless the number of items (might be even two items), mean inter-item correlation is nominal between N= 30 to 200. Yet, researchers conclude in their study that N=30 would be reasonable enough for pilot studies when the purpose is preliminary survey or scale development. Additionally, Hinkin (1998) and Hinkin et al., (1997) suggest N=150 to obtain sufficient data for exploratory factor analysis if item inter-correlations are reasonably strong and for confirmatory factor analysis N=100 is recommended. However, researchers also mention difference between statistical and practical significance must be noted since attaining statistical difference increases as the sample size increases. Larger samples are in fact useful to detect small fluctuations. However, as sample size increases practical meaning of the results may distort so decision on sample size must be taken with caution. Having 1:8 item-ratio and number of participants (154), it is decided that sample of the study is adequate for the research.

2. FINDINGS

2.1. Exploratory factor analysis: a principal axis is conducted on the 19 items with orthogonal rotation (varimax) through SPSS program to reveal the factors within the created scale. The Kaiser-Meyer-Olkin measure verified the sampling adequacy for the analysis as KMO=.89 ("meritorious" according to Hinkin, 1998) which is above the acceptable limit of .5 and Bartlett's test of sphericity ($\chi^2(171) = 1474.381, p = .00 < .05$) is to be found significant. An initial analysis is run to obtain eigenvalues for each factor in the data. Three factors emerged having eigenvalues over Kaiser's criterion of 1 and in combination explained %56,857 of the variance. The scree plot (Figure 1) is obtained, and it is decided that scale has three factors with respect to convergence of scree plot and Kaiser's criterion on this value.

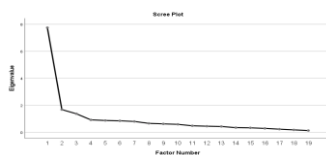


Figure 1 Scree plot

Eigenvalue of the factors are 7,7749; 1,681; 1,372 respectively for factor 1, 2 and 3. In addition, variances shared by the factors are 40,786; 8,850 and 7,222. The three factors share % 56,857 of the total variance. Table 1 shows the factor loadings after rotation.

Table 1 *Factor loadings*

	Factor 1	Factor 2	Factor 3
Q15	,890		
Q21	,816		,342
Q4	,774		
Q24	,751		
Q12	,710		
Q9	,704		
Q5	,681		
Q14	,617		,370
Q11	,613	,331	
Q17	,611	,305	
Q2	,586	,301	
Q19	,538	,361	
Q27	,535		
Q8	,476		
Q10		,657	
Q23		,573	
Q3			,518
Q16			,342
Q18			,341

* Factors loadings are ordered in order of magnitude.

It is clear from Table 1 that Q10 and Q23 are under factor 2 where Q3, Q16 and Q18 are under factor 3 while rest of the questions are under factor 1. For further analysis reliability of each factor is calculated as suggested (Field, 2013) and shown in Table 2.

Table 2 *Reliability*

	Cronbach's Alpha	Number of items
Factor 1	,930	14
Factor 2	,505	2
Factor 3	,377	3

Since the reliability of factor 2 is low and factor 3 not reliable, and there is no chance of increase in reliability after removing items, factor 2 and factor 3 are omitted from the scale along with their items. Thus, leaving factor 1 and its items. A principal axis is reconducted on the 14 items with orthogonal rotation (varimax) through SPSS program to reveal the factors within the created scale. The Kaiser-Meyer-Olkin measure verified the sampling adequacy for the analysis, KMO=.913 ("marvelous" according to Hinkin, 1998) which is above the acceptable limit of .5 and Bartlett's test of sphericity is to be found significant $\chi^2(91) = 1266.423$, $p = .00 < .05$. An initial

analysis is run to obtain eigenvalues for possible factors in the data. One factor emerged as having eigenvalue over Kaiser's criterion of 1 and explained %49,297 of the variance. The scree plot (Figure 2) is obtained, and it is decided that scale has one factor with respect to convergence of scree plot and Kaiser's criterion on this value. Factor loadings of the items and shared variances are shown in Table 2

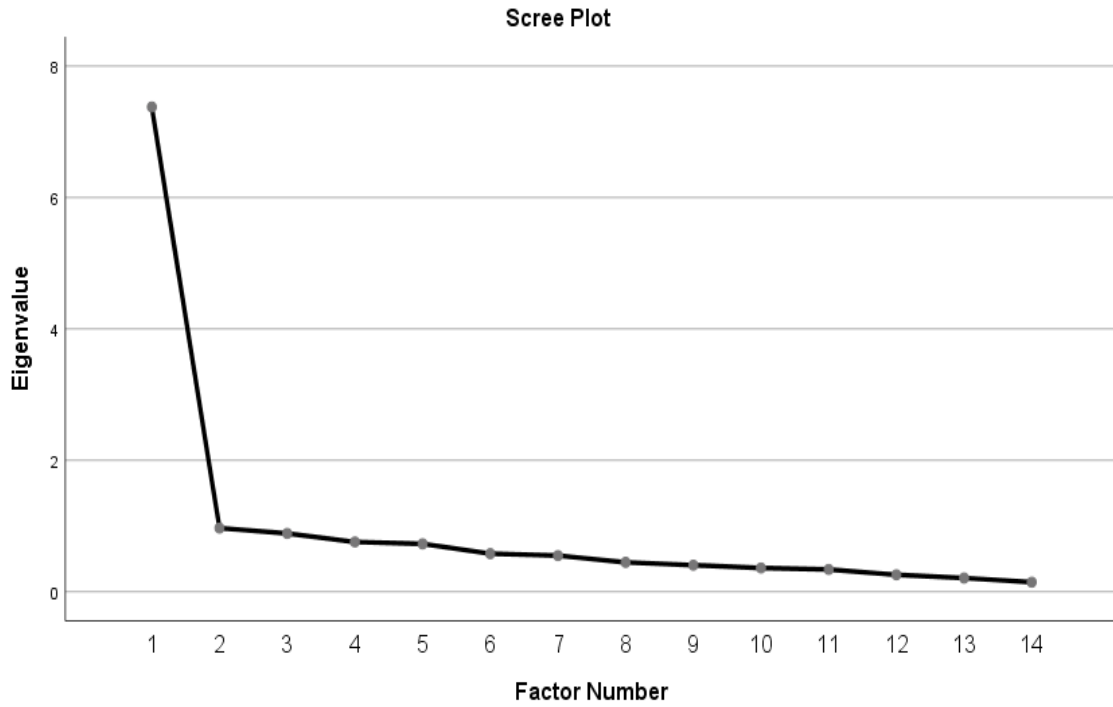


Figure 2 Scree plot

Table 2 Factor loadings

	Factor	h ²
Q15	,854	,730
Q21	,839	,705
Q4	,785	,616
Q24	,778	,605
Q12	,747	,559
Q9	,688	,473
Q5	,680	,462
Q14	,677	,459
Q17	,668	,447
Q2	,660	,436
Q11	,653	,426
Q27	,608	,370
Q8	,556	,310
Q19	,554	,306

* Factors loadings are ordered in order of magnitude.

For further analysis reliability of the factor is calculated as suggested (Field, 2013) and SES' Cronbach's $\alpha=.930$ found as "highly reliable" (Hinkin, 1998). For detailed analysis an independent t samples test is run for each item. Reliability analysis item-total correlation and $t_{up-down(\%27)}$ results are shown in Table 3.

Table 3 *Item-total correlation and $t_{up-down(\%27)}$ results*

Item code	New item code	Corrected-item total correlation	$t_{up-down(\%27)}$
Q2	SES2	,637	12,497*
Q4	SES3	,749	16,370*
Q5	SES4	,659	14,792*
Q8	SES7	,537	8,310*
Q9	SES8	,659	11,028*
Q11	SES9	,634	11,765*
Q12	SES10	,720	13,980*
Q14	SES12	,648	10,446*
Q15	SES13	,816	22,196*
Q17	SES14	,646	13,603*
Q19	SES15	,537	10,996*
Q21	SES17	,806	21,291*
Q24	SES19	,751	17,418*
Q27	SES20	,585	9,188*

* $p < .05$

Since SES validates that it might be used, filler questions are replaced between questions with respect to pilot scale order. SES consists of six (6) filler and nine (9) reverse coded items thus finalized scale consists of 20 questions (Appendix A). Filler questions are SES1, SES5, SES6, SES11, SES16 and SES18. Reversed coded items are SES4, SES7, SES8, SES9, SES10, SES14, SES15, SES17 and SES20. For international readers an English translation of SES also is given in the Appendix B.

3. DISCUSSION

Created SES has one factor structure and assesses a general self-efficacy attitude. However, a detailed look upon the t values of $\%27_{up-down}$ will reveal more insight. Lowest t value obtained from SES7 ($t = 8,310$) which is "I hardly accomplish my my goals when I set them" and SES20 (9,188) "I trouble to overcome obstacles that I encounter in life". Low t values of SES7 and SES20 imply that individuals who can set goals and accomplish them may overcome obstacles they encounter. In another aspect it may be also said that individuals who are having troubles in overcoming obstacles also are having difficulties in achieving set aims. In fact, SES7 targets "action planning" where SES20 targets "coping planning" and studies demonstrates that although action planning is effective in long term behavioral change, "coping planning" is a hidden and strong factor which is affected by experience and hence effective on action planning (Snieehotta, Schwarzer, Scholz & Schuz, 2005). Effect of experience on cognitive skill develop-

ment is already accepted by many researchers thus cooperation among the students are encouraged at every opportunities (Hesse, Care, Buder, Sassenberg & Griffin, 2015). For example, cooperative learning model encourages learning groups and creates heterogeneous groups in which students encounter difficulties, different ideas and obstacles. However through experience it is aimed that every single student will learn how to overcome obstacles and establish long term planning. It should be also noted that instructors play a key role in dramatic increase of experience and problem-solving skills (Crouch & Mazur, 2001; Hakkinen, Jarvela, Makitalo-Siegl, Ahonen, Naykki & Valtonen, 2017).

The highest t values obtained from SES13 ($t= 22,196$) and SES17 (21,291) already confirms that argument. SES17 shows that students with lower low self-efficacy values “give up trying/learning” if they fail to accomplish the task. In other words, students with high self-efficacy values do not easily give up and focus on the task. This case is approved in t value of SES13 which is “If I decide to do something, I focus on it” and show that students with high self-efficacy values also do not easily give up. Both SES13 and SES17 confirm each other and validate each other. Self-efficacy is one’s believed in his/her capability of doing something and it is shaped by past experience. Thus, learning/knowing what to do and how to do is an essential component in self-efficacy (Nguyen, Johnson, Collins & Parker, 2017). In fact, several researches already indicate that self-efficacy values are related with past experiences (Nissen & Shemwell, 2016; Robnet, Chemers & Zurbriggen, 2015).

4. CONCLUSION

Clark & Watson (1995) report that a good scale through factor analysis should reflect unidimensionality. Created SES having both one factor structure and high internal consistency ($\alpha=.930$) proves itself a powerful scale for the purpose. As a result of analyzes, it is concluded that created self-efficacy scale will be helpful to researchers and educators who want to use it in educational and social purposes. For further analysis SES might be used in different region of Kyrgyzstan and neighborhood regions/states which have similar cultural content. Thus, SES with different samples is also welcomed to compare results and to validate its purpose. For that purpose, created SES is given in the Appendix A.

In addition, SES might be used in different states since an English translation is provided. However, reliability and factor structure of the scale should be restudied. Thus, SES with different international samples is also welcomed to compare results and to validate its purpose. For that purpose, created SES is given in the Appendix B. Finally, researchers, who would like to use the scale, may also use number markings instead of letter markings.

REFERENCES

- Anthoine, E., Moret, L., Regnault, A., Sébille, V., & Hardouin, J.-B. (2014). Sample size used to validate a scale: a review of publications on newly-developed patient reported outcomes measures. *Health and Quality of Life Outcomes*, 12 (2), 1-10. DOI: <http://doi.org/10.1186/s12955-014-0176-2>
- Bandura, A. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.), *Guide for*

- constructing self-efficacy scales* (pp. 307-337). Greenwich, CT: IAP.
- Berg, D.A.G & Smith, L.F. (2016). Asia-Pacific Perspectives on Teacher Self-Efficacy. In Garvis, S. & Pendergast, D. (Eds.), *Preservice teacher self-efficacy beliefs: An opportunity to generate "good research" in the asia-pacific region* (pp. 1-17). Rotterdam: Sense Publishers
- Brinkman, W-P. (2009). *Handbook of mobile technology research methods*. In Love, S. (Eds.), *Design of a questionnaire instrument* (pp. 31-57). Netherlands: Nova Publisher
- Clark, L.A. & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7 (3), 309-319.
- Crouch, C. H., & Mazur, E. (2001). Peer Instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*, 69 (9), 970-977. DOI:10.1119/1.1374249
- Enochs, L.G. & Riggs, I. M. (1990). *Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: a preservice elementary scale*. Proceedings of 63rd annual meeting of the national association for research in science teaching (pp. 1-30). Atlanta, GA: The Center for Science Education. Retrieved from the ERIC database. (ED319601)
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using ibm spss statistics (4th Edition)*. London: SAGE
- Hakkinen, P., Jarvela, S., Makitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Naykki, P. & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP21): A framework for enhancing collaborative problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23 (1), 25-41, DOI: 10.1080/13540602.2016.1203772
- Hesse F., Care E., Buder J., Sassenberg K. & Griffin P. (2015) Assessment and Teaching of 21st Century Skills: Methods and Approach. In: Griffin, P. & Care, E. (Eds.), *A Framework for Teachable Collaborative Problem Solving Skills* (pp. 37-56). Dordrecht: Springer
- Hinkin, T. R. (1998). A brief tutorial on the development of measures for use in survey questionnaires. *Organizational Research Methods*, 2 (1), 104-121 DOI:10.1177/109442819800100106
- Hinkin, T. R., Tracey, J. B., & Enz, C. A. (1997). Scale construction: Developing reliable and valid measurement instruments. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 21 (1), 100-120. DOI:10.1177/109634809702100108
- Johanson, G.A., & Brooks, G.P. (2010). Initial scale development: Sample size for pilot studies. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (3), 394-400. DOI: 10.1177/0013164409355692
- Karwowski, M. & Kaufman, J.C. (Eds.) (2017). *The Creative Self*. San Diego, CA: Academic Press.
- Kato, P.M. (2013). *How do you measure self-efficacy? The answer may surprise you*. Retrieved from <https://pamkato.com/2013/03/14/how-do-you-measure-self-efficacy-the-answer-may-surprise-you/>
- Lovelace, M. & Brickman, P. (2013). Best practices for measuring students' attitudes toward learning science. *CBE-Life Sciences Education*, 12 (4), 606-617. DOI: 10.1187/cbe.12-11-0197

- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23 (3), 145-149. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1010961119608>
- Muris, P. (2002). Relationships between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences*, 32, 337-348
- Nguyen, H., Johnson, A., Collins, C. & Parker, S.K. (2017). Confidence matters: Self-efficacy moderates the credit that supervisors give to adaptive and proactive role behaviors. *British Journal of Management*, 28, 315-330. DOI: 10.1111/1467-8551.12149
- Nissen, J.M. & Shemwell, J.T. (2016). Gender, experience and self-efficacy in introductory physics. *Physical Review Physics Education Research*, 12 (2), 1-16. DOI: 10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.020105
- Robnett, R.D., Chemers, M.M. & Zurbriggen, E.L. (2015). Longitudinal associations among undergraduates' research experience, self-efficacy and identity. *Journal of Research in Science Teaching*, 52 (6), 847-867. DOI: 10.1002/tea.21221
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In Weinman, J., Wright, S. & Johnston, M. *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Snieehotta, F.F., Schwarzer, R., Scholz, U. & Schuz, B. (2005). Action planning and coping planning for long-term lifestyle change: Theory and assessment. *European Journal of Social Psychology*, 35, 565-576. Doi: 10.1002/ejsp.258
- Troia, G.A., Harbaugh, A.G., Shankland, R.K., Wolbers, K.A. & Lawrence, A.M. (2013). Relationship between writing motivation, writing activity, and performance: Effects of grade, sex and ability. *Reading and Writing*, 26 (1), 17-44. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9379-2>
- Wong., M. & Lian, S. (2003). *Development of a self-efficacy scale for assessing secondary school students' science self-efficacy beliefs.* Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.472.8479>
- Zimmerman, B.J., Bonner, S. & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy.* Washington, DC: American psychological association.

Appendix A: САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ

САМОЭФФЕКТИВНОСТЬ						
1	Мен өз мөмө/жашылча өстүрүү үчүн келет	A	B	C	D	E
2	Мен пландаштырып жатканда, аны ишке ашыра алат деп ишенем	A	B	C	D	E
3	Мен биринчи жолу жумуш кыла албай турган болсо, мен кайра-кайра, аны аткарууга аракет кылам	A	B	C	D	E
4	Бул жаңы досторду күттүм кыйын.	A	B	C	D	E
5	Генетика/тукум куучулук адам табиятын структураны таасир	A	B	C	D	E
6	Кук мен жакшы көрөм.	A	B	C	D	E
7	Мен алдыма максат койдум, чанда гана аларды ишке ашыра алам.	A	B	C	D	E
8	Алар бир нерсе кылар алдында мен жарым нерселерди таштап.	A	B	C	D	E
9	Кыйынчылыктардан качуу мен.	A	B	C	D	E
10	Бир нерсе өтө татаал көрүнөт болсо, анда мен аны чечүү үчүн эч кандай күч-аракет жумшашы керек.	A	B	C	D	E
11	Бардык жаратылышта жакшы.	A	B	C	D	E
12	Мен жакпайт нерсе менен беттеше турган болсо, мен муну үчүн бүт күч-аракетибизди жумшайбыз.	A	B	C	D	E
13	Мен бир нерсе кылууну чечсе, мен бул багыт болот.	A	B	C	D	E
14	Мен алардын жөндөмдүүлүктөрү аз ишеним бар.	A	B	C	D	E
15	Мен жонокой байланыша албайт.	A	B	C	D	E
16	Мен сүрөтчү болгон болсо, анда мен балдарды жакындай келет.	A	B	C	D	E
17	Мен биринчи жолу үйрөнүшүбүз мүмкүн эмес болсо, жаңы бир нерсени үйрөнө баштаганда, мен/үйрөнүү токтоткула.	A	B	C	D	E
18	Мен аквариум балыкты тамак жакшы болот.	A	B	C	D	E
19	Мен өз алдынча жогорку ишеним бар.	A	B	C	D	E
20	Мен жашоодо туш болгон көйгөйлөрдү чечүү үчүн кыйынга турат.	A	B	C	D	E

Appendix B: Self-Efficacy Scale

SELF EFFICACY		A	B	C	D	E
1	I would like to grow my own vegetables/fruits	A	B	C	D	E
2	I am sure that I am capable of executing my plans	A	B	C	D	E
3	If I can't do something first time, I try over and over	A	B	C	D	E
4	I hardly establish friendship	A	B	C	D	E
5	Genetics/heredity affects the character	A	B	C	D	E
6	I like to cook	A	B	C	D	E
7	I hardly accomplish my goals when I set them	A	B	C	D	E
8	I leave things uncompleted	A	B	C	D	E
9	I avoid to encounter the obstacles	A	B	C	D	E
10	I don't spend effort if it seems very complicated	A	B	C	D	E
11	Everyone is essentially good	A	B	C	D	E
12	If I encounter an obstacle which I don't like, I try to overcome it with all my efforts	A	B	C	D	E
13	If I decide to do something, I focus on it	A	B	C	D	E
14	I hardly believe in my capability	A	B	C	D	E
15	I can't socialize easily	A	B	C	D	E
16	If I was an artist then I would want to paint picture of children	A	B	C	D	E
17	When I start to learn something new and can't learn at first then I give up studying/try learning	A	B	C	D	E
18	I would like to have fish as pet	A	B	C	D	E
19	My self confidence is high	A	B	C	D	E
20	I trouble to overcome obstacles that I encounter in life	A	B	C	D	E



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE
LEARNING STRATEGIES

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ
KAVRAMI

Fahrettin ŞANAL*
İrfan TOSUNCUOĞLU**



Submitted / Geliş: 06.05.2021

Accepted / Kabul: 21.06.2021

Published /Yayın: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51285

Article Information: **Research Article**

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Citation / Atıf

Şanal, F. and Tosuncuoğlu, İ. (2021). The concept of foreign language learning strategies. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 27-??.

Şanal, F. ve Tosuncuoğlu, İ. (2021). Yabancı dil öğrenme stratejileri kavramı. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 27-??.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

* Assist. Prof., Necmettin Erbakan University, fhsanal@gmail.com 

** Assoc. Prof. Dr., Karabük University, irtosun@yahoo.com 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

THE CONCEPT OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES*

YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ KAVRAMI

Assist. Prof. Dr. Fahrettin ŞANAL

Assoc. Prof. Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU

Abstract: Countries world-wide have been connected to each other for a wide variety of reasons such as culture, industry, politics, education, trade, agreements and some other reasons in today's global world. The ongoing globalisation has had a great impact on every country and the people therein. Education has become an issue of great interest around the whole globe and with the rise of global neo-liberal ideology. With the use of the Internet, the information exchange of individuals has become widespread and effectual information exchange has started to occur and major steps have been taken. Thus, the countries are in need of competent persons who can communicate in two languages in order to integrate into the relations among the countries. To learn a foreign or second language helps students relate to other cultures, expand their understanding and have opportunities, and by using this knowledge improve their skills in their mother tongue. In language learning, attitudes have changed significantly since the 1960s. This research aims to explain the strategies of language learning and a number of issues which have influences on language learning. These strategies present ideas about effective learning and teaching activities. On the other hand, considering the innate factors of personality and age differences among students, the teacher should find a way to the heart of the learners and leave 'indelible imprints' upon their minds by implementing relevant teaching strategies. In addition, it is a necessity for the language teachers to perceive learners' language learning beliefs since they may influence the success of learning.

Key Words: Activity, English learning and teaching, method, strategy.

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: İrfan TOSUNCUOĞLU

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: İrfan TOSUNCUOĞLU

Öz: Günümüzde küreselleşme ile birlikte dünyada yer alan ülkeler kültür, eğitim, sanayi, politik, eğitim, ticaret, anlaşmalar ve benzeri çok çeşitli nedenlerden dolayı birleriyle daima etkileşim halindedirler. Devam eden küreselleşme ile birlikte ülkeler ve ülkelerde yaşayan insanlar küreselleşmenin sonuçlarından etkilenmektedirler. Bu bağlamda küreselleşmenin etkisiyle yeni liberal akım ile birlikte eğitim, bütün dünyanın dikkatini üzerine çeken bir konu olmuştur. İnternet kullanımı ile dünyadaki ülkelerde yaşayan bireyler arasında bilgi alış verişi giderek artmakta ve yaygınlaşmakta ve bu alanda önemli adımlar atılmaktadır. Böylece devletler çağın gerekli kıldığı ve uluslararası alanda avantaj elde edebilecek en az iki dil bilen bireyler yetiştirme gayreti içerisindeyler. Dil bilmenin birçok faydası bulunmaktadır. İkinci veya yabancı bir dili bilmek diğer kültürleri yakından tanım fırsatları verdiği gibi, bireylerin anlayışlarını geliştirmekte ve onlara değişik fırsatlar sunmakta ve ana dillerini geliştirme olanağı da sağlamaktadır. Bu bağlamda 1960'lı yıllardan beri de dil öğrenimine olan tutumlarda çok önemli değişiklikler olmuştur. Çalışmada dil öğrenme stratejileri ve dil öğrenimine etki eden bir takım unsurlar açıklanmaktadır. Bu söz konusu stratejiler etkin bir dil öğretimi ve öğrenim aktiviteleri konusunda bir takım fikirlere işaret etmektedir. Öğretmenler de öğrencilerin doğuştan gelen kişilik özelliklerini, öğrencilerin birbirleri arasındaki yaş farklarını göz önünde bulundurarak ve uygun öğretim tekniklerini kullanarak onlarda kalıcı yetiler meydana getirmelidir. Buna ek olarak öğretmenler öğrencilerin dil öğrenimindeki başarılarını etkileyen, dile karşı inanç ve inanışlarını da göz önünde bulundurmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Aktivite, İngilizce öğrenimi ve öğretimi, metot, strateji.

Introduction

There are more than 400 million speakers of the English language, being the most popular and used language in the world. In addition there are nearly 800 million people who communicate in English as a second language. The English language has an authorised position for use in 70 countries. The ongoing globalisation has great impact on every country and people. Turkey is a developing country with a population of over 80 million, and the individuals in Turkey as in the other parts of the world need to communicate with people all over the globe, in a common language, which has become the English language. Without doubt, the nations are in need of improving their profiles in language teaching and become aware of the components which effects the language learning. Considering the innate factors of personality and age differences among students, the teacher should find a way to the heart of the student and leave 'indelible imprints' upon their by mind implementing relevant teaching strategies. It is a necessity for a language teacher to understand students' attitudes and beliefs towards learning language since they may influence the success of learning.

The research on language learning strategies go back as far as the 1960s. Advancements in cognitive psychology in particular influenced most research carried out in the field of learning languages (Williams & Burden 1997). In the majority of research on strategies of language learning, the main interest was in determining how successful language learners indicate they

have learnt a language, either second/foreign, or activities which have proved useful. Rubin and Wenden (1987), describe learning strategies as “strategies that help the advancement of language practices in which the student forms and influences them straightforwardly.”

Language Learning Strategies

Oxford says that the learning strategy is an activity carried out by the students to make learning activities easy, more enjoyable, more effectual and more practical in new settings. In this vein, strategies of language learning refer to the features we wish to include in language learning activities in order to enable learners to be efficient students (Oxford, 1990). Strategies are the items for self-directed involvement required so as to advance communicative skills in the second language (O'Malley and Chamot, 1990). The research in these fields have demonstrated that the conscious strategies are directly related to language learning.

A strategy is helpful if (a) the strategy is connected strongly to the second language activities, (b) the strategy meets the learners' language acquisition choice, (c) the learner uses the strategy efficaciously and connects it with other appropriate strategies (Oxford, 2003, cited in Shi, 2017).

Strategies of language learning are assumed to be affected by individual divergences and environmental and contextual issues. Hence, the efficient usage of language learning strategies are ascertained by various issues, comprising of learning and student variables. This active and complicated specialty of language learning strategies, represents its relevance to utilise a qualitative technique and to accept research into this matter (Nguyen and Terry, 2017)

To learn a new language is very a complex and difficult responsibility. It consists of the adoption of a new culture, style and thinking (Brown, 2000). Learners of a new language need to commit themselves, intellectually and emotionally in order to perceive the messages in the new language. Hosseini and Pourmandnia (2013), hold that when a learner enters a class, they bring with them all of their personality, beliefs, and attitudes. Horwitz (1987), indicated that a learner's first contact with language learning might affect their beliefs towards the subject. Bernat and Gvozdenko (2005), say that beliefs affect learners' motivational levels, and learning style choices.

It is a requirement for the teachers of language to be informed about learners' beliefs of language learning since they may influence the success of learning (Horwitz, 1987). Concerning this, Stern (1983) states that learning is influenced by the learners' internal characteristics. It can be said that the beliefs about learning a language and its strategies have great importance. In addition to this, Wenden (1991), stated that language learning beliefs have a significant position in understanding how learners learn the language.

Moreover, Horwitz states that “learners' beliefs are what the learners expect from learning activities” (1987). Beliefs are the key concepts in every kind of discipline, which include human behaviour and learning activity (Sakui and Gaies, 1999). In line with this, Gabillon (2005), indicates that in every subject which concerns learning and behaviour and learning a foreign language and Inozu (2011), said that the belief has capability to affect students' language learning involvements and their future practices.

The Characteristics of Language Learning Strategies

Various terms have been used in a number of studies investigating these strategies. Wenden (1991), uses “learner strategies” while O’Malley and Chamot (1990) prefers “learning strategies” to express strategies, and Oxford (1990), denotes the expression of “language learning strategies” in her studies in the same way. Whatever the term is, there are common features which are accepted by researchers. Concerning this, Oxford classified her views about the main characteristics of strategies of language acquisition as in the following;

1. They contribute to the main goal, communicative competence.
2. They allow learners to become more self-directed.
3. They are problem oriented.
4. They involve many aspects of the learner, not just the cognitive.
5. They support learning both directly and indirectly.
6. They are not always observable.
7. They are influenced by some factors. (Oxford, 1990).

Some Studies on Language Learning Strategies

Nisbet, Tindall and Arroya (2005), prepared a study about the connection between language learning strategies preferences and English competency between Chinese learners. The results indicated that learners’ meta-cognitive strategies were remarkably correlated with their English levels.

Nacera (2010), conducted a research so as to find out what kinds of language learning strategies were utilized by the learners in the English Department while learning English and its relation to vocabulary sizes. The study indicates that learners used both direct and indirect language. Learning strategies and metacognitive strategies were revealed to be the most favoured strategies. Furthermore, a difference was found between the learners’ with higher vocabulary size and learners’ having lower vocabulary size.

Özmen and Gülleroğlu (2013, cited in Kaplan, 2016), conducted a descriptive study so as to determine if learners in 2010 used direct or indirect language learning strategies. Initially, students were found to deploy each category of language learning strategies at a medium level, and at a high level and memory strategies were mostly preferred by the learners. It was observed that female students used strategies more often than the male ones and statistically there was a difference in the usage of language learning strategies, especially memory related, compensation, metacognitive and affective strategies between the genders

Factors Influencing on Language Learning

There are some basic issues that affect language learning. These are the innate factors of personality and age. There is a close connection between personal capacity and second language learning. This was noticed by Gardner and Lambert (1972). As another example, Pimsleur (1968), said that a learner’s average marks in all subjects in the school were generally a

good means of interpreting how good they would be at successful language acquisition. Pimsleur included these so-called marks in his tests for language.

As we might think, intelligence and language aptitude have generally been found to relate to the 'more academic language' skills best, and which are often stressed at schools in Turkey. Attitudes and motivation on the other hand, seem to be linked particularly with the ability to use language for interpersonal communication. Language aptitude and motivation are the issues which have predicted a satisfactory achievement more regularly in the various research studies. Nonetheless there is still a great deal of variety between the learners that cannot be explained. As an illustration, Gardner (1972), analysed the results of twenty-nine groups of Canadian learners of French. He found that their scores on his 'attitude - motivation index' accounted, on average, for 14 per cent of the variation in proficiency. For their results in the modern language aptitude, Gardner could only account for 27 per cent of the variation. In other words, there was still 73 per cent of the variation in the learners' success that was due to other factors.

There have been other suggestions of innate factors which may influence the success in language learning. For example, since learners have suitable generalisations about language, it seems reasonable that one such factor could be a person's strategy in categorising experience. Naiman et al.(1975), therefore examined whether success was linked to category width, that is, whether a person tends to form broad or narrow categories. They found no significant link. They did however find that proficiency (in listening and imitating sentences) seemed to be related to 'field independence', that is, being able to perceive individual items without being distracted by background material.

With innate factors, personality characteristics are accepted to influence foreign/second language learning. These suggestions are often supported by scholars and psychologists. This means that the link between personalities and second language learning success are weaker than had been supposed. We might note here that unimportant actual learning is not useful. For example, students may become more involved in more social contacts, they can have more attention from their teachers and they can be more accepted when asked to show their proficiency and may perform confidently in communication situations.

Conclusion

English, which has now earned the characteristic of being a global communication language, is being taught widely all over the world and in Turkey. Although pre-defined criteria vary, as an outcome of learning English as a foreign language, learners are expected to acquire communicative and interactive skills in the foreign/second language, and obtain proficient level in listening, speaking, reading & writing, and acquire the structures, pronunciation and lexicon in the so-called foreign/second language (Doğan, 2008).

The proficient level of a foreign or second language helps students relate to other cultures, expand their understanding and have opportunities, and by using this knowledge improve their skills in their mother tongue. The key factor to interesting activities in language learning is the involvement of the students directly. The teacher's primary responsibility is to include and motivate every student into the activities in the classroom. At the same time, the teach-

her should have endless patience with the students who have low levels of proficiency and experiences in a learning environment. The teacher should find a technique in order to reach to the heart of the learner and leave 'indelible imprints' upon their minds by implementing relevant teaching strategies.

References

- Bernat, E., & Gvozdenko, I. (2005). Beliefs about Language Learning: Current Knowledge, Pedagogical Implications, and New Research Directions. *TESL-EJ*, 9, 1-21.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Gabillon, Z. (2005). L2 Learners' Beliefs: An Overview. *Journal of Language and Learning*, 3(2).
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Horwitz, E. K. (1987). Surveying student beliefs about language learning. In: A. Wenden & Rubin, J. (Eds). *Learner Strategies in Language Learning*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, N.J., 119-129.
- Hosseini, S. B. and Pormandnia, D. (2013). Language learners' attitudes and beliefs: brief review of the related literature and frameworks. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 4(4).
- Inozu, J. (2011). Beliefs about foreign language learning among students training to teach English as a foreign language. *Social Behaviour & Personality: An International Journal*, 39, 645-653.
- Kaplan, Y. Ü. (2016). Exploring the relationship between students' beliefs about language learning and language learning Strategies in a high school context in Turkey. Cukurova University, Institute of Social Sciences, Unpublished MA Thesis.
- Nacera, A. (2010). Languages learning strategies and the vocabulary size. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2 (2010) 4021- 4025. doi:10.1016/j.sbspro.2010.03.634
- Naiman, N., Frohlich, M., & Stern, H. H. (1975). *The Good Language Learner*. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nguyen, H. and Terry, D. R. (2017). English Learning Strategies among EFL Learners: A Narrative Approach. *IAFOR Journal of Language Learning*, Volume 3 – Issue 1, pp. 4-19
- Nisbet, D. L., Tindall, E. R., & Arroyo, A. A. (2005). Language learning strategies and English proficiency of Chinese university students. *Foreign Language Annals*, 38 (1), 100-107.
- O'Malley, J. M., and Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle.

- Oxford, R. L. (2003). *Language learning styles and strategies: An overview*. Retrieved from <http://www.education.umd.edu/EDCI/SecondLangEd/TESOL/People/Faculty/Dr.%20Oxford/StylesStrategies.doc>
- Özmen, D. T. and Gülleroğlu, H. D. (2013). Determining language learning strategies used by the students at faculty of educational sciences based on some variables. *Education and Science*, 38(169).
- Pimsleur P. (1968). *Language aptitude battery*. New York: Harcourt Brace and World.
- Rubin, J. and Wenden, A. (1987). *Learner Strategies In Language Learning*. Englewoods Hill, NJ: Prentice Hall.
- Sakui, K. and Gaies, S. J. (1999). Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System*, 27, 473-492.
- Shi, Hong (2017). Learning Strategies and Classification in Education. *Institute for Learning Styles Journal* . Volume 1, pp.24-36, Fall 2017
- Stern, H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. New York: Prentice Hall
- Williams, M. and Burden, R. L. (1997). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge: CUP.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP
BETWEEN ENGINEERING FACULTY
STUDENTS' ACADEMIC
PROCRASTINATION BEHAVIORS AND
PROBLEM SOLVING SKILLS

MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ
ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI VE PROBLEM ÇÖZME
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ

Atilla ERGİN*

Esra MUTLU**

Yelkin DİKER COŞKUN***



Submitted / Geliş: 13.05.2021

Accepted / Kabul: 24.06.2021

Published /Yayın: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51397

Article Information: **Research Article**

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Citation / Atıf

Ergin, A., Mutlu, E., and Diker Coşkun, Y. (2021). Examination of the relationship between engineering faculty students' academic procrastination behaviors and problem solving skills. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 35-62.

Ergin, A., Mutlu, E. ve Diker Coşkun, Y. (2021). Mühendislik fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 35-62.

This article was checked by Intihal.net. Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır.

This article is under the Creative Commons license. Bu makale Creative Commons lisansı altındadır.

*PhD Student, Yeditepe University, aergin@itu.edu.tr 

**PhD Student, Yeditepe University, esrasezginn@gmail.com 

***Assoc. Prof. Dr., Yeditepe University, ydiker@yeditepe.edu.tr 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN ENGINEERING
FACULTY STUDENTS' ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIORS AND
PROBLEM SOLVING SKILLS*

MÜHENDİSLİK FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK ERTELEME
DAVRANIŞLARI VE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ARASINDAKİ
İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Atilla ERGİN

Esra MUTLU

Assoc. Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN

Abstract: Academic procrastination, a concept that prevents students from participating in teaching processes efficiently and effectively, can be considered as a problem that they need to solve. Academic procrastination, which is the problem of all individuals, is especially important for engineers who focus on problem solving abilities in education and business life. This research aims to examine the relationship between engineering faculty students' academic procrastination behaviours and problem-solving skills in terms of gender, grade, department, graduated high school type, the region of birth and perceived income level. The data of survey research designed a model of Turkey's largest and reputed engineering school of seven engineering faculty of Istanbul Technical University 400 (152 females and 248 males) were obtained from the participants. As data collection instruments; demographic information form, academic procrastination scale (APS) and problem-solving skills inventory (PSI) were used to the individuals who participated in the research. The findings indicated that the relationship between academic procrastination and problem solving scores is negative and low. In addition, students

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Atilla ERGİN

"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın nitel araştırma safhası 2018-2019 yılında yapıldığı için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Atilla ERGİN

showed significant differences in problem solving skill levels according to grade and department variables.

Key Words: Academic procrastination, problem solving, engineering education.

Öz: Akademik erteleme, önceden planlanmış akademik görevlerin rasyonel gerekçe olmaksızın en son tarihe veya daha sonrasına ertelenmesidir. Diğer yandan, problem çözme, bir hedefe ulaşmada karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme sürecidir. Öğrencilerin öğretim süreçlerine etkin ve etkili bir şekilde katılmalarını engelleyen bir kavram olan akademik erteleme, çözmeleri gereken bir sorun olarak düşünülebilir. Tüm bireylerin sorunu olan akademik erteleme hem eğitim hem de iş yaşamında problem çözme becerilerine odaklanan mühendisler için özellikle önemlidir. Bu çalışmanın amacı mühendislik fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin cinsiyet, sınıf, bölüm, mezun olunan lise türü, doğduğu bölge ve algılanan gelir düzeyi açısından incelenmesidir. Bu çalışma betimsel tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri, Türkiye'nin en büyük ve tanınmış mühendislik üniversitesi olan İstanbul Teknik Üniversitesi'nin yedi mühendislik fakültesinden 400 (152 kadın ve 248 erkek) katılımcıdan elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; Araştırmaya katılan bireylere demografik bilgi formu, akademik erteleme ölçeği ve problem çözme becerileri envanteri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda akademik erteleme ile problem çözme puanları arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeyleri ile araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik erteleme, problem çözme, mühendislik eğitimi.

Introduction

Engineering; is defined as the science that contributes to the development of civilization by directing economic and social forces in line with the wishes of humanity (Dinçer, et al. 2003). According to the definition of the "Engineering and Technology Accreditation Board (ABET)" (2003), the purpose of engineering education is to maintain an efficient engineering career and train graduates open to professional development, while Crawley et al. (2014) the aim is to prepare students for a wide range of engineering science with both professional engineering skills and deepen their knowledge of technical foundations. However, Ertepinar (2000), makes the aim of engineering education more specific by defining as "educate individuals who are equipped with fundamental knowledge and skills in their field, have gained breadth in various subjects as deep as they are concerned, have the ability of analysis, synthesis, design, written and oral expression in English and Turkish languages and have acquired the habit of lifelong learning. Regardless of the field, it is expected in our country from engineers who have undergone a four-year undergraduate education, to be equipped with certain skills". Ernst (1989) in his research named "Engineering Education Development Program" putting in order the most important aims of engineering education, he takes first place to solve the problems of analytical

solutions and alternatives (cited: Gencoglu & Cebeci, 1999). ABET's (2003) ranking of the criteria of engineering programs, "the ability to identify, model, solve engineering problems item clearly emphasizes that individuals in this area should have improved problem solving skills. In our age, educational philosophies, which are fundamental to education systems, attach importance to educating engineers who can solve the technical problems as well as solve problems as a whole and understand the solution (Baran & Kahraman, 2004). Procrastination is generally defined as leaving a task, avoiding to take responsibility or delaying to make decisions to another time (Akbay, 2009; Haycock et al, 1998; Kachgal, et al, 2001; Milgram, Mey-Tal &Levison, 1998). Klein (1971) states that the term "procrastination", which refers to postpone the work or decision in English, comes from the Latin word "procrastinus". 'The word 'pro' means advanced, while the 'crastinus' means tomorrow (Steel, 2007). Procrastination is an automated problem due to unnecessary delay of an activity that must be completed by another day and time (Knaus, 2011). Academic procrastination is the last minute attendance of all tasks related to academic activities such as attending classes, carrying out homework assignments, and working on exams (Burka&Yuen, 1983; cited in Düşmez, 2013). The academic procrastination behaviour, which we can describe as a type of postponement behaviour, consists of tasks that are generally of academic origin and can be defined as retarding the academic works due to some reasons. Senécal, Koestner & Vallerand (1995) define the academic procrastination behavior as the individual's not starting to bring these tasks to a high level of stress due to the fact that she did not fulfill her academic duties on time. Solomon and Rothblum (1984) also define as preparing for the exam, preparation of term paper, school-related administrative work, participation task, delaying basic academic tasks for certain reasons (cited in Akbay, 2010). Procrastination behaviour has an effect on psychological factors. Self-efficacy, self-reliance with academic procrastination (Van Erde, 2000); self-esteem (Ferrari, 2000); and internal motivation (Senecal et al., 1995; Lee, 2005) was found to be negatively related; Öksüz and İçli (2012) concluded that there is a negative relationship between adherence to organization and procrastination behaviour. Fear of failure and dismissal (Solomon and Rothblum, 1984), inability to orientate success orientation (Howell and Watson, 2007; Pfister, 2002), lack of motivation (Franziska, et al., 2007), inadequacy of the individual in managing time (Burns, et al., 2001), depression, irrational beliefs and anxiety, such as negative mental disorders (Bridges & Roig, 1997; Steel, 2007; Watson, 2001) and self-perception (Ferrari, et al., 2007 cited in Çetin &Ceyhan, 2017) are among the factors that cause procrastination.

The problem is the inability to respond effectively to one or more obstacles, in-person or out-of-person, in a situation that needs to be overcome (D'Zurilla, et al., 2004, p.12). Problem-solving consists of adapting pre-owned information to new and unknown situations, applying, recognizing the problem, identifying the problem, producing problem-oriented solutions and testing the accuracy of these solutions (Alver, 2005; Budak, 2000; Şahin, et al., 2017). While problem solving ability is a concept that includes cognitive and behavioral skills, it expresses the ability to apply information to a solution and apply it to a solution of a problem (Çetinkaya, 2013; Kantek, et al., 2010; cited in Kantek & Yeşilbaş, 2019).

Significance and Purpose of Research

One of the best ways to make a society healthy in every aspect is to help individuals overcome the problems they are experiencing at critical times in their lives. It is necessary to determine the individual differences, which are the factors that have the power to influence this qualification, as well as the quality of the education received by the engineer candidates who transition from education to professional life. Academic procrastination behaviour, which is a variable that shows individual differences, is a factor that negatively affects problem solving which is an important skill especially in engineering profession. Therefore, the expected result of the study is to find a negative relationship between academic procrastination behaviour and problem solving skills. The literature on university students shows that researching student problems can have a positive effect, especially in recognizing educational environments and identifying individual differences in the university. In addition, study data are expected to enrich the subject literature.

