

INTERNATIONAL JOURNAL of CURRENT APPROACHES in LANGUAGE,
EDUCATION and SOCIAL SCIENCES

CALESS

Editor in Chief

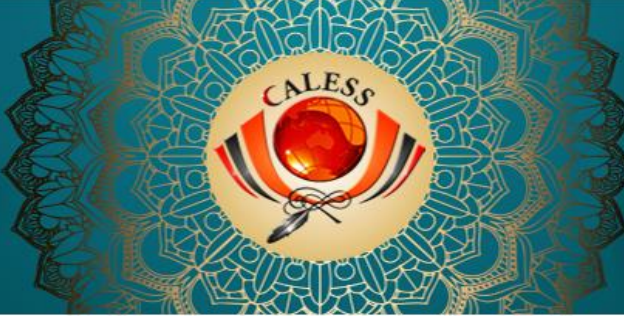
Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

Co-Editor

Ina MALANCHUK



Volume:3 / Issue 1/ June 2021 / ISSN:2687-2528



INTERNATIONAL JOURNAL OF CURRENT APPROACHES IN LANGUAGE, EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES (CALESS)

Editor-in-Chief

Assoc. Prof. Dr. Ümit YILDIZ

Co-editor

Ina MALANCHUK

Editorial Board

Prof. Dr. Fatma ÜNAL

Prof. Dr. Fedor PANKOV

Prof. Dr. Kemal ÖZCAN

Prof. Dr. Kerim GÜNDOĞDU

Prof. Dr. Meral AKSU

Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ

Prof. Dr. Mustafa ERTÜRK

Prof. Dr. Vira KUROK

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ

Prof. Dr. Yüksel KAŞTAN

Prof. Dr. Zekeriya KARADAVUT

Assoc. Prof. Dr. Ahmet AKKAYA

Assoc. Prof. Dr. Akif Mamedoglu FARZALIEV

Assoc. Prof. Dr. Alexandr PONIMATKO

Assoc. Prof. Dr. Cemali SARI

Assoc. Prof. Dr. Fatma BÖLÜKBAŞ

Assoc. Prof. Dr. Galina MIŠKINIENE

Assoc. Prof. Dr. Gülhanım ÜNSAL

Assoc. Prof. Dr. Halyna KUZNETSOVA

Assoc. Prof. Dr. Hanife AKAR

Assoc. Prof. Dr. İrina POKROVSKA

Assoc. Prof. Dr. Nina Andreevna KOPACHEVA

Assoc. Prof. Dr. Pavel Petrovich GLAZKO

Assoc. Prof. Dr. Reyhan ÇELİK

Assoc. Prof. Dr. Ömer Tuğrul KARA

Assist. Prof. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ

Secretariat

Gülsüm SERTOĞLU

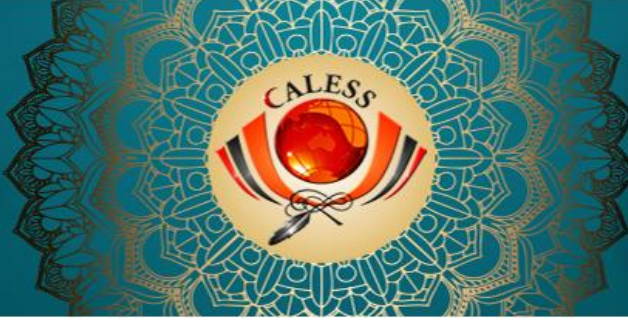
Contact

calessjournal@gmail.com

CALESS (ISSN 2687-2528) is an online, open-access, free of charge, international and refereed journal published biannually.