Considering all the above explanations, the aim of this study is to examine the academic procrastination behaviors and problem solving abilities of the students of engineering faculties and the relationship between them in terms of some demographic features. For this purpose, the following questions were asked:

1. What are the level of the academic procrastination behaviours and problem solving abilities of the Faculty of Engineering students?
2. Do the Faculty of Engineering students' academic procrastination behaviours and problem solving abilities differ in terms of gender, grade, department, perceived income level, graduated high school type, and region of the birth?
3. Is there a significant relationship between the Faculty of Engineering students' academic procrastination behaviours and problem solving skills?

Method

Research Model

In this study the survey model was used. The survey model is used to investigate the existence of a change between two or more variables with a sample taken from the universe in order to make a statement about the universe. In case of relationship between variables, the degree of this relationship is tried to be determined (Karasar, 2014).

Universe-Sample

The study group was selected by convenience sampling method. This sample was preferred because it contains easily accessible and applicable units due to time, money and labor limitations (Büyüköztürk et al. 2015, p.92). The participants consisted of 400 university students studying at Istanbul Technical University in the 2018-2019 spring semester. General information and percentages of the study group are shown in Table.1.

Table 1

The distribution of the students in the study group

Description	Number of Res-pondents	Percentage of Total Sample
<i>Gender</i>		
Female	152	38
Male	248	62
Total	400	100
<i>Grade</i>		
First year	55	13.85
Second year	71	16.15
Third year	104	26
Fourth year	172	43
Total	400	100
<i>Department</i>		
Mechanical Engineering	70	17.5
Management Engineering	50	12.5
Electrical Engineering	40	10
Naval Engineering	60	15
Computer Engineering	60	15
Textile Engineering	60	15
Astronautical Engineering	50	12.5
Total	400	100
<i>Graduated High School Type</i>		
Anatolian	226	56.5

Science	81	20.25
Social Sciences	2	0.5
Vocational and Technical Anatolian	10	2.5
Anatolian İmam Hatip	3	0.75
Private Foreign	7	1.75
Private	42	10.5
Other	7	0.75
Total	400	100
<i>Region of the birth</i>		
Mediterranean	54	13.5
South Anatolian	25	6.25
Marmara	170	42.5
Black Sea	36	9
Central Anatolia	57	14.25
South East Anatolia	11	2.75
Aegean	38	9.5
Other	9	2.05
Total	400	100
<i>Perceived Income Level</i>		
Low	42	10.5
Middle	298	74.5
High	60	15
Total	400	100

The results in Table 1 indicate that participants 38% are female and 62% are male and 13.85% are at in first class, and 16.15% are at second class, 26% are at third class and 43% are at fourth class. In addition to this, 17.5% of the participants are at mechanical engineering depart-

ment, 12.5% are at management engineering department, 10% are at electrical engineering department, 10% are at naval engineering department, 15% are at computer engineering department, 15% are at textile engineering department and 12.5% are at astronautical engineering department. 56.5% of the students are graduated from Anatolian High School, 20.25% are graduated from Science High School, 0.5% are graduated from Social Sciences High School, 2.5% are graduated from Vocational and Technical Anatolian, 0.75% are graduated from Anatolia İmam Hatip High School, 1.75% are graduated from Private Foreign High School, 10.5% are graduated from Private High School and lastly 0.75% are from other schools. It is seen in the table that 13.5% the region of birth of participants are Mediterranean Region, 6.25% the region of birth of participants are South Anatolian Region, 42.5% the region of birth of participants are Marmara Region, 9% the region of birth of participants are Black Sea Region, 14.25% the region of birth of participants are Central Anatolia Region, 2.75% the region of birth of participants are South East Anatolia Region, 9.5% the region of birth of participants are Aegean Region, 2.05% the region of birth of participants are other region. It is indicated in the table that participants 10.5% have low income level, 74.5% have middle income level, 15% have high income level.

Data Collection Tools

The data of the research were collected with three measurement tools. These are described below.

Demographic information form: The participants were asked questions related to gender, grade, department, graduated high school types, perceived income level and birth region variables in the demographic information form.

Academic procrastination scale (APS): The Scale was developed in order to determine the procrastination levels of students in academic areas such as preparing for examinations, exams and projects by Çakıcı (2003). Likert type scale contains 19 items; 12 of them are negative (2, 3, 5, 6, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19) and 7 of them are positive (1, 4, 7, 9, 11, 13, 17). The cronbach alpha reliability coefficient of the Scale was calculated as.92. In this context, "internal consistency coefficient" was calculated as.89.

Problem solving abilities inventory: The inventory, developed by Heppner and Peterson (1982) consists of 35 items and is graded from 1 to 6. A Turkish adaptation of the PSI was made by Şahin, et al (1993). The internal consistency coefficient of the PSI was found. 88 and in a split-half reliability study, its correlation coefficient was found. 81 (cited in Çelikkaleli,2014).

Data Analysis

Since the data set does not show normal distribution, nonparametric tests were analyzed by h tests such as Mann Whitney U and Kruskal Wallis. The effect values of the distributions, which are a significant difference in the analysis results, were calculated and interpreted. To answer the research questions about differences in means, descriptive statistics "mode, median, mean, skewness and kurtosis values" of all variables were examined and histogram graphics were drawn. Table 2 can be examined for the specified values of the gender, department, grade, graduated high school type, region of the birth, perceived income level variables.

Table 2

Descriptive statistics of the variables (gender, department, grade, graduated high school type, region of the birth, perceived income level)

	Gender	Department	Grade	Graduated high school type	Region of the birth	Perceived income level
Mean	1.38	4.00	2.99	2.58	3.67	2.04
Median	1.00	4.00	3.00	1.00	3.00	2.00
Mode	1.00	1.00	4.00	1.00	3.00	2.00
Skewness	.49	-.10	-.63	1.32	.61	.09
Kurtosis	-1.76	-1.29	-.89	.04	-.19	.96

Mode, median and mean values of department and graduated high school type are not close to each other. So, it can be clear that the normality of the distribution of these variables are not achieved. In addition to this, the skewness and kurtosis coefficient values are not at ideal range for normal distribution (-1 and 1). The histogram graphics (see: Image 2 and 4) support these results. If we talk about gender and perceived income level; values are closer to each other for both of them. But gender variable has only two and perceived income level variable is only three categories. So this closeness may not be very meaningful. Kurtosis coefficient value is not at ideal range for gender variable. The histogram graphic (see: Image 1) support this result. The skewness and kurtosis coefficient values are close the limits of the ideal range for normal distribution, it can be decided according to the histogram chart. If we come to the grade and region of the birth variables, the mode, median and mean values are not very similar but do not look very different from each other. In addition, although the skewness coefficient value is in the appropriate range, the kurtosis coefficient is close to the limit value. Therefore, it may be appropriate to decide according to the graph.

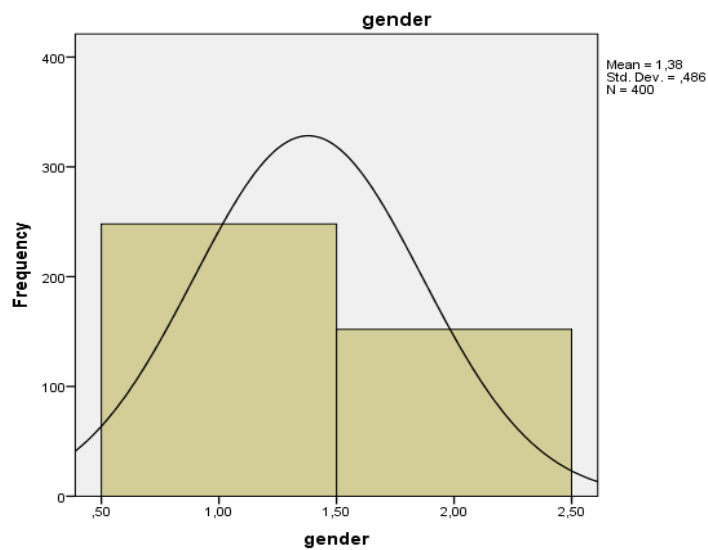


Image 1. Histogram graphic in terms of gender.

The skewness coefficient of gender is .49, the kurtosis coefficient of gender is -1.76, so this distribution is skewed right and short tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is not normal.

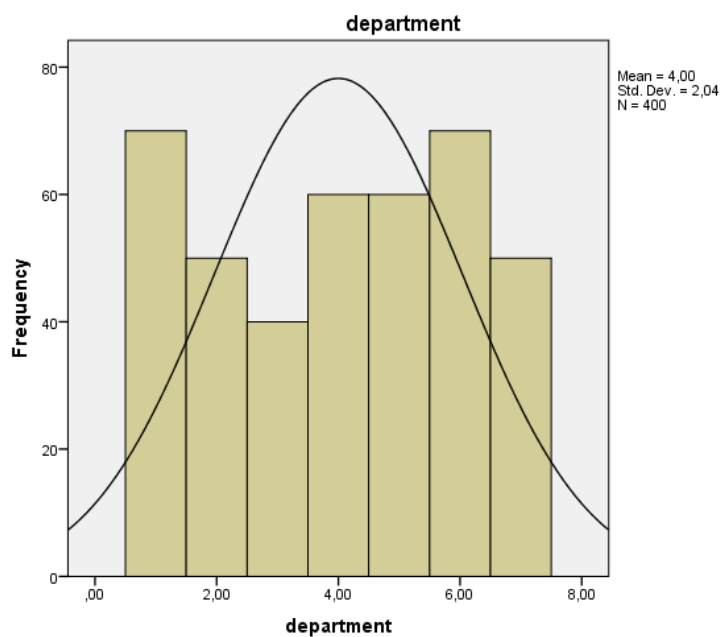


Image 2. Histogram graphic in terms of department.

The skewness coefficient of department is -.10, the kurtosis coefficient of department is -1.29, so this distribution is skewed right and short tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is not normal.

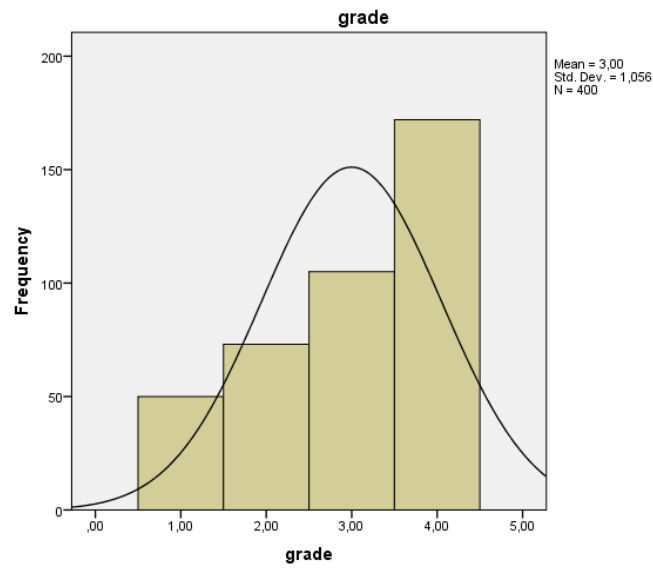


Image 3. Histogram graphic in terms of grade.

The skewness coefficient of grade is -0.63 , the kurtosis coefficient of department is -0.89 , so this distribution is skewed left and short tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is not normal.

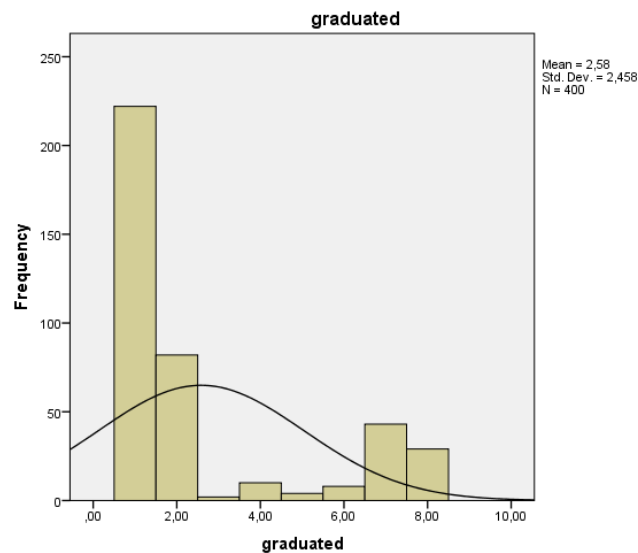


Image 4. Histogram graphic in terms of "graduated high school type".

The skewness coefficient of grade is 1.32 , the kurtosis coefficient of department is 0.04 , so this distribution is skewed right and long tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is not normal.

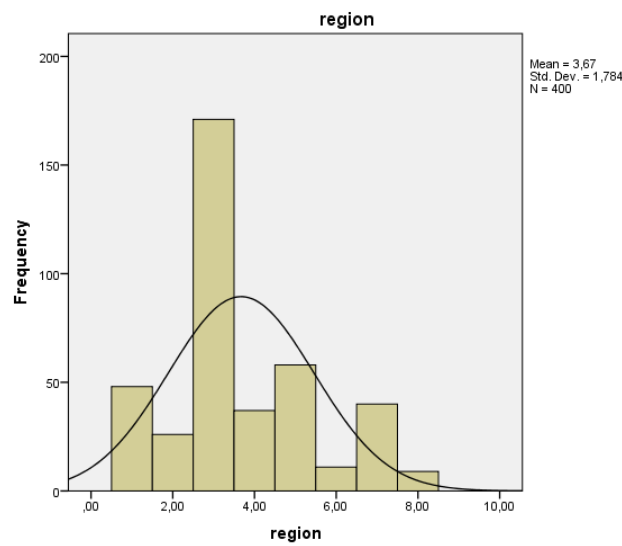


Image 5. Histogram graphic in terms of region of the birth.

The skewness coefficient of grade is .61, the kurtosis coefficient of department is -.19, so this distribution is skewed right and short tailed.

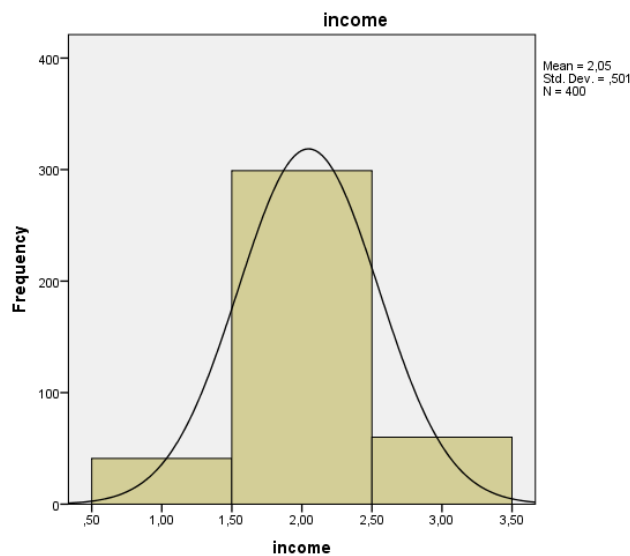


Image 6. Histogram graphic in terms of perceived income level.

The skewness coefficient of grade is .10, the kurtosis coefficient of department is .96, so this distribution is skewed left and long tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is not normal.

After deciding on the distribution of variables before the difference tests, in order to determine which correlation analysis must be done for the relationships between the variables problem solving abilities and academic procrastination, descriptive statistics of these two variables was examined. Because the normalities of the distribution of the problem solving abilities

and academic procrastination scores are as in the Table 3, pearson correlation test was used.

Table 3

Descriptive statistics of problem solving abilities and academic procrastination

	Mean	Median	Mode	Skewness	Kurtosis
Students' problem solving skills	94.04	98.00	102	.12	.24
Academic procrastination levels	55.91	56.00	54	.00	1.00

Mode, median and mean values of students' problem solving abilities variable is not close to each other. So, it can be said that the normality of the distribution of this variable is not achieved. But, although the skewness and kurtosis coefficient values are not ideal value (zero) for normal distribution, they are in the range of minimum and maximum values (-1 and 1). If we talk about academic procrastination variable; mode, median and mean values are closer. When the skewness and kurtosis coefficient values are examined to make decisions, it can be said to be at limit values for normal distribution. Because of the variation between the measures of central tendency and skewness&kurtosis values for both problem solving abilities and academic procrastination levels variables, histogram graphics can also be examined for considering about the normality of distributions.

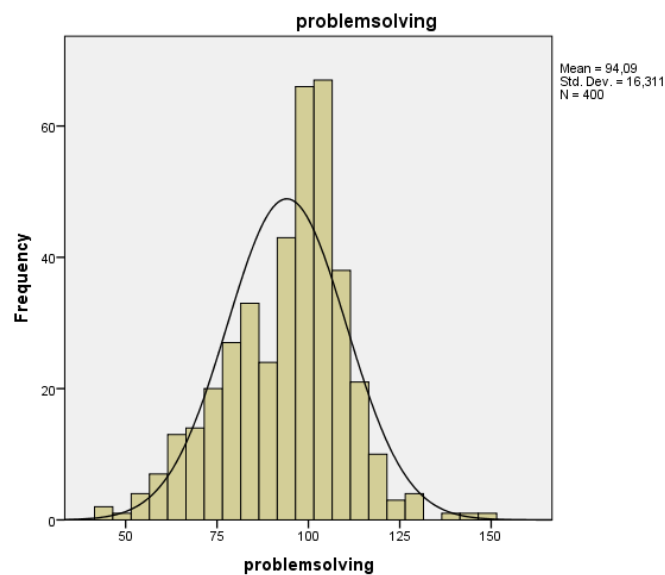


Image 7. Histogram graphic in terms of "problem solving skills".

The skewness coefficient of grade is .12, the kurtosis coefficient of department is .24, so this distribution is not strongly skewed aside and tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is close to normal.

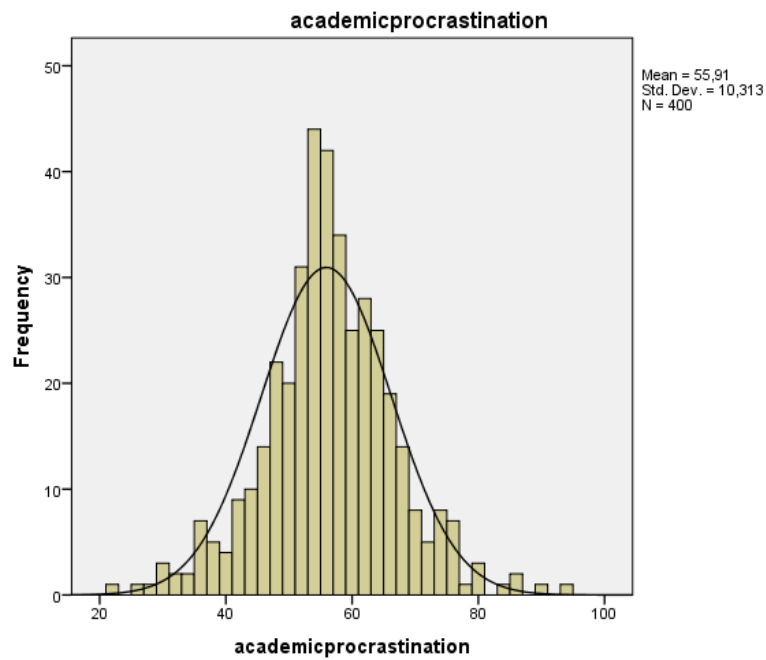


Image 8. Histogram graphic in terms of academic procrastination.

The skewness coefficient of grade is .00, the kurtosis coefficient of department is 1.00, so this distribution is not strongly skewed aside and tailed. The skewness and kurtosis is considered with the histogram graphic, it can be said that the distribution is close to normal.

Results

The findings of the first research question have been shown below.

Table 4

“The level of the ‘‘problem solving abilities and academic procrastination of the university students’’

	N	X	s	Minimum	Maximum
Students' problem solving skills	400	94.09	16.31	44	148/155
Academic procrastination levels	400	55.91	10.31	22	93/95

The results in Table 4 indicate that the standard deviation of students' problem-solving skills is 16.29 and the average of the same variable is 94.09 ($s=16.31$, $X=94.09$). In addition to this result, the standard deviation of academic procrastination levels is 10.31 and the average of the same variable is 55.91 ($s=10.31$, $X=55.91$). It could be said that the results of two average scale scores are not similar; the scores of academic procrastination are approximately on average but the scores of problem solving abilities are above the average. The highest possible value of problem solving abilities is 155 when the highest score of the study group is 148 and the lowest possible value is 35 when the lowest score of the study group is 44. The highest possible value of procrastination level is 95 when the highest score of the study group is 93 and the lowest possible value is 19 when the lowest score of the study group is 22.

The findings of the second research question have been shown below.

Table 5

Man Whitney U scores of students' academic procrastination behaviours' by gender

Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U
Male	248	198.62	49258.50	18382.50 ^a
Female	152	203.56	30941.50	

^a $p > .05$

According to the data in Table 5 academic procrastination levels of students do not differ significantly in terms of gender. $U = 18382.50$. $p > .05$.

Table 6

Kruskal-Wallis results of academic procrastination behaviours by department

Department	N	Mean Rank	SD	X ²
Mechanical Engineering	70	193.74	6	10.856 ^a
Management Engineering	50	185.51		
Electrical Engineering	40	240.79		
Naval Engineering	60	177.39		
Computer Engineering	60	223.43		
Textile Engineering	70	199.50		
Astronautical Engineering	50	194.34		
Total	400			

^a $p > .05$

As seen in Table 6 academic procrastination levels of students do not differ significantly in their department variable. $X^2 (SD=6, n=400) = 10.856$. $p > .05$.

Table 7

Kruskal-Wallis results of academic procrastination behaviours by grade

Grade	N	Mean Rank	SD	X ²
First year	50	211.99	3	1.987 ^a

Second year	73	185.90
Third year	105	197.74
Fourth year	172	205.04
Total	400	

^a p>.05

The results of Table 7 do not indicate that there is a significant difference in academic procrastination levels in terms of students' grade variable. X^2 (SD = 3, n = 400) = 987. p> .05.

Table 8

Kruskal-Wallis results of academic procrastination behaviours by graduated high school type

Graduated High School Type	N	Mean Rank	SD	X²
Anatolian	222	204.16	7	6.867 ^a
Science	82	192.77		
Social Sciences	2	236.00		
Vocational and Technical Anatolian	10	234.65		
Anatolian İmam Hatip	4	129.00		
Private Foreign	8	172.69		
Private	43	179.33		
Other	29	229.09		
Total	400			

^a p>.05

According to the results of Table 8, academic procrastination levels do not indicate a significant difference in terms of the high school type of students. X^2 (SD = 7, n = 400) = 6.867. p> .05.

Table 9

Kruskal-Wallis results of academic procrastination behaviours by region of the birth

Region of the Birth	N	Mean Rank	SD	X²
----------------------------	----------	------------------	-----------	----------------------

Mediterranean	48	201.97	7	10.172 ^a
South Anatolian	26	187.12		
Marmara	171	206.02		
Black Sea	37	221.14		
Central Anatolia	58	206.00		
South East Anatolia	11	199.14		
Aegean	40	150.44		
Other	9	230.39		
Total	400			

^a p>.05

As seen in Table 9, academic procrastination levels do not show a significant difference in terms of the region of students' birth. X^2 (SD = 7, n = 400) = 10.172. p> .05.

Table 10

Kruskal-Wallis results of academic procrastination behaviours by perceived income level

Perceived income level	N	Mean Rank	SD	X ²
Low	41	183.39	2	2.355 ^a
Middle	299	199.28		
High	60	218.29		
Total	400			

^a p>.05

Table 10 does not show a significant difference in academic procrastination levels in terms of perceived income levels of students. X^2 (SD = 2, n = 400) = 2.355. p> .05.

Table 11

Man Whitney U scores of students' problem solving abilities according to gender

Gender	N	Mean Rank	Rank Sum	U
Male	248	248	196.92	17959.00 ^a
Female	152	152	206.35	
Total	400			

^a p>.05

According to the data in Table 11 problem solving abilities of students do not differ significantly in terms of gender, $U=17959.00$, $p>.05$.

Table 12

Kruskal-Wallis results of problem solving abilities according to department

Department	N	Mean Rank	SD	X^2	Significant difference	d
Mechanical Engineering	70	163.86	6	19.53*	Mechanical- Astronautical	0.38
Management Engineering	50	212.19		1	Electrical- Ast-	0.26
Electrical Engineering	40	183.88			ronautical Na-	0.30
Naval Engineering	60	184.18			val-	
Computer Engineering	60	205.47			Astronautical	
Textile Engineering	70	212.91				
Astronautical Engineering	50	249.65				
Total	400					

* $p<.05$

Table 12 results show that the problem solving levels differ significantly according to the students' departments, X^2 ($SD = 6$, $N = 400$) = 19.531, $p <.05$. When the order averages of the groups are taken into consideration, it is seen that the students of the department of astronautical engineering have the highest problem solving abilities after the application. This is followed by the departments of textile, management, computer, naval, electrical and mechanical engineering. Tukey test was used to determine the difference between the groups where homogeneity of variance was not provided. As a result of this analysis, it can be said that there is a significant difference between astronautical engineering department and mechanical, electrical and naval engineering in favour of astronautical engineering. The effect size for all three groups is high.

Table 13

Kruskal-Wallis results of problem solving abilities according to grade

Grade	N	Mean Rank	SD	X^2	Significant difference	dif- d
First year	50	155.17	3	9.436*	Third grades-	0.21
Second year	73	206.78			First grades	
Third year	105	214.17				
Fourth year	172	202.67				
Total	400					

* $p<.05$

Table 13 results show that the problem solving levels differed significantly according to the students' grades, X^2 ($SD = 6$, $N = 400$) = 9.436, $p <.05$. Considering the order averages of the groups, it is seen that the third-grade students have the highest problem solving abilities after the application. It is seen that second grade, fourth grade and first-year students follow this. As homogeneity of variance was not achieved, the Tukey test was performed to determine the dif-

ference between the groups. As a result of this analysis, it can be said that there is a significant difference between the third classes and the first grades in favour of third classes. The effect size of the difference is moderate.

Table 14

Kruskal-Wallis results of problem solving abilities by graduated high school type

Graduated High School Type	N	Mean Rank	SD	X ²
Anatolian	222	191.71	4	5.867 ^a
Science	82	215.61		
Social Sciences	2	288.00		
Vocational and Technical Anatolian	10	233.75		
Anatolian İmam Hatip	4	266.38		
Private Foreign	8	189.69		
Private	43	204.74		
Other	29	195.16		
Total	400			

^a p>.05

According to the results of Table 14, problem solving abilities do not show a significant difference in terms of the high school type of students, X² (sd=7, n=400) =, 5,867, p>.05.

Table 15

Kruskal-Wallis results of problem solving abilities by region of the birth

Region of the Birth	N	Mean Rank	SD	X ²
Mediterranean	48	187.90	7	4.240 ^a
South Anatolian	26	235.87		
Marmara	171	202.04		
Black Sea	37	200.97		
Central Anatolia	58	196.25		
South East Anatolia	11	176.05		
Aegean	40	192.70		
Other	9	226.39		
Total	400			

^a p>.05

As seen in Table 15, problem solving abilities do not show a significant difference in terms of the region of students' birth, X^2 (sd=7, n=400) =4.240, $p>.05$.

Table 16

Kruskal-Wallis results of problem solving abilities by perceived income level variable

Perceived income level	N	Mean Rank	SD	X^2
Low	41	233.78	2	3.882 ^a
Middle	299	195.86		
High	60	200.88		
Total	400			

^a $p>.05$

Table 16 does not indicate a significant difference in problem solving abilities in terms of perceived income levels of students, X^2 (sd=2, n=400) =3.882, $p>.05$.

The findings of the third research question have been shown below.

Table 17

The results of the relationship between students' academic procrastination behaviour and problem solving skills

		Academic Procrastination	Problem Solving
Academic Procrastination	Pearson correlation	1,000	-,241**
	Sig. (2-tailed)	.	,000
	N	400	400
Problem Solving	Pearson correlation	-,241**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	.
	N	400	400

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

As seen in Table 17, the relationships between academic procrastination score and problem solving skill scores are significant, negative and low ($r=-.241$; $p<.05$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

As indicated by the discoveries, academic procrastination behaviours of students try not to contrast altogether as per sexual orientation. The examination discoveries are in line with the studies (Alexander & Onwuegbuzie, 2007; Cumaoglu & Coşkun, 2012; Çetin & Odacı, 2015; Kachgal, et al., 2001; Onwuegbuzie, 2004; Uzun Özer, 2009). The results of the study do not show that there is a huge distinction between the scholarly hesitation practices of understudies as far as their department. The research findings are in line with the studies (Cumaoglu & Coşkun, 2012). However, Arikan (2016), Ekşi & Dilmaç (2010) ; Gunciali & Celik (2013); Gün, et al. (2019); Yesil & Sahan (2012) found that students' academic procrastination behaviours differed significantly according to the department. The aftereffects of the examination do not show that there is a critical distinction between academic procrastination behaviours in terms of students'

grades. On the other hand, Çelikkaleli & Akbay (2013) found that the 4th grade students exhibited less academic procrastination behaviour compared to the 2nd and 3rd grade students. The results of the study do not show that there is a huge contrast between the scholastic stalling practices of the understudies. Çelikkaleli & Akbay (2013) found no critical contrast between secondary school type and scholarly stalling inclinations. The two studies have supporting that study results. However, Demir & Kösterelioğlu (2015) a huge contrast between the sort of high school graduation and academic procrastination.

The academic procrastination tendencies of the imminent instructors who were moved on from Anatolian High School were higher than the scholarly dawdling inclinations of the prospective teachers of general high school. In the study of Sarioglu (2011), academic procrastination of Anatolian secondary school graduate understudies was higher than the academic procrastination of other high school graduates. According to the results of the research, it does not show that there is a significant difference between academic procrastination behaviours in terms of the region of birth and perceived income levels.

According to the findings, students' problem solving abilities did not differ significantly according to gender. Bağçeci & Kınay (2013); Başar (2011); Elkin & Karadağlı (2015); Erdem & Genç (2014); Özkütük et al. (2003); Saracaloğlu, et al. (2009), in a similar way in their studies, revealed that the critical thinking abilities didn't contrast as indicated by gender. In addition, the results of the research show that there is no noteworthy distinction in the critical thinking aptitudes of the understudies as far as the type of high school, the region of birth, and perceived income levels. It may be advisable for researchers who wish to determine which variables are affected by problem solving abilities to work on features other than the specified variables.

The results of the study show that critical thinking levels vary fundamentally as indicated by the students' departments. Astronautical engineering department have the highest problem solving abilities score. That score is followed by the departments of textile, management, computer, naval, electrical and mechanical engineering. Tukey test was utilized to decide the contrast between gatherings since homogeneity of variance was not achieved. Because of this investigation, it very well may be said that there is a noteworthy contrast between the astronautical engineering department and mechanical, electrical and naval engineering in favour of astronautical engineering. The results for finding differences between the departments are similar to some other studies. In their studies, Genç & Kalafat (2007) found that the critical thinking abilities of the understudies at a college differ in terms of their departments. Saracaloğlu, Serin and Bozkurt (2001) also found that the problem solving abilities of understudies in a staff of instruction contrasted essentially as indicated by their departments. However, with the students of the faculty of education, Bağçeci & Kınay (2013); Özkütük et al. (2003) found that problem solving abilities of the college students did not contrast fundamentally as per the department variable. In the study of Elkin & Karadağlı (2015), it wasn't discovered a noteworthy contrast as far as department in a school of health sciences.

Research results show that problem solving levels contrast altogether as indicated by the students' grade levels. Considering the order averages of the groups, it is seen that the third grade students have the most elevated problem solving abilities after the application and se-

cond grade, fourth grade and first-year students follow this. Genç & Kalafat (2007) discovered a huge distinction for third grade educator competitors in their examination. Tümkaya & İflazoğlu (2000); Hatay Polat & Tümkaya (2010) discovered that problem solving abilities contrasted essentially as per the evaluation level variable in their investigation. It is significant that in all the referenced investigations, including this examination, there was a distinction as far as evaluation level. As problem solving abilities vary as indicated by grade level, it could be thought that all or some of the courses the students took, have an effect on the ability of solving the problem. Research on grade may explain clearly the reason for the difference.

As indicated by the consequences of the examination, the connections between academic procrastination behaviours and problem solving abilities of university students are significant. The negative relationship between academic procrastination score and problem solving skill score is low. There are some studies on the variables that academic procrastination is related to. Academic procrastination was positively related with unreasonable convictions and the dread of negative assessment (Çelik & Odacı, 2015), poor time management skills, inability to concentration, negative attitude towards study and learning (Balkis, Duru, Bulus & Duru, 2006). In addition to these result, academic procrastination was negatively related with self-efficacy belief, self-perception (Çelik & Odacı, 2015), motivation, and academic achievement (Balkis, et al., 2006). The relationship between problem solving and academic procrastination could be compatible with the negative correlation with these variables. What's more, the negative connection between's problem solving and academic procrastination could explain with the fear of failure and/or laziness. Because they avoid being labeled as unsuccessful or lazy, students with low performance or away from target orientation, exhibits more procrastination behavior. (zer and Altun, 2011).

As a result, the academic procrastination was negatively related with the problem solving skills. This is a foreseen result. However, low degree of relationship is a below expected. This may be due to positive reinforcement for students' procrastination behaviour. However, it may be possible to reveal the underlying conditions through scientific research. In-service training about the effect of academic procrastination on student behaviours and problem solving abilities can be provided to the instructor of the engineering faculties. So as to build up the problem solving abilities of the engineer candidates, it is essential to know both the processes for the development of this skill and the factors affecting this skill.

It is known that students with low academic procrastination are more successful than students with high academic procrastination. The findings of the research also concretize this fact. When students fail, they experience depression, anxiety, and self-efficacy problems. The way to eliminate failure can be provided by eliminating procrastination behavior. Individuals who do not make academic procrastination solve their problems more quickly and succeed. The relationship between the two variables confirms this opinion. Research findings should be considered as significant feedback about students for academic advisors, engineering faculties, university administrations, curriculum designers and teachers. A learner-centered curriculum can be designed to help students cope with academic procrastination, which is one of the principle purposes behind low scholastic accomplishment. Assuming that each student is unique, the targets, substance, procedure and assessment periods of the educational plan ought to be

inspected according to individual differences. It is important to carry out a curriculum evaluation study considering the research data. Therefore, academic procrastination behaviours that cause failure should be determined by examining the curriculum stages. Curriculum development studies can be carried out according to the deficiencies identified in the curricula. The results of the developed curriculum can be submitted to the Ministry of National Education by university administrations. Again, in collaboration with the ministry, conferences on academic procrastination and problem solving can be held at high school level. These conferences will be useful to raise awareness of academic procrastination behaviour and problem-solving skills and to prevent student failure before university education.

This study, which is related to these concepts, which are related to each other and affect each other, is aimed to contribute to the people who will make scientific studies in this field. It is recommended that the researchers do more research on the concepts and applications of academic procrastination and problem solving in our country, and that academic achievement is considered as a variable in these studies as it may increase the explicability of the studies. The quantitative study should be supported by qualitative and experimental research. These findings also make it essential to organize both individual and group guidance activities to be held within the scope of the psychological counselling centres of universities.

References

- The Accreditation board for engineering and technology [ABET] (2003). *Criteria for accrediting programs*. Web: http://www.abet.org/criteria_eac.html adresinden 21.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Akbay, S. E. (2010). *Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme. Akademik özyeterlik ve akademik yüklenme stillerinin rolü*. Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Alexander, S. E. ve Onwuegbuzie. J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*. 42, 1301-1310.
- Alver, B. 2005. Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. M. Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21,75-88.
- Arıkan, H. E. (2016). *Öğretmen adaylarının öğrenilmiş güçlülük düzeyleri ile akademik erteleme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sivas.
- Bağçeci, B. ve Kınay. İ. (2013); "Öğretmenlerin Problem Çözme Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(44). Gaziantep. 2. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi"nde bildiri olarak sunulmuştur.
- Balkis, M., Duru, E., Bulus, M. and Duru, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Eğiliminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 7/2: 57-73.
- Baran, T. ve Kahraman, S. (2004). Mühendislik Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Modelleri. I. *Ulusal Mühendislik Kongresi Bildiriler Kitabı*.

- Başar, G. (2011); "Hemşirelerde ve hemşirelik öğrencilerinde problem çözme ve iletişim becerilerinin değerlendirilmesi". (Yüksek lisans tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Budak, S (2000) "Psikoloji Sözlüğü." Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi
- Crawley, E.F. Malmqvist, J., Östlund, S., Brodeur, D.R., and Edström, K. (2014) *Rethinking Engineering Education*. Cham: Springer International Publishing.
- Cumaoğlu, G. K., and Coşkun, Y. D. (2012). Öğretmenlerin akademik erteleme davranışı ile teknoloji kullanım durumları arasındaki ilişki. *Electronic Turkish Studies*, 7(4).
- Çakıcı, D.Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel erteleme ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi. Enstitü Bilgisi. Ankara.
- Çelik, Ç. B. ve Odacı, H. (2015). Akademik erteleme davranışının bazı kişisel ve psikolojik değişkenlere göre açıklanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*. 30(3). 31-47.
- Çelikkaleli, Ö., Akbay, E. S. (2013). Üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışı. Genel yetkinlik inancı ve sorumluluklarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2). 237-254.
- Çelikkaleli, Ö. (2014). Bilişsel esneklik ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği. *Eğitim ve Bilim*, [S.1.], v. 39, n. 176, dec. ISSN 1300-1337. Erişim adresi:<<http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/3466/874>>. Erişim Tarihi: 20 Dec. 2019 doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3466>.
- Çetin, N. ve Ceyhan, E. (2017). Lise öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarının sürekli kaygı, akılcı olmayan inanç, öz düzenleme ve akademik başarı ile ilişkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (32). 2. 1-20.
- Davis, D. M. and Hayes, J. (2011). What Are the Benefits of Mindfulness? A Practice Review of Psychotherapy-Related Research. *Psychotherapy*. 48(2).198-208.
- Demir, F. ve Kösterelioğlu, İ. (2015). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 8 (39). 595-603.
- Diñcer, H., Diñcer, P., Burdurlu, B., Hacivelioglu, İ. (2003). *Türkiye'de EEB Mühendislik Eğitimi*. Web: <http://emo.org.tr/> adresinden 21.07.2019 tarihinde erişilmiştir.
- Düşmez, İ. (2013). *Akılcı duygusal davranışçı yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme eğitim programının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışları üzerine etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Samsun.
- Ekşi, H. ve Dilmaç, B. (2010). Üniversite öğrencilerinin genel erteleme, karar vermeyi erteleme ve akademik erteleme düzeylerinin sürekli kaygı açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23 (2). 433-450.

- Elkin, N. ve Karadağlı, F. (2015); Üniversite Öğrencilerinin Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi. Sağlık Bilim Dergisi*. Sayı 1(1). s. 11-18.
- Erdem, A. R. ve Genç, G. (2014); Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerine ilişkin görüşleri. *Turkish Journal of Educational Studies (TURK-JES)*. Sayı 1(2). s. 1-21.
- Ertepinar, A. (2000). *Nasıl bir üniversite mezunu istiyoruz? Panel konuşmaları, bilimsel toplantı serisi* 2. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayınları.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007); Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 22. s. 10-22.
- Gençoğlu, M.T ve Cebeci. M. (1999). Türkiye'de mühendislik eğitimi ve öneriler. Mühendislik-Mimarlık Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuştur.
- Hatay Polat, R. ve Tümkaya, S. (2010); Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin düşünme ihtiyacına göre problem çözme becerilerinin incelenmesi. *İlköğretim Online (Elementary Education Online)*. Sayı 9(1). s. 346-360.
- Heppner, P. P. and Petersen, C. H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counselling Psychology*. 29(1). 66-75.
- Howell, AJ., Digdon, NL., Buro, K., Sheptycki AR. (2007) Relations among mindfulness, Well-being, and sleep. *Pers Individ Dif*. 2008; 45: 773-7.doi: 10.1016/j.paid.2008.08.005.
- Isık, U., Harmandar, Demirel D., Gumusgul, O., Ustun, U.D., Demirel, M. (2013) *Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin girişimcilik eğilimlerinin araştırılması*. Atatürk Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi. 15 (3). 9-18.
- Kachgal, M. M., Hansen, L. S. and Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*. 25. 14-21.
- Kantek, F. and Yeşilbaş. H. (2019). Türkiye'deki hemşirelik öğrencilerinin problem çözme düzeylerine cinsiyetin etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Journal of Human Sciences*. 16(1). 134-142. doi:10.14687/jhs. v16i1.5451
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (26. baskı). Ankara Nobel Yayınevi.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment ve evaluation in higher education*. 29 (1). 3-19.
- Özkütük, N. Silkü, A., Orgun, F. ve Yalçınkaya, M. (2003); Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri. *Ege Eğitim Dergisi*. Sayı 3(2). s. 1-9.
- Özer, A. and Altun, E. (2011). The Reasons for academic procrastination among university student. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 45 – 72.
- Saracaloğlu, A. S., Serin, O. ve Bozkurt, N. (2001); Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü öğrencilerinin problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Sayı 14. s. 121-134.

- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009); Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı VI (II). s. 187-206.
- Sarıoğlu, A. F. (2011). Öğretmen adaylarının akademik erteleme eğilimi ile mükemmeliyetçilik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Senécal, Caroline, Koestner Richard & Vallerand Robert J. (1995) Self-Regulation and Academic Procrastination, *The Journal of Social Psychology*, 135:5, 607-619.
- Şahin, S, İbili, E, Uluyol, Ç. (2017). Öğretmen adaylarında problem çözme eğilimi ve internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/akusosbil/issue/31874/347006>
- Şahin, N., Şahin, N., H. and Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the problem-solving inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*. 17(4). 379-396.
- Tabancalı, E. and Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*. 10(1). 1167- 1184.
- Tümkaya, S. ve İflazoğlu, A. (2000); Ç.Ü. sınıf öğretmenliği öğrencilerinin otomatik düşünce ve problem çözme düzeylerinin bazı sosyo-demografik değişkenlere göre incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sayı 6(6). s. 143-158.
- Uzun Özer, B. (2009). Academic procrastination in group of high school students: frequency. Possible reasons and role of hope. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*. 4(32). 12-19.
- Yeşil, R. and Şahan, E. (2012). Öğretmen adaylarının akademik işlerini erteleme nedenleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(2). 219-236.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZ

Mühendislik; ekonomik ve sosyal güçleri insanlığın istekleri doğrultusunda yönlendirerek medeniyetin gelişmesine katkıda bulunan bilim olarak tanımlanmaktadır. Alandan bağımsız olarak, ülkemizde dört yıllık lisans eğitimi almış mühendislerden belli becerilerle donatılmış olmaları beklenmektedir.

Erteleme, başka bir gün ve saatte tamamlanması gereken bir etkinliğin gereksiz gecikmesi nedeniyle oluşan bir sorundur. Akademik erteleme, derslere katılma, ödevlerin verilmesi ve sınavlar üzerinde çalışma gibi akademik faaliyetlerle ilgili tüm görevlerin son dakika katılımıdır. Erteleme davranışı olarak tanımlayabileceğimiz akademik erteleme davranışı, genellikle akademik kökenlidir ve bazı nedenlerden dolayı akademik çalışmalarını geciktirmek olarak tanımlanabilir. Akademik erteleme, önceden planlanmış akademik görevlerin rasyonel gerekçe olmaksızın en son tarihe veya daha sonrasına ertelenmesidir. Öğrencilerin öğretim süreçlerine etkin ve etkili bir şekilde katılmalarını engelleyen bir kavram olan akademik erteleme, çözüme-

ri gereken bir sorun olarak düşünülebilir. Diğer yandan, problem çözme, bir hedefe ulaşmada karşılaşılan zorlukların üstesinden gelme sürecidir. Problem çözme, önceden sahip olunan bilgileri yeni ve bilinmeyen durumlara uyarlamak, uygulamak, problemi tanımak, problemi tanımlamak, probleme yönelik çözümler üretmek ve bu çözümlerin doğruluğunu test etmekten oluşur. Problem çözme yeteneği bilişsel ve davranışsal becerileri içeren bir süreç olmasına rağmen, bilgiyi bir çözüme uygulama ve bir sorunun çözümüne uygulama becerisini ifade eder. Tüm bireylerin sorunu olan akademik erteleme hem eğitim hem de iş yaşamında problem çözme becerilerine odaklanan mühendisler için özellikle önemlidir.

Bir toplumu her yönüyle sağlıklı hale getirmenin en iyi yollarından biri, bireylerin hayatlarında kritik zamanlarda yaşadıkları sorunların üstesinden gelmelerine yardımcı olmaktır. Bu yeterliliği etkileme gücüne sahip faktörler olan bireysel farklılıkların yanı sıra eğitimden profesyonel yaşama geçiş yapan mühendis adaylarının aldığı eğitimin kalitesinin belirlenmesi gerekmektedir. Bireysel farklılıkları gösteren bir değişken olan akademik erteleme davranışı, özellikle mühendislik mesleğinde önemli bir beceri olan problem çözme olumsuz etkileyen bir faktördür. Bu nedenle, araştırmanın beklenen sonucu akademik erteleme davranışı ile problem çözme becerileri arasında negatif bir ilişki bulunmasıdır. Üniversite öğrencileri ile ilgili literatür, öğrenci sorunlarının araştırılmasının, özellikle eğitim ortamlarının tanınmasında ve üniversitedeki bireysel farklılıkların belirlenmesinde olumlu bir etkiye sahip olabileceğini göstermektedir. Ayrıca, araştırma verilerinin saha literatürüne katkıda bulunması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı mühendislik fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi cinsiyet, sınıf, bölüm, mezun olunan lise türü, doğduğu bölge ve algılanan gelir düzeyi açısından incelenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorular aranmıştır:

1. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve problem çözme becerileri düzeyi nedir?
2. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ve problem çözme becerileri cinsiyet, sınıf, bölüm, algılanan gelir düzeyi, mezun lise türü ve doğduğu bölge açısından farklılık gösteriyor mu?
3. Mühendislik Fakültesi öğrencilerinin akademik erteleme davranışları ile problem çözme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mı?

Bu çalışma tarama modeli olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu rastgele olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan uygunluk örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Uygun örneklemede örnekleme, zaman, para ve işçilik sınırlamaları nedeniyle kolay erişilebilir ve uygulanabilir birimlerden seçilir. Araştırma verileri, Türkiye'nin en büyük ve tanınmış mühendislik üniversitesi olan İstanbul Teknik Üniversitesi'nin yedi mühendislik fakültesinden 400 (152 kadın ve 248 erkek) katılımcıdan elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak; araştırmaya katılan bireylere demografik bilgi formu, akademik erteleme ölçeği ve problem çözme becerileri envanteri uygulanmıştır. Veriler parametrik olmayan testler, Man Whitney U ve Kruskal Wallis testleri ile analiz edildi çünkü veri seti normal olarak dağılmadı. Analiz sonuçlarında anlamlı bir fark bulunmuştur; etki değerleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır. Akademik erteleme ve problem çözme becerisi değişkenleri arasındaki ilişkileri belirlemek için dağılım normalliği sağlandığından

Pearson korelasyon testi kullanıldı. Araştırma sonucunda akademik erteleme ile problem çözme puanları arasındaki ilişki negatif ve düşük düzeyde bulunmuştur. Öğrencilerin akademik erteleme davranış düzeyleri ile araştırma değişkenleri arasında anlamlı bir fark bulunamadı. Ancak öğrencilerin problem çözme beceri düzeyleri sınıf ve bölüm değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Araştırma bulguları, akademik danışmanlar, mühendislik fakülteleri, üniversite idareleri, eğitim programcıları ve öğretmenler için öğrenciler hakkında önemli geri bildirim olarak değerlendirilmelidir. Düşük akademik başarının temel nedenlerinden biri olan öğrencilerin akademik erteleme ile baş etmelerine yardımcı olmak için öğrenci merkezli bir eğitim programı tasarlanabilir. Her öğrencinin benzersiz olduğu varsayılarak, eğitim programının amaçları, içeriği, süreci ve değerlendirme aşamaları bireysel farklılıklara göre gözden geçirilmelidir. Araştırma verilerini dikkate alarak bir program değerlendirme çalışması yürütmek önemlidir. Bu nedenle, başarısızlığa neden olan akademik erteleme davranışları eğitim programı aşamaları incelenerek belirlenmelidir. Program geliştirme çalışmaları, eğitim programında belirtilen eksikliklere göre yapılabilir. Geliştirilen programın sonuçları üniversite idareleri tarafından Millî Eğitim Bakanlığı'na sunulabilir. Yine bakanlıkla iş birliği içinde lise düzeyinde akademik erteleme ve problem çözme konferansları yapılabilir. Bu konferanslar akademik erteleme davranışı ve problem çözme becerileri hakkında farkındalığı artırmak ve üniversite eğitiminden önce öğrenci başarısızlığını önlemek açısından faydalı olacaktır. Birbirleriyle ilişkili ve birbirini etkileyen bu kavramlarla ilgili olan bu çalışmanın, bu alanda bilimsel çalışmalar yapacak araştırmacılara katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Ülkemizde akademik erteleme ve problem çözme kavram ve uygulamaları üzerine araştırmacıların daha fazla çalışma yapmaları ve bu çalışmalarda akademik başarının değişken olarak kabul edilmesi önerilmektedir. Nicel çalışma olan bu çalışma nitel ve deneysel araştırmalarla desteklenmelidir. Bu bulgular ayrıca üniversitelerin psikolojik danışma merkezleri kapsamında hem bireysel hem de grup rehberlik faaliyetlerinin düzenlenmesini zorunlu kılmaktadır.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ
YABANCI DİL (FRANSIZCA) ÖĞRENME
PROFİLLERİYLE YAZILI ANLATIM DERSİNE
KARŞI TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
LANGUAGE LEARNING PROFILES OF THE
STUDENTS LEARNING FRENCH AS A
SECOND FOREIGN LANGUAGE AND THEIR
ATTITUDES TOWARD WRITING
(PAMUKKALE UNIVERSITY SAMPLE)

Yusuf Ziya AYHAN*



Geliş / Submitted: 06.05.2021

Kabul / Accepted: 22.06.2021

Yayın / Published: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51328

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Ayhan, Y. Z. (2021). Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil (Fransızca) öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasındaki ilişki (Pamukkale Üniversitesi örneği). *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 63-85.

Ayhan, Y. Z. (2021). The relationship between the language learning profiles of the students learning French as a second foreign language and their attitudes toward writing (Pamukkale University sample). *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 63-85.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Öğr. Gör. Dr., Pamukkale Üniversitesi, yzayhan@pau.edu.tr 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İKİNCİ YABANCI DİL (FRANSIZCA)
ÖĞRENME PROFİLLERİYLE YAZILI ANLATIM DERSİNE KARŞI
TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ
(PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)***

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LANGUAGE LEARNING PROFILES OF
THE STUDENTS LEARNING FRENCH AS A SECOND FOREIGN
LANGUAGE AND THEIR ATTITUDES TOWARD WRITING
(PAMUKKALE UNIVERSITY SAMPLE)**

Öğr. Gör. Dr. Yusuf Ziya AYHAN

Öz: Bu araştırmanın amacı, Fransızca'yı ikinci yabancı dil (L2) olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini saptamak ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil (L1) düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmanın örneklemini Pamukkale Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalında ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenimi gören 221 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan veriler, Özçelik (2013) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği" (YDÖÖ) ve İnal (2006) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği (YADÖTÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğrencilerin çoğunluğu (%61,1) yüksek ve orta (%38) seviyede öğrenen profili sergilemektedirler. Öğrencilerin yabancı dil öğrenme profiliyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf ve birinci yabancı dil düzeyi değişkenlerine göre yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark saptanmış, ancak me-

*"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın nitel araştırma safhası 2018-2019 yılında yapıldığı için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article.

zun olunan lise türüne göre anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yabancı dil öğrenme profillerinin cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesinde, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme profillerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil öğrenimi, ikinci yabancı dil Fransızca, yazılı anlatım, tutum, üniversite öğrencileri.

Abstract: The purpose of this study is to reveal the language learning profiles of the students learning French as a second foreign language (L2), and to investigate the relationship between this profile and such variables as grade, gender, the high school they graduated from, the level of English as the first foreign language (L1) and the foreign language learners' attitudes toward writing. The sample of the study consist of 221 foreign language learners' who learn french as a second foreign language (L2) in Pamukkale University Letters and Natural Sciences Faculty, French Language and Literature Departement, English Language and Literature Departement. The data are collected by using the Foreign Language Learning Scale developed by Özçelik (2013) and the attitude scale toward writing developed by İnal (2006). According to the findings of the study, the students taking part in the research showed a high (%61,1) and medium (%38) profile of a language learner. A meaningful and positive relationship is found between the students' language learning profiles and their attitudes towards writing. According to the variables grade and the level of English as the first foreign language, there is a significant difference between the students' language learning profiles but the difference isn't significant in the variable the high school they graduated from. There is no significant difference between the students' language learning profiles and their gender.

Key Words: Foreign language learning, French as a foreign language, writing, attitude, university students.

GİRİŞ

İçinde yaşadığımız çağın bilimini öğrenmek, özümsemek ve dahası üretmek durumunda olan ve küreselleşen dünyada hak ettiği yeri alma yolunda ilerleyen Türkiye'de yabancı dil öğretimi, ciddiyetle ele alınması gereken önemli konuların en başında yer almaktadır. Tarihsel olarak incelediğimizde son iki yüzyıldan beri yabancı dil öğretimi konusunda uğraş verilen Türkiye'de, zaman içinde uygulanan farklı eğitim politikalarının etkisiyle de yenilikler yapılmaya çalışılmasına karşın, bugün hala ilköğretimden başlayarak yükseköğretim süresince yabancı dil dersleri alan öğrencilerin ciddi sorunlar yaşadıkları herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Demirel, 1993).

Bilgi ve teknoloji çağında küresel gelişmeleri takip etmek hem bireye hem de toplumun eğitim ihtiyacına katkı sağlamaktadır. Temel yabancı dil bilgisine sahip olarak üniversiteye gelen öğrencilerin, kendi konularında yabancı dilde yayınlanmış makaleleri, kitapları ve gelişmeleri takip edecek seviyede yabancı dil bilgisini edinmiş olmaları amaçlanmaktadır. Bu du-

rum, dünyada da böyle algılanmaktadır. Nitekim dilbilimci Chastain (1976: 11) “Yabancı dil bireylere dünyayı kavrama, kültürel ve dilsel engelleri aşma, yaşamı anlama ve yeni beceriler edinme olanağı sağlamaktadır” diye ifade etmiş ve yabancı dil bilmenin gereği üzerinde durmuştur.

Ayrıca teknolojiyi yakından takip etmek, bilgisayar okuryazarı olmak, dünyada kayıtlı bilgilere ulaşmak ve araştırma yapmak isteyen bireylerin bu alanda gelişmiş ülkelerden birinin dilini çok iyi derecede bilmelerini zorunlu kılmaktadır.

Uzun yıllardır odak noktası olmayı başarmış Avrupa Birliği’ndeki gelişmeler ve yansımalar yabancı dil öğretiminin ve öğreniminin ne kadar gerekli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Avrupa Eğitim Komisyonu’nun 1995 yılında yayımladığı “Öğrenen Topluma Doğru” başlıklı bildiriye, Avrupa Birliği vatandaşlarının ana dillerinin dışında en az iki Avrupa dilini yeterli düzeyde bilmelerinin ilke olarak kabul edildiği duyurulmuştur. Avrupa Eğitim Bakanlarının katılımıyla Polonya’nın Krakow kentinde gerçekleştirilen toplantıda, Avrupa Konseyi’nin Yaşayan Diller Bölümünün geliştirdiği standartlara uygun Avrupa Dil Gelişim Dosyası uygulamasına geçilmesine karar verilmiştir. Bu projenin amacı, Avrupa vatandaşlarını çok dillilik ve çok kültürlülüğe teşvik etmek, ilköğretimde birinci, orta öğretimde ikinci ve üniversitede üçüncü yabancı dil öğrenmeye yönlendirmektir. Türkiye’de bu uygulamaya geçebilmek için çalışmalara başlanmış, bu uygulamanın öncelikle yabancı dil ağırlıklı öğretim yapan, özel ve resmi okullardan başlayarak bütün okullara yaygınlaştırılması plânlanmıştır (Demirel, 2012: 23).

Ancak ikinci dil olarak öğrenilen dillerin sayısı oldukça azdır. Bir dilin başka uluslar tarafından öğrenilmesini önemli kılan ölçütlerin başında o dili konuşan ülkenin politik ve ekonomik durumu gelmektedir. Bunu askeri sözleşmeler, tarihsel, kültürel ve ticari ilişkiler izlemektedir. Bu ilişkiler giderek ikili, üçlü antlaşmaları, kıtasal bloklaşmaları, hatta dünya ölçüsüne varan örgütleri ortaya çıkarmaktadır (Demirel, 1993: 5).

Bir dilin diğer dünya milletlerince öğreniminde o dilin “anadil” olarak konuşulduğu ülkenin dünyadaki etkililiği belirleyici bir faktördür. Küreselleşme nedeniyle günümüzde halen genişleyerek dünyada en çok kullanılan eğitim, bilim ve haberleşme dili İngilizcedir. Böylece ilk öğrenilen yabancı dil şüphesiz İngilizce olmaktadır. İngilizce ’den başka diğer yabancı diller de öğretilmektedir. Ülkemizde öğretilen yabancı dillerin % 85’ini İngilizce, % 7-8’ini Almanca, % 4-5’ini Fransızca, Tarih ve Türk dili bölümleri ile fakültelerinde okutulan Arapça, Farsça, Osmanlıca oluşturmaktadır. İtalyanca, Rusça, Japonca ve eski diller de çok az sayıda öğretilmektedir (Doğan, 1996: 12, akt. Aydoslu, 2005).

Yabancı bir dilin öğretimi/öğrenimi süreci öğretmen ile öğrenci arasında sürekli bir işbirliğini gerektirir. Bu süreçte, her iki tarafında görev ve sorumlulukları vardır. Avrupa Ortak Başvuru Metninde (AOBM) belirtildiği gibi, öğretmenlerin, “Öğrencilerin gelişimlerini izlemenin yanı sıra, öğrenme sorunlarını ve bireysel öğrenme becerilerini fark edebilecek, analiz edebilecek ve üstesinden gelebilecek yollar bulmaları beklenir. Öğrenme süreçlerini geniş bir çerçeveden tüm çeşitliliği ile anlamaları gerekmektedir” (2009: 146). Öğrenciler de “dil edinimi ve öğrenme süreçleriyle doğrudan ilgili olan kişilerdir. Dilde edim düzeyini ve stratejileri, hala geliştirememişlerse geliştirmek ve iletişimi etkin bir şekilde yapmalarını sağlayıcı görevleri, etkinlikleri ve doğrudan katılım gerektiren süreçleri gerçekleştirmek zorunda olan onlardır”

(2009: 146). Ancak, öğrencilerin büyük bir bölümü dili nasıl öğrendiğinin, hangi stratejileri kullandığının ya da kullanması gerektiğinin, başarılı bir öğrenme süreci ve etkin bir iletişim gerçekleştirme için hedef dili nasıl algılamasının doğru olacağına farkında değildir ve bu durum öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. Dolayısıyla, hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin bu konularda bilinçlenmelerine yardımcı olabilecek bilimsel araştırma ve çalışmalara gereksinim vardır (Özçelik, 2013).

İnsanoğlu, birlikte yaşadığı insanlarla dil aracılığıyla iletişim kurmuş, dil aracılığıyla yaşadığı dünyayı anlamaya çalışmış, sorgulamış ve yaşamını şekillendirmiştir. Yaşadığı dünyaya uyum sağlamak için başka bir dil öğrenme çabası içine girmiş ve öğrenmede de başarılı olmuştur. Ancak gelişen iletişim olanakları sayesinde ilişkiler yumağı haline dönüşmüş yeni dünya düzeni, *tek bir yabancı dili* de artık bir süre sonra yeterli kılmamış, *çok dil öğrenme ihtiyacını* ortaya çıkarmıştır.

Leon E. Panetta (2009), Stanford Üniversitesi'nde yaptığı konuşmasında, *"Amerikan halkının tek dilli (monolingual) oluşunu vurgulamış; ancak, küreselleşme ve uluslararasılaşmanın 21. yüzyılda diplomatik, askeri, ekonomik ve toplumsal alanlarda çok önemli olacağından dolayı tek dilli olmanın yeterli olmayacağına üzerinde durmuştur. Bu nedenle, Amerikan halkının ikinci bir yabancı dili öğrenmesi için gerekli eğitim politikalarının düzenlenmesi ve uygulanması gerektiğine dikkati çekmeye çalışmış ve konuyla ilgili bir takım tarihsel ve güncel bilgiler sunmuştur. Amerikalı kurumların sadece İngilizce ile uluslararası arenada iş yapmasının yeterli olmadığını da vurgulayan Panetta, Fransa ve Almanya'da kendi dillerinde iletişim sağlandığını ve bu nedenden ötürü sadece İngilizce ile İngilizce konuşmayan pazarlara girilemeyeceğinin de altını çizmiştir."*

İkinci yabancı dilin öğretilmesinde, anadil ve/veya birinci yabancı dil öğrenilirken kazanılması öngörülen dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) kazanılmasına yönelik, benzer yöntemleri uygulayarak ikinci yabancı dil öğreniminde benzer özelliklerden faydalanma yoluna gitmek, ikinci yabancı dilin öğrenilmesini kolaylaştıran en önemli öğelerin başında gelmektedir. Yeni kavramlar, mevcut bilgilerle bağlantı kurularak daha kolay kazanılmakta, kavramlar arasında bağlantı kurulması, öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır. İkinci yabancı dil öğretimi genellikle daha önce öğrenilen anadil ve/veya yabancı dille ilişkilendirilerek daha etkili bir şekilde gerçekleşebilmektedir (T.C. MEB Talim ve Terbiye Kurulu 2004: 4). Değişen ihtiyaçlara ve gerekliliklere göre ortaya çıkan bu ikinci yabancı dil eğitimi, hangi yabancı dilin eğitiminin verileceği konusunda her okulun özerk kararlar almasına neden olmuştur (Ciprut, 2011).

İkinci yabancı dil uygulamasının özellikle liselerde yaygınlaşmasıyla ikinci yabancı dil olarak Almanca ve Fransızca müfredatları geliştirilmiştir. İkinci yabancı dile, bir yabancı dil öğrenildikten sonra başlanır. İkinci yabancı dil öğrenenler için, birinci yabancı dil her zaman çıkış noktasıdır. Öğrenci ikinci yabancı dile, birinci yabancı dilini öğrenirken geliştirdiği öğrenme alışkanlıkları ve stratejilerle donanımlı olarak başlar ve ikinci yabancı dili öğrenirken genellikle birinci yabancı dilinden yardımlar alır (Akpınar- Dellal, Günak, 2009).

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden birisi olan yazma becerisi öğrencilerin öğrenme sürecinde ve öğretmenlerin de öğretme sürecinde zorlandıkları bir beceridir. Öğrencilerden neyi ne kadar öğrenebildiklerini görebilmek ve bu süreci değerlendirebilmek için dört te-

mel beceriden ikisi olan konuşma ve yazma becerilerinin kullanılması beklenir. Bu iki beceriden de öğrencilerin zorlandıkları beceri ise yazma becerisinin olduğu bilinen bir gerçektir. Yazma becerisinin çoğunlukla dil becerilerin in son halkası olarak anlaşılması, söz konusu becerinin geliştirilmesine konuşma becerisinin geliştirilmesi kadar önem verilmediğini göstermektedir. Bununla birlikte sözlü iletişimde yapılan dil yanlışları hoşgörü ile karşılanırken, yazılı iletişim kurmada aynı hoşgörü gösterilmemektedir. Dili ve dilin kurallarını doğru kullanmanın yanı sıra bir mesajı doğru olarak ifade edebilme de çok önemli olmaktadır. Bu nedenle yazma becerisini mekanik bir süreç olarak değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. (Demirel, 2012:116).

Esasen anadil öğretiminde de süreç aynıdır. Kısaca belirtmek gerekirse, anadilde olduğu gibi yabancı dil öğrenme sürecinde de yazma becerisinin kazanılması oldukça zor ve zaman alan bir işlemdir. Özellikle yabancı dil öğretiminde bir zorunluluk olan bu becerinin kazanılması zorunluluğu veya isteği öğrencilerin başarı ve motivasyonunu etkilemektedir. Bildiği halde düşüncesini yazılı ifade edemediğini düşünen öğrencilerde dil öğrenmeye karşı olumsuz bir tepki oluşmaktadır. İstenilen başarıyı elde edememenin bir başka sebebi de yazma etkinliğinin kendisinden kaynaklanan bazı kuralları öğrencilerin yeterince yerine getirememeleri sayılabilir. Bu konuda yapılan çalışmalar öğrencilerin yabancı dil öğretiminde ve anadilde yazma becerisinin zor olduğunu göstermekte ancak ilgi ve motivasyonun çeşitli yöntem ve etkinliklerle artırılarak bu becerinin daha zevkli hale geleceğini göstermektedir. (Aktaş, 2009).

Konuyla ilgili olarak yapılan alanyazın taramasında ikinci yabancı dil öğretimiyle ilgili yalnızca iki adet profil belirleme çalışması saptanmıştır. Özçelik (2013), "Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil Öğrenme Profilleri (Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Örneği)" başlıklı çalışmada Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini ortaya koymuş ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil İngilizcenin düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmaya katılan üniversite öğrencileri, "çoğu zaman" hedef dile karşı etkin bir yaklaşım benimseyen, ona, keşfetmeye çalıştıkları bir dizge bilinciyle yaklaşan, bu dili bir iletişim aracı olarak gören, dil ediniminin duygusal boyutunu dikkate alan ve yabancı dil öğrenirken performans değerlendirmesi yapan bir öğrenen profili sergilemişlerdir. Kuşçu (2018) "Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenme profilleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi örneği" isimli çalışmada Özçelik'in (2013) çalışmasında olduğu gibi, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini ortaya koymuş ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil İngilizcenin düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun ikinci yabancı dile yönelik etkin bir yaklaşım benimsedikleri, ikinci yabancı dilin keşfetmeye çalıştıkları bir dizge olduğu ve bu dili iletişim aracı olarak gördükleri, dil öğrenmenin duygusal boyutuna karşı olumlu tutum besledikleri ve bu dili öğrenirken başarımlarını değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Aslım-Yetiş (2013). "L'attitude des apprenants de Français langue étrangère envers la production écrite- Fransızca yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım dersine karşı tutumları" isimli araştırmasında Fransızca öğrenen yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını araştırmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin başarıları ile yazılı anlatım dersine

karşı tutumları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir: olumlu tutum sergileyen öğrencilerin yazılı anlatım notlarının olumsuz tutum sergileyen öğrencilerinkinden çok daha yüksek olduğu görülmüştür.

Canitez (2010) "İkinci yabancı dil Fransızca öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi" isimli çalışmasında ikinci dil olarak Fransızcanın öğretiminde iletişimsel dil öğretimi yaklaşımının kullanımını incelemiş, öğrencilerin bu yöntemde iletişim becerilerini nasıl kullandıkları ve kullanabilecekleri araştırılmıştır.

Ünal (2009) "Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü" isimli çalışmasında, birinci yabancı dil İngilizceden sonra ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenen Türk öğrencilerin bu dili öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyebilecek karşılaştırmalı dilbilgisi çalışmalarının ve bu iki dil arasındaki benzerliklerden faydalanarak yapılacak uygulamaların öğrenmedeki rolünü ortaya koymayı amaçlamıştır.

Ekmekçi (2019) "Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme algıları: bir devlet üniversitesi örneği" isimli çalışmasında, öğrencilerin yabancı dil algılarını, tutumlarını, inançlarını, yabancı dile bakış açılarını ve motivasyonlarını incelemiştir. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun genel anlamda yabancı dile karşı olumlu bakış açısının olduğunu, yabancı dili büyük oranda sınıf ortamında öğrendiklerini, yabancı dil öğrenme sürecinde mümkün olduğunca Türkçeden yararlanma eğiliminde olduklarını ve dil öğrenme motivasyonunu önemsediklerini saptamıştır. Buna ek olarak araştırma sonucunda özellikle yabancı dilde konuşma ve yazma becerilerine karşı öğrencilerin önyargılı olup olumsuz bakış açısı geliştirdikleri belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlasının yabancı dili öğrenmede dışsal motivasyona sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Yurt dışında bu konuda yapılan araştırmalarda Ehrman et al.(2003) "A brief overview of individual differences in second language learning" isimli araştırmalarında ikinci dil İngilizce öğrencilerinin öğrenme stilleri ve stratejilerini ve duygusal değişkenleri araştırmışlardır. Araştırmacılar öğrenme stilleriyle öğrenme stratejileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Öğrenme stillerinin, öğrenme stratejileriyle, açık öğrenme davranışları ve eylemleriyle kendilerini gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Bir öğrenme stratejisi belirli koşullar altında faydalıdır. Strateji öğrencinin ikinci dil öğrenme biçimine ve öğrenme stili tercihinin uyumlu olması ve onu etkili bir şekilde kullanmalıdır. Bunun sonucunda öğrenci öğrenmeyi daha kolay, daha hızlı, daha eğlenceli, daha fazla öz-yönelimli, daha etkili ve yeni durumlara daha kolay aktarılabilir bir şekilde gerçekleştirebilir. Duyuşsal faktörler arasında, motivasyon, öz-yeterlik, belirsizliğe karşı tolerans ve kaygı ifade edilmiştir. Bireysel farklılıklar üzerine yapılan birçok araştırmada, yetenekle birlikte, kişiliği de içine alan öğrenme stilleri ve stratejilerinin işlendiğini görüyoruz. Bireysel farklılıklar konusunda ne kadar çok şey öğrenirsek alan, o kadar karmaşık hale geliyor. Bu tür araştırmalar, mümkün olan en fazla sayıda öğrencinin öğrenebilecekleri kadar çok şey öğrenmesini sağlamaya, bunu başarmak için de belirli bir program dâhilinde daha rahat ve stressiz bir yol izlemeye ve öğrencilere tercih ettikleri tarzlarda öğrenme fırsatı vermeye yardımcı olmaları açısından oldukça önemlidir. Bireyler neden ve nasıl dil öğrenirler. Öğrenme stilleri, stratejileri ve motivasyonlarıyla nasıl diğerlerinden ayrılırlar. Burada evrensel olanla

bireysel olanın farkı nedir. Bunlar yanıtlanması ve çözümlenmesi zor fakat gerekli sorulardır.

Ghazvini ve Khajehpoor (2011) «Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students » isimli araştırmalarında İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen İran'lı lise öğrencilerinin tutum ve motivasyonlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin yabancı dil öğrenmeye daha çok integratif –bütünleştirici- motive oldukları, erkek öğrencilerin ise enstrümantal -araçsal- motive oldukları belirlenmiştir. Buna ek olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre yabancı dil öğrenmeye karşı daha olumlu tutum sergiledikleri ve iki dilliliğe daha yatkın oldukları gözlenmiştir. Ancak lise öğrencilerinin motivasyonel eğilimleriyle yabancı dil öğrenmeye karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Salashour, Sharifi ve Salashhour (2013) « The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender » isimli araştırmalarında yabancı dil öğrenme stratejileri kullanımıyla yabancı dil yeterlilik seviyesi ve öğrenen cinsiyeti arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin öğrenme stratejilerini orta seviyede kullandıkları, üst-bilişsel stratejilere bilişsel stratejilere göre daha fazla yer verdikleri ve öğrenme stratejilerini kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha sık kullandıkları, tespit edilmiştir.

Ungureanu ve Georgescu (2012) « Learnes' Strategies in Language Learning » isimli araştırmalarında, literatürdeki üç temel öğrenme stratejisi bilişsel, üst-bilişsel ve sosyaldüyuşsal stratejileri belirttikten sonra öğreticinin, bu stratejiler yardımıyla öğrencilerinin dil öğrenme stratejilerini ve performanslarını geliştirmelerini sağlamanın oldukça önemli olduğunu vurgulamışlardır. Araştırma ayrıca öğrencilerin, ikinci dil öğreniminde iletişim becerilerini geliştirmede iyi ve başarılı bir öğrenen olmalarını, kendi öğrenmelerini düzenlemelerini desteklemektedir.

Henter (2014) « Affective factors involved in learning a foreign language » isimli araştırmasında yabancı dil ediniminin psikolojik temelleriyle birlikte farklı dil öğrenenlerinin bireysel özelliklerini dikkate alan yoğun bir çalışma gerektirdiğini belirtmiştir. Dil öğrenme süreci bir dizi faktörlere bağlıdır; bunlar, dil yeteneği, öğrenme stratejileri gibi bilişsel; tutum, motivasyon ve kaygı gibi duyuşsal; üst-bilişsel ve demografik faktörlerdir. Araştırmada duyuşsal faktörlerin, özellikle motivasyon ve kaygının öğrencilerin İngilizce yeterliliklerini ve performanslarını önemli oranda etkilediği belirlenmiştir. Ayrıca yabancı dil konuşmada öğrencilere uygulanacak baskının öğrencilerin cesaretini kıracağı ve öğrenmelerini olumsuz etkileyeceği ifade edilmiştir.

Van Compernelle ve Williams (2012) "Teaching, Learning, and Developing L2 French Sociolinguistic Competence: A Sociocultural Perspective" isimli çalışmalarında (Van Compernelle and Williams 2009, 2011a, 2011c) yıllarındaki çalışmalarının daha genişletilmiş hali olarak "İkinci dil olarak Fransızca öğrenen öğrencilerin ikinci yıllarındaki sosyo-lengüistik dil gelişimlerini" araştırmışlardır. Araştırmada ikinci yabancı dil öğreniminde öğrenenlerin somut iletişimsel etkinliklerde bilinçli kullanım yeteneği olarak bilinen kavramsal anlama yeterliliklerinin gelişmesinin sosyo-dilbilimsel gelişimleri için oldukça önemli olduğu vurgulanmıştır. Ve öğrenilen dilin kavramsal anlaşılması öğrencilere öğrendikleri dili bilinçli bir şekilde öğrenmeye ve

o dili kendi dilleri haline getirmelerine katkı sağlayacağı belirtilmiştir. Başka bir deyişle kavramsal anlamalarını kendi yorumlarını katarak düzenleyebilecekleri ifade edilmiştir. Ayrıca öğrenen performanslarının hem nicel hem de nitel analizleri dönem sonunda sosyo-dilbilimsel bir veri olarak, öğrenenlerin ikinci yabancı dil Fransızca'ya hakimiyet seviyelerini göstermek için sunulmuştur.

Araştırmanın amacı ve önemi

Bu araştırmanın amacı, Fransızca'yı ikinci yabancı dil (L2) olarak öğrenen üniversite öğrencilerinin dil öğrenme profillerini belirlemek ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil (L1) düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasındaki ilişki düzeyini tespit etmek ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırma üniversite öğrencilerinin ikinci dil öğrenme profillerini ortaya koyması, bu profille öğrencilerin sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise, bilinen birinci dil düzeyi ve yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir. Öğrencilerin dil öğrenme profillerinin bütün yönleriyle araştırılıp ortaya konması, bu profili etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin belirlenmesi öğrenme sürecinin başarıya ulaşması ve alanyazına yapacağı katkı açısından oldukça önemlidir. Yazma becerisi yabancı dil öğreniminde, öğrencilerin öğrenmede, öğretmenlerinde öğretmede zorlandıkları bir beceridir. Öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumları da yabancı dil öğrenme motivasyon seviyelerini gösteren önemli bir göstergedir. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenme profillerinin geliştirilmesinin ve yazma dersinde başarılarının artırılmasının da alanyazına yapacağı katkı ayrıca önemlidir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı ve İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalı, İktisadi ve İdari Bilimler, Mühendislik ve Eğitim Fakültelerinde ikinci yabancı dil Fransızca dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bahsedilen evrenden seçkisiz olmayan yöntemlerden amaçsal örnekleme yöntemlerinden *tabakalı amaçsal örnekleme* yöntemiyle seçilen Pamukkale Üniversitesi Fransız Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Hazırlık, 1, 2, ve 3. sınıflarda öğrenim gören 110 öğrenciyle, İngiliz Dili ve Edebiyatı Anabilim dalında ikinci yabancı dil olarak Fransızca dersi alan 111 öğrenci, toplam 221 öğrenci oluşturmaktadır. *Tabakalı amaçsal örnekleme*, ilgilenilen belli alt grupların özelliklerini göstermek, betimlemek ve bunlar arasında karşılaştırmalara olanak tanımak amacıyla tercih edilir (Büyüköztürk, vd., 2013: 91). Çalışma verilerini toplamak için belirlenen örneklemin bazı değişkenlere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1.
Örneklem Dağılımı

Değişken	Değer	f	%
<i>Cinsiyet</i>	Kız(1)	153	69,2
	Erkek(2)	68	30,8
	Toplam	221	100
<i>Sınıf Düzeyi</i>	Hazırlık(1)	49	22,2

	1.sınıf(2)	79	35,7
	2.sınıf(3)	64	29,0
	3.sınıf(4)	29	13,1
	Toplam	221	100
<i>Mezun Olunan Lise</i>	Anadolu Lisesi(1)	67	30,3
	Anadolu Öğretmen Lisesi(2)	4	1,8
	Düz Lise(3)	124	56,1
	Kolej(4)	4	1,8
	Diğer(5)	22	10,0
	Toplam	221	100,0
	<i>Birinci Dil Düzeyi</i>	Baslangıç(1)	3
Orta(2)		104	47,1
İleri(3)		114	51,6
Toplam		221	100

Problem durumu

Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil (Fransızca) Öğrenme Profilleriyle Yazılı Anlatım Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki Düzeyi nasıldır? Bu ilişki düzeyini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Çalışmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencileri ikinci yabancı dil Fransızca'nın ediniminde genel olarak nasıl bir öğrenen profili sergilemektedirler?
2. Öğrenenlerin sınıflarına göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğrenenlerin cinsiyetlerine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrenenlerin mezun oldukları lise türüne göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrenenlerin birinci yabancı dil düzeyine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Sayıltı ve Sınırlılıklar

Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmada toplanan verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı ifade edilmiştir. Araştırma, 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Pamukkale Üniversitesinin değişik fakülte ve bölümlerinde ikinci yabancı dil Fransızca dersini alan öğrencilerle sınırlıdır. Araştırma Özçelik (2013) tarafından geliştirilen "Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği"

(YDÖÖ) ve İnal (2006) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği (YADÖTÖ) ve bu ölçeklerle toplanan veriler ve sonuçlarıyla sınırlıdır.

Araştırma Yöntemi

“Üniversite Öğrencilerinin İkinci Yabancı Dil (Fransızca) Öğrenme Profilleriyle Yazılı Anlatım Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki” isimli araştırmada, araştırma sorularının cevapları betimsel olarak araştırılmıştır. Bu nedenle araştırma genel tarama modelinde yapılmıştır. Genel tarama modelleri çok sayıda elemandan oluşan bir evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama çalışmalarıdır (Karasar, 2013: 79).

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak, Özçelik (2013) tarafından geliştirilen geçerlik, güvenilirlik ve faktör analizleri yapılan “Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği” (YDÖÖ)* ve İnal (2006) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği (YADÖTÖ)** kullanılmıştır. Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği, orijinaline uygun olarak 5’li Likert (Her zaman 5, Çoğu zaman 4, Ara sıra 3, Çok az 2, Hiçbir zaman 1) tipinde uygulanmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplamına yönelik Cronbach Alfa (α) değeri 0,861’dir. Bu değer orijinal ölçeğin Cronbach Alfa (α) değerine (0,87) yakındır. Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği, aslına uygun olarak 5’li Likert (“1: Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Fikrim Yok”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum”) tipinde uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa (α) değeri 0,934’dür ve bu değer orijinal ölçeğin Cronbach Alfa (α) değerine (0,944) yakın çıkmıştır. Bu değerler araştırmada kullanılan ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2.

Orijinal Ölçeklerin ve Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Cronbach Alfa(α) Değerleri

“Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği”nin Alt Boyutları	Madde Sayısı	Özçelik(2013) tarafından elde edilen C.A. (α)	Bu araştırmada elde edilen C.A. (α)
1-EtkinYaklaşım	4	.87	,85
2-Dizge	3	.86	,85
3-İletişim Aracı	4	.87	,85
4-Duygusal Boyut	3	.87	,85
5-Performans Değerlendirme	4	.86	,85
Toplam	18	.87	.86
“Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği”	Madde Sayısı	Aslım-Yetiş(2013) tarafından elde edilen C.A. (α)	Bu araştırmada elde edilen C.A. (α)
	40	,94	,93

*Araştırmada kullanılan “Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği” (YDÖÖ) için araştırmacıdan izin alınmıştır.

**Araştırmada kullanılan “Yazılı Anlatım Dersine Yönelik Öğrenci Tutum Ölçeği (YADÖTÖ) için ölçeği araştırmasında kullanan Aslım-Yetiş (2013)’e danışılmış, araştırmacı kaynak gösterilmesi durumunda ölçeğin kullanılabilceğini belirtmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analiz Edilmesi

Verilerin toplanması aşamasında, ölçekler aynı anda katılımcılara verilmiş, ölçeklerle ilgili açıklamalar yapılmış ve hiçbir maddeyi boş bırakmadan, gerçek düşüncelerini yansıtmaları istenmiştir. Değerlendirmeye alınan ölçeklerden elde edilen veriler istatistik programı aracılığıyla bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Her zaman (5)”, “Çoğu zaman (4)”, “Ara sıra (3)”, “Çok az (2)” ve “Hiçbir zaman (1)” dereceleri kullanılmıştır. Veriler 1.00-1.80→Hiçbir zaman, 1.81-2.60→Çok az, 2.61-3.40→Ara sıra, 3.41-4.20→ Çoğu zaman, 4.21-5.00→Her zaman, veri aralığına göre yorumlanmıştır. Öğrencilerin “Yabancı dil öğrenme profili” anketinin sorularına verdikleri cevaplardan aldıkları puanlara göre üç adet öğrenen profili belirlenmiştir; 18-42 puan arası, düşük düzey öğrenen profili (1); 43-67 puan arası, orta düzey öğrenen profili (2); 68-90 puan arası, yüksek düzey öğrenen profili (3) olarak kabul edilmiştir.

Öğrenenlerin ikinci yabancı dil öğrenme profilinin cinsiyete, sınıflara, mezun oldukları lise türüne ve birinci yabancı dil düzeyine göre değişip değişmediğini anlamak amacıyla yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonunda anlamlı farklılık gösteren sonuçların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Scheffe testi, ikiden fazla grup ortalamasının karşılaştırılması sonucu anlamlı bir fark bulunduğu kullanılarak çoklu karşılaştırma testlerinden biridir. Varyans analizi ile grup ortalamalarının arasında fark olmadığı saptanırsa, ikili karşılaştırma yapmaya gerek kalmadığı açıktır. Eğer varyans analizi ile bulunan p değeri <0.05 ise, ikili karşılaştırmaların yapılması gerekir. Varyans analizi sonrası yapılan çoklu karşılaştırma yöntemlerine “post-hoc” yöntemler adı verilir. Çeşitli “post-hoc” çoklu karşılaştırma yöntemleri vardır. Scheffe yöntemi post-hoc yöntemler içinde en kullanışlı olanıdır. Yalnızca ikişerli karşılaştırmalar değil, *grupların birleştirilmiş ortalamaları* da karşılaştırılabilir. Ancak ortalamalar arasındaki farkın önemli olarak saptanabilmesi diğer testlere göre (Tukey testi dahil) daha zordur. Tukey testinde olduğu gibi hesaplanan en küçük önemli fark, grup ortalamaları arasında farkla karşılaştırılır (Akyol, vd, t.y.).Araştırmada, yukarıda bahsedildiği gibi ikiden fazla grup ortalamalarının ve grupların birleştirilmiş ortalamalarının karşılaştırılmasında Scheffe testinden yararlanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarıyla yabancı dil öğrenme profillerinin düzeyleri arasında ilişki olup olmadığını anlamak için Korelasyon testinden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarını belirlemek için uygulanacak veri toplama aracında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyleri için “1:Kesinlikle Katılmıyorum”, “2: Katılmıyorum”, “3: Fikrim Yok”, “4: Katılıyorum” ve “5: Kesinlikle Katılıyorum” dereceleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmayla ilgili istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular, tablolar şeklinde aşağıda sunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenme profillerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’de verilmiştir:

1. Çalışmanın örneklemini oluşturan üniversite öğrencileri ikinci yabancı dil Fransızcanın edinişinde genel olarak nasıl bir öğrenen profili sergilemektedirler?

Araştırmaya katılan öğrencilerin nasıl bir yabancı dil öğrenme profili sergilediği aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Değer	N	Yüzde: %
Düşük 1,00	2	,9
Orta 2,00	84	38,0
Yüksek 3,00	135	61,1
Toplam	221	100,0

Tablo 3: Yabancı Dil Öğrenme profilleri düzeyi

Tablo 3’den anlaşılacağı üzere öğrencilerin sadece ikisi, (%0,9)’u düşük düzey öğrenen profili, 84 kişi (% 38)’i orta düzey öğrenen profili, 135 kişi ise (%61,1)’i yüksek düzey öğrenen profili sergilemektedirler.

2. Öğrenenlerin sınıflarına göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak için yapmış olduğumuz tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinin sonucunda ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla scheffe testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğrenenlerin sınıflarına göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Sınıflar	Anlamlı Fark
Gruplar arasında	1443,883	3	481,294	5,949	,001**	Hazırlık _1.Sınıf 2.Sınıf* 3.Sınıf	1-3
Gruplar içinde	17555,194	217	80,900			1.Sınıf Hazırlık 2.Sınıf* 3.Sınıf	2-3
Toplam	18999,077	220				2.Sınıf Hazırlık* 1.Sınıf*	3-1 3-2

** İlişki anlamlılık düzeyi ($p=,001$) olduğundan anlamlıdır.

Tablo 4'te görüldüğü gibi [$F(5,949) p=,001 (p<,05)$] olduğundan, öğrencilerin sınıflarıyla ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testinden yararlanılmıştır. Üniversite öğrencilerinin sınıflarına göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında hangi sınıflar arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için gerçekleştirilen Scheffe testinin sonucunda hazırlık sınıfı öğrencileriyle 2.sınıf öğrencilerinin; 1.sınıf öğrencileriyle 2.sınıf öğrencilerinin; 2.sınıf öğrencileriyle hem hazırlık sınıfı öğrencilerinin hem de 1.sınıf öğrencilerinin ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ancak 3. sınıf öğrencileriyle diğer sınıflar arasında yabancı dil öğrenme profilleri açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, öğrencilerin sınıfları yükseldikçe yabancı dil öğrenen profilleri yükselir hipotezinin doğru olduğunu göstermektedir.