Abstracting & Indexing

MLA Directory of Periodicals, Index Copernicus, BASE (Bielefeld Academic Search Engine), ROAD (Directory of Open Access Scholarly Resources), Türk Eğitim İndeksi (Turkish Education Index), InfoBase Index, CiteFactor, General Impact Factor, DRJI (Directory of Research Journal Indexing), Academic Resource Index: Research Bible, Crossref, Neliti, Idealonline, Directory of Academic and Scientific Journals (EuroPub), Eurasian Scientific Journal Index, ISI (International Scientific Index), WorldCat, Google Scholar, International Institute of Organized Research Index (I2OR), Cosmos, Scilit, ASOS İndeks, OpenAire, Refseek, ISEEK, Scientific Indexing Services, Journals Directory, Zenodo, Semantic Scholar



CONTENTS / İÇİNDEKİLER

Gökhan CANTÜRK & Aslıhan CANTÜRK

Determining the Opinions of English Teachers about the Distance Online Education Experience in COVID-19 Pandemic by Using Metaphors

(Research Article)

İngilizce Öğretmenlerinin COVID-19 Küresel Salgını Sürecinde Gerçekleştirdikleri Uzaktan Eğitim Deneyimleriyle İlgili Görüşlerinin Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi

1-37

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.1

Esra TİRYAKİ & Furkan Can SOYBAL

Evaluation of Academic Studies on Second Language Acquisition

(Research Article)

İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların Değerlendirilmesi

38-56

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.2

Eric ASARE

Basic School Teachers' Formative Assessment Practices: Influence of Demographic Variables

(Research Article)

İlkokul Okul Öğretmenlerinin Oluşumsal Değerlendirme Uygulamaları: Demografik Değişkenlerin Etkisi

57-68

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.3

Thseen NAZİR & Liyana THABASSUM

The Role of Social Systems in The Conception and Perpetuation of Bullying Culture in India

(Review Article)

Hindistan'da Zorbalık Kültürünün Kavramında ve Sürdürülmesinde Sosyal Sistemlerin Rolü

69-82

(Derleme Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.4

Muhammed EKEN & Kerim GÜNDOĞDU

Language Learning Strategies and Self-Regulation Skills of University Preparatory School and Private Language Course Students

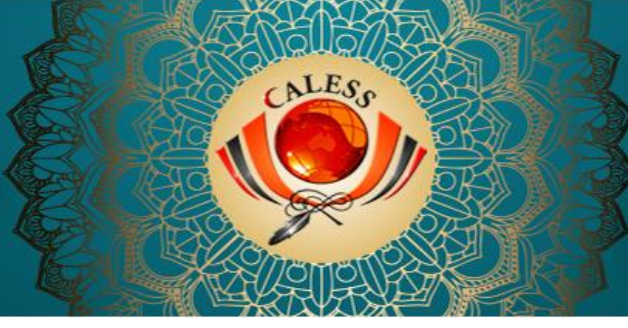
(Research Article)

Üniversite Hazırlık Sınıfı ve Özel Dil Kursu Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Stratejileri ve Öz Düzenleme Becerileri

83-114

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2020.5



Ömer PEKTAŞ & Ata PESEN

Developing Curriculum Awareness Scale (CAS): The Study of Validity and Reliability

(Research Article)

Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin (ÖPFÖ) Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması

115-132

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.6

Çağrı GÜVEN & Mahmut SELVİ

Developing Achievement Test for 5th Grade "Electrical Circuit Elements"

(Research Article)

Beşinci Sınıf "Elektrik Devre Elemanları" Ünitesine Yönelik Başarı Testi Geliştirme

133-156

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.7

Sevgi GÖKÇE

Turkish University Students' Causal Attributions to Their Perceived Achievements and Failures in

Learning English

(Research Article)

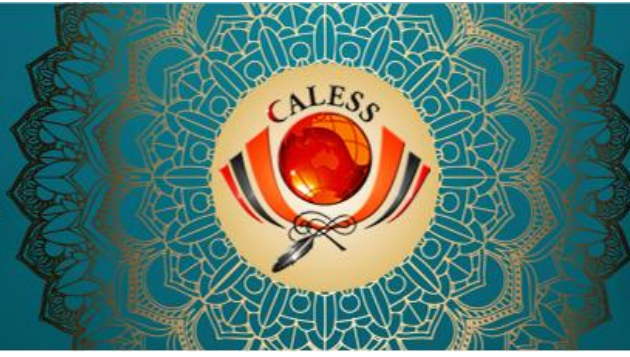
Türk Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Öğrenirken Algıladıkları Başarı ve Başarısızlıklara Nedensel