3. Öğrenenlerin cinsiyetlerine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5. Üniversite öğrencileri cinsiyet açısından nasıl bir yabancı dil öğrenen profili sergilemektedirler alt probleminin *t* testi analiz sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
Yabancı dil öğrenme ölçeği	Kız	153	71,26	9,37	219	1,38	,167*
	Erkek	68	69,41	9,03	133,12		

* $p>,05$

Tablo 5'de görüldüğü gibi üniversite öğrencilerinin "Yabancı dil öğrenme ölçeğindeki" maddelerin toplamında cinsiyet açısından anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirdiğimiz *t* testi sonucunda, [$F(,000) p=,167 (p>,05)$] olduğundan, öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme profillerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 6. Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme ölçeğinin "etkin yaklaşım, dizge, iletişim aracı, duygusal boyut ve performans değerlendirme" alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan *t* testi analiz sonuçları

Madde	Cinsiyet	N	\bar{x}	SS	sd	t	p
1-Etkin yaklaşım	Kız	153	15,52	2,73	219	2,16	,033*
	Erkek	68	14,58	3,06	116,18		

2-Dizge	Kız	153	12,43	1,93	219	1,92	,057
	Erkek	68	11,86	2,04	122,50		
3-İletişim aracı	Kız	153	15,90	2,69	219	,109	,914
	Erkek	68	15,86	2,52	136,41		
4-Duygusal boyut	Kız	153	11,60	2,13	219	,932	,353
	Erkek	68	11,32	2,00	136,38		
5-Performans de- ğerlendirme	Kız	153	15,79	2,59	219	,085	,933
	Erkek	68	15,76	2,66	125,44		

* $p < ,05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, üniversite öğrencileri, yabancı dil öğrenme ölçeğinin "etkin yaklaşım, dizge, iletişim aracı, duygusal boyut ve performans değerlendirme" alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi analiz sonuçlarına göre ölçeğin sadece "etkin yaklaşım" alt boyutunda anlamlılık değerleri [$F(1,38) p = ,033 (p < ,05)$] olduğundan cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Diğer alt boyutlarda cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

4. Öğrenenlerin mezun oldukları lise türüne göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Öğrencilerin lise türüne göre yabancı dil öğrenme profilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testinin sonucunda, anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Tablo 7. Öğrenenlerin mezun oldukları liseye göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p
Gruplar arasında	46,023	4	11,506	,131	,971
Gruplar içinde	18953,054	216	87,746		
Toplam	18999,077	220			

İlişki anlamlılık düzeyi ($p = ,971$) olduğundan anlamlı değildir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi [$F(1,131) p = ,971 (p > ,05)$] olduğundan, bu değer de ($p > ,05$)'den büyük olduğundan öğrencilerin mezun oldukları lise türleriyle ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

5. Öğrenenlerin birinci yabancı dil düzeyine göre ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8. Öğrencilerin birinci yabancı dil düzeyleriyle ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için yapmış olduğumuz Tek Yönlü Varyans Analizi sonucunda ilişkinin anlamlı olduğu görülmüştür.

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	f	p	Birinci dil düzeyi	Anlamlı Fark
Gruplar arasında	1400,67	2	700,336	8,675	,000*	Orta Başlangıç İleri*	2-3
Gruplar içinde	17598,40	218	80,727			İleri Başlangıç Orta*	3-2
Toplam	18999,07	220					

** İlişki anlamlılık düzeyi ($p=,000$) ($p<,05$) olduğundan anlamlıdır.

Tablo 8’de görüldüğü gibi [$F(8,675)$ $p=,000$ ($p<,05$)] olduğundan bu değer de ($p<,05$)’den küçük olduğundan öğrencilerin birinci yabancı dil düzeyleriyle ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir fark vardır. Anlamlı farkın hangi düzeyler arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi uygulanmıştır. Üniversite öğrencilerinin birinci dil düzeyleri açısından ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında orta düzeyle ileri düzey ve ileri düzeyle orta düzey arasında [$p=,001$ ($p<,05$)] olduğundan bu değer de ($p<,05$)’den küçük olduğundan anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

6. Öğrenenlerin yabancı dil öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasında bir ilişki var mıdır?

Tablo 9. Öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarıyla ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için gerçekleştirilen Korelasyon testinin analiz sonuçları

	Korelasyon	Yazılı Anlatım Dersine Karşı Tutumlar	Yabancı Dil Öğrenme Profilleri
Yazılı Anlatım Dersine Karşı Tutumlar		1	,308(**)
	P		,000
	N	221	221
Yabancı Dil Öğrenme Profilleri		,308(**)	1
	P	,000	
	N	221	221

**İlişki düzeyi ($p=,000$) olduğundan ve ($p=0;01$)’den küçük olduğundan anlamlıdır.

Tablo 9’da görüldüğü gibi F değeri ,308 olduğundan 3’ten büyük olduğu için ve anlamlılık düzeyi ($p=,000$) olduğundan, bu değer de ($p<,05$) olduğundan öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarıyla ikinci yabancı dil öğrenme profilleri arasında anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Tartışma ve sonuç

Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil Fransızca öğrenme profillerini ortaya koymak ve sınıf, cinsiyet, mezun olunan lise türü, birinci yabancı dil düzeyi gibi değişkenlerle bu profil arasındaki ilişki düzeyini ortaya koymak ve öğrencilerin yabancı dil öğrenme profilleriyle yazılı anlatım dersine karşı tutumları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunluğu yüksek ve orta düzeyde öğrenen profili sergilemektedirler.

Öğrencilerin sınıf değişkenine göre yabancı dil öğrenme profilleri değişiklik göstermektedir. Hazırlık sınıfı öğrencileri, yabancı dil öğrenme ölçeğinin “etkin yaklaşım, dizge, iletişim aracı, duygusal boyut ve performans değerlendirme” alt boyutlarında, 2. ve 3. sınıf öğrencilerine göre daha yüksek bir öğrenen profili sergilemektedirler ve bu sınıflar arasındaki fark anlamlıdır, ancak 1. sınıf öğrencilerine göre “etkin yaklaşım ve iletişim aracı” alt boyutlarında hazırlık sınıflarının öğrenen profilleri yüksek çıkmışken, “dizge, duygusal boyut ve performans değerlendirme” alt boyutlarında 1.sınıf öğrencilerinin öğrenen profilleri yüksek çıkmıştır fakat bu iki sınıf arasındaki fark anlamlı değildir. Araştırmada öğrencilerin sınıflarının yabancı dil öğrenme profillerinde bazı düzeylerde etkili olmuşken, Özçelik’in (2013) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada Üniversite öğrencilerinin sınıf değişkenine göre yabancı dil öğrenme profillerine ilişkin bulgularında, öğrencilerin sınıf düzeylerinin yabancı dil öğrenme profilleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Aynı şekilde Kuşçu’nun (2018) yapmış olduğu araştırmada da sınıf değişkeninin öğrencilerin yabancı dil öğrenme profillerinde anlamlı bir etkisi olmadığı belirlenmiştir.

Yabancı dil öğrenme ölçeğinin tamamının cinsiyet açısından değerlendirilmesi sonucunda, kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmasına rağmen öğrencilerin ikinci yabancı dil öğrenme profillerinde cinsiyet açısından anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Aynı şekilde Özçelik’in (2013) ve Kuşçu’nun (2018) araştırmalarında da kız öğrencilerin ortalama puanlarının erkek öğrencilere göre yüksek çıkmasına rağmen aralarında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Yabancı dil öğrenme ölçeğinin, hedef dile karşı etkin yaklaşım benimseme, hedef dili keşfedilmeye çalışılan bir dizge olarak görme, onu bir iletişim aracı olarak kabul etme, yabancı dil öğreniminin duygusal yönünü dikkate alma ve performans değerlendirmesi yapma alt boyutlarının cinsiyet açısından değerlendirilmesinde ölçeğin tamamında olduğu gibi kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenen profilleri daha yüksektir. Ancak sadece “etkin yaklaşım” alt boyutunda kız öğrencilerle erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark vardır diğer alt boyutlarda ortalama puanlar birbirine yakın olduğu için “dizge, iletişim aracı, duygusal boyut ve performans değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Özçelik’in (2013), yapmış olduğu araştırmada her ne kadar kız öğrencilerin YDÖÖ ortalama puanları erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunsada, kız ve erkek öğrenciler arasında, yabancı dil öğrenme profili bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme profillerinin mezun olunan lise değişkenine göre değerlendirilmesinde Anadolu lisesi ve düz lise mezunlarının ortalama puanlarının diğer lise mezunlarına göre daha yüksek olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gerçekleştirilen araştırmada ve Kuşçu'nun (2018) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin mezun oldukları lise türünün öğrencilerin yabancı dil öğrenme profilleri üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken Özçelik'in (2013) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin yabancı dil öğrenme profili üzerinde mezun oldukları lise türünün anlamlı bir etkisi vardır: AÖL mezunları AL ve DL mezunlarına göre, hedef dile karşı daha fazla etkin yaklaşım benimsemekte ve onu bir iletişim aracı olarak görmekte, ayrıca daha fazla performans değerlendirmesi yapmaktadırlar. Hedef dili keşfedilmeye çalışılan bir dizge olarak görme ve yabancı dil öğreniminin duygusal yönünü de dikkate alma alt boyutlarında, AÖL ile AL ve DL mezunları arasında önemli bir fark saptanmamıştır.

Öğrencilerin yabancı dil öğrenme profillerinin birinci yabancı dil düzeylerine göre değerlendirilmesinde ileri düzey birinci yabancı dil bilgisi olan öğrencilerin ortalama puanları, orta düzey birinci yabancı dil bilgisi olanlardan daha yüksektir ve bu iki grup arasında anlamlı bir fark vardır. Buradan hareketle bir yabancı dili iyi derecede bilen öğrencilerin ikinci yabancı dili öğrenirken hiç bilmeyen ya da orta seviyede bilen öğrencilere göre hedef dile karşı daha etkin bir yaklaşım sergiledikleri, onu öğrenmeye karşı daha istekli oldukları söylenebilir. Bununla birlikte Kuşçu'nun (2018) gerçekleştirdiği araştırmada öğrencilerin birinci yabancı dil düzeylerinin ikinci yabancı dil öğrenme profillerinde etkili olmadığı saptanmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı tutumlarıyla ikinci yabancı dil öğrenme profillerinin değerlendirilmesi sonucunda, ileri düzey öğrenen profiline sahip öğrencilerin ortalama puanları orta düzey öğrenen profiline sahip öğrencilerinkinden daha yüksek çıkmıştır ve iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buradan hareketle, ileri düzey öğrenen profiline sahip öğrencilerin yazılı anlatım dersine karşı, orta düzey öğrenen profiline sahip öğrencilerden daha olumlu tutum sergilediklerini söyleyebiliriz.

Sonuç olarak, yabancı dil öğrenme süreci öncelikle öğrenenlerin aktif, bilinçli ve açık olmasını; öğretmenlerin de sabırlı iyi bir rehber olmalarını gerektiren uzun bir süreçtir. Öğrenenlerin bu süreçte aktif ve katılımcı olmaları, kendi öğrenmelerini düzenletebilmeleri, öğrendikleri dili keşfetmeye çalışmalarını onu bir iletişim aracı olarak kullanabileceklerinin bilincinde olmaları, öğrendikleri dile ve kültüre karşı önyargılarından kurtulmaları önemlidir. Öğretmenlerin de neyi, ne zaman, ne yoğunlukta vereceklerini iyi bilen ve planlayan, öğrenenlerin ihtiyaçlarını analiz edebilen, alanında uzman kişiler olması önemlidir. Ayrıca yazılı anlatım dersinin içeriğinin de öğrencilerin seviyesine uygun düzenlenerek bilinenden bilinmeyene göre öğrencilerin zor ders algısını da dikkate alarak planlanması, öğrencilerin ilgi ve motivasyonun bazı yöntem ve etkinliklerle artırılması bu derse karşı önyargıları ortadan kaldırarak, dersteki başarıyı artırabilir.

Yabancı dil öğrenme sürecinin başarıya ulaşması için öncelikle öğrenenlerin daha aktif katılımcı olmaları, bireysel özelliklerini iyi analiz ederek kendilerine uygun öğrenme stillerini ve stratejilerini kullanmaları önerilebilir. Öğretmenlerin de bu süreçte, öğrencilerinin bireysel özelliklerini, ihtiyaçlarını ve seviyelerini göz önünde bulundurarak ve uygun yöntem ve teknik-

leri kullanarak derslerini düzenlemeleri, öğrenenlere rehberlik etmeleri, derslere aktif katılımını sağlamaları önerilebilir. Yabancı dil öğretimi ve öğreniminin interaktif bir süreç olduğundan yola çıkarak, öğrenenlere kendi öğrenmelerini planlamaları, öğretmenlere de öğretme ortamını daha katılımcı ve paylaşımcı hale getirmeleri salık verilebilir. Yabancı dil öğretme ve öğrenme ortamlarının düzenlenmesinde nasıl bir öğrenen profiliyle karşı karşıya olunduğu bilgisi oldukça önemlidir. Öğrenenlerin profillerinin ve bireysel özelliklerinin, ilgi, motivasyon ve kaygı düzeylerinin bilinmesi, öğretimde kullanılacak uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesinde alanyazına önemli katkılar sağlayabilir. Üniversite düzeyinde yapılan araştırmanın benzerinin, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde de yapılarak, ilköğretim ve ortaöğretim öğrenen profillerinin saptanması öğretme ve öğrenme etkinliklerinin planlanması ve yürütülmesinde alana yararlı katkılarda bulunabilir.

KAYNAKÇA

- Akpınar-Dellal, N., Günak, D.B. (2009). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde İkinci Yabancı Dil Almanca Öğrenen Öğrencilerin Öğrenme Motivasyonları. *Dil Dergisi*. Sayı: 143, Ocak-Şubat-Mart 2009
- Aktaş, M. (2009). Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya ve Yazılı Anlatıma Etkisi. *Dil Dergisi*. Sayı: 145, Temmuz-Ağustos-Eylül 2009.
- Akyol, G., Bağcaz, D.S., Göloğlu, C., Hasırıpı, Ö.S., Özerhan, A.O., Uyanık, E. (t.y.). İki'den Fazla Grup Ortalamasının Karşılaştırılması: Tek Yönlü Varyans Analizi. Danışman: Ersin Ögüş
<http://tip.baskent.edu.tr/egitim/mezuniyetoncesi/calismagrp/ogrsmpzsnm12/10.1.pdf>
adresinden 05.01.2019 tarihinde alınmıştır.
- Aslım-Yetiş, V. (2013). Fransızca yabancı dil öğrencilerinin yazılı anlatım dersine karşı tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 35 Mart – Nisan 2013 <http://www.akademikbakis.org>
- Avrupa Konseyi. (2009). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni*. (Çev. MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı). T.C MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları: Ankara. (Özgül kitap 2001'de yayınlandı).
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. Vol.4, No.1.
- Aydoslu, U. (2005). *Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Olarak İngilizce Dersine İlişkin tutumlarının İncelenmesi* (B.E.F. Örneği). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Burdur.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Canitez, M. F. (2010). *İkinci yabancı dil Fransızca öğretiminde iletişimsel becerilerin geliştirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Tez no: 258248

- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les Éditions Didier: Paris.
- Çiprut, R.B. (2011). İkinci Yabancı Dil Eğitimi Sorunsalı: İstanbul'daki Özel Okulların İlk Öğretim ve Lise Düzeyinde Yabancı Dil Eğitimine Bir Bakış. *İstanbul Üniversitesi Mediterranean*. Sayı:6
- Demirel, Ö. (1993). *Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler Yöntemler Teknikler*. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretimi: Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ehrman, M. E., Leaver, B.L., Oxford, R.L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System*. 31 : 313–330 0346-251X/\$ - see front matter # 2003 Published by Elsevier Ltd. doi:10.1016/S0346-251X(03)00045-9
- Ekmekçi, E. (2019). Üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme algıları: bir devlet üniversitesi örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (17), 1-13. DOI: 10.29000/rumelide.656143.
- Ghazvini, D. S., Khajehpoor, M. (2011). Attitudes and Motivation in learning English as Second Language in high school students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 1209–1213. 1877–0428 © 2011 Published by Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.sbspro.2011.03.264
- Genç, A. (2005) Türkiye'de ilk ve orta öğretim okullarında yabancı dil öğretimi. <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd10/sbd-10-10.pdf> adresinden 14.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Henter, R. (2014). Affective factors involved in learning a foreign language. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 127, 373 – 378. 1877-0428 © 2014 The Authors. Published by Elsevier Ltd. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.274
- İnal, Sevim (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin geliştirilmesinde "clustering" yazılı anlatımın tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri*. Doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karasar, N., (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara : Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık.
- Kuşçu, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğrenme profilleri: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Fen-Edebiyat Fakültesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-9. doi: 10.24106/kefdergi.354635
- Panetta, L. E. (1999). Foreign Language Education: If Scandalous in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?. Stanford University Conference Papers, <https://www.stanford.edu/dept/lc/language/about/conferencepapers> adresinden 14.12.2018 tarihinde alınmıştır.
- Salashour, F., Sharifi, M., Salashhour, N. (2013). The relationship between language learning strategy use, language proficiency level and learner gender. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 104, 104–110. 1877-0428 © 2013 The Authors. Published by Elsevier Ltd. doi:10.1016/j.sbspro.2013.03.024

- vioral Sciences 70, 634 – 643. 1877-0428 © 2012 The Authors. Published by Elsevier Ltd
- Sevil, N. (2004). Fransızca Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Çağdaş Yaklaşımlar. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1 : 151-159.
- Ungureanu, C., Georgescu, C.A. (2012). Learnes' Strategies in Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, 5000 – 5004. 1877-0428 © 2012 Published by Elsevier Ltd. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.06.375
- Ünal, E. (2009). *Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğrenilmesinde birinci yabancı dil İngilizcenin ve karşılaştırmalı dilbilgisinin rolü*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi. Adana. Tez no: 241495.
- Ünal, M., Özdemir, M.Ç. (2008). Eğitim Fakültelerinde Ortak Ders Olarak Okutulan Yabancı Dil Derslerinde Öğrencilerin Bilişsel Hazırbulunmuşluk Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt 9, Sayı 1, s.13-22.
- Van Compernelle, R. A., Williams, L. (2012). Teaching, Learning, and Developing L2 French Sociolinguistic Competence: A Sociocultural Perspective. *Applied Linguistics*. 33/2: 184–205 doi:10.1093/applin/amr048

Extended Abstract

Purpose

In this study, it is aimed to reveal the second language learning profile of the university students who are learning French as a second foreign language and to investigate the relationship between this profile and such variables as grade, gender, the high school they graduated from, the level of English as the first foreign language and the foreign language learners' attitudes toward writing. The below sub problems are investigated:

1. How is the general learning profile of the sample university students of the study in acquiring the French as a second foreign language?
2. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to their classes?
3. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the gender of these learners?
4. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the high schools they graduated from?
5. Is there a significant difference between the second foreign language learners' profiles according to the level of English as the first foreign language?
6. Is there a relationship between the language learning profiles of the students and the foreign language learners' attitudes toward writing?

Method

The participants of this research are the 221 students in the preparatory, first, second and third grades of Pamukkale University, Letters and Natural Sciences Faculty, French and English Language and Literature and Departments in 2013-2014 academic year. The data collection tools used in this research are the Foreign Language Learning Scale, developed by Özçelik (2013) based on the table of Naiman, Fröhlich, Todesco and Stern (1978) which shows the characteristics of an effective language learner and the Attitude Scale Toward Writing developed by İnal (2006). The scales consist of 18 sentences organized in five categories and 40 items showing the attitudes of the university students toward writing. The Cronbach's Alpha values of the scales were calculated as (.861) for the Foreign Language Learning Scale and (.934) for the Attitude Scale Toward Writing.

Results

According to the findings obtained from the analyses made to solve the sub problems of the research, the profile of the university students taking part in the research shows that they adopt an effective attitude towards the target language, consider it as a system to discover, see it as a tool for communication, take the emotional dimension into consideration and make success evaluation while learning a foreign language. The findings related to the foreign language learning profiles of the university students according to their genders and the high schools they graduated from has revealed that the genders and the high schools do not have a significant effect on their foreign language learning profiles. But the grade have a significant effect on the foreign language learning profiles. The preparatory students adopt a more active attitude towards the target language, see it as a tool for communication and they make more success evaluation in comparison with others classes. In the sub-dimensions of considering the target language as a system to be discovered and taking the emotional dimension of the language learning into consideration, there is no significant difference among the grades. Another finding this research revealed can be summarized as the intermediate or advanced level of English knowledge of the students affect the profile of learning French as a second foreign language. And finally It's found a significant relationship between the language learning profile of the students and their attitudes toward writing.

Conclusion and Discussion

In conclusion, foreign language learning is a long process in which the learners are expected to be active, conscious and open participants and the educators are supposed to be good and patient guides. In this process, learners need to be active participants; they need to discover the target language, they should be aware that they can use that language as a communication tool and they need to get rid of prejudices against that language and the target culture. However, the educators have to be experts who know when and what to teach and plan that teaching well and they need to be aware of the learner needs and analyze them according to the purpose of the education. Furthermore, regarding to the students' conception of daunting course and their level of language the syllabus of writing course should be organized from known to un-

known and students' motivation and interest should be increased by using varied method and activities. Thus the success in this course can be highly achieved.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA
BAĞLILIKLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI
VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ
İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ

PATTERN OF THE RELATIONSHIPS
BETWEEN SECOND SCHOOL STUDENTS'
ENGAGEMENT TO SCHOOL AND
ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND SCHOOL
EFFECTIVENESS

Banu ERGÜÇ ŞAHAN*

Mustafa ÖZGENEL**



Geliş / Submitted: 22.05.2021

Kabul / Accepted: 27.06.2021

Yayın / Published: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51469

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atf / Citation

Ergüç Şahan, B. ve Özgenel, M. (2021). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiler örüntüsü. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 86-103.

Ergüç Şahan, B. and Özgenel, M. (2021). Pattern of the relationships between second school students' engagement to school and academic achievements and school effectiveness. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 86-103.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Millî Eğitim Bakanlığı, apelia_22@hotmail.com 

** Doç. Dr., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, mustafa.ozgenel@izu.edu.tr 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN OKULA BAĞLILIKLARI İLE AKADEMİK BAŞARILARI VE OKUL ETKİLİLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİLER ÖRÜNTÜSÜ*

PATTERN OF THE RELATIONSHIPS BETWEEN SECOND SCHOOL STUDENTS' ENGAGEMENT TO SCHOOL AND ACADEMIC ACHIEVEMENTS AND SCHOOL EFFECTIVENESS

Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Doç. Dr. Mustafa ÖZGENEL

Öz: Bu çalışmanın amacı ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililikleri arasındaki ilişkiler örüntüsünü incelemektir. Bu araştırmada nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul/Ümraniye İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ortaokullarda eğitim gören 918 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veriler, “Okula Bağlılık Ölçeği” ve “Okul Etkililiği Ölçeği (Öğrenci Versiyonu) tarafından toplanmış, SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; ortaokul öğrencilerinin sınıf seviyeleri yükseldikçe etkili okul algıları ve okula bağlılıkları düşmektedir. Bunun yanında öğrencilerin okula bağlılıkları arttıkça akademik başarılarında da artış olduğu saptanmıştır. Etkili okul değişkeninin ise ortaokul öğrencilerinin akademik başarılarını alt boyutlar ve toplam puana göre incelendiğinde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Okula bağlılık ve okul etkililiği değişkenleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin etkili okul algıları güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Okula bağlılık, akademik başarı, etkili okul, ortaokul öğrencileri.

*“COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Etik Kurul Başkanlığı'nın 09/12/2020 tarih ve E.3667 sayılı onayı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Sorumlu Yazar: Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Statements of “COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors”: No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of the Ethics Committee of Istanbul Sabahattin Zaim University. Corresponding Author: Banu ERGÜÇ ŞAHAN

Abstract: The aim of this study is to examine the relationship pattern between secondary school students' engagement with school, their academic achievement and school effectiveness. In this study, relational survey design, one of the quantitative research models, was used. The sample of the study consists of 918 students studying at official secondary schools affiliated to Istanbul / Ümraniye District National Education Directorate. The data were collected by the "School Engagement Scale" and the "School Effectiveness Scale (Student Version)". The data were analyzed using SPSS package program. According to the results of the research; As the grade levels of middle school students increase, their perception of effective school and their engagement to school decrease. In addition, it was found that as the students' commitment to school increased, their academic achievement also increased. It was found that the effective school variable did not affect the academic achievement of middle school students according to the sub-dimensions and total score. When the relationship between school engagement and school effectiveness variables was examined, a positive relationship was found. As students' perception of effective school gets stronger, their engagement to school increases.

Key Words: School engagement, academic success, effective school, secondary students.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin doğumdan ölüme kadar devam ettirdikleri ailede başlayıp devlet ya da özel kurumlarca bilgi, beceri ve kabiliyetlerinin arttırıldığı sistematik yapıdır. Eğitim düşünce ve davranış şekillerini değiştiren, geliştiren bir süreçtir. İnsanı daha iyiye, daha güzele, daha yararlıya ulaştıran bir yaşama sanatıdır. Eğitim yüz yıllar içinde sürekli değişim gösterse de değişmeyen tek konu toplumdaki her bireyin (Toprakçı, 2011), doğumdan ölüme kadar ihtiyaç duydukları yaşamsal bir gereksinimdir. Bu nedenle okullar toplumu oluşturan en önemli kurumlar arasındadır (Türkoğlu, 2002).

Okullar, iyi vatandaş yetiştirme, meslek edindirme ve akademik başarı sağlama gibi hedeflere ulaşmak için kurgulanmış toplumsal örgüt yapılarıdır (Yağan, 2020). Öğrenciler için okul bir gerekliliktir. Çünkü 21. yüzyıl becerilerini doğru okuyabilmelerini ve hayatlarını bu doğrultuda devam ettirmelerini sağlamak adına öğrenciler için okullar kilit bir rol üstlenir. Okul, eğitimi üreten ve değişik isimlerle anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır (Başaran, 2004).

Okullar, öğrencilerin kendini yenileme ve başarıya yetilerini geliştirebilecekleri, keşfederek iş birliği içinde öğrenebildikleri örgütlerdir (Hoy ve Miskel, 2010). Okullar konusunda yapılan araştırmalar, okulları iyi/kötü ve başarılı/başarısız olarak ayırırken; bu sınıflamanın okulun iç çevresiyle ilgili nitel özelliklerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Yapılan bu sınıflamalar aslında okulların ne kadar etkili olduklarını göstermeye çalışırken kullanılan ifadelerdir. Günümüzde okulların etkililiğinden bahsederken "iyi okul", "kötü okul", "nitelikli okul" gibi sınıflamalarla bu durum açıklanmaya çalışılmaktadır. Tüm bu ifade şekilleri toplum içinde okul etkililiği kavramının nasıl karşılık bulduğıyla alakalıdır. Ebeveyn-

ler çocuklarına okul arayışına girdiklerinde aslında aradıkları etkili okullardır. Ancak ebeveynler bu kavramı kullanmak yerine iyi, kötü, başarılı, başarısız şeklinde okulları sınıflandırır. Başka bir ifadeyle bu tür sınıflandırmalar etkililik kavramını nitelendirmeye dönük yapılan açıklamalardır. Çünkü etkililik anlaşılması ve açıklanması zor bir kavramdır.

Araştırmacılar tarafından etkililik kavramı farklı tanımlamalarla açıklanmaya çalışılmıştır. Barnard etkililiği, “örgütün amaçlarına ulaşma derecesi” olarak ifade etmiştir (Balci, 2014). Etkililikle ilgili pek çok araştırma yapılsa da yıllar içinde bu kelimeye net, kapsamlı ve kuramsal çerçevede bir tanımlama yapılamamıştır. Ancak etkililik pek çok boyutta incelenmeye ve literatüre katkı sağlanmaya çalışılmıştır. Hesapçıoğlu (2006: 152) yapılan araştırmaları özetleyerek, “etkin okul”, “etkili okul”, “iyi okul” kavramlarına dikkat çekip pek çok farklı tanımın kullanıldığını belirtmiştir.

Etkili okul kavramı hakkındaki ilk çalışmalardan biri Coleman vd. (1966) tarafından yapılmıştır. Eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili olan bu çalışma okulların öğrenciler üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır (Ada ve Akan, 2007: 345). Coleman vd.’nin amacı insanların ırk, din, ulusal kökenlerinin eğitimde ayrımcılığa neden olup olmadığını ortaya çıkarmak olmuştur. (Tatar, 2006: 157). Coleman Raporu okulların öğrencilerin başarısındaki etkisinin sınırlı olduğunu, asıl farkın aileler arasındaki farklılıklardan kaynaklandığını vurgulamıştır (Balci, 2014; Çobanoğlu, Badavan, 2016; Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2014). Coleman raporunu takiben Heyneman ve Loxley (1983) de benzer bir araştırma yaparak 29 düşük ve yüksek gelirli ülkede okulun kalitesinin başarıya etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda düşük gelirli ülkelerdeki öğrencilerin, yüksek gelirli ülkelerdeki öğrencilere göre daha az öğrendikleri ortaya çıkmıştır. Ülkelerin ekonomik yapılarındaki farklılıkların eğitimin ve okulların olanaklarını değiştirmesi “Heyneman-Loxley Etkisi” olarak isimlendirilmiştir (ERG, 2014). Etkili okulların, ülkelerin ekonomik düzeyleri ile olan ilişkisi yadsınamazken; etkili okulun veli, öğretmen, yöneticilerin ortak ve etkili çalışmalarından da etkileneyeceği unutulmamalıdır (Balci, 1988). Okulu oluşturan tüm paydaşların etkili şekilde sürece dâhil olduğu okullarda eğitim öğrenciler adına da kazanç olacaktır. Çünkü etkili okullarda sınıflar ve okul ortamları öğrencilerin davranışlarını destekleyen nitelikte hazırlanır. Öğrenciler için her türlü öğrenme ortamının desteklendiği, teşvik edici ve tüm olumsuzluklardan arındırılmış bir ortam hazırlanmaya çalışılır (Yılmaz, 2006). Bu şekilde hazırlanmış okullarda öğrenciler sosyal yönden desteklendiği gibi akademik başarıları da olumlu etkilenir.

Akademik başarı, bir hedefe ulaşmak için çaba göstermek ve o hedefe ulaşmayı ifade eder. Okuldaki akademik başarı, öğretilen derslere çalışarak dönem boyunca yapılan sınavlarda yüksek not almak, kısa sürede akademik başarı olarak adlandırılan beceri ve bilgi edinimidir (Sarier, 2016). Bu anlamda, “Akademik başarı ile etkili okul kavramı arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunun cevaplanması gerekir.

Öğrencilerin okula karşı olumlu duygular geliştirmeleri okulun öğrencilere sağladığı olanaklarla ve öğrencilerin okuldan bekledikleriyle ilgidir (Sarı, 2007). Ergenlik dönemine yeni yeni geçmekte olan ortaokul öğrencilerinin de okula karşı olumlu duygular geliştirmesi kritik olabilir. Bu dönemde öğrencilerin arkadaşları, ilgi alanları, çevrelerine duydukları olumlu duygular; akademik başarılarını ve hayata bakışlarını etkileyebilir. Hayata ve üst öğrenmeye hazır-

landıkları bu kritik dönemde bu olumlu duygularının gelişmesi okullarına bağlılık duymalarıyla ilişkili olabilir. Okula bağlılık, öğrencinin kendini okula ait hissetmesi, onun amaçlarını benimsemesi olarak tanımlanır (Finn, 1993). Mengi (2011) ise okula bağlılığı okulla ilgili olumlu duygular geliştirme, okul ortamına ait olma duygusu ve okul çalışanları da dâhil olmak üzere diğer öğrencilerle olumlu ilişki içinde olma, devamlılık, ders dışı etkinliklere katılma olarak ifade eder. Okula bağlılığın, akademik başarı, devamsızlık yapmama gibi kavramlarla da ilişkilendiği görülmüştür (Cemalcılar, 2010; Özdemir, 2015).

İlgili literatür tarandığında “okula bağlılık ve etkili okul” kavramları üzerine pek çok araştırma yapıldığı görülmüştür. Okula bağlılık kavramı pek çok konuyla birlikte farklı öğrenci grupları üzerinde çalışılmıştır (Arastaman, 2009; Erdoğan, 2018; Kalaycı ve Özdemir, 2013; Kızıldağ, Demirtaş ve Zorbaz, 2017; Sarı, 2013). Okula bağlılığın lise (Bellici, 2015; Karababa, Oral ve Bülent, 2018; Sağlam ve İkiz, 2017) ve ilköğretim-ortaokul öğrencilerinin (Akarsu, 2018; Aksu, 2019; Can, 2008; Özdemir, 2015; Sarı ve Özkök, 2014) davranışlarına etkisini inceleyen araştırmalara rastlamak mümkündür. Etkili okulun eğitim sistemimizdeki yerini inceleyen araştırmacılar olduğu gibi (Ada ve Baysal, 2015; Balcı, 2014; Everard ve Morris, 2004), etkili okul kavramını okulu yönetmekle ilişkisini değerlendirerek etkili okul yönetimi konusuna dayanan çalışmalar da bulunmaktadır (Helvacı ve Aydoğan, 2011; Lipham, 1981; MacBeath, 1998; Yalçınkaya, 2002). Ancak özellikle ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oysaki ortaokulların eğitim sistemindeki yeri düşünüldüğünde öğrenciler için kilit bir rol üstlenmektedir. Çocukluktan çıkan ve sınavlarla ciddi bir şekilde karşılaşacak, ilgi ve yeteneklerini şekillendirecek, hayatlarına yön vermek için bir başlangıç olan ortaokullar, öğrenciler açısından çok önemlidir. Bu nedenle ortaokul öğrencilerinin okullarına olan bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiye odaklanan bu çalışma yöneticiler, ortaokullarda çalışan öğretmenler ve politika yapımcılar açısından faydalı olacaktır. Bu kavramların sınavların hayatımızda bu kadar çok yer tuttuğu şu dönemde akademik başarılarını da nasıl etkilendiğini görmek adına araştırmanın problemi “Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde ortaya koyulmuştur. Çalışma, literatür açısından eğitim sistemimizdeki sorunların alandan kişilerce tespit edilmesi, bilimsel araştırmalar yapılarak bu konuda önerilerde bulunulması iyileşmeler açısından katkı sağlayabilir. Akademik başarının ülkelerce sınavlar aracılığı ile belirlendiği ve eğitim sistemimizin yerini konumlandırdığı 21. yüzyılda; öğrencilerimiz için sosyo-ekonomik ve duyuşsal özellikler (Okatan ve Tomul, 2021), okula karşı oluşturdukları olumlu tutumların hepsi etkili olmaktadır (Atik, 2016). Bu bağlamda bu çalışma ortaokulların etkili okul özelliklerinin tespit edilerek akademik başarıya olan yansımalarının saptanmasında faydalı olacaktır. MEB tarafından hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde de okulların niteliklerinin artırılmasının ve okullar arası eşitsizliğin kaldırılması konusu sıklıkla vurgulanmaktadır. Okullar arasındaki farkın azaltılması için tüm okullarda kalitenin sürekli iyileştirilmesi gerekliliğinden bahsedilmektedir (MEB, 2018). Kalitenin artırılmasında, öğrencilerin bakış açılarının bilinmesi ve bu politikaların uygulanması için de yararlıdır. Okulların nitelikleriyle ilgili iyileştirilmelerin neler olması gerektiği konusunda ilgili olarak en çok söz hakkı olan kitlenin öğrenciler olduğu bir gerçektir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarılarını ve okula bağlılıklarını etkileyen öncül faktörlerin belirlenmesinde faydalı olacaktır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile akademik başarıları ve okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemek amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırma nicel araştırma yöntemlerinde kullanılan ilişkisel tarama deseninde tasarlanmış ve yürütülmüştür. İlişkisel tarama “İki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden-sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek” amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2018).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul İli Ümraniye İlçesinde kamu okullarında eğitim gören 30.796 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Bu evrenden kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 918 ortaokul öğrencisi seçilmiştir. Kolayda örnekleme yöntemi, “Araştırma konusuyla ilgili olan ve doğru yerde, doğru zamanda bulunan birimler arasından keyfi olarak birimler seçiliyorsa” yapılan örnekleme “kolayda örnekleme” denir. Kolayda örnekleme gönüllülük esasına göre katılan birimlerden oluşur (Özmen, 2013). Örneklem büyüklüğü belirlenirken hata payı %5 ve güven aralığı %95 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin sayı ve yüzdeler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Gruplar	f	Yüzde
Cinsiyet	Kız	397	43,2
	Erkek	521	56,8
Sınıf	5. sınıf	263	28,6
	6. sınıf	245	26,7
	7. sınıf	208	22,7
	8. sınıf	202	22,0
Akademik Başarı	2 Düşük	8	0,9
	3 Orta	90	9,8
	4 İyi	285	31,0
	5 Pekiyi	535	58,3
Toplam		918	%100

Tablo 1 incelendiğinde toplam 918 katılımcıdan 397’sinin erkek (%43,2) ve 521’inin kız (56,8) öğrenci olduğu; 263’ünün 5. sınıfta (%28,6), 245’inin (%26,7) 6. sınıfta, 208’inin (%22,7) 7. sınıfta ve 202’sinin de (%22,0) 8. sınıfta okuduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğrencilerden 8’inin (%0,9) akademik başarısının düşük, 90’ının (%9,8) orta, 285’inin (%31,0) iyi ve 535’inin (%58,3) pekiyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarını belirlemek için Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen, uyarlamasını Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) yaptığı “Okula Bağlılık Ölçeği”; ortaokul öğrencilerinin etkili okul algısını ölçmek için ise, Günel’in (2014) geliştirdiği “Okul Etkililiği Ölçeği” kullanılmıştır. Ortaokul öğrencileri-

ne uygulanacak bu ölçeğin ilk kısmında öğrencilerin kişisel bilgileri, ikinci kısmında ise öğrencilerin okula bağlılıkları ile okul etkililikleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için sorular yer almaktadır.

Okula Bağlılık Ölçeği

Bu araştırmada Fredricks, Blumenfeld, Friedel ve Paris (2005) tarafından geliştirilen, uyarlamasını Çengel, Totan ve Çöğmen (2017) yaptığı "Okula Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek öğrencilerin okula bağlılıklarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 19 maddeden ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar davranışsal (5 madde), bilişsel (6 madde) ve duyuşsal (8 madde) ile ölçülmektedir. Likert türünde değerlendirilen ölçekte 1 ile 5 arası derecelendirmeler mevcuttur (Çengel, Totan ve Çöğmen, 2017).

Okul Etkililiği Ölçeği

Araştırmada kullanılan "Okul Etkililiği Ölçeği" (OEÖ) geliştirilirken, alanyazında bu konuda geliştirilmiş ölçeklerden yararlanılmıştır (Heneveld ve Craig 1996; Green, 2005; Kosciw, 2003; Knoff, 2010). Ölçek üçlü likert tipinde 28 maddeden oluşacak şekilde hazırlanmıştır. Ölçek 6 boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla; veli-okul ilişkisi, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi ve öğrenme fırsatı olarak adlandırılmıştır. Bu boyutların Cronbach-Alfa katsayıları veli okul ilişkisi için. 80, öğretimsel liderlik için. 80, düzenli ve güvenli çevre için. 77, yüksek başarı beklentisi için. 67, öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi için. 68, öğrenme fırsatı için. 58' dir. Ölçeğin geneli için bu kat sayı. 91 olarak hesaplanmıştır (Günel, 2014).

Verilerin Analizi

Örnekleme oluşturan ortaokul öğrencileri kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş ve ölçekler uygulanırken gönüllülük esası dikkate alınarak ölçeklerin içtenlikle cevaplanması sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin ölçek maddelerini doğru ve içtenlikle cevaplamaları için zaman sınırlaması yapılmamıştır. Ölçek 929 ortaokul öğrencisine uygulanmış ve sonuçları analiz edilmiştir. Ölçeklerin verileri incelenerek bilgisayar ortamında SPSS programına aktararak incelenmiştir. Öğrencilerin Etkili Okul ve Okula Bağlılık Ölçeklerine ait basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik katsayıları Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Etkili Okul Ölçeğinin ve Okula Bağlılık Ölçeğinin Çarpıklık, Basıklık ve Güvenirlik Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach Alpha
Etkili Okul	-.727	-.054	.888
Okula Bağlılık	-.568	-.133	.845
Akademik Başarı	-.932	-.352	---

Tablo 2 incelendiğinde ölçme araçlarına ait basıklık ve çarpıklık değerlerin -1 ile +1 arasında kaldığı görülmüş ve verilerin normal dağılım gösterdiğine karar verilmiştir. Ayrıca ölçeklerin güvenilirlik katsayılarının. 70 ve üzeri olduğu tespit edilmiş ve ölçeklerin güvenilir olduğuna karar verilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği ve güvenilir olduğu anlaşılmış ve verilerin analizinde korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Verilerin analizinde aka-

demik başarısı düşük düzeyde olan 8 öğrenci, akademik başarısı orta düzeyde olan öğrenci grubuyla birleştirilmiştir.

BULGULAR

Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları ile okul etkililiği algılarının ilişkili olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıkları ile Akademik Başarıları ve Okul Etkililiği Algıları ile Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

	Davranışsal Bağlılık	Duyuşsal Bağlılık	Bilişsel Bağlılık	Okula Bağlılık	Akademik başarı
Veli Okul İş birliği	.257**	.301**	.344**	.389**	.059
Öğretimsel Liderlik	.276**	.463**	.346**	.468**	.016
Düzenli ve Güvenli Çevre	.267**	.533**	.285**	.462**	.006
Yüksek Başarı Beklentisi	.293**	.421**	.289**	.420**	.005
Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi	.296**	.340**	.308**	.395**	.084*
Öğrenme Fırsatı	.231**	.380**	.240**	.359**	.018
Okul Etkililiği	.353**	.541**	.409**	.556**	.022
Akademik başarı	.168**	.069*	.157**	.158**	1

*p<.05; **p<.01; N=918

Tablo 3' te verilen korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin veli-okul iş birliği algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.257$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.301$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.344$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.389$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin öğretimsel liderlik algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.276$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.463$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.346$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.468$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin düzenli ve güvenli çevre algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.267$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.533$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.285$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.462$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin yüksek başarı beklentisi algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.293$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.421$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.289$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.420$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin öğrenmelerinin izlenmesi algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.296$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.340$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.308$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.395$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin öğrenme fırsatı algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.231$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.380$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.240$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.359$; $p<.01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yine korelasyon analizine göre, ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ile davranışsal bağlılık düzeyleri ($r=.353$; $p<.01$), duyuşsal bağlılık düzeyleri ($r=.541$; $p<.01$), bilişsel bağlılık düzeyleri ($r=.409$; $p<.01$) ve okula bağlılık düzeyleri ($r=.556$;

$p < .01$) arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi, öğrenme fırsatı ve okul etkililiği toplam puanı arasında anlamlı ilişki bulunmamaktadır ($p > .05$). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile okul etkililiği öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutu arasında anlamlı ilişki bulunsa da çok düşük düzeydedir ($p < .05$). Ortaokul öğrencilerinin akademik başarıları ile davranışsal bağlılık ($r = .168$; $p < .05$), duyuşsal bağlılık ($r = .069$; $p < .05$), bilişsel bağlılık ($r = .157$; $p < .05$), okula bağlılık toplam puanı ($r = .158$; $p < .05$) arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Öğrencilerin okula bağlılıklarının akademik başarılarını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin Okula Bağlılıklarının Akademik Başarılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		64.27	3.765		17.070	.000
Davranışsal bağlılık	Akademik	3.704	1.029	.136	3.601	.000
Duyuşsal bağlılık	Başarı	-.606	.583	-.039	-1.040	.299
Bilişsel bağlılık		1.846	.606	.115	3.048	.002

R=.195; R²=.038; F=12.086; $p < .000$

Tablo 4. incelendiğinde öğrencilerin davranışsal ve bilişsel bağlılıkları akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta = .195$; $r^2 = .038$; $F = 12.086$; $p < .01$). Ancak öğrencilerin duyuşsal bağlılıkları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı yordamamaktadır ($p > .05$). Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarındaki toplam varyansın yaklaşık %4'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları güçlendikçe akademik başarıları artmaktadır.