157-173

Yüklemeleri

(Araştırma Makalesi)

DOI: 10.35452/caless.2021.8



İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN COVID-19 KÜRESEL SALGINI SÜRECİNDE GERÇEKLEŞTİRDİKLERİ UZAKTAN EĞİTİM DENEYİMLERİYLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİN METAFORLAR YOLUYLA BELİRLENMESİ

Gökhan CANTÜRK¹ Aslıhan CANTÜRK²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2021.1	
Anahtar Kelimeler Uzaktan eğitim Çevrim içi araçlarla İngilizce öğretimi Korona virüs salgını Metafor analizi	Covid-19 küresel salgını tüm alanlarda etkili olduğu gibi eğitimde de okulların kapatılmasına ve öğretim süreçlerinde uzaktan eğitimin tüm kademelerde kullanılmasına neden olmuştur. Bu çerçevede gerçekleştirilen araştırmayla İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması niteliğindedir. Araştırmaya ilkökul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve halk eğitim merkezinde görevli elli üç İngilizce öğretmeni çevrim içi form doldurarak katılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorunu en fazla ifade edilen konu olmuştur. Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarını salgın döneminde bir gereksinim olarak tanımlaması araştırmaya dair önemli başka bir konu olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı (%30,19) uzaktan eğitimde sınıf yönetimini kolay bulurken bir diğer kısmı (%24,53) zor bulmuştur. Öğretmenler, uzaktan eğitimin öğrenciler için erişim ve disiplin sorunu getirdiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim derslerinde Zoom yazılımını ve MEB'in EBA Canlı Ders uygulamasını daha fazla kullandığı görülmüştür.
Gönderim Tarihi: 01.01.2021 Kabul Tarihi: 17.04.2021 Yayın Tarihi: 27.06.2021	

DETERMINING THE OPINIONS OF ENGLISH TEACHERS ABOUT THE DISTANCE ONLINE EDUCATION EXPERIENCE IN COVID-19 PANDEMIC BY USING METAPHORS

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.1	
Keywords Distance education Teaching English with online tools Corona virus epidemic Metaphor analysis	Coronavirus global epidemic as it is effective in all areas, it has also caused the closure of schools and the usage of distance education at all levels of education area. With the study carried out in this framework, it was aimed to determine the distance education experience of English language teachers during the Covid-19 global epidemic period through metaphors. The study qualifies for phenomenological study from qualitative research patterns. Fifty-three English teachers from primary, secondary, Anatolian high schools, vocational high schools and public education centers participated in the study by filling out an online form. According to the findings of the study, the problem of interaction was the most expressed subject in the metaphors which teachers made about their lectures with distance education applications. Teachers' defining distance learning environments as a necessity during the epidemic was another important subject of the study. While some teachers (30.10%) found classroom management easy but the others (24.53%) found it difficult in distance education. The teachers stated that distance education brought access and discipline problems for students. According to the results of the study, it is seen that English language teachers used zoom software and EBA live course application of the Ministry of Education more in distance education.
Received: 01.01.2021 Accepted: 17.04.2021 Published: 27.06.2021	

APA'ya göre alıntılama: Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3 (1), 1-37.

Cited as APA: Cantürk, G. & Cantürk, A. (2021). Determining the opinions of English teachers about the distance online education experience in Covid-19 pandemic by using metaphors. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 1-37.

¹ Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, gcanturk2000@hotmail.com

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, aslihan.canturk82@gmail.com