Okul etkililiği algısının öğrencilerin akademik başarılarını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5.'te verilmiştir.

Tablo 5. Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Akademik Başarılarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		81,129	3,221		25,187	,000
Veli okul iş birliği		1,316	1,174	,044	1,122	,262
Öğretimsel liderlik		-2,227	1,535	-,073	-1,451	,147
Düzenli ve güvenli çevre	Akademik	-,067	1,052	-,003	-,064	,949
Yüksek başarı beklentisi	Başarı	,231	1,163	,009	,198	,843
Öğrenmelerinin		3,429	1,184	,124	2,897	,004

izlenmesi					
Öğrencilerin öğrenme fırsatı	-1,466	1,122	-,055	-1,307	,192

R=.124; R²=.015; F=2.354; p<.000

Tablo 5 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatı alt boyutları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($\beta=.124$; $r^2=.015$; $F=2.354$; $p>.05$). Ancak, okul etkililiği öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutlarının öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordasa da bu oran çok düşük düzeydedir ($p>.05$). Öğrencilerin okul etkililiği algılarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediği tespit edilmiştir.

Okul etkililiği algısının öğrencilerin okula bağlılıklarını yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Etkililiği Algısının Okula Bağlılık Eğilimlerini Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		1.689	.122		13.862	.000
Veli okul iş birliği		.199	.044	.148	4.477	.000
Öğretimsel liderlik		.194	.058	.139	3.334	.001
Düzenli ve güvenli çevre	Okula bağlılık	.217	.040	.198	5.462	.000
Yüksek başarı beklentisi		.140	.044	.119	3.194	.001
Öğrenmelerinin izlenmesi		.111	.045	.089	2.480	.013
Öğrencilerin öğrenme fırsatı		.051	.042	.042	1.200	.231

R=.560; R²=.314; F=69.547; p<.000

Tablo 6 incelendiğinde okul etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.560$; $r^2=.314$; $F=69.547$; $p<.01$). Okul Etkililiği öğrencilerin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamamaktadır ($p>.05$). Okul Etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi, öğrencilerin okula bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %32'sini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul etkililiği algıları okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulların etkililikleri arttıkça güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır.

Okul Etkililiği algısının davranışsal bağlılık eğilimlerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli

ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.368$; $r^2=.135$; $F=23.736$; $p<.01$). Ancak, okul etkililiğinin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını yordamamaktadır ($p>.05$).

Tablo 7. Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Davranışsal Bağlılıklarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		2.934	.111		26.540	.000
Veli okul iş birliği		.103	.040	.095	2.549	.011
Öğretimsel liderlik		.022	.053	.019	.414	.679
Düzenli ve güvenli çevre	Davranışsal Bağlılık	.065	.036	.074	1.802	.072
Yüksek başarı beklentisi		.134	.040	.139	3.359	.001
Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi		.135	.041	.134	3.326	.001
Öğrencilerin öğrenme fırsatı		.024	.039	.024	.618	.537

R=.368; R²=.135; F=23.736; p<.000

Tablo 7'ye göre okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin davranışsal bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları güçlendikçe öğrencilerin davranışsal bağlılıkları artmaktadır.

Okul Etkililiği algısının duyuşsal bağlılık eğilimlerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Duyuşsal Bağlılıklarını Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		1.031	.172		6.002	.000
Veli okul iş birliği		.068	.063	.148	4.477	.000
Öğretimsel liderlik	Duyuşsal Bağlılık	.229	.082	.139	3.334	.001
Düzenli ve güvenli çevre		.541	.056	.198	5.462	.000
Yüksek başarı beklentisi		.188	.062	.119	3.194	.001
Öğrenci öğrenmele-		.039	.063	.089	2.480	.013

rinin izlenmesi					
Öğrencilerin öğrenme fırsatı	.133	.060	.042	1.200	.231
R=.576; R ² =.332; F=75.462; p<.000					

Tablo 8 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.576$; $r^2=.332$; $F=75.462$; $p<.01$). Ancak, okul etkililiğinin öğrenme fırsatı alt boyutu öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını yordamamaktadır ($p>.05$). Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %34'ünü açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin duyuşsal bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları güçlendikçe duyuşsal bağlılıkları artmaktadır.

Okul Etkililiği algısının bilişsel bağlılık eğilimlerini yordayıp-yordamadığını belirlemek amacıyla yapılan regresyon analizine ilişkin analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Etkililiği Algısının Öğrencilerin Bilişsel Bağlılıklarının Yordayıp Yordamadığına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hata	(β)	t	p
Sabit		1.405	.184		7.645	.000
Veli okul iş birliği		.357	.067	.193	5.332	.000
Öğretimsel liderlik		.274	.088	.143	3.132	.002
Düzenli ve güvenli çevre	Bilişsel Bağlılık	.070	.060	.046	1.160	.246
Yüksek başarı beklentisi		.109	.066	.066	1.636	.102
Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi		.150	.068	.087	2.217	.027
Öğrencilerin öğrenme fırsatı		.007	.064	.004	.103	.918
R=.420; R ² =.176; F=32.433; p<.000						

Tablo 9 incelendiğinde okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır ($\beta=.420$; $r^2=.176$; $F=32.433$; $p<.01$). Ancak, okul etkililiğinin düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatları alt boyutlarının öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını yordamamaktadır ($p>.05$). Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin bilişsel bağlılıklarındaki toplam varyansın yaklaşık %18'ini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, öğrencilerin bilişsel bağlılıklarını olumlu yönde

etkilemektedir. Okul etkililiğinin veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik ve öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları, güçlendikçe öğrencilerin bilişsel bağlılıkları artmaktadır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları ve okula bağlılıkları arasında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir. Öğrencilerin okullarını etkili olarak kabul etmeleri onların okula olan bağlanma duyularını olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin okul etkililiği algıları güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır. Alanyazında okul aidiyeti ve okul memnuniyet düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiş araştırmalar mevcuttur (Aydın, 2018; Cemalcılar, 2010; Özdemir vd., 2010; Pehlivan, 2006). Okul etkililiği ve okula bağlılık kavramları arasındaki ilişkiyi öğretmenler açısından değerlendiren araştırmalar da bulunmaktadır. Bu araştırmalarda okul etkililiği algılarının öğretmenlerin okula bağlılıklarını da arttırdığı ifade edilmektedir (Güngör, 2018; Kanmaz ve Uyar, 2016; Korkmaz, 2011; Yağan, 2020). Bu iki kavram arasındaki çift yönlü ilişki ortaokullar gibi eğitim hayatının kritik eşiklerinden birinde, okulların başarılarını arttırmalarında kullanılacak bir yöntem olabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenler etkili okullar oluşturarak öğrencilerin okullarına olan bağlılıklarını arttırabilir. Bu durumda öğrencilerin başarılarını arttırarak liselere yerleşme oranlarını etkileyebilir. Bu nedenle okul yöneticileri ve öğretmenler “etkili okullar” oluşturmak için çaba harcayarak başarıyı da arttırma yolunu deneyebilirler.

Öğrencilerin davranışsal ve bilişsel okula bağlılıkları akademik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir. Ancak öğrencilerin duyuşsal bağlılıkları öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı yordamamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıkları açıklanırken akademik başarının bir yordayıcı olduğunu kanıtlayan çalışmalara rastlamak mümkündür (Aksu, 2019; Bellici, 2015; Duy ve Yıldız, 2015). Araştırmanın sonucu da akademik başarının bir üst basamağa geçmek için önemli olduğu ortaokullarda öğrencilerinin başarılarını desteklemek ve arttırmak için okula bağlılıklarının artması için çalışmak önemli bir koşuldur. Bu durum 2023 Eğitim Vizyonu gereği, okulların yeniden yapılandırılması gereken şu günlerde önem arz etmektedir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde okul etkililiğinin “veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenme fırsatı” alt boyutlarında öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordamadığı tespit edilmiştir. “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutu öğrencilerin akademik başarılarını anlamlı bir şekilde yordasa da bu oranın çok düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Tüm bu bulgular öğrencilerin okul etkililiği algılarının akademik başarılarını doğrudan etkilemediğini göstermektedir. Bu çalışmanın temel amacını oluşturan “Ortaokul öğrencilerinin okul etkililiği algıları, akademik başarılarını yordamakta mıdır?” sorusunun cevabı beklenenin aksine negatif yönde bir anlamlılıkla sonuçlanmıştır. Bu durumun nedeninin öğrencilerin okullarına etkili okul oldukları için değil adreslerinin en yakın olduğu okullara yazdırılmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Ortaokul öğrencileri ortaokulları sadece sistemin içinde kalmak adına bir araç olarak görüyor olabilirler. Zaten başlangıçta zorunlu olarak tercih ettikleri okulların da etkili olup olması onların akademik başarılarına etki etmiyor olabilir. Çocuğun akademik başarısı etkili bir okuldan ziyade

aile, çevresel etkiler, özel dersler, etüt merkezleriyle destekleniyor olabilir. Oysa eğitim hayatının en kritik dönemlerinden biri olan ortaokul döneminde öğrencilerin kendi tercihleri olan okullarda eğitim görmeleri sistem açısından daha destekleyici olacaktır.

Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen pek çok okul içi ve okul dışı etkenden bahsetmek mümkündür. Okulların öğrencilere sunduğu fiziksel ve sosyal imkânların bu başarı da etkisi olduğunu düşünen araştırmacılar mevcuttur (Aslanargun, 2007). Marzano (2003), düzenli ve güvenli okul çevrenin akademik başarı için kritik bir rolü olduğunu söyleyerek bu görüşü desteklemektedir. Araştırmalar da okul etkililiğinin akademik başarıyı yordadığı görüşüne yönelik sonuçlara rastlamak mümkündür (Günel, 2014; Witmer, 2005). Ülkemizde adrese dayalı kayıt sisteminin 2008-2009 yıllarında yürürlüğe girmesiyle öğrencilerin algılarında değişikliğin olması muhtemeldir. Bu durum diğer araştırmaların aksine Güngör (2018) tarafından yapılan araştırmayı destekler nitelikte olmasını anlamlı kılabılır. Türkiye'deki okullarda akademik başarı bu kadar önemsendirken; öğrencilerin beceri ve yetenekleriyle ilgili etkinliklerin etkili okul oluşturmada fazla önemslenmediği gözükmemektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarının bu derece önemli olduğu eğitim sistemimizde asıl amacın başarıdan ziyade okulların etkililiklerini arttırmaya yöneltilmesi gerekliliği ortaya çıkarmaktadır. Öğrenciler ilgi ve yetenekleri doğrultusunda 21. yüzyıl becerilerini kullanabilecekleri okul ortamlarında başarılarını da arttırabileceklerdir.

Okul etkililiği veli okul iş birliği, öğretimsel liderlik, düzenli ve güvenli çevre, yüksek başarı beklentisi ve öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi alt boyutları öğrencilerin okula bağlılıklarını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okul etkililiği algıları okula bağlılıklarını olumlu yönde etkilemektedir. Okulların etkililikleri arttıkça güçlendikçe okula bağlılıkları artmaktadır. Ortaokul öğrencilerinin etkili okul olarak gördükleri okullara karşı bağlılıkları da artmaktadır. Okula bağlılık akademik başarıyı da etkilediğinden, öğrencilerin eğitim hayatı için önemi yadsınamaz olan ortaokulların öğrencilerin gözünde etkili sayılması kritik bir önem taşımaktadır. Eğitim sistemimizde önemli bir sorun olarak görülen okula bağlılığın azalarak (Yanık, 2018), öğrencilerde dejenerasyonun artmasıyla etkili okullar oluşturularak baş etmek mümkün olabilir. Öğrencilere kendilerini ait hissedebilecekleri, rahat oldukları, sosyal çevrelerinde yapamadıkları imkânlarla donatılan etkili okullar hazırlayabilirsek; kendini çekme, uzaklaşma ve eğitim ortamından uzaklaşma gibi problemlere engel olunabilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S., ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk Eğitim Sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem.
- Ada, Ş. ve Akan, D. (2007). Değişim sürecinde etkili okullar. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (16), 343-373.
- Akarsu, N. (2018). *Ortaokullarda moral iklim ile öğrencilerin okula bağlılıkları arasındaki ilişki* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akay, E. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin TEOG başarısına etki eden faktörlerin çok düzeyli analizi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Aksu, E. (2019). *İlkokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Arastaman, G. (2009). Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 102-112.
- Aslanargun, E. (2007). Okul- aile iş birliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 120-135.
- Atik, S. (2016). *Akademik başarının yordayıcıları olarak öğretmene güven, okula karşı tutum, okula yabancılaşma ve okul tükenmişliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aydın, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti ile okul memnuniyeti arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Balcı, A. (1988). Etkili okul. *Eğitim ve Bilim*, 12(70).
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram uygulama ve araştırma*. Ankara: Pegem.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yöneltil davranış*. Ankara: Nobel.
- Bellici, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 48-65.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Can, S. (2008). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Cemalcılar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243.
- Coleman, J., et al. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, D.C.: U.S. Department of Health, Education and Welfare.
- Çengel, M., Totan, T. ve Çoğmen, S. (2017). Okula Bağlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1820-1837.
- Çobanoğlu, F. ve Badavan, Y. (2017). Başarılı okulların anahtarı: Etkili okul değişkenleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 114-134.
- Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2006). Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 121-136
- Duy, B. ve Yıldız, M. A. (2014). Farklı zorbalık statüsüne sahip erinlerde okula bağlanma ve yalnızlık. *Eğitim ve Bilim*, 39(174).

- Erdođdu, M. (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(32), 205-227.
- ERG, (2014). Türkiye eğitim sisteminde eşitlik ve akademik başarı araştırma raporu ve analiz. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_T%C3%BCrkiye-E%C4%9Fitim-Sisteminde-E%C5%9Fitlik-ve-Akademik-Ba%C5%9Far-Ara%C5%9Ft%C4%B1rma-Raporu-ve-Analiz.pdf 11.01.2021 tarihinde alınmıştır.
- Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*. California: PCP
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. National Center for Education Statistics.
- FitzSimmons, V. C. (2006). *Relatedness: The foundation for the engagement of middle school students during the transitional year of sixth grade* (Unpublished Doctorate Thesis). Hofstra University, United States.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?* New York: Springer.
- Green, D., A. (2005). *Teachers', parents', and students' perceptions of effective school characteristics of two texas urban exemplary open-enrollment Charter schools* (Doctoral dissertation). Texas A&M University.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güngör, A. A. (2018). *Etkili okul özelliklerinin dönüşümsel liderlik ve öğretmen bağlılığıyla ilişkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Helvacı, M. A., & Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 41-60.
- Heneveld W., and Craig, H. (1996). Schools count. World Bank Project designs and the quality of primary education in Sub-Saharan Africa.
- Hesapçođlu, M. (2006). Eğitim kurumlarında kalite olgusu ve kalite güvence sistemleri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23, 143-160.
- Heyneman, S. P., & Loxley, W. A. (1983). The effect of primary-school quality on academic achievement across twenty-nine high-and low-income countries. *American Journal of sociology*, 88(6), 1162-1194.
- Hoy, K. M. and Miskel, C. G. (2010). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel Yayınevi.
- Jenkins, P. H. (1995). School delinquency and school commitment. *Sociology of Education*, 221-239.
- Kalaycı, H., & Özdemir, M. (2013). Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(2), 293-315.

- Kanmaz, A., & Uyar, L. (2016). Okul etkililiğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 3(2), 123-136.
- Kızıldağ, S., Demirtaş Zorbaz, S., ve Zorbaz, O. (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
- Knoff H. M. (2010). *The Scale of Effective School Discipline and Safety ACHIEVE Incorporated*. Copyright 2010 by Howard M. Knoff/Project.
- Korkmaz, M. (2011). İlköğretim okullarında örgütsel iklim ve örgüt sağlığının örgütsel bağlılık üzerinde etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 117-139.
- Kosciw, J. G. (2003). *The 2003 National school climate survey*. glsen.org/download/file/NDIyMA. 16 Şubat 2021 tarihinde edinilmiştir.
- Lipham, J. M. (1981). *Effective principal, effective school*. NASSP, 1904 Association Dr., Reston, VA 22091.
- MacBeath, J. (Ed.). (1998). *Effective school leadership: Responding to change*. London:
- Marzano, R.J. (2003). *Using Data: Two wrongs and a right*. Educational leadership.
- MEB. (2018). 2023 Vizyon Belgesi. http://2023vizyonu.meb.gov.tr/doc/2023_EGITIM_VIZYONU.pdf 15 Eylül tarihinde erişilmiştir.
- Mengi, S. (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve öz-yeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi* (Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Okatan, Ö. ve Tomul, E. (2021). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı'na (PISA) göre Türkiye'deki öğrencilerin matematik başarıları ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 98-125.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 213-224.
- Özdemir, Y. (2015). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: ödev, okula bağlılık ve akademik motivasyonun rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(1), 27-35
- Özmen, A. (2013). *İstatistik II*. <https://ets.anadolu.edu.tr/storage/nfs/IST202U/ebook/IST202U-13V1S1-8-0-1-SV1-ebook.pdf> 28 Mart 2021 tarihinde alınmıştır.
- Sağlam, A., & İkiz, F. E. (2017). Ortaokul öğrencilerinin şiddet eğilimleri ile okula bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Elementary Education Online*, 16(3).
- Sarı, M. (2007). *Demokratik değerlerin kazanımı sürecinde örtük program: Düşük ve yüksek okul yaşam kalitesine sahip iki ilköğretim okulunda nitel bir çalışma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye'de Öğrencilerin akademik başarısını etkileyen faktörler: Bir meta-

- analiz çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği* içinde Ankara: Pegem.
- Tatar, M. (2006). Okul ve öğretmenin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. *Milli Eğitim*, 171, 156-166.
- Toprakçı, E. (2011). *Eğitim Bilime Giriş*. Ankara: Ütopya.
- Türkoğlu, H. (2002). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin öğrenen organizasyona ilişkin algıları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Witmer, L. W. (2005). *Relationships among transformational leadership, family background, teachers' commitment to change, effective schools' characteristics, and student achievement in california public comprehensive high schools: A structural equation model* (Doctoral dissertation). Azusa Pasific Üniversitesi, California.
- Yağan, E. (2020). Okul iklimi ve okul etkililiği. M. Özgenel (Ed.), *Örgüt ve okul iklimi* içinde (159-171). Ankara: Nobel.
- Yanık, M. (2018). Ortaöğretimde yapılan okul sporlarının öğrencilerin okula bağlılık düzeyine etkisi. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 16 (1), 73-78.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim okullarında etkili okul özelliklerine sahip olmaz düzeyleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Bolu.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
KAZANIMLARININ ÖZ DÜZENLEMELİ
ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN
İNCELENMESİ

ANALYZING THE ACHIEVEMENTS OF THE
ENGLISH COURSE CURRICULUM IN TERMS
OF SELF-REGULATED LEARNING
STRATEGIES

Cevat EKER*

Pelin ÇELİK SEÇGİN**



Geliş / Submitted: 24.03.2021

Kabul / Accepted: 27.06.2021

Yayın / Published: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.50114

Makale Türü:

Araştırma Makalesi

Article Information:

Research Article

Atıf / Citation

Eker, C. ve Çelik Seçgin, P. (2021). İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejileri açısından incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 104-122.

Eker, C. and Çelik Seçgin, P. (2021). Analyzing the achievements of the English course curriculum in terms of self-regulated learning strategies. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 104-122.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, cevateker@gmail.com 

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Bülent Ecevit Üniversitesi, pelincelik81@hotmail.com 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARININ ÖZ
DÜZENLEMELİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ***

**ANALYZING THE ACHIEVEMENTS OF THE ENGLISH COURSE
CURRICULUM IN TERMS OF SELF-REGULATED LEARNING STRATEGIES**

Doç. Dr. Cevat EKER

Pelin ÇELİK SEÇGİN

Öz: Bu araştırmanın amacı ortaokul İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin yer alma durumu incelemektir. Araştırma nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmada İngilizce dersi öğretim programı kazanımları, Zimmerman ve Pintrich'in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli kapsamında ortaya koydukları öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejileri birleştirilerek incelenmiştir. Araştırmada incelenen doküman, İngilizce (5-8) dersi Öğretim Programıdır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre kazanımların üst bilişsel öğrenme stratejilerinden; izleme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejilerinden; ekleme ve anlamlandırma stratejileri ile örgütleme stratejilerinde yoğunlaştığı görülürken, planlama, hedef belirleme, tekrarlama, düzenleme, çaba düzenleme, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi, yardım arama ve motivasyon stratejilerine hiç yer verilmediği görülmüştür. 5.6 ve 7. Sınıf kazanımlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejileri dengeli bir dağılım göstermemesine karşılık 8. Sınıf kazanımlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin çok dengeli bir dağılım gösterdiği sonuçları bulunmuştur. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin kazandırılmasına yönelik kazanımların öğretim programlarında dengeli bir biçimde dağıtılmasına ve daha fazla yer verilmesine yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz düzenlemeli öğrenme, İngilizce dersi, İngilizce dersi öğretim programı.

*"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Cevat EKER

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Cevat EKER

Abstract: The aim of this study is to examine the involvement of self-regulated learning strategies in secondary school English course teaching program outcomes. The research is based on document analysis, one of the qualitative research designs. The obtained data were analyzed by descriptive analysis method. In the research, the achievements of the English lesson curriculum were examined by combining the self-regulated learning strategies that Zimmerman and Pintrich put forward within the scope of the self-regulated learning model. The document examined in the research is the English (5-8) course curriculum. According to the findings obtained from the research, it was seen that the acquisitions among the metacognitive learning strategies; monitoring strategies, cognitive learning strategies; it focused on articulation and interpretation strategies and organization strategies, it was seen that planning, goal setting, repetition, regulation, effort regulation, time and work environment regulation, help seeking and motivation strategies were not included. Although self-regulated learning strategies did not show a balanced distribution in 5. 6. and 7th grade acquisitions, it was found that self-regulated learning strategies showed a very balanced distribution in 8th grade outcomes. In the respect of the findings of the study, it is suggested that the acquisitions for the self-regulated learning strategies in the curriculum should be distributed balancedly and included more.

Key Words: Self-regulated learning, English lesson, English course curriculum.

GİRİŞ

Son yıllarda ülkemizde yabancı dil öğretimine okul öncesi dönemden üniversite sonrası döneme kadar çok fazla önem verildiği görülmektedir. Ancak uygulama sonuçlarına bakıldığında yabancı dilin istenilen düzeyde öğretilmediği görülmektedir. Bu durum, yabancı dil öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle yürütülmesi gerektiği düşüncesini günümüzün önemli arayışlarından birisi haline getirmiştir. Bu arayışlardan en önemlisinin öğrenci merkezli eğitim olduğu söylenebilir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışının bir yansıması olarak öğretme-öğrenme süreçlerinde, öğrencilerin kendi öğrenmelerine ilişkin sorumluluk almalarının önemi sıklıkla dile getirilmektedir. İngilizce dersi öğretim programında öğrencilerin zengin ve geniş kapsamlı öğrenme stratejilerinden yararlanmaları ve öğrenmelerini, gerçek hayatta kullanabilme becerileri özellikle vurgulanmaktadır (MEB, 2018). Bu durum İngilizce öğretimini kolaylaştıracağı düşünülen öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğretimine gerekliliğini ön plana çıkarmıştır.

Öz düzenlemeli öğrenme akademik olarak yeterince başarılı olamayan öğrencilerin, başarısızlık sebepleri araştıran eğitimciler tarafından sıklıkla dile getirilmiş ve günümüzde eğitim alanındaki en önemli kavramlardan biri haline gelmiştir. Zimmerman (2000) öz düzenlemeli öğrenmeyi bireyin kendi düşünme biçimlerini ve davranışlarını kendisinin düzenlemesi ve kendi öğrenmelerinin farkında olması olarak tanımlamaktadır. Pintrich (2000) ise öğrenme sürecinde bireylerin hedef belirlediği, motivasyonlarıyla davranışlarını izleyip düzenlediği, kontrol edip değerlendirmek için çaba gösterdiği aktif ve yapıcı süreçler bütünü olarak tanımlamıştır. Schunk (1994)' e göre bireylerin kendi öğrenmelerini anlaması, kavrayıp kontrol edebilmesi olarak öz düzenlemenin tanımını yapmaktadır. Bu tanımlardan yola çıkarak Boekeerts ve Niemivirta (2005) öz düzenlemeye dayalı öğrenmeyi "öğrencinin mevcut koşulları da dikkate ala-

rak, bireysel hedeflerine ulaşmak için kendi kendine ürettiği düşünce, duygu ve davranışları sistematik olarak kullandığı bir girişim” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle öz düzenlemeye dayalı öğrenmede hedefe yönelik bir sürecin söz konusu olduğu, öğrencinin bu hedefe ulaşmak için kendi tercihi ile çalıştığı ve sorumluluk aldığı, görevi tamamlamak için kullanabileceği stratejileri seçme bakımından üst bilişsel farkındalığa sahip olduğu, süreç boyunca çeşitli stratejileri kullanarak görevi tamamlamaya çalıştığı yani stratejik davrandığı, yüksek düzeyde içsel motivasyon sağladığı ve öğrenme düzeyini değerlendirdiği görülmektedir. Bu sebeple, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrenilmesi ve süreç içerisinde kullanılması oldukça önemlidir. Zimmerman (1998) ve Pintrich (2000)’ in öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli kapsamında ortaya koydukları stratejiler incelendiğinde öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri tablo 1’deki gibi sınıflanabilir (Sıcak ve Eker, 2016).

Tablo 1: Öz-düzenlemeli öğrenme stratejileri

	<ul style="list-style-type: none"> • Planlama stratejileri • Hedef belirleme stratejileri • İzleme stratejileri
A. Üstbilişsel öğrenme stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Düzenleme stratejileri
	<ul style="list-style-type: none"> • Tekrarlama stratejileri • Ekleme ve anlamlandırma stratejileri
B. Bilişsel öğrenme stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Örgütlenme stratejileri
	<ul style="list-style-type: none"> • Çaba düzenleme stratejileri
C. Kaynakları yönetme stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri • Yardım arama stratejileri
D. Motivasyon stratejileri	

Tablo1’de öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin; Üstbilişsel öğrenme stratejileri, bilişsel öğrenme stratejileri, kaynakları yönetme stratejileri, motivasyon stratejileri olarak alt boyutlara ayrıldığı görülmektedir. Üstbilişsel öğrenme stratejileri, bireylerin kendi bilişsel etkinlikleri ve bilişsel stratejilerini koordine eden süreçler olarak tanımlanmaktadır (Boekaerts, 1997). Heo (2000) ise, kişisel farkındalık, bireylerin öğrenme süreçleri hakkındaki bilgisi ve öğrenme sırasında bu süreçleri kontrol etme eğilimi olarak tanımlamıştır. Üstbilişsel öğrenme stratejileri, planlama stratejileri, hedef belirleme stratejileri, izleme ve öz değerlendirme stratejileri ve düzenleme stratejilerinden oluşmaktadır. Bilişsel öğrenme stratejileri, öğrencilerin hedefine ulaşabilmek için harcadığı çabayı yönetmesi ile öğrenmek, hatırlamak ve anlamak için kullandığı stratejileridir (Pintrich ve De Groot, 1990). Bilişsel öğrenme stratejileri; tekrarlama stratejileri, ekleme ve anlamlandırma stratejileri ve örgütlenme stratejilerinden oluşmaktadır. Kaynakları yönetme stratejileri, Pintrich’in öz-düzenlemeli öğrenme modelinin önemli bir ögesi olarak kabul edilmektedir. Öğrencinin hedefini gerçekleştirme için çevresinde bulunan imkânları etkili bir şekilde kullanmasını gerektiren stratejilerdir (Pintrich, 2000). Bu stratejiler; çaba düzenleme stratejileri, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri ile yardım arama stratejileridir. Motivasyon stratejileri, bireyin öğrenme ile ilgili yeteneği hakkındaki düşünceleri, bilgi ve becerilerinden emin olma, yeterlik yargısı, çıktı beklentisi ve akademik göreve değer veremeyi kapsayan, birbiri ile ilişkili inançlardır. Öğrencilerin öğrenme sırasında çaba göstermeleri ve öğrenmeye karşı istekli olmaları motivasyon stratejileri ile ilgilidir (Pintrich, ve De Groot, 1990).

Öğrencilerin öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri, bu

stratejileri doğru bir şekilde kazanmaları ve kullanabilmelerine bağlıdır. Öğrenme sürecinde öğrenci aktif olursa öğrenme kalıcı hale gelir. Bu süreçte başarı sağlanabilmesi için uygun öğrenme stratejilerinin kullanımı gereklidir (Eker, 2014). Öz-düzenlemeli öğrenme stratejilerini etkili kullanan öğrenciler, çalışmalarında kendilerine özgü öğrenme hedefleri belirleyebilir ve bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri seçerek kullanabilirler. Öğrenmelerindeki ilerlemeleri gözlemleyen ve değerlendirebilen bu öğrenciler gerekli gördükleri anda kullandıkları öğrenme stratejilerini duruma göre uygun bir şekilde ayarlayarak kullanabilirler. Kendilerini motive etmede başarılı olan ve dikkatini dağıtan unsurlara rağmen öğrenmeye odaklanabilen öğrenciler, gerek gördüklerinde yardım alırlar ve öğrenme ortamlarını öğrenmelerine yardımcı olacak şekilde düzenlerler (Eker,2017). Öz-düzenlemeli öğrenme alanında yapılan çalışmalar ile eğitimciler öğrencilerin; akademik öğrenme becerileri ve öz-kontrol bilgisinin gelişmesini, böylece öğrenmenin kolaylaşmasını, öğrenmeye daha güdülenmiş olmasını, yani öğrenme için istekli olduklarını belirtmektedirler (Martin, 2004). Öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin hedef belirleme, hedefi analiz etme, tanımlama, planlama, uygulama ve sonuçları izleme basamaklarını uygulayabilen öğrenciler olarak düşündüğümüzde, öğretim programlarında bu stratejileri kazandırmaya yer verilmesinin önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmanın öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenmelerinin önemini ön plana çıkararak ilerde bu alanda yapılacak olan çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

İngilizce öğretim programında tek bir öğretim metodolojisi belirlenmediği, bunun yerine, CEFR' nin öğrenen özerkliği içeren üç tanımlayıcısı olan öğrenme, öğretme, değerlendirme dikkate alınarak, kendi öğrenmelerinin farkında olan, öz değerlendirme yapabilen eylem odaklı bir yaklaşım benimsendiği görülmektedir. Bunu yaparken, öğrencilerin kendilerine güvenen ve yetkin İngilizce kullanıcıları haline gelmeleri beklenmektedir. Ayrıca öğrencilerin, kendi öğrenme yöntemlerini kullanmaya başlamaları dil öğrenmelerine olumlu katkı sağlayacaktır. Bu sebeple İngilizce'ye karşı olumlu bir tutum geliştirmek çok önemlidir. (MEB, 2018). Öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilgili çalışmalar incelendiğinde, herhangi bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle, evrensel dil haline gelen ve hayatımızın bir parçası olan İngilizce Dersi Öğretim Programı (5-8) kazanımlarının öz düzenleme stratejileri açısından incelenmesi önemli görülmüştür. Bu önem doğrultusundan bu araştırmanın amacı, öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin İngilizce dersi öğretim programında yer verilme durumunu belirlemektir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

İngilizce dersi öğretim programında;

- 5. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
- 6. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
- 7. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?
- 8. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu sebeple, Milli Eğitim Bakanlığı' na bağlı okullarda okutulan ortaokul İngilizce dersi (5-8) öğretim programında yer alan kazanımlarda öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin yer alma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Doküman analizinde de verilerin anlamlandırılması için incelenmesi ve yorumlanması önemlidir.

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre, doküman incelemesi belli başlı beş aşamada yapılmaktadır.

1. Dokümanlara ulaşma
2. Orijinalliğin kontrol edilmesi
3. Dokümanları anlamak
4. Verileri analiz etmek
5. Verileri kullanmak

Araştırmanın Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağı MEB 2018' de yayınlanan İngilizce dersi (5-8) öğretim programıdır. Çalışmada nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmış ve araştırmacının görev yerine bakanlık tarafından gönderilen İngilizce Dersi Öğretim Programı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmamızda incelenen İngilizce dersi öğretim programının sınıflara ve ünitelere ait kazanımların temel becerilere göre dağılımı tablo 2,3, 4 ve 5' te verilmiştir.

Tablo 2. İngilizce Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Ünite ve Kazanımlarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Üniteler	Beceri Alanları				Toplam
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
1.Hello	1	2	2	-	5
2.My Town	2	2	1	-	5
3.Games and Hobbies	1	2	1	-	4
4.My Daily Routine	2	3	1	-	6
5.Health	2	2	1	-	5
6.Movies	1	3	1	-	5
7.Party Time	1	5	1	-	7
8.Fitness	2	4	1	-	7
9.The Animal Shelter	1	3	1	-	5
10.Festival	2	2	1	-	5
TOPLAM	15	28	11		54

Tablo 2. incelendiğinde, 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının dinleme becerisine ait 15, konuşma becerisine ait 28, okuma becerisine ait 11 kazanım, toplamda 54 kazanımın olduğu görülmektedir. Yazma becerisine ait ise hiçbir kazanımın olmadığı görülmektedir.

Tablo 3. İngilizce Dersi Öğretim Programı 6.Sınıf Ünite ve Kazanımlarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Üniteler	Beceri Alanları				Toplam
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
1.Life	1	3	1	-	5
2.Yummy Breakfast	1	2	2	-	5
3.Downtown	2	4	1	-	7
4.Weather and Emotions	1	2	1	-	4
5.At the Fair	1	2	2	-	5
6.Occupations	2	3	1	1	7

7.Holidays	1	2	1	1	5
8.Bookworms	2	4	1	2	9
9.Saving the Planet	2	2	2	1	7
10.Democracy	1	3	1	1	6
TOPLAM	14	27	13	6	60

Tablo 3. incelendiğinde, 6. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının dinleme becerisine ait 14, konuşma becerisine ait 27, okuma becerisine ait 13, yazma becerisine ait 6 kazanım, toplamda 60 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 4. İngilizce Dersi Öğretim Programı 7. Sınıf Üniteler ve Kazanımlarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Üniteler	Beceri alanları				Toplam
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
1.Appearance and Personality	1	2	1	1	5
2.Sports	1	2	1	1	5
3.Biographies	1	2	1	1	5
4.Wild Animals	2	3	2	1	8
5.Television	1	4	2	1	8
6.Celebrations	1	3	1	1	6
7.Dreams	1	2	1	1	5
8.Public Buildings	2	2	1	1	6
9.Environment	2	3	1	2	8
10.Planets	1	3	2	1	7
TOPLAM	13	26	13	11	63

Tablo 4. incelendiğinde, 7. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının dinleme becerisine ait 13, konuşma becerisine ait 26, okuma becerisine ait 13, yazma becerisine ait 11 kazanım, toplamda 63 kazanımın olduğu görülmektedir.

Tablo 5. İngilizce Dersi Öğretim Programı 8.Sınıf Üniteler ve Kazanımlarının Temel Becerilere Göre Dağılımı

Üniteler	Beceri Alanları				Toplam
	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	
1.Friendship	1	2	2	1	6
2.Teen Life	1	3	1	1	6
3.In the Kitchen	1	2	2	1	6
4.On the Phone	2	2	1	1	6
5.The Internet	2	3	2	1	8
6.Adventures	2	3	1	1	7
7.Tourism	1	5	1	1	8
8.Chores	3	3	1	1	8
9.Science	1	4	2	1	8
10.Natural Forces	1	4	1	1	7
TOPLAM	15	31	14	10	70

Tablo 5. incelendiğinde, 8. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının dinle-

me becerisine ait 15, konuşma becerisine ait 31, okuma becerisine ait 14, yazma becerisine ait 10 kazanım, toplamda 70 kazanımın olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada veriler nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Betimsel analizde elde edilen verilerin önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığını ve bu analiz yönteminde amacın verileri sistematik bir biçimde betimlenmesi, betimlemelerin açıklanıp yorumlanması, neden – sonuç ilişkilerinin açıklanması ile birtakım sonuçlara ulaşılması ile okuyucuya sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman analizinde öncelikle 5-8. sınıf öğretim programı öğrenme alanları ve kazanımlar çıkarılarak, ilgili kazanımların hangi öz düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik olduğu araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Veri analizi için kullanılan kodlar ve kategoriler Zimmerman (1998) ve Pintrich'in (2000) öz düzenlemeye dayalı öğrenme modeli ile ilgili alan yazınından alınmıştır (Eker ve Sıcak, 2016). Araştırmada elde edilen veriler belirlenen stratejilere ve kodlara göre açıklanmaya, yorumlanmaya ve bir takım sonuçlara ulaşmaya çalışılmıştır. Tablo 6'da kodlamada esas alınan kavramsal çerçeve ve kod numaraları verilmiştir.

Tablo 6. Veri Analizinde Kullanılan Stratejiler, Açıklamalar ve Kodlamalar

	Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri	Açıklama	Kodlama
Üst bilişsel öğrenme stratejileri	1.1.Planlama stratejileri	Bir problemin çözümlenmesi ya da bir görevin tamamlanması sürecine ilişkin plan yapılması, materyallerin seçilmesi ve organize edilmesidir.	A1
	1.2.Hedef belirleme stratejileri	Uzun dönemli görevleri tamamlamak için hedefleri düzenleme stratejisidir.	A2
	1.3.İzleme stratejileri	Öğrencinin öğrenmeye karşı dikkatini yoğunlaştırması, etkili ve etkisiz performansları ayırt etmesi, gerekli ve uygun stratejileri seçebilmesidir.	A3
	1.4.Düzenleme stratejileri	Öğrencinin öğrenme sürecini, bilişsel etkinliklerle olan uyumunu ve sonucunu değerlendirmesidir.	A4
Bilişsel öğrenme stratejileri	2.1.Tekrarlama stratejileri	Bilgiyi sözlü olarak tekrar etmek, altını çizmek ve özetlemek tekrar türleridir.	B1
	2.2.Ekleme ve anlamlandırma stratejileri	Öğrencinin karşılaştığı bilgiyi aynen kopya etmesi yerine önceden öğrenmiş olduğu bilgilerle bütünleştirerek anlamlar katması ve bu şekilde belleğine yerleştirmesidir.	B2
Kaynakları yönet-	2.3.Örgütlenme stratejileri	Bu stratejiler, öğrenilecek olan konunun daha iyi ve daha derin bir şekilde belleğe işlenmesini sağlamaktadır.	B3
	3.1.Çaba düzenleme stratejileri	Çaba düzenleme stratejisi, başarısızlıkla mücadele etme yeteneği ile olumsuzluklara karşı mücadele etmede gösterilen direnci ifade et-	C1

		mektedir	
3.2. Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri		Öğrencilerin zamanı yönetmelerini, akademik çalışmalarını verimli ve etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olan stratejilerdir	C2
3.3. Yardım arama stratejileri		Öğrencinin öğrenme sırasında karşılaştığı güçlükleri aşmak için kendilerinden daha bilgili kişilerden sorular sorarak yardım almaya çalışmasıdır.	C3
Motivasyon stratejiler		Hedef yönlü bir davranışı teşvik eder ve sürdürülme sürecini ifade eder. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi teşvik eden faaliyetlerde bulunmalarını sağlar.	D

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalardaki geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlar nicel araştırmalardan farklıdır. Nitel araştırmalarda bunun yerine inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramlar kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmanın inandırıcılığını (iç geçerliğini) artırmak için konu ile ilgili literatür taraması yapılarak kavramsal bir çerçeve oluşturulmuş ve bu kavramsal çerçeve doğrultusunda veriler elde edilmiştir. Kavramsal çerçeveye ilişkin oluşturulan tablo (Tablo 6) ve içerikten yararlanarak kodlamalar yapılmıştır. Bu şekilde kodlayıcılar arasındaki tutarlılık sağlanmaya çalışılarak geçerliği artırılmaya çalışılmıştır. Böylece kodlayıcılar arasında tutarlılık sağlanmaya çalışılarak çalışmanın geçerliliği artırılmıştır (Merriam, 1998). Araştırmanın aktarılabirliğini (dış geçerliğini) sağlama sürecinde veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması okuyucuların anlayacağı şekilde açıklanmıştır. Ayrıca tutarlılığı artırmak için örnek kazanımlar verilmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmadan elde edilen bulgular şunlardır;

Araştırmanın birinci sorusu "İngilizce dersi öğretim programında 5. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo. 7: 5. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine göre dağılımı

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri	Beceri Alanları								Toplam Kazanım		
	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		f	%	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Üst bilişsel öğrenme stratejileri	Planlama stratejileri	-	-	1	4.3	-	-	-	-	1	4.3
	Hedef belirleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İzleme stratejileri	3	13.1	1	4.3	1	4.3	-	-	5	21.8

Bilişsel öğrenme stratejileri	Düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Tekrarlama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Ekleme ve anlamlandırma stratejileri	8	34.8	-	-	8	34.8	-	-	16	69.6
	Örgütlenme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Çaba düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri	-	-	-	-	1	4.3	-	-	1	4.3
Kaynakları yönetme stratejileri	Yardım arama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Motivasyon stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOPLAM		11	47.9	2	8.6	10	43.4	-	-	23	100

Tablo 7 incelendiğinde, 5.sınıf İngilizce dersi öğretim programında öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilişkili 23 kazanımın olduğu görülmektedir. En fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin “bilişsel öğrenme stratejileri”nden ekleme ve anlamlandırma stratejisinde (16 kazanım) olduğu görülmüştür; bunu sırasıyla “bilişsel öğrenme stratejileri”nden izleme stratejileri (5 kazanım), “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden planlama stratejileri (1 kazanım) ve “kaynakları yönetme stratejileri”nden zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri (1 kazanım) takip etmektedir. “Üst bilişsel öğrenme strateji”lerinden hedef belirleme stratejilerine ve düzenleme stratejilerine, “bilişsel öğrenme strateji”lerden tekrarlamaya stratejilerine ve örgütlenme stratejilerine, “kaynakları yönetme stratejileri”nden çaba düzenleme stratejilerine ve yardım arama stratejilerine ve motivasyon stratejilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Aşağıda Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

*E5.1.R1. Students will be able to read and understand picture stories, conversations and cartoons about personal information./ Resimli hikaye, sohbet ve kişisel bilgiler içeren çizgi filmleri anlar. **Bilişsel öğrenme stratejisi-Ekleme ve anlamlandırma stratejileri.***

*E5.1.R2. Students will be able to read and understand timetable for their lesson./ Kendi ders çizelgelerini okur ve anlar. **Kaynakları yönetme stratejileri-Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri.***

*E5.2.S1. Students will be able to recognise the use of rising intonation to ask for clarifications./ Açıklama istemek için artan tonlamanın kullandığını fark eder. **Üst bilişsel öğrenme stratejileri-İzleme stratejileri.***

Araştırmanın ikinci sorusu “İngilizce dersi öğretim programında 6. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soru-

ya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo. 8: 6. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine göre dağılımı

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri		Beceri Alanları									
		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yaz- ma		Toplam Kazanım	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Üst bilişsel öğrenme stratejileri	Planlama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hedef belirleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	İzleme stratejileri	-	-	1	5.6	1	5.6	-	-	2	11.2
	Düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilişsel öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejileri	-	-	-	-	1	5.6	-	-	1	5.6
	Ekleme ve anlamlandırma stratejileri	2	11.1	-	-	5	27.8	-	-	7	38.9
	Örgütlenme stratejileri	2	11.1	-	-	2	11.1	-	-	4	22.2
Kaynakları yönetme stratejileri	Çaba düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri	1	5.6	-	-	-	-	-	-	1	5.6
	Yardım arama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivasyon stratejileri	1	5.6	1	5.6	1	5.6	-	-	3	16.8	
TOPLAM		6	33.4	2	11.2	10	55.7			18	100

Tablo 8 incelendiğinde, 6.sınıf İngilizce dersi öğretim programında öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilişkili 18 kazanımın olduğu görülmektedir. En fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejileri “bilişsel öğrenme stratejileri”nden ekleme ve anlamlandırma stratejilerinde (7 kazanım) olduğu tespit edilmiştir; bunu sırasıyla “bilişsel öğrenme stratejileri”nden örgütlenme stratejileri (4 kazanım), motivasyon stratejileri (3 kazanım), “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden izleme (2 kazanım), “bilişsel öğrenme stratejiler”inden tekrarlama stratejileri (1 kazanım), “kaynakları yönetme stratejiler”inden zaman ve çalışma ortamını düzenleme stratejileri (1 kazanım) takip etmektedir. “Üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden planlama stratejilerine, hedef belirleme stratejilerine ve düzenleme stratejilerine, “kaynakları yönetme stratejileri”nden çaba düzenleme stratejilerine ve yardım arama stratejilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Aşağıda Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

E6.2.L1. Students will be able to identify the names of different food in oral text./ Sözlü parçalardaki farklı yiyecek isimlerini tanımlar. **Bilişsel öğrenme stratejileri-Örgütlenme stratejileri.**

E6.2.R1. Students will be able to understand short and simple text about food and preferences./ Tercihler ve yiyeceklerle ilgili kısa ve basit dille yazılmış metinleri anlar. **Üst bilişsel öğrenme stratejileri-İzleme stratejileri.**

E6.5.SP1. Students will be able to use various simple expressions to state the feelings and personal opinions about places and things. /Yer ve eşyalarla ilgili kişisel düşüncelerini ve duygularını söylemek için çeşitli ifadeler kullanır. **Motivasyon stratejileri.**

E6.6.L1. Students will be able to understand familiar words and simple phrases concerning people’s oc-

cupations in clear oral texts./ İnsanların mesleklerini ilgilendiren açık bir şekilde ifade edilmiş sözlü metinlerdeki kolay sözcük öbeklerini ve tanıdık kelimeleri anlar. **Bilişsel öğrenme stratejileri-Ekleme ve anlamlandırma stratejileri.**

E6.10.R1. Students will be able to recognize familiar words and simple phrases related to the concept of democracy./ Demokrasi kavramıyla alakalı basit ifadeleri ve benzer kelimeleri hatırlar. **Bilişsel öğrenme stratejileri-Tekrarlama stratejileri.**

Araştırmanın üçüncü sorusu “İngilizce dersi öğretim programında 7. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmişti. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo. 9: 7. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine göre dağılımı

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri	Becerileri Alanları										
	Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam Kazanım		
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
Üst bilişsel öğrenme stratejileri	Planlama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Hedef belirleme stratejileri	2	10.5	-	-	2	10.5	-	-	4	21
	İzleme stratejileri	2	10.5	1	5.3	1	5.3	-	-	4	21
	Düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Tekrarlama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilişsel öğrenme stratejileri	Ekleme ve anlamlandırma stratejileri	2	10.5	-	-	4	21	-	-	6	31.6
	Örgütlenme stratejileri	1	5.3	1	5.3	1	5.3	-	-	3	15.8
	Çaba düzenleme stratejileri	-	-	-	-	1	5.3	-	-	1	5.3
Kaynakları yönetme stratejileri	Yardım arama stratejileri	-	-	1	5.3	-	-	-	-	1	5.3
	Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Motivasyon stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
TOPLAM	7	36.8	3	15.8	9	47.4	-	-	19	100	

Tablo 9 incelendiğinde, 7.sınıf İngilizce dersi öğretim programında öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilişkili 19 kazanım olduğu görülmektedir. En fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejileri “bilişsel öğrenme stratejileri”nden ekleme ve anlamlandırma stratejisinde (6 kazanım) olduğu görülmüştür; bunu sırasıyla “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden hedef

belirleme stratejileri (4 kazanım) ve izleme stratejileri (4 kazanım), “bilişsel öğrenme stratejileri”nden örgütlenme stratejileri (1 kazanım), “kaynakları yönetme stratejileri”nden çaba düzenleme stratejileri (1 kazanım), “kaynakları yönetme stratejileri”nden yardım arama stratejileri (1 kazanım) takip etmektedir. “Üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden planlama stratejilerine ve düzenleme stratejilerine, “bilişsel öğrenme stratejileri”nden tekrarlama stratejilerine, “kaynakları yönetme stratejileri”nden zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejilerine ve motivasyon stratejilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Aşağıda Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

E7.2.SI1. *Students will be able to ask questions related to frequency of adverbs./ Olayların sıklığıyla ilgili sorular sorar. Kaynakları yönetme stratejileri-Yardım arama stratejileri.*

E7.2.SP1. *Students will be able to talk about routines/daily activities by using frequency adverbs and giving explanations and reasons./ Sıklık zarfları kullanarak günlük aktivitelerle ilgili sebep ve sonuç verecek konuşur. Üst bilişsel öğrenme stratejileri-İzleme stratejileri*

E7.9.L1. *Students will be able to understand phrases and highest frequency vocabulary about environment./ Çevreyle ilgili en çok kullanılan kelimeleri ve kelime öbeklerini anlar. Bilişsel öğrenme stratejileri-Ekleme ve anlamlandırma stratejileri.*

E7.10.L1. *Students will be able to identify the discussion topic about popular science in simple oral texts./ Sözlü basit metinlerdeki popüler bilim hakkında tartışma konusu belirler. Üst bilişsel öğrenme stratejileri-Hedef belirleme stratejileri.*

E7.10.R1. *Students will be able to identify specific information in various texts about facts and general truths / Gerçekler ve genel doğrularla ilgili çeşitli okuma parçalarındaki bazı bilgileri belirler. Bilişsel öğrenme stratejileri-Örgütlenme stratejileri.*

Araştırmanın dördüncü sorusu “İngilizce dersi öğretim programında 8. Sınıf kazanımlarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine göre dağılımı nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu soruya bağlı olarak elde edilen veriler Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo. 10: 8. Sınıf İngilizce Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejilerine göre dağılımı

Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri		Becerileri Alanları									
		Dinleme		Konuşma		Okuma		Yazma		Toplam Kazanım	
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Üst bilişsel öğrenme stratejileri	Planlama stratejileri	1	2.9	1	2.9	-	-	1	2.9	3	8.8
	Hedef belirleme stratejileri	-	-	1	2.9	1	2.9	-	-	2	5.9
	İzleme stratejileri	4	11.8	3	8.8	1	2.9	-	-	8	23.5
	Düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Bilişsel öğrenme stratejileri	Tekrarlama stratejileri	1	2.9	-	-	-	-	-	-	1	2.9
	Ekleme ve anlamlandırma stratejileri	3	8.8	-	-	5	14.7	2	5.8	10	29.4

	Örgütlenme stratejileri	1	2.9	2	5.9	-	-	-	-	3	8.8
Kaynakları yönetme stratejileri	Çaba düzenleme stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri	1	2.9	-	-	3	8.8	1	2.9	5	14.8
	Yardım arama stratejileri	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Motivasyon stratejileri	-	-	2	5.9	-	-	-	-	2	5.9
	TOPLAM	11	32.4	9	26,4	10	29.5	4	11.7	34	100

Tablo 10 incelendiğinde, 8.sınıf İngilizce dersi öğretim programında öz düzenlemeli öğrenme stratejileriyle ilişkili 34 kazanımın olduğu görülmektedir. En fazla öz düzenlemeli öğrenme stratejileri “bilişsel öğrenme stratejileri”nden ekleme ve anlamlandırma stratejilerinde (10 kazanım) olduğu tespit edilmiştir; bunu sırasıyla “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden izleme stratejileri (8 kazanım), “kaynakları yönetme stratejileri”nden zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi (5 kazanım), “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden planlama stratejileri (3 kazanım), “bilişsel öğrenme stratejileri”nden örgütlenme stratejileri (3 kazanım), “üst bilişsel öğrenme stratejileri”nden hedef belirleme stratejileri (2 kazanım) motivasyon stratejileri (2 kazanım), “bilişsel öğrenme stratejileri”nden tekrarlama stratejileri(1 kazanım) takip etmektedir. “Üst bilişsel öğrenme strateji”lerinden düzenleme stratejilerine, “kaynakları yönetme stratejileri”nden çaba düzenleme stratejilerine ve yardım arama stratejilerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Aşağıda Öz düzenlemeli Öğrenme Stratejileri ile ilişkilendirilen örnek kazanımlar verilmiştir.

8.1.L1. Students will be able to understand the specific information in short conversations on everyday topics, such as accepting and refusing an offer/invitation, apologizing and making simple inquiries./ Bir teklifi ya da daveti kabul ya da reddetmek, özür dilemek ve basit sorular sormak gibi günlük konularla ilgili kısa konuşmalardaki belli bilgileri anlar **Bilişsel öğrenme stratejileri-Örgütlenme stratejileri**

E8.1.SP1. Students will be able to structure a talk to make simple inquiries, give explanations and reasons./ Basit soruşturma ve açıklama yapmak, sebep sunmak için konuşmayı yapılandırır. **Motivasyon stratejileri**

E8.1.R2. Students will be able to understand short and simple invitation letters, cards and e-mails./ Kısa ve basit davetiye mektubu ile kart ve mailleri anlar. **Bilişsel öğrenme stratejileri-Ekleme ve anlamlandırma stratejileri.**

E8.2.L1. Students will be able to understand phrases and expressions about regular activities of teenagers./ Gençlerin düzenli yaptığı aktivitelerle ilgili ifade ve söz öbeklerini anlar. **Üst bilişsel öğrenme stratejileri-İzleme stratejileri.**

E8.3.W1. Students will be able to write a series of simple phrases and sentences by using linkers to describe a process./ Süreci tanımlamak için bağlaçlar kullanarak basit ifade ve cümleler yazar. **Kaynakları yönetme stratejileri-Zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri.**

E8.7.W1. Students will be able to design a brochure, advertisement or a postcard about their favourite tourist attraction(s)./ En sevdiği turist çeken yerlerle ilgili posta kartı, broşür veya reklam tasarlar. **Üst bilişsel öğrenme stratejileri-Planlama stratejileri.**

E8.9.L1. Students will be able to recognize main ideas and key information in short oral texts about sci-

ence./ Bilimle ilgili kısa sözlü metinlerdeki anahtar bilgileri ve ana fikri hatırlar. **Bilişsel öğrenme stratejileri-Tekrarlama stratejileri.**

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen sonuçlar şunlardır;

İngilizce dersi öğretim programında 5. sınıf kazanımları incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden ekleme ve anlamlandırma stratejisinin %69.6 (16 kazanım) en fazla yer alan strateji olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla izleme stratejileri (%21.8) , planlama stratejileri (%4.3), zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri (%4.3) takip etmektedir. Hedef belirleme stratejileri, düzenleme stratejileri, tekrarlama stratejileri, örgütleme stratejileri, çaba düzenleme stratejileri, yardım arama stratejileri ve motivasyon stratejilerine yer verilmediği görülmüştür. İngilizce dersi öğretim programında 6. sınıf kazanımları incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden ekleme ve anlamlandırma stratejisinin %38.9 (7 kazanım) en fazla yer alan strateji olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla örgütleme stratejileri (%22.2) , motivasyon stratejileri (%16.8), izleme stratejileri (%11.2), tekrarlama stratejileri (%5.6), zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri (%5.6) takip etmektedir. Planlama stratejileri, hedef belirleme stratejileri, düzenleme stratejileri, çaba düzenleme stratejileri ve yardım arama stratejilerine yer verilmediği görülmüştür. İngilizce dersi öğretim programında 7. sınıf kazanımları incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden ekleme ve anlamlandırma stratejisinin %31.6 (6 kazanım) en fazla yer alan strateji olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla hedef belirleme stratejileri (%21) , izleme stratejileri (%21), örgütleme stratejileri (%15.8), çaba düzenleme stratejileri (%5.3), yardım arama stratejileri (%5.3) takip etmektedir. Planlama stratejileri, düzenleme stratejileri, tekrarlama stratejileri, zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri ve motivasyon stratejilerine yer verilmediği görülmüştür. İngilizce dersi öğretim programında 8. sınıf kazanımları incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinden ekleme ve anlamlandırma stratejisinin %29.4 (10 kazanım) en fazla yer alan strateji olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla izleme stratejileri (%23.5), zaman ve çalışma ortamının düzenlenmesi stratejileri (%14.8), planlama stratejileri (%8.8), örgütleme stratejileri (%8.8), hedef belirleme stratejileri (%5.9), motivasyon stratejileri(%5.9) ve tekrarlama stratejileri (%2.9) takip etmektedir. Düzenleme stratejileri, çaba düzenleme stratejileri ve yardım arama stratejilerine yer verilmediği görülmüştür.

Öğretim programlarında yer alan ve öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceriler yetkinlikler olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlikten biri olan öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendi öğrenmelerini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşmesi ve bu konuda ısrarcı olması ile ilgili yetkinliği olarak belirlenmiştir (MEB, 2018). Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olması ve başarılı bir öğrenme sürecinde zorluklarla başa çıkma yeteneğini olarak görülebilir.

Literatür incelendiğinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerine yönelik yapılan araştırmalara rastlamak mümkündür. Yapılan inceleme sonucunda, araştırmaların daha çok strateji kullanılmamanın etkilerini belirlemeye yönelik oldukları görülmektedir. Azevedo'ya (2009) göre öğrenmenin kalıcı olması, öz-düzenleme süreçlerinin kullanımını içermektedir. Bu nedenle akademik başarıyı arttırmada en etkili yollardan birinin öz-düzenlemeli öğrenme olduğu söylenebilir. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, bunları işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Bu sebeple, öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirebilmeleri ve yaşam boyu öğrenebilmeleri için öz düzenlemeli öğrenme stra-

tejilerine ihtiyaçları vardır (Cheng, 2011). Öz düzenlemeli öğrenme stratejileri gerekli ortamlar sağlandığında kazanılabilir stratejiler olarak görülmektedir. Bu noktada en büyük görev öğretmenler ve öğretim programına düşmektedir. Öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme becerilerinin geliştirilmesinde öz düzenleme stratejilerinin öğretimi için fırsatlar oluşturulması önemli bir etkidir.

Pintrich (1995)'in öz düzenlemeli öğrenmenin en önemli stratejilerinden biri olarak gördüğü motivasyon stratejilerine 5. Ve 7. sınıf kazanımlarında hiç yer verilmemesi programdaki eksiklik olarak görülmektedir. Akademik anlamda başarılı öğrencilerin öğrenmelerinde öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini özellikle motivasyon stratejilerini kullanmaları etkilidir (McMillan, 2010). Froiland, Oros, Smith ve Hirschert (2012) yaptıkları araştırmalarında, bireylerin motivasyonun yüksek olmasının akademik başarıyı artırdığını belirtmişlerdir. Bir başka araştırmada Yenice, Saydam ve Telli (2012)'de motivasyonun yüksek olması ile akademik başarı arasında olumlu ilişki olduğunu ifade etmişlerdir. Rogaten, Moneta ve Spada'nın (2013) araştırmasında da öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin öğrencilerin ders çalışmasına stratejik yaklaşım sağladığı ve ders çalışmaları üzerinde olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, Kuşdemir Kayıran ve Doğanay (2017) öz düzenlemeli öğrenme etkinliklerinin, bilişsel farkındalık-öğrenme stratejileri, öz yeterlik algısı, zaman ve çalışma ortamının yönetimi ve görev değeri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar öğretim programlarında öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin önemli olduğunu göstermektedir. Araştırmada öz düzenlemeli öğrenme stratejilerinin İngilizce dersi öğretim programında yer verilme durumunu incelenmiş ve elde edilen bulgulara bağlı olarak şu öneriler sunulmuştur.

Genel olarak İngilizce dersi öğretim programı kazanımları öz düzenlemeli öğrenme stratejileri ile ilişki bulunmuştur. Ancak bu stratejilerin dengeli bir dağılım göstermemesi bir eksiklik olarak görülmüştür. Sonuç olarak İngilizce dersi öğretim programının öz düzenleme becerilerini kazandırmaya yönelik olumlu bir özellik taşıdığı söylenebilir. Bu araştırmada programların kazanım boyutu incelenmiştir. Bu alanda yapılacak diğer çalışmalarda programların diğer boyutlarının (içerik, eğitim durumları ve değerlendirme durumları) incelenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir. Ayrıca araştırmanın benzeri farklı sınıf düzeylerinde yer alan öğretim programları üzerinde yapılarak sonuçlar değerlendirilebilir

KAYNAKÇA

- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition and Learning* 4(1), 87-95.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: a new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers and student. *Learning and Instruction*. 7(2), 161-186.
- Boekeerts, M. ve Niemivirta, M. (2005). Self-regulated learning: finding a balance between learning goals and ego-protective goals. _çinde M. Boekarters, P.R. Pintrich ve M. Zeidner (ed), (ss: 417-450). *Handbook of Self Regulation*, San Diego: Academic Press.
- Cheng, E. C. K. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6 (1), 1-16.
- Eker, C. (2014). Öz-düzenlemeli öğrenme modellerine karşılaştırmalı bir bakış. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic*, 9(8), 417-433.

- Eker, C. (2017). Eğitimde Yeni Yönelimler, A. Arslan (Ed.), Eğitim Bilimine Giriş içinde (s:267-301). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Froiland, J. M., Oros, E., Smith, L. ve Hirchert, T. (2012). Intrinsic Motivation to Learn: The Nexus between Psychological Health and Academic Success, *Contemporary School Psychology*, 16, 91-100.
- Heo, H. (2000). Theoretical underpinnings for structuring the classroom as self-regulated learning environment. *Educational Technology Intentional*, 2(1), 31-51.
- Kuşdemir Kayıran, B., ve Doğanay, A. (2017). The effects of self-regulated learning on academic achievement in reading and self-regulation skills. *Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 7(14), 89-112.
- McMillan, W. J. (2010). 'Your thrust is to understand'—how academically successful students learn. *Teaching in Higher Education*, 15(1), 1-13.
- Martin, J. (2004). *Self-regulated learning, social cognitive theory, and agency*. *Educational Psychologist*, 39 (2), 135-145.
- MEB. (2018). İngilizce dersi öğretim programı. Ankara.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. London: Sage.
- Pintrich, P. R. ve De Groot, E. V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance*. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Pintrich, P. R. (1995). Understanding self-regulated learning. In P.R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning* (pp. 3-12). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Pintrich, P. R. (2000). Handbook of self-regulation: theory, research and applications. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *The roal of goal orientation in selfregulated learning* (pp. 452-502) İçinde, San Diego, CA: Academic Pres.
- Rogaten, J., Moneta, G., & Spada, M. (2013). Academic performance as a function of approaches to studying and affect in studying. *J Happiness Stud*, 14, 1751-1763
- Schunk, D. H. (1994). Self-regulation of self efficacy and attributions in academic settings, D. Schunk, B. J. Zimmerman. (ed.). *Self-Regulation of Learning and Performance*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Sıcak, A., ve Eker, C. (2016). Hayat bilgisi öğretim programı kazanımlarının öz düzenleme becerileri açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 129-144.
- Yenice, N., Saydam, G., Telli, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarını Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 231-247.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (ed.), *Selfregulated learning: from teaching to self-reflective practice* (pp. 1-20) İçinde, New York, NY: The Guilford press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (Ed.) Handbook of Self-Regulation (s. 13–39). Academic Press: California

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-regulated learning has been frequently mentioned by educators who are investigating the reasons for failure of students who are not academically successful and today it has become one of the most important issues in education. Zimmerman (2000) defines self-regulated learning as the individual's self-regulation of one's own thinking and behavior and awareness of his/her own learning. Pintrich (2000) defined it as a set of active and constructive processes in which individuals set goals, monitor and regulate their motivations and behaviors and strive to control and evaluate them in the learning process. Boekeerts ve Niemivirta (2005) defines self-regulated learning as an initiative where the student systematically uses the thoughts, feelings and behaviors s/he produces to achieve her/his individual goals, taking the current conditions into account." Based on these definitions, there is a goal-oriented process in learning based on self-regulation. The student studies and takes responsibility with his / her own preference to achieve this goal and has metacognitive awareness in terms of choosing the strategies s/he can use to complete the task. S/he tries to complete the task by using various strategies throughout the process which means s/he acts strategically, provides a high level of intrinsic motivation and evaluates the learning level. For this reason, it is very important to learn self-regulated learning strategies and to use them in the process.

Students' ability to use self-regulated learning strategies effectively depends on their ability to acquire and use these strategies in a right way. If the student is active in the learning process, learning becomes permanent. In order to achieve success in this process, it is necessary to use appropriate learning strategies (Eker, 2014). Students using self-regulated learning strategies effectively, can set their own learning goals in their studies and also choose and use appropriate strategies to achieve these goals. These students, who can observe and evaluate the progress in their learning, can use the learning strategies whenever they see it necessary by adjusting them according to the situation. Students who are successful in motivating themselves and are able to focus on learning despite distractions receive help when in need and organize their learning environments to help them learn. With the studies carried out in the field of self-regulated learning, educators state that students develop their academic learning skills and self-control knowledge, thus learning becomes easier, they feel more motivated, that is, they are willing to learn (Martin, 2004). Considering the students using self-regulated learning strategies as students who can apply the steps of setting goals, analyzing goals, defining, planning, implementing and monitoring results, it can be said that including these strategies in curriculum has a significant effect. It is thought that this research will highlight the importance of students' self-regulated learning and shed light on future studies in this area.

Purpose of the research

The aim of this study is to determine the inclusion of self-regulated learning strategies in the English course curriculum. In line with the purpose of the study, answers to the following questions were sought.

In the English course curriculum;

1. How is the distribution of 5th grade achievements according to self-regulated learning strategies?
2. How is the distribution of 6th grade achievements according to self-regulated learning strategies?
3. How is the distribution of 7th grade achievements according to self-regulated learning strategies?
4. How is the distribution of 8th grade achievements according to self-regulated learning strategies?

Method

In this study, document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. The data source of the research is the English course (5-8) curriculum published in MEB 2018.

Results and Recommendations

The results obtained in the research are as follows;

When the 5th grade achievements in the English course curriculum are examined, it is seen that among the self-regulated learning strategies, articulation and interpretation strategies is the most involved strategy with 69.6% (16 acquisitions). This is followed by monitoring strategies (21.8%), planning strategies (4.3%), organizing time and study environment regulation strategies (4.3%). It has been observed that goal setting strategies, regulation strategies, repetition strategies, organizing strategies, effort regulation strategies, help seeking strategies and motivation strategies are not included. When the 6th grade achievements in the English course curriculum are examined, it is seen that among the self-regulated learning strategies, articulation and interpretation strategies is the most involved strategy with 38.9% (7 acquisitions). This is followed by organizing strategies (22.2%), motivation strategies (16.8%), monitoring strategies (11.2%), repetition strategies (5.6%), organizing time and study environment regulation strategies (5.6%). It has been observed that planning strategies, goal setting strategies, regulation strategies, effort regulation strategies and help seeking strategies are not included. When the 7th grade achievements in the English course curriculum are examined, it is seen that among the self-regulated learning strategies, articulation and interpretation strategies is the most involved strategy with 31.6% (6 acquisitions). This is followed by goal setting strategies (21%), monitoring strategies (21%), organizing strategies (15.8%), effort regulation strategies (5.3%), help seeking strategies (5.3%). It has been observed that planning strategies, regulation strategies, repetition strategies, organizing time and study environment strategies and motivation strategies are not included. When the 8th grade achievements in the English course curriculum are examined, it is seen that among the self-regulated learning strategies, articulation and interpretation strategies is the most involved strategy with 29.4% (10 acquisitions). This was followed by monitoring strategies (23.5%), organizing time and study environment strategies (14.8%), planning strategies (8.8%), organizing strategies (8.8%), goal setting strategies (5.9%), motivation strategies (5.9%) and repetition strategies (5.9%). Regulatory strategies, effort regulation strategies and help seeking strategies are not included.

As a result, it can be said that the English lesson curriculum has a positive feature towards gaining self-regulation skills. In this research, the acquisition dimension of the programs was examined. In other studies to be carried out in this field, studies can be done to examine other dimensions of the programs (content, educational status and evaluation status). In addition, the results can be evaluated by making the research on the teaching programs in different grade levels.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ANLAMA
SEVİYELERİNİN PİRİE VE KİEREN
MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF THE MATHEMATICAL
UNDERSTANDING LEVELS OF THE
STUDENTS ACCORDING TO THE PIRIE
AND KIEREN MODEL

Fatih ALTUNOK*
Abdulkadir TUNA**



Geliş / Submitted: 18.05.2021
Kabul / Accepted: 23.06.2021
Yayın / Published: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51434

Makale Türü: Araştırma Makalesi Article Information: Research Article


Atıf / Citation

Altunok, F. ve Tuna, A. (2021). Öğrencilerin matematiksel anlama seviyelerinin Pirie ve Kieren modeline göre incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 123-144.

Altunok, F. and Tuna, A. (2021). Investigation of the mathematical understanding levels of the students according to the Pirie and Kieren model. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 123-144.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Millî Eğitim Bakanlığı, faltunok0@gmail.com 

** Prof. Dr., Kastamonu Üniversitesi, atuna2536@gmail.com 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**ÖĞRENCİLERİN MATEMATİKSEL ANLAMA SEVİYELERİNİN
PIRIE VE KIEREN MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ***

**INVESTIGATION OF THE MATHEMATICAL UNDERSTANDING LEVELS
OF THE STUDENTS ACCORDING TO THE PIRIE AND KIEREN MODEL**

Fatih ALTUNOK

Prof. Dr. Abdulkadir TUNA

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğrencilerinin Pirie ve Kieren Modeli'ne göre matematiksel anlama seviyelerini belirlemektir. Ayrıca çalışmada öğrencilerin matematiksel anlama seviyelerindeki değişikliğin nelere (cinsiyet, matematik notu, buldukları sınıf, okul çeşidi) bağlı olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Katılımcılar; ülkenin her bölgesini kapsayacak şekilde 11 ilin şehir merkezi, ilçe merkezi, köy/mahallelerinde bulunan devlet okullarının 7. ve 8. sınıflarından toplamda 373 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem altı bölgeden en az bir il olacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma desenlerinden tarama modeli kullanılmış olup araştırma betimsel bir çalışmaya örnektir. Araştırmaya katılan öğrencilerden genel bir sonuç çıkarılmak istenmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından oluşturulan Pirie ve Kieren Matematiksel Anlama Seviye Testi ile toplanmıştır. Öğrencilere alan konusu ile alakalı Pirie ve Kieren matematiksel anlama modelinin basamaklarına uyarlanmış sekiz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin matematiksel anlama seviyelerini belirlemek için "Pirie ve Kieren Matematiksel Anlamanın Gelişimi Modeli" kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 19.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin matematiksel

*"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın nitel araştırma safhası 2019 yılında yapıldığı için etik kurul onayı gerekmemektedir. Bu çalışma, Fatih ALTUNOK tarafından Kastamonu Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Abdulkadir TUNA danışmanlığında yapılan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümüdür. Sorumlu Yazar: Fatih ALTUNOK

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. This study was produced at Kastamonu University Graduate School of Math and Science under the supervision of the second author from the first author's master's dissertation. Corresponding Author: Fatih ALTUNOK

anlamalarının sınıf düzeylerine göre farklılık göstermediği, kız öğrencilerin matematiksel anlamalarının erkek öğrencilere göre daha iyi seviyede olduğu, öğrencilerin okul matematik notuyla matematiksel anlamaları arasında doğru bir orantı olduğu ve köylerden şehir merkezine doğru gidildikçe öğrencilerin matematiksel anlamalarının daha yüksek seviyelerde olduğu elde edilen bulgular arasındadır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, eğitimcilere ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, matematiksel anlama, Pirie ve Kieren modeli.

Abstract: The purpose of this research is to determine mathematical understanding levels of middle school students according to Pirie and Kieren Model. In addition, it was tried to determine what affects the change in students' mathematical comprehension levels (gender, mathematics level, class, school type). The participants consist of 373 students from the 7th and 8th grades of the state schools in city center, district centers, villages / neighborhoods of 11 provinces covering six regions of the country. The sample was randomly selected to be at least one in each region. In this study, a scanning model from quantitative research figures is used and the research is an example of a descriptive study. Each student who participated in the study was examined as a separate situation. The data were collected by the Pirie and Kieren Mathematical Understanding Level Test which was created by the researcher. 8 open-ended questions adapted to the steps of the mathematical understanding model of Pirie Kieren which is related to the field subject were directed to the students. Pirie and Kieren Model of Development of Mathematical Understanding was used to determine students' mathematical comprehension levels. SPSS 19.0 program was used to analyze the data. At the end of the study, it was found that the mathematical understanding of students did not differ according to the grade levels, the mathematical comprehension of female students was better than that of male students, and there was a correct ratio between the students' mathematical comprehension and school mathematics grades. It is found that students' mathematical understanding is at higher levels as they move from the villages to the city center. According to the findings, suggestions were made to educators and researchers.

Key Words: Mathematics education, mathematical comprehension, Pirie and Kieren model.

1. GİRİŞ

Bilim ve toplumların gün geçtikçe değişen ve artan ihtiyaçları sonucu bilim ve teknoloji hızla bir değişim yaşamaktadır. Bu değişim bireylerden bilgiyi üreten, ürettiği bilgileri doğru alanlarda kullanabilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, topluma katkı sağlayacak şekilde girişimci, kararlı, etkili iletişim becerilerine sahip bir eğitim ihtiyacı doğurmuştur (Birgin ve Gürbüz, 2008). Bu niteliklere sahip bireyler yetiştirebilmek için etkin ve bir öğretim programı

geliştirilmelidir. Gelişen bilim ve teknolojide her alanda yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır (Carpenter ve Lehrer, 1999). Böylece üst-bilişsel beceriler kullanımına yönlendiren, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağlayacak şekilde matematiği anlayan, bilen ve yorumlayan bireylere gerek duyulmaktadır (TTKB, 2009).

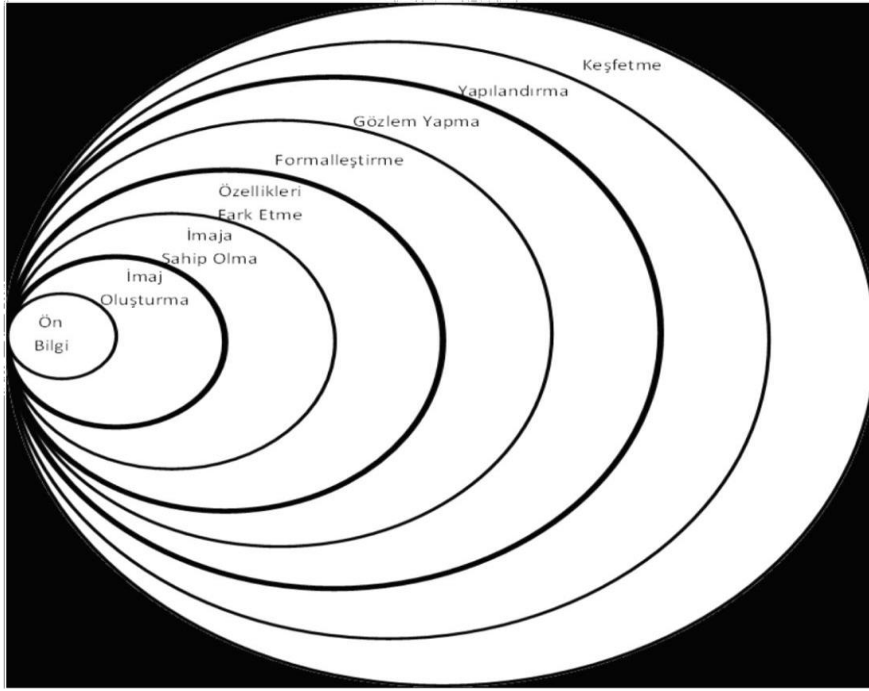
Dünyadaki değişim ve gelişimin matematikten bağımsız olduğu düşünülemez. Bu sebeple ilköğretim kurumlarında matematik eğitimine çok fazla önem verilmiş olup, öğrencileri bir sonraki öğrenim programına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri anlayarak çözebilecekleri yetiye getirmek ilköğretim kurumlarının temel görevidir (Yenilmez ve Can, 2006). Matematiğin temel amacı ise öğrencilerin hayat boyu karşılaştıkları problemleri doğru anlayabilmek için doğru düşünme ve bu zihinsel yeti kazandırıldıktan sonra problemi çözebilmek için akıl yürütme davranışını kazandırmaktır (Yenilmez ve Can, 2006).

Günlük yaşamda, matematiği anlama ve yorumlama gereksinimi önemli düzeyde artmaktadır (Kart, 2002). Sürekli olarak değişen dünyada birçok bilimin gelişmesinde matematiksel anlama etkili olmuştur. Hayatın kendisi bir problem çözme süreci olarak ele alınırsa, anlama becerisinin gelişmesinin problemlerin çözümünde önemli bir etkiye sahip olduğunu söylenebilir (Janvier, 1987). Anlama, yeni öğrenilen bilgilerin eski bilgilerle bir araya getirilerek başka bir bilgi edinmektir. Matematiksel anlama ise daha önceden öğrendiği bilgileri zihninde ilişkilendirerek yeni bir bilgi şeması oluşturmaktır (TTKB, 2018).

Matematik eğitiminde önemli kabul edilen fikirlerden birisi, öğretim gören kişilerin matematiği anlayarak öğrenmelerini sağlayabilmek için uygun öğretim ortamlarının oluşturulmasıdır (Carpenter ve Lehrer, 1999). Araştırmacılar bu öğretim ortamları hakkında öneri sunarken öğretmen ve idarecilerin bu öğretim ortamlarını doğru oluşturacak şekilde düzenlemelidir (Gülkılık, 2013). Eğer öğrenci matematiği anlayarak öğrenirse öğrendiği bilgiyi anlamlandırabilecektir (Schoenfeld, 1988; Skemp, 2006). Matematik insanın doğasından ziyade kendini geliştirdiği, zihinsel olarak mantık çerçevesinde düşünmeyi geliştiren ve çevresini tanımaya yardımcı olan sistemdir (Yıldızlar, 2001). Ülkemiz de yeni eğitim anlayışı içinde matematiksel anlamamanın önemli bir yere sahip olduğu anlaşılmaktadır (MEB, 2009). Günlük yaşam durumlarını ele alan, problem çözmeye dayalı, matematiksel bilginin yanında daha çok matematiksel anlamayı ölçen sistem geliştirilmiştir. Bu da matematiksel anlamamanın ne kadar önemli olduğunun göstergesidir.

Pirie ve Kieren Matematiksel Anlamanın Kendini Yenileyen Teoremi adlı makale ile sundukları bu teori, matematiksel anlamamanın lineer olmayan yapısından bahsetmiş ve anlamamanın karmaşık bir yapısı olduğunu ve bütünsel olarak ele alınması gerektiğini söylemişlerdir (Pirie ve Kieren, 1994).

Geliştirdikleri bu teori matematiksel anlamamanın seviyelerini gösteren iç içe geçmiş sekiz halkadan oluşmaktadır. Pirie ve Kieren teoreminde seviyelendirmiş olduğu halkalar arasında önceki seviye ile sonraki seviye ilişkilerinin birbiriyle uyumlu olduğunu söylemiş ve halkalarla gösterilen seviyeler arasındaki anlamaların yapısının birbirine benzer olduğunu, yapılandırmacı felsefeyi temel alan matematiksel anlamamanın doğrusal bir yol izlemeyip ileri-geri hareketler ile dinamik bir yapısının olduğunu göstermiştir (Pirie ve Kieren, 1994).



Şekil 1 Pirie ve Kieren Matematiksel Anlamanın Gelişim Modeli

Pirie ve Kieren, matematiksel anlamanın gelişimine ait bu teoriyi inşa ederken sahip oldukları fikirleri temsil eden iki boyutlu bir gösterim geliştirmiştir (bkz. Şekil 1)

Pirie ve Kieren Matematiksel Anlama Seviyeleri aşağıdaki gibidir.

Ön Bilgi

Ön bilgi matematiksel anlamanın temelidir ve matematiksel anlama başlamadan önce bireyin konuyla alakalı önceki öğrenmelerini içermektedir (Pirie ve Kieren, 1994).

İmaj Oluşturma

Birey bu seviyede matematiksel anlamasını gerçekleştirirken ön bilgilerinden işine yarayacak olanları seçer ve bu bilgileri yeni durumlarda kullanabileceği anlamalar gerçekleştirir (Pirie ve Kieren, 1994).

İmaja Sahip Olma

Birey bu seviyede matematiksel anlamasını gerçekleştirmek için bir önceki seviye olan imaj oluşturma seviyesindeki fiziksel ya da zihinsel hareketlere ihtiyaç duymaz (Judd, 2008).

Dolayısıyla birey bir önceki seviyede bu eylemleri gerçekleştirmiş ve kavramla ilgili imaj sahibi olmuştur (Thom ve Pirie, 2006). Birey artık anlamayı gerçekleştirirken konuyla alakalı bilgiye sahip olmuş ve bu bilgilerini içselleştirmiştir (Thom ve Pirie, 2006; Borgen, 2006).

Özellikleri Fark Etme

Modelin dördüncü seviyesi olan özellikleri fark etme seviyesinde birey, bir önceki seviyede içselleştirdiği kavramlar arasındaki farklılıkları sorgulayarak bu kavramları yönetir (Pirie ve Kieren, 1994). Birey, aslında önceki seviyede sahip olduğu imajların birbirinden farklı olduğunu anlar ve bu imajlar arasındaki anlamlı ilişkiyi fark eder (Pirie ve Kieren, 1992).

Formalleştirme

Modelin içten beşinci seviyesi olan formalleştirme (soyutlama) seviyesinde birey bir önceki seviyede kavramla alakalı fark ettiği özellikleri manipüle ederek konuyla alakalı genel bir metod veya yöntem geliştirir (Pirie ve Kieren, 1994).

Gözlem Yapma

Pirie ve Kieren modelinin altıncı seviyesi olan gözlem yapma seviyesinde birey, özellikleri fark etme evresinde ayırttığı özellikler sonucu formalleştirme seviyesinde oluşturduğu metodu gözlemler (Pirie ve Kieren, 1992). Bu gözlemler sonucu birey, zihninde formalleştirdiği imajlarla özellikler arasındaki bağlantıyı kurarak bu bağlantının ilişkisini araştırır (Borgen, 2006).

Yapılandırma

Yedinci seviye olan yapılandırma seviyesinde birey, gözlem yapma seviyesinde gerçekleştirdiği anlamalarını-gözlemlerini manipüle ederek yapılandırır (Pirie and Kieren, 1992).

Keşfetme

Modelin son seviyesi olan keşfetme, bireyin önceki seviyeler sonucu anlamlandırmış olduğu bilgiyi göz önüne alarak gözlemler sonucu oluşturulan ilgili konuları yapılandırarak soru üretebildiği seviyedir (Pirie ve Kieren, 1992; Borgen, 2006).

1.1. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesini Ortaokul öğrencilerinin matematiksel anlama becerileri Pirie ve Kieren teoreminin hangi düzeyindedir? sorusu oluşturmaktadır.

Bu soru doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Öğrencilerim matematiksel anlamaları sınıf düzeyine göre değişmekte midir? 2- Öğrencilerin matematiksel anlamaları cinsiyete göre değişmekte midir?
- 2- Öğrencilerin matematiksel anlamaları matematik not ortalamalarına göre değişmekte midir?
- 3- Öğrencilerin matematiksel anlamaları şehir merkezi, ilçe merkezi veya köye (mahalle) göre değişmekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Matematiksel araştırmaların öneminden bahseden araştırmaları incelediğimizde çok farklı bakış açılarının geliştirildiği görülmüştür. Literatürde kabul gören önemli teorilerden biriside Pirie ve Kieren teorisidir. Pirie ve Kieren matematiksel anlamının dinamik, bütünsel ve lineer olmayan yapısını ele almıştır. Pirie ve Kieren teorisinde matematiksel anlamının öneminden bahsedildiği gibi matematiksel anlama seviyesinin sekiz aşamada ölçülebileceğini öngörmüştür. Öğrencilere matematiği anlayacakları şekilde öğretmek matematik öğretimi için öncelikli ve önemlidir. Fakat öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar düşünüldüğünde her öğrencinin matematiği aynı seviyede anlayarak öğrenmediği öngörülmüş ve matematiksel

anlamaları arasındaki farklılıkları göstermek amaçlamıştır.

Araştırma Pirie ve Kieren matematiksel modeli örnek alınarak sekiz basamaktan oluşan Pirie ve Kieren Matematiksel Anlama Seviye Testi geliştirilmiştir. Bu test 6 bölgeden 11 il merkezi, ilçe merkezi ve köyde (mahallemde) 7. ve 8. Sınıftan oluşan 373 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada ortaokul öğrencilerin matematiksel anlamalarının sınıf seviyesine, cinsiyete, okul matematik notuna veya okul çeşidine göre değişip değişmediği araştırılıp farklılıkların neler olduğunu bulmak amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Bireylerin matematikte başarılı olabilmesi matematiksel anlama seviyesinin yanında birçok etkene bağlı olarak değişmektedir (Dursun ve Dede, 2004). Dolayısıyla öğrencinin matematik alanında akademik başarı veya başarısızlıkları göstermesi tek bir değişkene bağlı olmadığı, cinsiyet, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyleri, sınıf seviyesi, sınıf ortamları, okul matematik notu ve öğrencilerin matematiğe olan ilgisi gibi etkenlere göre değişebilmektedir (Meece, 1996; Papanastasiou, 2002; Dursun ve Dede, 2004; Şengül ve Kaba, 2016). Dolayısıyla bu çalışma öğrencilerin matematiksel anlamalarının nelere (cinsiyet, sınıf, matematik not ortalaması, okul çeşidi) bağlı olduğu hakkında bilgi vermesi açısından ve matematiksel anlamayla ilgili az sayıdaki çalışmalardan biri olması sebebiyle daha sonraki çalışmalara öncülük edebilmesi açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar ve Sınırlılıklar

1- Test yapılan öğrencilerin soruları hiçbir yardım almadan soru sırasına göre yanıtladıkları, test sorularını özenerek cevapladıkları varsayılmıştır.

2- Bu araştırma 6 bölgeden seçilen 11 ilde 7. ve 8. Sınıftan oluşan 373 öğrenci ile sınırlıdır.

3- Bu araştırmadan elde edilen veriler yazılı doküman ile sınırlıdır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmada mevcut olan durum olduğu gibi betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel anlama seviyeleri ve bu seviyelerin nelere (sınıf, cinsiyet, okul çeşidi, matematik notu) bağlı olarak değiştiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırmada konu, olay, birey ya da nesne olduğu gibi tanımlanmaya çalışılması amaçlandığından dolayı araştırmamız tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. (Karasar, 2007).

2.1. Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaokul 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin matematiksel anlama seviyelerinin ölçülmesi için Alan konusu ile ilgili bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Bu araç Pirie ve Kieren matematiksel anlama modeli baz alınarak sekiz adımdan oluşan açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sorular hazırlanırken öğrencilere uygunluğu düşünülerek konu seçilmiş ve gerekli literatür taraması yapılarak hazırlanmıştır.

Hazırlanan test uygulanıp uygulanan yerlerden posta yoluyla veriler toplanmıştır. Öğrencilerin soru kağıdında verdiği cevapların birinci elden incelenmesi daha sağlıklı sonuçlar

vermiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini ortaokul 7. ve 8. Sınıfta öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Toplamda 11 şehirde uygulanmış ve seçilen okullar farklı bölgelerden köy/mahalle, şehir merkezi ve ilçe merkezi olacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir.

Uygulanan yerler aşağıdaki tabloda ayrıntılı şekilde verilmiştir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. *Matematiksel Anlama Seviyeleri Ölçme Aracı Uygulanan Yerler*

Şehir	İlçe	Köy/Mahalle	Sınıf	Kız	Erkek	Toplam
İzmir	Bergama	Ayaskent Mahallesi	7. Sınıf	14	2	16
			8. Sınıf	8	10	18
Karabük	Yenice	Atatürk Mahallesi	7. Sınıf	5	9	14
			8. Sınıf	10	3	13
Adıyaman	Tut	Akçatepe Köyü	7. Sınıf	7	10	17
			8. Sınıf	14	4	18
Kastamonu	Devrekani	İlçe Merkezi	7. Sınıf	12	5	17
			8. Sınıf	12	8	20
İstanbul	Gazi Osman Paşa	İlçe Merkezi	7. Sınıf	15	3	18
			8. Sınıf	16	5	21
Düzce	Kaynaşlı	Kumluca Mahallesi	7. Sınıf	9	7	16
			8. Sınıf	13	7	20
Isparta	Merkez	Repeci Mahallesi	7. Sınıf	4	7	11
			8. Sınıf	5	7	12
Kars	Kağızman	Akören Köyü	7. Sınıf	8	8	16
			8. Sınıf	8	6	14
Rize	Çayeli	Merkez	7. Sınıf	10	6	16
			8. Sınıf	8	12	20
Kocaeli	Gebze	Merkez	7. Sınıf	17	6	23
			8. Sınıf	9	11	20
Van	Erciş	Merkez	7. Sınıf	11	5	16
			8. Sınıf	12	5	17
Toplam(373)			7. Sınıf	112	68	180
			8. Sınıf	115	78	193

2.3. Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak Pirie ve Kieren matematiksel anlama teoremine uygun olarak açık uçlu olarak alan konusu ile alakalı sekiz soru hazırlanmış ve uygulanmıştır. Araştırmanın yazılı verileri, alan konusu ile alakalı sekiz adet soruya verilen yazılı dokümanlardan oluşmaktadır. Öğrenciler bu problemleri yazılı olarak cevaplamış, verdikleri cevapları gerekli yerlerde çizimleri ile de desteklemişlerdir.

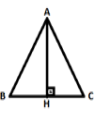
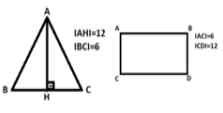
Araştırmada öğrencilerin alan konusu ile alakalı sekiz adet soruyu çözmeleri esnasında çözüm stratejilerine göre onların matematiksel anlama seviyelerini belirleyebilecek şekilde sorular sorularak öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın etik olması açısından her bir öğrencinin verileri gizli tutulmuş ve sadece çalışma için kullanılmıştır.

Öğrencilerin kendilerini rahat hissetmeleri bunun bir sınav olmadığı ve bütün soruları cevaplamak zorunda olmadıkları açıklanmıştır. Sorular sorulara, istedikleri gibi cevap verebi-

lecekleri ve fikirlerini yazarken çekinmemeleri gerektiği söylenmiştir. Testin uygulanma süresi 20 dakika olarak belirlenmiştir.

Sorular öğrencilere kendilerini rahat hissedebilecekleri şekilde ayarlanmış sınıflarda uygulanmıştır. Sorular dağıtılmadan önce öğrencileri rahatlatmak için çeşitli yöntemlere başvurulmuş, araştırmanın amacı ve verdikleri cevapların gizli kalacağı konusunda öğrenciler bilgilendirilmiştir. Verilen testteki soruların tamamına cevap verilme zorunluluğunun olmadığı, soruların sırayla çözülmesi gerektiği ve cevaplayamadığı soruyu atlayabileceği hatırlatılmıştır.

Öğrenciler bu şekilde bir araştırma sorusuna ilk kez cevap verecekleri için mutluluk ve merak içinde olmuşlardır. Sorulan sorulara, anlatılan çerçevede istedikleri cevabı verebilecekleri, fikirlerini yazarken çekinmemeleri söylenmiştir. Testin uygulama süresi 20 dakika olarak belirlenmiştir.

PİRİE-KİEREN MATEMATİKSEL ANLAMA SEVİYE TESTİ	
Okul Adı :	
Sınıf <input type="checkbox"/> 7. Sınıf <input type="checkbox"/> 8. Sınıf	Okulun Bulunduğu İl/İlçe/Mahalle-Köy :
Cinsiyet <input type="checkbox"/> E <input type="checkbox"/> K	Öğrencinin Matematik Yazılı Not Ortalaması :
Okul Bölgesi <input type="checkbox"/> Şehir Merkezi <input type="checkbox"/> İlçe Merkezi <input type="checkbox"/> Köy/Mahalle	
TEST SORULARI	TEST SORULARI
SORU-1) Alan kelimesi sana ne ifade ediyor?	SORU-5) Paralelkenar, dikdörtgen ve kare çizerek bu şekillerin alan formüllerini oluşturunuz?
SORU-2) Günlük hayatımızda alandan bahsedebileceğimiz 3 örnek veriniz?	SORU-6) Üçgenin alanı ile paralelkenarın alanı arasındaki ilişkiyi açıklayınız?
SORU-3) Aşağıdaki şeklin alanını hesaplamak için hangi uzunlukları bilmemiz gerekir?	SORU-7) Aşağıdaki şekillerin alanını uygun strateji yöntemini kullanarak tahmin edebilir misin?
	
SORU-4) Geniş açılı, dar açılı ve dik açılı üçgenler çizip yüksekliklerini gösteriniz ve alan formüllerini oluşturunuz?	SORU-8) Alanla ilgili herhangi bir problem sorusu oluşturup çözebilir misin?

kil 2 Pirie-Kieren Matematiksel Anlama Seviye Testi

2.4. Verilerin Analizi

Yapılan çalışma ortaokul öğrencilerinin matematik anlama seviyelerini Pirie ve Kieren Matematikse Anlama teoremine göre incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada var olan bir durum çalışıldığı için betimsel bir çalışma örneğidir. Öğrencilerin cevaplandığı çalışma kâğıtları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama metodu olarak soru kâğıdı (anket) kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde kullanılacak yöntemi belirlemeden

önce daha önceki yıllarda yapılan benzer araştırmalar incelenmiş, gerekli ve önemli olan uzman görüşü alınmıştır. Bu araştırmalar neticesinde ilk olarak her bir öğrencinin matematiksel anlama seviyeleri teker teker belirlenmeye çalışılmıştır. Bireylerin matematiksel anlama seviyelerini belirleyebilmek için Pirie ve Kieren Matematiksel Anlamanın Gelişim Modeli örnek alınmıştır.

Öğrencilerin uygulanan alan soru kâğıdına verdikleri cevaplar doğrultusunda matematiksel anlamasının modelin hangi seviyesinde olduğu incelenmiştir. Uygulanan soru kâğıdının bilgi kısmında matematik not ortalaması, cinsiyet, sınıf ve okul çeşidi bilgilerinin doldurulması zorunlu tutulmuştur. Bu sayede öğrencilerin matematik anlama seviyesi ile aşağıdaki etkenler arasında bağ olup olmadığı araştırıldığı için veri analizinde Chi-Square (Ki-Kare) aracı kullanılmıştır.

Matematik anlama seviyelerinin bağlı olup olmadığı değişkenler:

Matematik Anlama Seviyesi – Sınıf Seviyesi

Matematik Anlama Seviyesi – Cinsiyet

Matematik Anlama Seviyesi – Okul Çeşidi

Matematik Anlama Seviyesi – Matematik Notu

3. BULGULAR

3.1 Alt Problemlere Ait Bulgular

Bu bölümde alt problemlere göre araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilip yorumları yapılmıştır.

3.1.1. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Öğrencilerin matematiksel anlamaları sınıf düzeyine göre değişmekte midir?” sorusuna ait bulguları bu bölümde verilmiştir.

Öğrencilerin sınıf ve imaja sahip olmalarına göre bulguları tablo 4.3’ te verilmiştir.

Tablo 4.3. Sınıf ve imaja sahip olmalarına göre bulgular

		İmaja Sahip Olma			Pearson	
		Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P
Sınıf	7. sınıf	N 129	51	180	8,132	0,004**
	% Frekans	71,70%	28,30%	100%		
8. sınıf	N	111	82	193		
	% Frekans	57,50%	42,50%	100%		
Toplam	N	240	133	373		
	% Frekans	64,30%	35,70%	100%		

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 3. sorunun sınıf düzeyine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 3. Sorunun cevaplanmasının sınıf düzeyiyle çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Öğrencilerin matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte üçüncü sorunun matematiksel anlamanın dinamik modeli Pirie-Kieren teoreminin üçüncü basamağı olan imaja

Sahip Olma' sınıfın sınıf seviyesine göre önemli düzeyde bağımlı olduğu anlaşılmıştır.

Bu seviyede birey anlamaya çalışırken kavramla ilgili anlamasını içselleştirmiş olup, bir önceki seviyede ihtiyaç duyduğu fiziksel ya da zihinsel eylemlere ihtiyaç duymadan anlamasını gerçekleştirmesi beklenir. İmaj oluşturma ve imaja sahip olma seviyelerindeki matematiksel anlamayı ölçmek için soruların soruları sınıf seviyesine göre değerlendirmesi şu şekilde yapılabilir:

İmaj oluşturma evresinde fiziksel ya da zihinsel eylemlere ihtiyaç duyulur. Burada 7. sınıf öğrencilerinin daha etkili olduğunu ve anlamalarının daha iyi olduğunu söyleyebiliriz. Fakat İmaja sahip olma evresinde ise; fiziksel ve zihinsel eylemlere ihtiyaç duyulmadan anlama gerçekleşmektedir. Bu evrede ise 8. sınıf öğrencilerinin daha etkin olduğu görülmüştür. Bu bağlamda 7. sınıf öğrencilerinin anlamada fiziksel ve zihinsel eylemlere daha çok ihtiyaç duyduğu görülmüştür. 8. sınıf öğrencilerinin ise bunun aksine anlamasını içselleştirmiş olup, bu eylemlere ihtiyaç duymadan anlamasını gerçekleştirdiği görülmüştür.

3.1.2. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Öğrencilerin matematiksel anlamaları cinsiyete göre değişmekte midir?" sorusuna ait bulgular bu bölümde verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet ve formelleştirmelerine göre bulguları tablo 4.13' te verilmiştir.

Tablo 4.13. Cinsiyet ve formelleştirmelerine göre bulgular

		Formelleştirme			Pearson Chi-Square	P	
		Yanlış	Doğru	Toplam			
Cinsiyet	Kadın	N	138	89	227	6,873	0,009**
		% Frekans	60,80%	39,20%	100%		
	Erkek	N	108	38	146		
		% Frekans	74,00%	26,00%	100%		
Toplam	N	246	127	373			
	% Frekans	66%	34,00%	100%			

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 5. sorunun cinsiyete bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 5. Sorunun cevaplanmasının cinsiyetle çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$)

Matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin beşinci basamağı olan formelleştirme seviyesindeki matematiksel anlamaların cinsiyete göre çok önemli derecede farklılık gösterdiği yukarıdaki değerlerden görülmektedir. Birey bu seviyede üzerinde durduğu kavramı, daha önceki imaja ve matematiksel içeriğe başvurmadan, soyut bir nesne gibi algılar. Bu da bireyin soyut olarak düşünmesi gerektiğinin göstergesidir. Bireyin bu seviyede anlamasını soyut düzeyde gerçekleştirecektir.

Öğrencilerin gelişim evreleri göz önüne alındığında, kız öğrencilerin bu basamaktaki anlama

seviyelerinin daha fazla olması beklenmektedir. Sonuç olarak yukarıdaki tablo incelendiğinde bu farklılık açık bir şekilde görülmekte olup, kız öğrencilerin bu seviyedeki anlamalarının daha iyi olduğu söylenebilir.

3.1.3 Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Öğrencilerin matematiksel anlamaları matematik not ortalamalarına göre değişmekte midir?” sorusuna ait bulguları bu bölümde sunulmuştur.

Öğrencilerin matematik notu ve imaj oluşturmalarına göre bulguları tablo 4.18’ de verilmiştir.

Tablo 4.18. Matematik notu ve imaj oluşturmalarına göre bulgular

		İmaj Oluşturma			Pearson		
		Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P	
Matematik Notu	0-44	N	3	27	30	13,488	0,009**
		% Frekans	10,00%	90,00%	100,00%		
	45-54	N	6	19	25		
		% Frekans	24,00%	76,00%	100,00%		
	55-69	N	4	64	68		
		% Frekans	5,90%	94,10%	100,00%		
	70-84	N	1	60	61		
		% Frekans	1,60%	98,40%	100,00%		
	85-100	N	8	104	112		
		% Frekans	7,40%	92,60%	100,00%		
Toplam	N	22	274	296			
	% Frekans	7,40%	92,60%	100,00%			

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 2. sorunun matematik notuna bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 2. Sorunun cevaplanmasının matematik notuyla çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Bu soru öğrencilerin matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin ikinci basamağı olan imaj oluşturma seviyesindeki matematiksel anlamalarının ölçmek için sorulmuştur. Verilen cevaplar doğrultusunda matematiksel anlamalarının matematik notuyla önemli derecede bağımlı olduğu ve farklılıklar yarattığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik notu arttıkça matematiksel anlamalarının arttığını söyleyemeyiz. Soruya verilen doğru cevap oranı 85-100 not aralığında %92,6 iken 55-69 aralığında %94,1, 70-84 not aralığında ise %98,4 olmuştur. Buda matematik notunun yüksek olması bu seviyedeki matematiksel anlamının yüksek olmayacağını göstermektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde matematik notuna göre matematiksel anlamalar arasında seviyelere göre dalgalanmalar görülmektedir. Bu dalgalanmaların sebebi öğrencilerin ön bilgilerini yani konuyla alakalı bilgilerini günlük hayatta nasıl ve nerede kullanabileceklerini zihinlerinde oluşturmamalarıdır. Dolayısıyla verilen cevapların belirli seviyeler arasında matematik notuna göre arttığını son seviyede ise bir önceki seviyeye göre düşüklük

yaşanmasını açıklamaktadır. Bu 85-100 arasındaki öğrencilerin matematiksel anlamalarının düşük olmadığı anlamına gelmemektedir. 85-100 arasındaki öğrenci cevapları incelendiğinde konunun günlük hayatta kullanılacağı alanlara çok ütopik cevaplar verdikleri görülmüştür. Buda matematiksel anlamının ikinci seviyesini ölçen bu soruya yanlış cevap vermelerini sağlamıştır.

Sonuç olarak dalgalanmalar olsa bile matematik notu yüksek olan öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlama yüzdelерinin daha yüksek olduğunu değiştirmemiştir. Genel yüzde sonucuna bakıldığında bu soruya verilen doğru cevap yüzdesi yeterince yüksek olduğu görülmektedir. Bu da bu sorudaki matematiksel anlamının iyi seviyede olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik notu ve imaja sahip olmalarına göre bulguları tablo 4.19' da verilmiştir.

Tablo 4.19. Matematik notu ve imaja sahip olmalarına göre bulgular

		İmaja Sahip Olma			Pearson		
		Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P	
Matematik Notu	0-44	N	25	5	30	30,141	0,000**
		% Frekans	83,30%	16,70%	100,00%		
	45-54	N	24	1	25		
		% Frekans	96,00%	4,00%	100,00%		
	55-69	N	45	23	68		
		% Frekans	66,20%	33,80%	100,00%		
	70-84	N	38	23	61		
		% Frekans	62,30%	37,70%	100,00%		
	85-100	N	52	60	112		
		% Frekans	46,40%	53,60%	100,00%		
Toplam	N	184	112	296			
	% Frekans	62,20%	37,80%	100,00%			

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 3. sorunun matematik notuna bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 3. Sorunun cevaplanmasının matematik notuyla çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin üçüncü basamağı olan İmaja sahip olma seviyesini ölçen bu sorudaki matematiksel anlamının öğrencinin matematik notuyla çok önemli derecede ilişkisi olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin matematik notu arttıkça bu seviyedeki matematiksel anlamalarının da arttığını tablodaki değerlerden görebiliriz. Öğrenci notlarıyla matematiksel anlamaları arasında doğru orantı vardır diyebiliriz. Dolayısıyla devlet okullarındaki öğrencilerin karne notlarının matematiksel anlamalarıyla doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz. Yani matematiksel anlaması yüksek olan öğrenciler derslerinde daha başarılı olmuşlardır. Bu da matematik notu yüksek olan öğrencilerin kavramla ilgili anlamasını

içselleştirmiş olduğunu, bir önceki seviyede duyduğu zihinsel ya da fiziksel eylemlere ihtiyaç duymadan anlamasını gerçekleştirdiğini söyleyebiliriz.

Öğrencilerin matematik notu ve özellikleri fark etmelerine göre bulguları tablo 4.20' de verilmiştir.

Tablo 4.20. Matematik notu ve özellikleri fark etmelerine göre bulgular

		Özellikleri Fark Etme			Pearson		
		Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P	
Matematik Notu	0-44	N	29	1	30	59,278	0,000**
		% Frekans	96,70%	3,30%	100,00%		
	45-54	N	22	3	25		
		% Frekans	88,00%	12,00%	100,00%		
	55-69	N	58	10	68		
		% Frekans	85,30%	14,70%	100,00%		
	70-84	N	49	12	61		
		% Frekans	80,30%	19,70%	100,00%		
	85-100	N	50	62	112		
		% Frekans	44,60%	55,40%	100,00%		
	Toplam	N	208	88	296		
		% Frekans	70,30%	29,70%	100,00%		

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 4. Sorunun matematik notuna bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 4. Sorunun cevaplanmasının matematik notuyla çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Matematiksel anlamamanın dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin dördüncü basamağı olan özellikleri fark etme seviyesini ölçen sorudaki matematiksel anlamaların matematik notuyla çok önemli derecede ilişkisi olduğu tespit edilmiştir. Bir önceki basamakta olduğu gibi bu basamakta da öğrencilerin matematiksel anlamaları, matematik notuyla doğru orantılı olarak artış göstermiştir. Yani öğrencilerin matematik notu arttıkça matematiksel anlamaları daha yüksek çıkmıştır. Diğer bir deyişle matematiksel anlamaları yüksek olan öğrenciler okuldaki matematik dersinde daha başarılı olmuşlardır.

Birey bu seviyede sahip olduğu farklı imajları sorgulayarak manipüle eder. Bunun sonucunda imajların aslında birbirinden farklı olduğunu anlar ve bu imajlar arasındaki anlamlı ilişkiyi fark eder. Matematik notu yüksek olan öğrencilerin, bu imajlar arasındaki farklılıkları ve imajlar arasındaki anlamlı ilişkiyi diğer öğrencilerden daha iyi fark ettiklerini söyleyebiliriz. Bu da matematik notu yüksek olan öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Somut anlama basamakları olarak adlandırabileceğimiz ilk dört basamaktaki öğrencilerin matematik notu ile matematiksel anlaması arasındaki doğru orantıdan bahsedebiliriz. Dolayısıyla bu seviyedeki matematiksel anlamamanın yüksek olan öğrencilerin okuldaki matematik notlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Bu somut adımlarda olduğu gibi soyut anlama basamaklarında da beklenmektedir.

Öğrencilerin matematik notu ve formelleştirmelerine göre bulguları tablo 4.21' de verilmiştir.

Tablo 4.21. *Matematik notu ve formelleştirmelerine göre bulgular*

			Formelleştirme			Pearson Chi-Square	P
			Yanlış	Doğru	Toplam		
Matematik Notu	0-44	N	25	5	30	54,791	0,000**
		% Frekans	83,30%	16,70%	100,00%		
	45-54	N	24	1	25		
		% Frekans	96,00%	4,00%	100,00%		
	55-69	N	51	17	68		
		% Frekans	75,00%	25,00%	100,00%		
	70-84	N	39	22	61		
		% Frekans	63,90%	36,10%	100,00%		
	85-100	N	40	72	112		
		% Frekans	35,70%	63,30%	100,00%		
Toplam	N	179	117	296			
	% Frekans	60,50%	39,50%	100,00%			

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 5. Sorunun matematik notuna bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 5. Sorunun cevaplanmasının matematik notuyla çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teorisinin beşinci basamağı olan formelleştirme seviyesindeki matematiksel anlamaların matematik notu ile çok önemli düzeyde farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin matematik notu arttıkça matematiksel anlama düzeylerinde de artış olduğu görülmektedir. Daha önceki somut anlama basamaklarında olduğu gibi soyutlama basamağında da matematiksel anlama ile matematik notu arasında doğrusal bir ilişkiden bahsedebiliriz. Matematik notu yüksek olan öğrenciler bir önceki seviyede keşfettiği özellikler arasındaki ilişkiyi daha iyi bir şekilde kurabilmişlerdir. Bunun sonucunda bütün durumlarda geçerli olacak bir metot veya kural ortaya koyabilmişlerdir.

Matematik notu yüksek olan öğrenciler üzerinde çalıştığı kavramı duruma özgü herhangi bir eyleme, imaja ya da matematiksel içeriğe başvurmadan, formal bir nesne gibi algılayabilmişlerdir. Bu da soyutlama becerilerinin daha iyi seviyede olduğunu ve bu evredeki matematiksel anlamalarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin matematik notu ve keşfetmelerine göre bulguları tablo 4.24' de verilmiştir.

Tablo 4.24. *Matematik notu ve keşfetmelerine göre bulgular*

			Keşfetme			Pearson Chi-Square	P
			Yanlış	Doğru	Toplam		
Matematik Notu	0-44	N	20	10	30	49,157	0,000**
		% Frekans	66,70%	33,30%	100,00%		

45-54	N	20	5	25
	% Frekans	80,00%	20,00%	100,00%
55-69	N	41	27	68
	% Frekans	60,30%	39,70%	100,00%
70-84	N	23	38	61
	% Frekans	37,70%	62,30%	100,00%
85-100	N	25	87	112
	% Frekans	22,30%	77,70%	100,00%
Toplam	N	129	167	296
	% Frekans	43,60%	56,40%	100,00%

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 8. Sorunun matematik notuna bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 8. Sorunun cevaplanmasının matematik notuyla çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin sekizinci basamağı olan keşfetme seviyesindeki matematiksel anlamalarının matematik notuyla çok önemli derecede ilişkisi olduğu yukarıdaki tabloda görülmektedir. Öğrencilerin matematik notu arttıkça bu seviyedeki matematiksel anlamalarının da arttığı görülmektedir. Birey bu seviyede önceki seviyeler sonucu anlamlandırmış olduğu bilgiyi göz önüne alır. Gözlemler sonucu oluşturulan ilgili konuyu yapılandırarak soru üretebildiği seviyedir. Tablodaki sonuçlar baz alındığında bu beceriye yani bu seviyedeki matematiksel anlamaya sahip öğrenciler en fazla 85-100 aralığındadır.

Genel olarak baktığımız zaman araştırmanın somut anlama basamakları olarak adlandırdığımız ilk dört basamakta öğrencilerin matematik notu arttıkça bu öğrencilerin matematiksel anlama seviyelerinin de daha yüksek olduğunu görmekteyiz. Bu aynı şekilde soyut anlama basamaklarında da geçerlidir. Yani matematiksel anlaması yüksek olan öğrenciler okul dersinde daha başarılı olmuştur.

Dolayısıyla devlet okullarında not vermek için yapılan ölçme araçlarının ve öğrencilerin bu sınavlardan aldığı notların matematiksel anlamalarıyla paralellik gösterdiği görülmüştür. Sonuç olarak öğrencilerin matematiksel anlamaları ile matematik notu arasında doğru orantılı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

3.1.4. Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Öğrencilerin matematiksel anlamaları şehir merkezi-ilçe merkezi veya köy(mahalle)’e göre değişmekte midir?” sorusuna ait bulguları bu bölümde verilmiştir.

Öğrencilerin okul çeşidi ve özellikleri fark etmelerine göre bulguları tablo 4.28’ de verilmiştir.

Tablo 4.28. Okul çeşidi ve özellikleri fark etmelerine göre bulgular

		Özellikleri Fark Etme			Pearson		
			Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P
Okul Çeşidi	Şehir Merkezi	N	40	26	66	15,071	0,001**
		% Frekans	60,60%	39,40%	100,00%		
	İlçe Merkezi	N	123	56	179		
		% Frekans	68,70%	31,30%	100,00%		
	Köy/Mahalle	N	108	20	128		
		% Frekans	84,40%	15,60%	100,00%		
Toplam	N	271	102	373			
	% Frekans	72,70%	27,30%	100,00%			

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 4. sorunun okul çeşidine bağlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 4. Sorunun cevaplanmasının okul çeşidiyle çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$)

Matematiksel anlamının dinamik modeli Pirie ve Kieren teoreminin dördüncü basamağı olan özellikleri fark etme seviyesini ölçen bu sorudaki matematiksel anlamaların okul çeşidiyle çok önemli derecede farklılıklar gösterdiği görülmektedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlamalarının köyden şehir merkezine göre arttığı görülmektedir. Şehir merkezindeki öğrenciler, imajların birbirinden farklı olduğunu ve bu imajlar arasındaki anlamlı ilişkiyi fark etme yüzdesi daha fazladır. Şehir merkezindeki öğrencilerin fiziksel dünyası, ilçe merkezi ve köylerdeki öğrencilerden daha geniştir. Şehir merkezindeki öğrencilerin çevresindeki insanların eğitim düzeyi daha geniş olabilir bu sebeple ufkunu genişletebileceği daha fazla alan vardır diyebiliriz.

Bu sebeple soyut anlamaya geçiş evresi olan bu basamakta daha başarılı oldukları söyleyebiliriz. Sonuç olarak şehir merkezindeki öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlamasının diğer yerleşim yerlerinden daha iyi seviyede olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla yerleşim yeri büyüdükçe ve geliştikçe bireylerin anlamaları da doğru orantılı olarak artmaktadır.

Öğrencilerin okul çeşidi ve keşfetmelerine göre bulguları tablo 4.32' de verilmiştir.

Tablo 4.32. Okul çeşidi ve keşfetmelerine göre bulgular

		Keşfetme			Pearson		
			Yanlış	Doğru	Toplam	Chi-Square	P
Okul Çeşidi	Şehir Merkezi	N	21	45	66	13,018	0,001**
		% Frekans	31,80%	68,20%	100,00%		
	İlçe Merkezi	N	82	97	179		
		% Frekans	45,80%	54,20%	100,00%		
	Köy/Mahalle	N	75	53	128		
		% Frekans	58,60%	41,40%	100,00%		
Toplam	N	178	195	373			

% Frekans 47,70% 52,30% 100,00%

Matematiksel anlamalarını ölçmek için yapılan testte 8. sorunun okul çeşidine bağımlı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Ki-Kare bağımsızlık testi sonucu 8. Sorunun cevaplanmasının okul çeşidiyle çok önemli derecede bağımlı olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,01$).

Matematiksel anlamamanın dinamik modeli Pirie ve Kieren teorisinin sekizinci basamağı olan keşfetme basamağındaki bu soruda, matematiksel anlamaların okul çeşidiyle çok önemli seviyede ilişkisi olduğu görülmüştür.

Birey bu seviyede daha önceki seviyeler sonucu anlamlandırmış olduğu bilgiyi göz önüne alarak, gözlemler sonucu oluşturulan ilgili konuları yapılandırarak, soru üretebildiği seviyedir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde köyden şehir merkezine doğru öğrencilerin matematiksel anlamalarının geliştiğini görebiliriz. Yani şehir merkezindeki öğrenciler gözlemler sonucu konuyu yapılandırmış ve konuyla alakalı sorular veya bağlantılar üretebilmişlerdir. Buda şehir merkezindeki öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlamalarının diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilerden daha iyi olduğunu göstermektedir.

Gelişen dünyada insanların yaparak yaşayarak öğrenmelerinin en etkili öğrenme yöntemlerinden olduğu kabul görmektedir. Şehir merkezinde olan öğrencilerin gelişimlerini her açıdan tamamlayabilecekleri, düşünme ve fikir oluşturma işlevlerini iyi bir şekilde gerçekleştirebilecekleri imkânlar köydeki öğrencilerden daha fazladır. Bu da şehir merkezindeki öğrencilerin ufkunu genişletmesi için daha fazla olgu olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların buna benzer sebeplerden meydana gelmesiyle birlikte, köylerdeki okul ve öğretmen eksikleri de buna etken olabilir. Sonuç olarak şehir merkezindeki öğrencilerin bu seviyedeki matematiksel anlamalarının diğer yerleşim yerlerinde ki öğrencilerden daha iyi seviyede olduğunu söyleyebiliriz.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematiksel anlama seviyelerini ve bu seviyelerin cinsiyete, sınıf seviyesine, okul matematik notuna ve okul çeşidine göre farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Pirie ve Kieren matematiksel anlamamanın gelişim modeline göre yapılan araştırma neticesinde elde edilen bulgulara dayalı sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuçlar

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin matematiksel anlamaları somut adımlar da daha yüksek görülmüştür. Öğrencilerin somut anlama basamaklarından olan “*Ön Bilgi*” seviyesindeki matematiksel anlamaları %84,6, “*İmaj Oluşturma*” seviyesindeki matematiksel anlamaları %91,02, “*İmaja Sahip Olma*” seviyesindeki matematiksel anlamaları

%36,2 ve “*Özellikleri Fark Etme*” seviyesindeki anlamaları %27,8 olarak hesaplanmıştır. Soyut anlama basamaklarındaki matematiksel anlamaları ise “*Formalleştirme*” seviyesinde %35,19, “*Gözlem yapma*” seviyesinde %9,1, “*Yapılandırma*” seviyesinde 0,84 ve “*Keşfetme*” seviyesinde

53,1 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin matematiksel anlamalarının ilerleyen seviyelerde genel olarak düştüğü görülmüştür. Fakat matematiksel anlamalar önceki seviyelere bağlı kalmadan da gerçekleşebilmektedir. Bu sonuç keşfetme basamağındaki arısta görülmüştür.

Öğrenciler herhangi bir olgu veya kavramı açıklamaya başlarken ön bilgilerini kullanmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Yapılan araştırmada ortaokul öğrencilerinin genelinin ön bilgilerinde anlamlı farklılık görülmemiştir. Yani öğrencilerin aslında gerekli ön bilgiye sahip oldukları görülmüş, matematiksel anlamalarındaki farklılıkların ön bilgi eksikliğinden kaynaklanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyetin, öğrencilerin matematiksel anlamalarının somut basamaklarında farklılık göstermediği görülmüştür. Fakat öğrencilerin soyut düşünmesini gerektiren basamaklardaki matematiksel anlamaların kız öğrencilerde daha iyi olduğu görülmüştür. Bu sonuç Ateş (2008), Güngör (2005), Şengül ve Kaba (2016)'nın yaptıkları çalışmalarla paralellik göstermiştir. Bu farklılık çeşitli sebeplerden dolayı olabilir. Bu sebepler ailelerin sosyo-kültürel yapısına, kız öğrencilerin bu yaş grubundaki gelişimlerinin daha ileri seviyede olmasına göre değişebileceği düşünülmüştür.

Öğrencilerin buldukları sınıfa göre Pirie ve Kieren matematiksel anlama seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, her basamakta farklı sınıf seviyelerinin başarılı olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin okul matematik notuna göre Pirie ve Kieren matematiksel anlama seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Okul matematik notu 85-100 olan öğrencilerin Pirie ve Kieren matematiksel anlama seviyelerinin başarı durumu orta seviyeler olan 55-69 ve 70-84 olanlara, başarı durumu orta olanların ise düşük seviyeler olan 0-44 ve 45-54 olanlara göre daha yüksek seviyede olduğu görülmüştür. Farklı bir bakış açısı ile matematik notu yüksek olan öğrencilerin matematiksel anlamaları daha iyidir demek yerine, matematik notunun iyi olma sebebinin matematiksel anlamasının daha yüksek olmasına bağlanabilir. Matematiksel anlaması yüksek olan öğrenciler yapılan alan testindeki soruları yorumlayarak kavramları rahat bir şekilde yapılandırdıkları görülmüştür. Bu sayede matematik notu yüksek olan öğrenciler bilgiyi daha iyi soyutlayabilmiş ve anlamasını daha ileriki seviyelere de taşıyabilmişlerdir. Araştırma neticesinde elde edilen bu sonuç Pirie ve Kieren (1994) tarafından yapılan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Matematik notu yüksek olan öğrenciler daha üst anlama katmanlarına ulaşmışlardır. Matematik notu düşük olan öğrenciler bilgiyi yapılandırma sürecinde uzun uğraşlar sonunda Pirie ve Kieren Teorisine göre soyutlama katmanına ulaşamamışlardır. Yani anlamalarını soyut basamaklarda gerçekleştirilememişlerdir. Bu araştırmaya Argat (2012), Borgen ve Manu (2002), Arslan (2013), Şengül ve Kaba (2016)'nın çalışma sonuçları paralellik göstermektedir. Elde edilen bulgulardan genel sonuçtan farklılık gösteren 0-44 not aralığındaki öğrencilerin gözlem yapma seviyesindeki matematiksel anlaması diğer not aralıklarından daha yüksek çıkmıştır. Bu not aralığındaki öğrenciler aslında imajlar arasında ilişki kurabilmiş ve bu seviyede anlamalarını gerçekleştirebilmişlerdir. Üçgenin alanı ile paralelkenarın alanı kavramlarının özelliklerini bilmeyen bu öğrenciler, bu iki şekil arasındaki bağlantıyı kurabilmiş ve üçgenin alanının paralelkenarın alanının yarısı olduğunu tespit etmişlerdir. Bu farklılık Pirie ve Kieren

teoreminin özelliklerinden olan ihtiyaç duyulmayan sınırlara örnek olarak düşünülebilir. Birey önceki seviyede olan formal yapılara ihtiyaç duymadan anlamasını gerçekleştirebilir. Bu veriler dikkate alındığında bireyin sadece üst seviyedeki eylemlerle çalışacağı düşünülebilir. Aksine birey üst seviyeye çıktığında gerekirse alt seviyedeki anlamaları ve eylemleri ile de çalışmasını sürdürebilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bireyin alt seviyelerdeki anlamalarına başvurmadan da çalışabileceğidir.

Öğrencilerin yaşadığı bölgenin yani okul çeşidinin öğrencilerin Pirie ve Kieren matematiksel anlama seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür. Şehir merkezindeki öğrencilerin matematiksel anlamasının diğer yerleşim yerlerinden daha iyi seviyede olduğunu görmekteyiz. Dolayısıyla yerleşim yeri büyüdükçe ve geliştikçe bireylerin anlamaları da doğru orantılı olarak artmaktadır. Şehir merkezinde olan öğrencilerin gelişimlerini her açıdan tamamlayabilecekleri, düşünme ve fikir oluşturma işlevlerini iyi bir şekilde gerçekleştirebilecekleri imkânlar köydeki öğrencilerden daha fazladır. Bu da şehir merkezindeki öğrencilerin ufkunu genişletmesi için daha fazla olgu olduğunu göstermektedir. Bu farklılıkların buna benzer sebeplerden meydana gelmesiyle birlikte, köylerdeki okul ve öğretmen eksikleri de buna etken olabilir. Farklı olarak köy öğrencileri gözlem yapma seviyesinde diğer yerleşim yerlerindeki öğrencilere göre matematiksel anlaması daha yüksek çıkmıştır. Buna benzer olarak matematik notu 0-44 arasındaki öğrencilerin de daha yüksek notlu öğrencilere göre matematiksel anlamasının yüksek olduğu görülmüştü. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde matematik notu düşük olan o öğrenciler gibi bu köy öğrencilerinin de matematiksel anlamalarını gerçekleştirmeleri için önceki seviyelerdeki anlamalara ihtiyaç duymadan anlamasını bu seviyede gerçekleştirebilecekleridir.

4.2. Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak araştırmacılara faydalı olacağı düşünülen bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinden oluşan 373 öğrenci, 11 il, ilçe ve köyde gerçekleştirilmiştir. Araştırma daha büyük bir örneklerle ve ortaöğretim basamağında da yapılarak, elde edilen sonuçlar ilköğretim okullarından elde edilen sonuçlarla karşılaştırılıp, bu karşılaştırmaya bağlı olarak yorumlar getirilmelidir.

Bu çalışma da değişikliğin nedenini belirleyebilmek için cinsiyet, matematik notu, okul çeşidi (yerleşim yerine göre) ve öğrencilerin buldukları sınıf değişkenlerine bakılmıştır. Değişkenler artırılarak yeni çalışmalar yapılabilir.

Öğrencilerin soyut düşünme becerilerini geliştirebilecek etkinliklere yer verilmelidir. Bunlar zekâ oyunları, matematiksel manipülatifler vb. etkinlikler olabilir.

Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel yapıda olan değişik bölgelerdeki ilköğretim okullarında da benzer çalışmalar yapılarak araştırma sonuçları karşılaştırılmalıdır.

Öğretmenler, ön test uygulayarak öğrencilerin ön bilgilerindeki eksikleri tespit etmelidirler. Ön bilgilerinde eksiklik gördükleri öğrencileri bu eksikleri yapılandırabilmeleri için yönlendirmelidir.

Öğrenciye bilgi ezberletilmemelidir. Öğrencinin anlayarak öğrenmesinin sağlanması yani kalıcı öğrenmenin oluşması için, öğrenciyi zihinsel ve fiziksel olarak aktif olmasını sağlayacak bir problem durumunun oluşturulması ile ön bilgilerini kullanıp yeni bilgiyi keşfedebilmesi için ortamlar sunulmalıdır.

5. KAYNAKÇA

- Argat, A. (2012). Pirie-Kieren dinamik modeli ile öğrencilerde matematiksel anlamının gelişiminin incelenmesi.
- Arslan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin "Pirie ve Kieren modeli" ne göre matematiksel anlama seviyelerinin belirlenmesi. *Unpublished master thesis, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.*
- Birgin, O. ve R. Gürbüz (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (20): 163-179.
- Borgen, K. L. (2006). From mathematics learner to mathematics teacher: Preservice teachers' growth of understanding of teaching and learning mathematics, *University of British Columbia.*
- Borgen, K. L., & Manu, S. S. (2002). What do students really understand? *The Journal of Mathematical Behavior*, 21(2), 151-165.
- Carpenter, T. P. and R. Lehrer (1999). "Teaching and learning mathematics with understanding." *Mathematics classrooms that promote understanding*: 19- 32.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2): 217-230.
- Gülkılık, H. (2013). Matematiksel anlamada temsillerin rolü: Sanal ve fiziksel manipülatifler. *(Unpublished doctoral thesis). University of Gazi, Institute of Educational Science, Ankara.*
- Janvier, C. (1987). Translation process in mathematics education. In C. Janvier (Ed.), *Problems of representation in mathematics learning and problem solving* (pp. 27-31). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Judd, A. D. (2008). Function, visualization, and mathematical thinking for college students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder, University of Northern Colorado.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi Ankara: Nobel Yayınları. 17, Baskı.
- Kart, C. (2002). Matematik eğitimi ve öğretimi. 27: 291.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). İlköğretim Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı.
- Meece, J. (1996). Gender Differences in Mathematics Achievement: The Role of Motivation. Yayımlandığı Kitap M. Carr (Editör), *Motivation in Mathematics*. Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey.s.113-130.

- Pirie, S. and T. Kieren (1994). Growth in mathematical understanding: How can we characterise it and how can we represent it? *Learning Mathematics*, Springer: 61-86.
- Pirie, S. E. and Kieren, T. E. (1992). Watching Sandy's understanding grow. *The Journal of Mathematical Behavior*.
- Papanastasiou, C. (2002). Effects of Background and School Factors on the Mathematics Achievement. *Educational Research and Evaluation*. 8 (1), 55-70.
- Schoenfeld, A. H. (1988). When good teaching leads to bad results: The disasters of 'well-taught' mathematics courses. *Educational Psychologist*, 23 (2): 145- 166.
- Skemp, R. R. (2006). Relational understanding and instrumental understanding. *Mathematics teaching in the middle school*, 12(2): 88-95.
- Sengul, S. ve Kaba, Y. (2016). Developing the rubric for evaluating problem posing (REPP). *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 8-25.
- Thom, J. S. and S. E. Pirie (2006). Looking at the complexity of two young children's understanding of number. *The Journal of Mathematical Behavior* 25(3): 185-195.
- TTKB, M. (2009). İlköğretim Matematik Dersi (6.-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.
- TTKB, M. (2018). İlköğretim Matematik Dersi (5.-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu.
- Yenilmez, K., & Can, S. (2006). Matematik öğretimi dersine yönelik görüşler. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 47-59.
- Yıldızlar, M. (2001). *Matematik problemlerini çözebilme yöntemleri*. Ankara: Eylül Kitap ve Yayınevi.



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

ROMANTİK İLİŞKİLERDE GELECEK ZAMAN
YÖNELİMİNİN YORDAYICI
DEĞİŞKENLERİNİN İNCELENMESİ

A STUDY ON VARIABLES PREDICTING
FUTURE TIME ORIENTATION IN
ROMANTIC RELATIONSHIPS

Müzeyyen SOYER*
Hatice DEVECİ ŞİRİN**



Geliş / Submitted: 11.05.2021
Kabul / Accepted: 24.06.2021
Yayın / Published: 30.06.2021

 10.29228/INESJOURNAL.51373

Makale Türü: **Araştırma Makalesi** Article Information: **Research Article**

Atf / Citation

Soyer, M. ve Deveci Şirin, H. (2021). Romantik ilişkilerde gelecek zaman yöneliminin yordayıcı değişkenlerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 145-160.

Soyer, M. and Deveci Şirin, H. (2021). A study on variables predicting future time orientation in romantic relationships. *The Journal of International Education Science*, 27 (8), 145-160.

Bu makale İntihal.net tarafından taranmıştır. This article was checked by Intihal.net.

Bu makale Creative Commons lisansı altındadır. This article is under the Creative Commons license.

* Öğr. Gör. Dr., Mersin Üniversitesi, mkarslan82@gmail.com 

**Doç. Dr., Selçuk Üniversitesi, haticedevecisirin@gmail.com 



ULUSLARARASI EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

ISSN: 2149-0848

THE JOURNAL OF INTERNATIONAL EDUCATION SCIENCE

**ROMANTİK İLİŞKİLERDE GELECEK ZAMAN YÖNELİMİNİN YORDAYICI
DEĞİŞKENLERİNİN İNCELENMESİ***

**A STUDY ON VARIABLES PREDICTING FUTURE TIME ORIENTATION IN
ROMANTIC RELATIONSHIPS**

Öğr. Gör. Dr. Müzeyyen SOYER

Doç. Dr. Hatice DEVECİ ŞİRİN

Öz: Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimine yani, kalıcı ya da geçici ilişkiler arama düzeylerine; romantik yakınlığı başlatma belirleyicileri ile romantik ilişki inançlarının ve cinsiyet ile romantik ilişki durumu gibi bazı kişisel değişkenlerin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, bir kamu üniversitesinde öğrenim gören 193'ü kadın, 176'sı erkek olmak üzere toplam 368 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Bu çalışmada Kişisel Bilgi Formunun yanı sıra, Romantik İlişkilerde Gelecek Zaman Yönelimi Ölçeği, Romantik Yakınlığı Başlatmanın Belirleyicileri Ölçeği ve Romantik İnançlar Ölçeği olmak üzere toplam üç ölçüm aracı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analiz edilmesi amacıyla korelasyon ve çoklu regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicilerinden kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık, romantik sözleşirmenin ve romantik ilişki inançlarından ilk ve tek inancının, kişisel değişkenlerden ise cinsiyet ve güncel ilişki durumunun üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, alanyazın temelinde tartışılmış ve ardından alandaki çeşitli uygulamalara ve gelecek çalışmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Romantik ilişki inançları, romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi.

*"COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri" beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışmanın nitel araştırma safhası 2020 yılından önce gerçekleştirildiği için etik kurul onayı gerekmemektedir. Sorumlu Yazar: Müzeyyen SOYER

Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. Ethics committee approval is not required for this article. Corresponding Author: Müzeyyen SOYER

Abstract: The aim of this study is to determine to what extent the markers of starting romantic intimacy, romantic relationship beliefs, and personal variables such as gender and romantic relationship status predict the future time orientation of university students in romantic relationships. The sample of the study consists of a total of 369 undergraduate students (193 females and 176 males) studying at a public university. In this study, besides the Personal Information Form, a total of three measurement tools were used: Future Time Orientation in Romantic Relationships Scale, Markers of Starting Romantic Intimacy Scale, and the Romantic Beliefs Scale. Correlation and multiple regression analysis methods were used to analyze the research data. According to the findings, self-knowledge, behavioral intimacy, romantic verbalization of the markers of starting romantic intimacy, the romantic relationships of the first and only in the beliefs and personal variables sex and current relationship status of the orientation of future time in romantic relationships of university students was determined that significantly predicted. The findings were discussed on the basis of the literature and then suggestions for various applications and future studies in the field were presented.

Key Words: Romantic relationship beliefs, markers of starting romantic intimacy, future time orientation in romantic relationships.

GİRİŞ

Bireylerin en göze çarpan özelliklerinden birinin, “geleceği öngörebilmesi ve bu doğrultuda gelecek için planlar yapması” olduğu belirtilmektedir. Bireyin gelecek ile ilgili bu yönelimi, dünya ile daha iyi bir uyum sağlamak için sürekli bir çabadan daha fazlasını ifade ederken bireyin zamanı kavramsallaştırma becerisi, gelecekteki olasılıkları önceden tahmin etmesine ve gelecek zamanın etkisini psikolojik olarak şu ana getirmesine olanak sağlamaktadır (Gjesme, 1983).

Bu bağlamda Doob (1971), şimdiki eylemlerin geçmiş deneyimlerden ve gelecekteki niyetlerden kaynaklandığını, her bireyin sürekli olarak geçmişine, bugününe ve geleceğine odaklandığını ve bu şekilde zaman kavramını öğrendiğini vurgulamaktadır. Dolayısıyla gelecek zaman yönelimi, evrimsel geçmişimize doğru uzanan geniş bir konu yelpazesini kapsamakta, geçmişin ve şimdiki zamanın kazançları doğrultusunda geleceğin vizyonunu gerçekleştirmek ve daha üretken bir gelecek sağlamak adına ön bilgi üretmektedir (Gjesmee, 1983).

Trommsdorf (1983), gelecek zaman yöneliminin bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal yönlerine dikkat çekmektedir. Bilişsel özellik, gelecekteki olayların zamansal dizilimleri ve neden-sonuç düzenleri açısından yapılandırılması anlamına gelmekte ve gelecek zamandaki yaşam olaylarına ilişkin düşünce ve şemaları içermektedir. Motivasyonel özellik, yakın veya uzak gelecekte ulaşılabilecek hedeflere yönelik olup, belli istek ve ihtiyaçları içerirken, duyuşsal özellik ise geleceğe yönelik iyimser ve kötümser bakış açısı ile ilişkili olup, gelecek zamana yönelik arzularını ve korkularını içermektedir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, gelecek zaman yöneliminin genellikle akademik başarı

(Teahan, 1958), yüksek sosyoekonomik düzey (Schmidt, Lamm ve Trommsdorff, 1978) ve sağlık açısından tehlikeli davranışlardan uzak durmak (Mahon ve Yarcheski, 1994) gibi olumlu sonuçlarla ilişkili olduğuna işaret eden çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Aynı zamanda, gelecek zaman yöneliminin kişiliğin problem çözme ve planlama özellikleri ile pozitif yönde anlamlı ilişkili olduğu ifade edilmektedir (Gjesme, 1983). Trommsdorf (1983), sosyalleşmenin her zaman geleceğe yönelik olduğunu ve gelecekteki yönelimin sosyalleşmiş kişiliğin ayrılmaz bir parçası olduğunu vurgulamaktadır.

Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi, Öner (2000a) tarafından öne sürülmüş bir kavram olup, romantik ilişkilerde kalıcı ilişkiler aramak ve ilişkinin geleceğine odaklanmakla ilişkilendirilmiştir. Öner, bireylerin romantik ilişkilerinde geleceğe yönelik yaptıkları yatırım arttıkça, ilişkilerine yönelik bağlılıklarının da arttığını vurgulamaktadır. Böylece, gelecek zaman yönelimi yüksek olan bireylerin ilişkide kalma düzeylerinin de artacağı belirtilmektedir.

Buna paralel olarak Öner (2000a), romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi yüksek bireylerin kalıcı ilişkiler, düşük olan bireylerin ise geçici ilişkiler arama eğiliminde olduklarını belirtirken aynı zamanda kalıcı ilişkiler arayan bireylerin, ilişkiyi başlatırken ve devam ettirenken daha dikkatli ve tedbirli olduklarına dikkat çekmektedir. Dolayısıyla kalıcı ilişkiler arayan bireylerin, romantik ilişkileri olmadığı zamanlarda romantik yalnızlığı daha fazla yaşadıklarını ve romantik ilişkileri sonlandığında daha fazla huzursuzluk hissettiklerini ifade etmektedir.

Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi üniversite öğrencileri açısından ele alındığında, romantik ilişkiler kurmanın yetişkinliğe geçişin yaşandığı üniversite yıllarında önemli bir gelişimsel görevi (kimlik kazanma ve yakınlık) yerine getirdiği (Erikson, 1968) ve romantik ilişkilerde bağlılık düzeyinin, öğrencilerin iyi oluş düzeyi ile yakından ilişkili olduğu birçok çalışmada vurgulanmaktadır (Kashdan, Volkman, Breen ve Hann, 2007; Rauer ve Volling, 2007). Bununla birlikte, üniversite yıllarında kurulan romantik ilişkilerin yetişkinlik döneminde kurulacak yakın ilişkilerin niteliğini ve bireyin evlilik sürecini önemli oranda etkileyeceğine dikkat çekilmektedir (Furman, 2002).

Diğer yandan, ilk romantik ilişki deneyimlerinin ergenlik döneminde yaşandığı (Collins, 2003), ancak ergenlik döneminde yaşanan romantik ilişkilerin çoğunlukla birlikte eğlenme, keyifli zaman geçirme ve ortaklaşa deneyimler edinme amacıyla kurulup kısa sürdüğü ifade edilmektedir. Üniversite yıllarını içeren genç yetişkinlik döneminde ise öğrencilerin romantik ilişkilerde uzun süreli ve dayanıklı ilişkiler için çaba gösterdikleri ve bu nedenle de kalıcı ve ciddi ilişkilere yöneldikleri belirtilmektedir (Collins, Cooper, Albino ve Allard, 2002; Sumter, Valkenburg ve Peter, 2013). Buna paralel olarak, üniversite yıllarında romantik ilişkilerde bağlılığın arttığı da vurgulanmaktadır (Montgomery, 2005; Sternberg, 1986). Dolayısıyla üniversite öğrencilerinin ergenlikten farklı olarak, gelecekte uzun süreli birlikte olabilecekleri romantik partnerleri arama eğiliminde oldukları düşünülmektedir.

Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimine ilişkin alanyazın incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerini kapsadığı görülmektedir (İmamoğlu, 2007; Öner, 2000b; 2001; 2002; 2004; 2007; Yavuzer, 2017). Bu çalışmalarda, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ile ilişkili olduğu düşünülen birçok değişken ele alınmıştır. Bunlar arasında cinsiyet (Büyükşahin, 2006; Gürcan, 2015; Öner, 2001; Yavuzer, 2017), ilişki doyumu (Öner, 2000;

Sakallı-Uğurlu, 2003; Yıldız, Çokamay ve Artar, 2017), yaş (Güler- Edwards, 2008), kendini yönetme (Öner, 2002), ilişkisel belirsizlik (Gürcan, 2015), romantik ilişki durumu (Öner, 2000), benlik kurguları (özerk ve ilişkisel benlik) ve ilişki süresi (Yavuzer, 2017), bağlılık, seçicilik ve kıskançlık (Öner, 2001) yer almaktadır.

Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimlerine romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri ile romantik ilişki inançlarının etkisi araştırılmıştır. Eryılmaz ve Ercan (2010), romantik yakınlığı sürdürübilmenin ve kimlik keşfini gerçekleştirmenin yolunun, romantik yakınlığı başlatabilmek olduğunu belirtmektedirler. Aynı zamanda, romantik ilişkilerin bir süreci içerdiğini, sürecin en önemli ögesinin de romantik ilişkiyi başlatmak olduğuna dikkat çekmektedirler.

Eryılmaz ve Ercan (2010), romantik yakınlığı başlatmanın beş önemli belirleyicisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Bunlar kendilik algısı, kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık, bilişsel ve duygusal yakınlık ve romantik sözelleştirme şeklinde ifade edilmektedir. Kendilik algısı; sempatiklik, çekicilik ve akıllılık gibi kişisel yeterliliklere ilişkin değerlendirmeleri içermektedir. Davranışsal yakınlık; ilgi duyulan kişiyle zaman geçirme, kişinin telefon numarasını alma gibi davranışsal öğeleri, duygusal ve bilişsel yakınlık; bakış açısı almayı, diğerini düşünmeyi ve duyguları, kendilik bilgisi; dürüstlüğü, başkalarının duygularına ve düşüncelerine saygılı olmayı, romantik sözelleştirme ise şiir yazmak, anlamlı sözler söylemek gibi sözel yakınlık göstergelerini içermektedir (Eryılmaz ve Atak, 2009).

Yapılan çalışmalarda romantik ilişkilerin başlamasını ve gelişimini büyük oranda etkilediği öngörülen (Knee, 1998), romantik ilişki inançları (Romans ve DeBord, 1995; Sprecher ve Metts, 1999) çalışmada ele alınan bir diğer kavram olmaktadır. Romantik ilişki inançları, bir ilişkiye yönelik belirli idealleri oluşturan algı ve beklentiler olarak tanımlanmaktadır (Eidelson ve Epstein, 1982). Bu inançlar, Sprecher ve Metts'in (1989) ifade ettiği dört kavramla ele alınacaktır. Bunlar ilk görüşte aşk, aşk bir yol bulur, idealleştirme ve ilk ve tek şeklindedir. Aşk bir yol bulur bireyin romantik ilişkisini, aile ve arkadaşlarının onaylamaması ile fiziksek mesafe gibi her türlü engele rağmen yürütebileceğine yönelik inançları, ilk ve tek; bireyin gerçek aşkı bir kere yaşadıkdan sonra bir daha bir başkasıyla aynı derecede yaşayamayacağına yönelik inançları, idealleştirme, bireyin romantik ilişkisinde her şeyin mükemmel olacağına yönelik inançları, ilk görüşte aşk, bireyin gerçek aşkı bulduğunu, onunla tanışır tanışmaz anlayabileceğine yönelik inançları ifade etmektedir (Sprecher ve Metts, 1999).

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, bir kamu üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören ve seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 369 üniversite öğrencisini kapsamaktadır. Çalışma grubunun 193'ü (% 54) kadın ve 176'sı (% 46) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf düzeyine göre öğrencilerin 72'si (% 19.5) birinci, 144'ü (% 39) ikinci, 103'ü (% 27.9) üçüncü ve 50'si (% 13.6) dördüncü sınıfta öğrenim görmektedirler.

Veri Toplama Araçları

Kişisel Bilgi Formu

Çalışma grubunun özelliklerini tanımlamak amacıyla katılımcılara ait cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi temel bilgilerin yanı sıra romantik ilişki durumlarına ait bilgileri elde etmek üzere araştırmacılar tarafından hazırlanan soru formu, "Kişisel Bilgi Formu" adı altında uygulanmıştır.

Romantik İlişkilerde Gelecek Zaman Yönelimi Ölçeği (RİGZÖ)

Öner (2000a) tarafından geliştirilen ölçek, romantik ilişkilerde bireylerin ilişkiye yönelik bağlılığını ve geleceğe yönelik planlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek toplam 11 maddeden oluşmakta ve 4'lü likert tipinde derecelendirilmektedir. Ölçekte yer alan 1, 4, 8, 9 ve 11. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekle ilgili analizler, toplam puan esas alınarak gerçekleştirilmektedir. Ölçekten alınabilecek toplam puan, 11 ile 44 puan arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar katılımcıların romantik ilişkilere yönelik plan ve ilgilerinin yüksek olduğuna; düşük puanlar ise katılımcının romantik ilişkilere yönelik geleceğe dair planlarının azlığına ve kısa süreli ilişkilere yönelik ilgisine işaret etmektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .81 olarak belirlenmiştir.

Romantik Yakınlığı Başlatmanın Belirleyicileri Ölçeği (RYBBÖ)

Eryılmaz ve Atak (2009) tarafından geliştirilen ölçek, romantik yakınlığın belirleyicileri olan kendilik bilgisi, kendilik algısı, davranışsal yakınlık, duygusal ve bilişsel yakınlık ve romantik sözcükler düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek toplam 17 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipi derecelendirilmektedir. Ölçeğin tamamından ve alt boyutlarından alınan puanın yükselmesi, bireylerin romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicilerine sahip olmaları anlamına gelmektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık değeri .83 olup; alt ölçeklerin iç tutarlılık değerlerinin ise .55 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Romantik İnançlar Ölçeği (RİÖ)

1989 yılında Sprecher ve Metts (1999) tarafından geliştirilen, Küçükarslan ve Gizir (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçek, romantik ilişkilere yönelik belirlenen aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme ve ilk görüşte aşk olarak ifade edilen rasyonel olmayan romantik ilişki inançlarını ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçek toplam 13 maddeden oluşmakta ve 5'li likert tipi derecelendirilmektedir. Ölçeğin toplam iç tutarlılık değeri .84 olup; alt ölçeklerin iç tutarlılık değerlerinin .50 ile .79 arasında değiştiği belirlenmiştir.

İşlem

Araştırma sürecinde öncelikle ilgili üniversite rektörlüğünden gerekli izinler alınmış, araştırmanın modeli ve örnekleme belirlendikten sonra kişisel bilgi formu düzenlenmiştir. Uygulamalar esnasında katılımcıların araştırmaya gönüllü katılmaları esas alınmıştır. Sınıf içerisinde gerçekleştirilen uygulamalarda araştırmanın amaçları ve ölçme araçlarının uygulanmasına yönelik yönergeler katılımcılara açıklanmıştır. Ölçek uygulamaları araştırmacılar tarafından yapılmış ve yaklaşık süre 20 dakika olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen verilerin analizinde öncelikle değişkenler arasındaki Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ardından, çoklu regresyon analizi kapsamında romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri, romantik ilişki inançları, cinsiyet ve romantik ilişki durumu değişkenleri analize dahil edilerek, bu değişkenlerin üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi düzeylerini ne ölçüde yordayıp yordamadıkları incelenmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Betimsel İstatistikler

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ile romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri ölçeği ve Romantik inançlar ölçeği alt ölçek puanlarının ve kişisel değişkenlerin ilişkisi Pearson korelasyon analizi testi ile hesaplanarak Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Üniversite öğrencilerinin Romantik İlişkilerde Gelecek Zaman Yönelimi Ölçeği toplam puanı, Romantik Yakınlığı Başlatmanın Belirleyicileri Ölçeği ve Romantik İnançlar Ölçeği alt ölçek puanlarının korelasyon analizi sonuçları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Romantik ilişkilerde													
1 gelecek zaman yönelimi	1												
2 Kendilik algısı	-,066	1											
3 Kendilik bilgisi	,162*	,290**	1										
4 Duygusal ve bilişsel yakınlık	-,123*	,391**	,268**	1									
5 Davranışsal yakınlık	-,145**	,475**	,437**	,578**	1								
6 Romantik sözelleştirme	,105*	,280**	,226**	,379**	,383*	1							
7 Aşk bir yol bulur	,096	,152**	,254**	,275**	,246*	,293*	1						
8 İlk ve tek	,229*	,031	,150**	,064	,050	,220*	,483**	1					
9 İdealleştirme	,140*	,049	,265**	,137**	,123*	,171*	,480**	,450**	1				
10 İlk görüşte aşk	,070	,118*	-,011	,100	,086	,143*	,351**	,374**	,376**	1			
11 Cinsiyet	-,239*	,044	-,058	,259**	,188*	,222*	,314**	,094	,168**	,157**	1		
12 Güncel ilişki durumu	-,137*	-,215**	-,069	-,159**	,134*	,145*	-,173**	-,163**	,004	-,024	,088	1	

13	Geçmiş ilişki deneyimi	,117*	-,060	-,029	-,162**	-,185*	-,073	-,051	,141**	,080	,038	-,195**	,027	1
----	------------------------	-------	-------	-------	---------	--------	-------	-------	--------	------	------	---------	------	---

Tablo 1’de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi puanları ile romantik yakınlığın belirleyicilerinden sırasıyla kendilik bilgisi ($r=.162$, $p<.01$) ve romantik sözelleştirme ($r=.105$, $p<.05$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ile negatif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olan değişkenler ise duygusal ve bilişsel yakınlık ($r=-.123$, $p<.05$) ve davranışsal yakınlık ($r=.145$, $p<.01$) olarak belirlenmiştir. Romantik ilişki inançlarından ise ilk ve tek ($r=.229$, $p<.01$) ve idealleştirme ($r=.140$, $p<.01$) puanları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler belirlenmiştir. Cinsiyet ($r=-.239$, $p<.01$) ve güncel ilişki durumu ($r=-.137$, $p<.01$) ile negatif yönlü ilişki görülürken, geçmiş ilişki deneyimi ile ($r=.117$, $p<.01$) pozitif yönlü ilişki gözlenmiştir.

Romantik İlişkilerde Gelecek Zaman Yöneliminin Yordayan Değişkenler

Üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimlerinin yordanmasına romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri (kendilik algısı, kendilik bilgisi, duygusal ve bilişsel yakınlık, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme), romantik ilişki inançları (aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme, ilk görüşte aşk), cinsiyet ve güncel ilişki durumu, geçmiş ilişki deneyimi katkılarını ele almak için çoklu regresyon analizi uygulanmıştır. Cinsiyet, güncel ilişki durumu, geçmiş ilişki deneyimi değişkenleri kukla (dummy) değişken olarak alınarak çoklu doğrusal regresyon analizine dahil edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini yordayan değişkenler için çoklu regresyon analizi sonuçları

Model	Yordayan Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	P
1	Sabit	30,822	1,836		16,785	,000
	Kendilik algısı	-,065	,112	-,033	-,582	,561
	Kendilik bilgisi	,854	,175	,270	4,879	,000
	Duygusal ve bilişsel yakınlık	-,238	,143	-,104	-1,668	,096
	Davranışsal yakınlık	-,601	,157	-,261	-3,819	,000
	Romantik sözelleştirme	,487	,139	,193	3,506	,001
	Multiple R= ,341 R ² =,117 Adj R ² =,104 F (5, 363) = 9,575 p< .000					
2	Sabit	29,234	1,905		15,343	,000
	Kendilik algısı	-,055	,111	-,028	-,493	,622
	Kendilik bilgisi	,775	,182	,244	4,262	,000
	Duygusal ve bilişsel yakınlık	-,237	,142	-,104	-1,667	,096
	Davranışsal yakınlık	-,566	,156	-,245	-3,625	,000
	Romantik sözelleştirme	,384	,141	,152	2,726	,007
	Aşk bir yol bulur	-,019	,076	-,016	-,251	,802
	İlk ve tek	,289	,102	,170	2,831	,005
İdealleştirme	,034	,114	,018	,299	,765	

	İlk görüşte aşk	,056	,150	,021	,370	,712
	Multiple R= ,383 R ² =,147					
	Adj R ² =,126 F (9, 359) = 6,874 p< .000					
	Sabit	30,602	1,994		15,347	,000
	Kendilik algısı	-,132	,109	-,068	-1,211	,227
	Kendilik bilgisi	,618	,180	,195	3,422	,001
	Duygusal ve bilişsel yakınlık	-,168	,140	-,073	-1,199	,231
	Davranışsal yakınlık	-,495	,153	-,215	-3,246	,001
	Romantik sözelleştirme	,442	,138	,175	3,210	,001
	Aşk bir yol bulur	,043	,077	,036	,564	,573
3	İlk ve tek	,219	,101	,129	2,165	,031
	İdealleştirme	,089	,111	,047	,801	,424
	İlk görüşte aşk	,094	,146	,035	,642	,521
	Cinsiyet (erkek)	-2,478	,587	-,228	-4,219	,000
	Güncel ilişki durumu (ilişkisi yok)	-1,189	,567	-,106	-2,094	,037
	Geçmiş ilişki deneyimi (ilişki deneyimi yok)	,183	,551	,017	,332	,740
	Multiple R= ,455 R ² =,207					
	Adj R ² =,180 F (12, 356) = 7,749 p< .000					

Tablo 2'ye göre Regresyon modeline ilk olarak romantik yakınlığı başlatma belirleyicileri alt ölçekleri olan kendilik algısı, kendilik bilgisi, duygusal ve bilişsel yakınlık, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme değişkenleri dahil edilmiştir. Kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme değişkenleri birlikte ilişkilerde gelecek zaman yöneliminin toplam varyansının %11,7'sini açıklamaktadır ($R = .341$, $R^2 = .117$, $F(5, 363) = 9,575$ $p < .000$). En önemli katkının kendilik bilgisi değişkeninden geldiği bunu sırası ile davranışsal yakınlık ve romantik sözelleştirme belirleyicilerinin takip ettiği görülmüştür.

İkinci adımda romantik inançlar alt ölçekleri olan aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme ve ilk görüşte aşk romantik inançları bağımsız değişken olarak analize dahil edilmiştir. Romantik yakınlığı başlatma belirleyicilerinden kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık ve romantik sözelleştirme ile ilk ve tek romantik inancı birlikte romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi toplam varyansının %14,7'sini açıklamıştır ($R = .383$, $R^2 = .147$, $F(9, 359) = 6,874$, $p < .000$). En önemli katkının kendilik bilgisinden geldiği görülmüştür. Kendilik bilgisi değişkenini sırası ile davranışsal yakınlık, ilk ve tek ve romantik sözelleştirme takip etmiştir.

Regresyon modeline üçüncü sıra cinsiyet, güncel ilişki durumu ve geçmiş ilişki deneyimi değişkenleri katılmıştır. Adı geçen üç değişkenin analize katılması romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini romantik yakınlığı başlatma ile ilgili kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme belirleyicileri ve ilk ve tek romantik inancı cinsiyet (erkek) ve güncel ilişki durumu (ilişkisi yok) ilişkilerde gelecek zaman yöneliminin toplam varyansının %20,7'sini açıklamaktadır ($R = 0,455$, $R^2 = .207$, $F(12, 356) = 7,749$, $p < .000$). Adı geçen bağımsız değiş-

kenler birlikte üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde gelecek zamana dair yönelimlerinin %20,7'sini açıklamaktadır. T testi sonuçları en önemli katkıyı sırası ile cinsiyet (erkek), kendilik bilgisi, davranışsal yakınlığın sağladığını ve bunları romantik sözelleştirme, ilk ve tek inancı, güncel ilişki durumunun (ilişkisi yok) izlediği görülmüştür.

Romantik ilişki başlatma ile ilgili kendilik algısı, duygusal ve bilişsel yakınlık belirleyicilerinin; aşk bir yol bulur, idealleştirme, ilk görüşte aşk romantik inançlarının ve geçmişte ilişki deneyimi olup olmasının üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerinde gelecek zamana dair yönelimlerinin yordanmasında anlamlı katkısı olmadığı tespit edilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicileri (kendilik algısı, kendilik bilgisi, duygusal ve bilişsel yakınlık, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme), romantik ilişki inançları (aşk bir yol bulur, ilk ve tek, idealleştirme, ilk görüşte aşk), cinsiyet ve romantik ilişki durumunun üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimlerini ne derecede yordadıklarının incelendiği bu araştırma sonucunda, üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini en iyi yordayan faktörlerin sırasıyla cinsiyet, kendilik bilgisi, davranışsal yakınlık, romantik sözelleştirme, ilk ve tek inancı ile güncel ilişki durumu (ilişkisi yok) olduğu belirlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, cinsiyet açısından erkek olmanın üniversite öğrencilerinin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini negatif yönde yordayan en güçlü değişken olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde romantik ilişkilerde gelecek zaman yöneliminin ilişkili olarak ele alındığı değişkenlerden biri cinsiyet olmaktadır (Büyükşahin, 2006; Öner, 2000b; Sakallı-Uğurlu, 2003). Öner (2001) ve Yavuzer (2017), yaptıkları çalışmalarda kadın olmak ile romantik ilişkiler için gelecek zaman yönelimine sahip olmak arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğunu ve kadınların romantik ilişkilerde erkeklerden daha fazla gelecek zaman odaklı olduğunu ifade etmektedirler. Öner (2001) bu bulguyu, kadınların toplum içinde maruz kaldığı sosyal baskılarla ilişkilendirmekte ve romantik bir ilişkinin evlilikle sonlanıp sonlanmayacağını, kadınların erkeklere oranla daha fazla merak ettiğini belirtmektedir. Bu bağlamda alanyazında yapılan araştırmalarda, erkeklerin daha düşük düzeyde gelecek yönelimine sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini pozitif yönde açıklayan en güçlü değişkenin romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicilerinden kendilik bilgisi olduğu görülmektedir. Kendilik bilgisi; dürüstlük, başkalarının duygularına ve düşüncelerine saygılı olmak şeklinde ifade edilmektedir (Eryılmaz ve Atak, 2009). Kendilik bilgisi kavramı, kişilik özellikleri arasında yer alan uyumluluk kişilik özelliği ile ele alınabilir. McCrae ve Costa'nın (1985), geliştirmiş oldukları kişilik ölçeğinde uyumluluk boyutunu güven, dürüstlük ve özgeçelik alt ölçekleri ile tanımladıkları görülmektedir. Aynı zamanda, uyumluluk başkalarının değerlerini ya da kurallarını kabul etme ve bunlara uyma derecesi olarak da tanımlanmaktadır (Costa ve McCrae, 1992). Bu yönüyle uyumluluk kişilik özelliği ile kendilik bilgisinin ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu bakış açısıyla Soyer (2019), yaptığı çalışmada uyumluluk kişilik özelliğinin üçgen aşk bileşenleri arasında yer alan bağlılık bileşeninin önemli bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır. Bağlılık, ilişki ile ilgili kararlılık, güven duyguları ve iliş-

kiyi devam ettirmeye yönelik istek ve sorumluluk ile ilişkilendirilmektedir (Cassepp-Borges ve Teodoro, 2007). Bir diğer anlamıyla bağlılık, bireyin bir romantik ilişkide uzun vadede sevgiyi korumaya ve devam ettirmeye yönelik gayreti ve kararlılığı olarak ifade edilmektedir (Andrade, Wachelke ve Howat-Rodrigues, 2015). Dolayısıyla bağlılığın romantik ilişkilerde, gelecek zaman yönelimini olumlu etkileyeceği tahmin edilmektedir. Nitekim, Yavuzer (2017) yaptığı çalışmada, romantik ilişkilerdeki bağlılık düzeyinin, gelecek zaman yönelimini pozitif yönde anlamlı olarak yordadığını ifade etmektedir.

Diğer taraftan, ilişkisel belirsizlik ile romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi arasındaki ilişkileri inceleyen Gürcan (2015), benliğe yönelik belirsizlik ile ilişkiye yönelik belirsizliğin romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini negatif yönde anlamlı olarak etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bakış açısı ile ele alındığında, romantik yakınlığı başlatmanın belirleyicilerinden kendilik bilgisinin, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini anlamlı olarak açıklaması manidar görünmektedir.

Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini negatif yönde açıklayan bir diğer değişken ise davranışsal yakınlık olarak belirlenmiştir. Davranışsal yakınlık, ilgi duyulan kişiyle zaman geçirme, kişinin telefon numarasını alma gibi davranışsal öğeler içermektedir (Eryılmaz ve Atak, 2009). Bu bakış açısıyla, davranışsal yakınlığın dışadönüklük kişilik özelliği ile ilgili olduğu düşünülmektedir. McCrae ve Costa'ya (1985) göre, dışadönük bireyler sempatik ve konuşkan olup, kendilerini daha kolay ifade etme eğilimindedirler. Eryılmaz (2013), yaptığı çalışmada dışadönük kişilik özelliğinin romantik yakınlığı başlatmada önemli bir faktör olduğuna dikkat çekmekte ve bu önemi de dışadönüklüğün ödüle duyarlılığı ile açıklamaktadır.

McCrae ve Costa'ya (1999) göre, olumlu toplumsal ilişkiler aracılığı ile kendi benliğini ortaya koyma, tanınma ve ait olma gereksinimlerine yanıt arama, dışadönükler için ödüller olmaktadır. Eryılmaz (2013), dışadönük bireylerin bu ödülleri elde etmek için olumlu romantik ilişkiler geliştirme eğiliminde olduklarını ifade etmektedir. Ancak dışadönüklük romantik yakınlığı başlatma açısından önemli bir kişilik özelliği olarak görülürken, ilişkiyi devam ettirme anlamında dezavantajlı özelliğe dönüşebilmektedir. Nitekim Barelds ve Barelds-Dijkstra (2007) ilk görüşte aşk, ilişki niteliği ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada, dışadönük bireylerin ilk görüşte aşık olma eğilimlerinin diğer bireylere göre daha yüksek olduğunu vurgulamaktadır. İlk görüşte aşık olan bireylerin, ilişki niteliklerinin daha düşük olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Bu açıdan ele alındığında romantik ilişkiyi başlatmanın belirleyicileri arasında yer alan davranışsal yakınlığın, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini negatif yönde açıklaması anlamlı görünmektedir.

Romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini pozitif yönde anlamlı olarak açıklayan bir diğer değişkenin, romantik sözelleştirme olduğu görülmektedir. Romantik sözelleştirme ise romantik partnere şiir yazmak, anlamlı sözler söylemek gibi sözel yakınlık göstergeleri şeklinde tanımlanmaktadır (Eryılmaz ve Atak, 2009). Romantik sözelleştirme, girişkenliği gerektiren bir kavram olup, benlik saygısı ve öz değer kavramları ile ilişkilendirilebilir. Nitekim kişiler arası ilişkiler üzerine yapılan çok sayıda araştırma, bireyin kendine ilişkin olumlu algısının diğerleriyle olan ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Murray, Holmes ve Griffin, 2000; Swami ve Allum, 2012). Aynı zamanda, aşık olmanın öz güveni artırarak benlik algı-

sını güçlendirdiği ve bireyi duygusal olarak olgunlaştırarak daha olumlu bir kişilik geliştirmesine yardımcı olduğu savunulmaktadır (Pines, 2010). Bu açıdan ele alındığında benlik saygısı yüksek bireylerin romantik sözleşirmede daha etkin olmaları ve böylece gelecek odaklı ilişkilere yönelmeleri beklenmektedir.

Romantik ilişki inançları arasında yer alan ilk ve tek inancı da, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini pozitif yönde anlamlı olarak açıklayan bir değişken olarak ortaya çıkmaktadır. İlk ve tek inancı, bireyin gerçek aşkı bir kere yaşadktan sonra bir daha bir başkasıyla aynı derecede yaşayamayacağına yönelik inançlar olarak ifade edilmektedir (Sprecher ve Metts, 1999). Sprecher ve Metts, ilk ve tek inancının ilişki dayanıklılığını olumlu yönde etkilediğini ifade etmektedirler. Dolayısıyla bireylerin ilk beraber olduğu kişiyle sonsuza dek birlikte olması gerektiğine yönelik beklentilerle ilk romantik ilişkilerine başladıklarına dikkat çekmektedirler. Bu nedenle, ilk kez romantik bir ilişki yaşayan bireyler, romantik eşlerinin yaşamlarındaki ilk ve son kişi olmalarını beklemektedirler.

Bu bilgilere ek olarak, bireylerin yaşamlarındaki ilk romantik ilişkilerinin, genç yetişkinlik döneminde yaşanan ilişkilerin gelişiminde önemli bir dönüm noktası olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Knox ve Sporkowski, 1968). Bu çalışmalara paralel olarak, Öner (2001), önceden ilişki deneyimi olmamış bireylerin, ilişki deneyimi olan bireylere göre daha fazla kalıcı ilişki arama eğiliminde olduğunu belirtmektedir. Bu bakış açısıyla ilk ve tek inancının romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini anlamlı olarak açıklaması anlaşılır görünmektedir. Diğer yandan, bireylerin romantik ilişki sayıları arttıkça aşkın her koşulda yürümeyebileceğine ve romantik ilişkinin bitebileceğine yönelik gerçekçi inançlarının arttığı, dolayısıyla ilişkinin asla bitmeyeceğine yönelik güven hissinin kaybolduğu ve ilişkideki çatışmaları azaltmaya yönelik daha uzlaşmacı bir tutum gösterilmeye başlandığı şeklinde bir yorum getirilmektedir (Sprecher ve Metts, 1999).

Son olarak, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimini negatif yönde açıklayan bir diğer değişken, güncel ilişki durumu olmaktadır. Araştırma bulgularına göre şu anda romantik ilişkisi olmayan bireylerin gelecek zaman yönelimleri daha yüksek olmaktadır. Elde edilen bu bulgu, romantik ilişkisi olmayan bireylerin olası partnerlerini daha fazla idealize etme eğiliminde oldukları ile açıklanabilir. Nitekim Knox ve Sporkowski (1968), bireylerin ilişki deneyimleri arttıkça, yaşadıkları aşka ve sevgililerine yönelik gerçekçi algı ve değerlendirmelerin de artacağını ifade etmektedirler. Dolayısıyla, şu anda ilişkisi olmayan bireyler henüz tanımadıkları hayali partnerlerine yönelik birçok olumlu özellik atfedip, geleceğe yönelik daha anlamlı beklentiler içine girebilmektedirler. Öner (2000b), yaptığı çalışmada araştırmaya katılan bireylerde şimdiki flört deneyimlerinin gelecek zaman yönelimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

KAYNAKÇA

- Andrade, A. L., Wachelkeb, J. F. R., & Howat-Rodrigues, A. B. C. (2015). Relationship satisfaction in young adults: Gender and love dimensions. *An International Journal on Personal Relationships*, 9(1), 19-3.
- Büyüksahin, A. (2006). Yakın ilişkilerde bağlanım: yatırım modelinin bağlanma stilleri ve bazı ilişkisel değişkenler yönünden incelenmesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Cassepp-Borges, V., & Teodoro, M. L. M. (2007). Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala triangular do amor de sternberg. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(3), 513-522.
- Collins, N. L., Cooper, M. L., Albino, A., & Allard, L. (2002). Psychosocial vulnerability from adolescence to adulthood: A prospective study of attachment style differences in relationship functioning and partner choice. *Journal of Personality*, 70(6), 965-1008.
- Collins, W. A. (2003). More than myth: The developmental significance of romantic relationships in adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 13, 1 – 24.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1992). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Doob, L. W. (1971). *Patterning of Time*. New Haven: Yale University Press.
- Eidelson, R. J., & Epstein, N. (1982). Cognition and relationship maladjustment: Development of a measure of dysfunctional relationship beliefs. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 715-720.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton Company.
- Eryılmaz, A., & Atak, H. (2009). Ready or not? Markers of starting romantic intimacy at emerging adulthood: Turkish experience. *International Journal of Social Science*, 4(1), 31-38.
- Eryılmaz, A., & Ercan, L. (2010). Beliren yetişkinlikte romantik yakınlığı başlatma ve başa çıkma. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 381-397
- Furman, W. (2002). The emerging field of adolescent romantic relationships. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 177-180.
- Gjesme, T. (1983). On the concept of future time orientation: Considerations of some functions' and measurements' implications. *International Journal of Psychology*. 18,443-461.
- Güler-Edwards, A. (2008). Gelecek zaman yönelimi, uyumsal öz-yönetim ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki: benlik ve yaşa bağlı farklılıklar, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürcan, T. (2015). İlişkisel belirsizlik: İlişki doyumu, romantik ilişkilerde gelecek zaman yönelimi ve çatışma çözme tepkileri arasındaki ilişkiler, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İmamoglu, E. O., & Güler-Edwards, A. (2007). Geleceğe ilişkin yönelimlerde benlik tipine bağlı

- farklılıklar. *Türk Psikoloji Dergisi*, 22, 115-138.
- Kashdan, T. B., Volkmann, J. R., Breen, W. E., & Han, S. (2007). Social anxiety and romantic relationships: The costs and benefits of negative emotion expression are context-dependent. *Journal of Anxiety Disorders*, 21, 475-492.
- Knee, C. R. (1998). Implicit theories of relationships: Assessment and prediction of romantic relationship initiation, coping and longevity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 360-370.
- Knox, D. H., & Sporkowski, M. J. (1968). Attitudes of college students toward love. *Journal of Marriage and The Family*, 30(4), 638-642.
- Küçükarslan, M., & Gizir, C. A. (2013). Romantik İnançlar Ölçeği'nin uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 461-469.
- Mahon, N. E., & Yarcheski, T. J. (1994). Future time perspective and positive health practices in adolescents. *Perceptual and Motor Skills*, 79, 395-398.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1999). The five-factor theory of personality. *Theoretical Perspectives*, 5, 159-181.
- Montgomery, M. J. (2005). Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research*, 20(3), 346-374.
- Murray, S. L., Holmes, J. G., & Griffin, D. W. (2000). Self-esteem and the quest for felt security: how perceived regard regulates attachment processes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 478-498.
- Öner, B. (2000a). Future time orientation and relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology*, 134, 306-314.
- Öner, B. (2000b). Relationship satisfaction and dating experience: Factors affecting future time orientation in relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology*, 134, 527-536.
- Öner, B. (2001). Factors predicting future time orientation for romantic relationships with the opposite sex. *The Journal of Psychology*, 135, 430-438.
- Öner, B. (2002). Self-monitoring and future time orientation in romantic relationships. *The Journal of Psychology*, 136, 420-4
- Öner, B. (2004). Future time orientation in romantic relationships and the minding theory of relating. *Social Behavior and Personality*, 32(8), 797-804
- Pines, A. M. (2010). *Aşık olmak: Sevgililerimizi neye göre seçeriz?* (M. Yurdakuler Uluengin, Çev.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Rauer, A. J., & Volling, B. L. (2007). Differential parenting and sibling jealousy: Developmental correlates of young adults' romantic relationships. *Personal Relationships*, 14, 495-511.
- Romans, J. S. C., & DeBord, J. (1996). Development of the Relationship Beliefs Questionnaire. *Psychological Reports*, 76, 1248-1250.

- Sakallı- Uğurlu, N. (2003). How do romantic relationship satisfaction, gender stereotypes and gender relate to future time orientation in romantic relationships?. *The Journal of Psychology*, 137(3), 294-303.
- Schmidt, R., Lamm, H., & Trommsdorff, G. (1978). Social class and sex as determinants of future orientation (time perspective) in adults. *European Journal of Social Psychology*, 8, 71-90.
- Soyer (2019). Cinsiyet ve romantik ilişki durumuna göre üniversite öğrencilerinin üçgen aşk düzeyleri: Temel kişilik özellikleri ve benlik saygısının rolü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Sprecher, S., & Metts, S. (1999). Romantic beliefs: Their influence on relationships and patterns of change over time. *Journal of Social and Personal Relationships*, 16, 834– 851.
- Sternberg, R. J. (1986). A triangular theory of love. *Psychological Review*, 93(2), 119-135.
- Sumter, S. R., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2013). Perceptions of love across the lifespan: Differences in passion, intimacy and commitment. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 417–427.
- Swami, V., & Allum, L. (2012). Perceptions of the physical attractiveness of the self, current romantic- partners, and former partners. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53, 89–95.
- Teahan, J. E. (1958). Future time perspective, optimism, and academic achievement. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 57(3), 379-380.
- Trommsdorff, G. (1983). Future orientation and socialization. *International Journal of Psychology*, 19, 79–95.
- Yavuzer, N. (2017). Ergenlerde romantik ilişkiler açısından gelecek zaman yönelimleri ile benlik kurguları arasındaki ilişkiler. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(4), 275-296.
- Yıldız, A. D., Çokamay, G., & Artar, M., (2017). Romantic Relationship Satisfaction Levels of Female University Students in Turkey: Examining through Attachment Dimensions, Perceived Abuse in Relationship and Future Time Orientation of Relationship. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 6(1), 365-384.

Extended Abstract

The purpose of this study is to determine to what extent university students' markers of starting romantic intimacy, their romantic beliefs and some of their personal variables concerning romantic relationships predict their future time orientation in romantic relationships. The study was conducted in the correlational design in order to reveal the relationships between dependent and independent variables. The study group is composed of a total of 369 students attending Mersin University, selected through the random sampling method, of whom 193 are female and 176 are male.

Future Time Orientation in Romantic Relationships Scale was used in the study to determine the participants' future time orientations in their romantic relations, whereas Markers

of Starting Romantic Intimacy Scale was used to evaluate the markers connected with starting romantic intimacy and finally Romantic Beliefs Scale was used to determine their romantic beliefs. Information about their personal statuses and their relationships statuses were collected using personal information forms.

In data analysis, Pearson correlation coefficient was calculated in order to identify the relationships between the variables. Multiple gradual regression analysis was applied on the research data to determine to what extent markers of starting romantic intimacy (self-perception, self-knowledge, affective and cognitive intimacy, behavioral intimacy, and romantic verbalization), romantic beliefs (love finds a way, first and only, idealization, and love at first sight) and variables concerning relationship (gender, current relationship status and experience of past relationship) predicted future time orientation in relationships.

Categorical variables (gender, current relationship status experience of past relationship) were coded as dummy variables and thus included in the analysis. According to the findings of the study, to what extent of markers of starting romantic relations were that self-knowledge, behavioral intimacy and romantic verbalization predicted the dependent variable in a significant way ($R^2=.117$), the variable of first and only, which is one of the romantic beliefs included in the analysis in the second stage, significantly predicted future time orientation together with the other independent variables ($R^2=.147$). In the final stage of the analysis, gender, current relationship status and experience of past relationship were included in the analysis and a significant increase was observed in the rate of the explanation of the variance ($R^2=.207$).

According to the results of the study, self-knowledge, behavioral intimacy and romantic verbalization, which are markers of starting romantic intimacy, the belief of first and only, which is one of the romantic beliefs, gender and current relationship status explain 20.7 % of the future time orientation in romantic relationships.