Extended Abstract

Introduction

The process that started with the announcement of a global epidemic by the World Health Organization (WHO) due to SARS-CoV-2, a type of coronavirus that started in China, has affected many areas around the world and caused changes and its effects are continuing (Koçak, 2020). After Covid-19, transportation, health, culture, food, tourism, finance, economy etc. along with many other areas, one of the areas affected is education. The first measure taken all over the world in terms of education was the closure of schools and a suspension of education. As the effects of Covid-19 appeared, it was understood that just a break to education was not sufficient, and studies were done to carry out education with distance education opportunities (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, p.264). In this period, distance education, which was used extensively, started with correspondence in the first stage. In time, radio, television, telephone and computer were also used in distance education applications. Today, in addition to the tools and presentation systems mentioned in distance education, multimedia presentation systems such as electronic mail, computerized conferencing and the internet are also used (Kaya, 2002, p.11). When the definitions of distance education are examined in the literature; Moore and Kearsley (2011, p.1) defined distance education as a learning environment where students and teachers are in different places, meet in flexible periods, and put more responsibility on the student. Simonson and Seepersaud (2018, p.1) conceptualized distance education as an institution-based formal education format, which the learning group is separated from the teacher, students and teachers interact, communication tools and rich resources are accessible. According to Menchaca and Bekele (2008), distance education is the realization of the teaching process by using communication tools when the student and teacher are in different environments. Delling (1985) defined distance education as a system structured on systematic and agreed choices, using different teaching methods, making presentations with instructional technology tools, supporting and managing the learning process, creating a communication bridge between students and teachers who are far from each other. Mood (1995) emphasized that four conditions should be met for the teaching process to take place remotely. These conditions are which the teacher and the student are in different places, the teaching process is supervised and carried out by an institution such as the school, two-way communication is provided and standardized communication tools are used.

The most important feature of distance education is that it is a form of education in which the instructor guides the learning processes, isolated from space or time (Perraton, 1988). Distance education carried out during the epidemic period is the temporary transfer of face-to-face education to the technology environment during a crisis and is called emergency distance education. Emergency distance learning (EDL) involves the use of distance learning solutions in crisis or emergency processes where education cannot continue face-to-face. Curriculums and course materials prepared for face-to-face environments are moved online, this is used as a solution for emergencies. With this feature, EDL and distance education are different from each other. In EDL, the student continues her/his education in online classes by the curriculum prepared by her/his school instead of her/his own class. For this reason, EDL does not provide the flexibility of distance education to the student (Akkoyunlu ve Bardakçı 2020).

Students who received education on one hand and teachers who provided education on the other were effected by these new methods and practices and tried to keep up with the situation. Faced with these new tools and methods for the first time, both sides had experienced various difficulties. From the point of view of English education, it can be said that the transition from English education, where education is mainly carried out in the traditional classroom environment, to distance education brings some problems for both students and teachers (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, p.264). Although human beings communicate in many different languages on earth, English as the current language (lingua franca) is the common language people use to communicate with each other. With economic globalization, countries have started to use English as a common language in international trade while promoting and marketing the products they produce. As a result, a common goal has emerged, such as increasing students' English speaking and writing skills (Evans, 2013, p.281). In the upcoming period, a situation

such as the transformation of foreign language teaching into a process supported by information communication technologies may occur. The distance education model significantly responds to people's requests to learn foreign languages for both their professional and personal development (Aydemir, 2009, p.3). Although there have been studies on the use of distance education methods in English education (Aydemir, 2009; Adıyaman, 2002; Fleming, Hiple ve D, 2002; Kern, 2014; Lin ve Warschauer, 2015; Klocoková ve Munk 2011; Singhal, 1997), it can be said that these studies are theoretical and pilot studies or carried out in open education faculties that are relatively experienced in distance education. There are not many studies on pre-higher education levels. It is thought that the study will fill an important gap in the field.

In this study, it is aimed to determine the perspectives of the teachers who gave lessons with traditional methods before the Covid-19 epidemic period and then actually teach English lessons with distance education, on the distance education system, their experiences with the distance education system and their views on English lessons conducted with distance education with the help of metaphors.

Method

In this part, information about the research method, study group, type and source of the data, data collection tools and analysis of the study are presented.

Research Model

The qualitative method was used in the research. This research is a phenomenological study from qualitative research patterns in terms of determining the distance education experiences of English teachers during the Covid-19 outbreak.

Phenomenological studies try to determine the perceptions and reactions of individuals against an event in depth based on their experiences (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). In phenomenological studies, metaphors can be used effectively to bring to light the cognitive approaches of individuals as to the phenomenon in research (Şahin, 2019, p. 128). In qualitative research, data are tried to be obtained by making face-to-face interviews with the participants or by using the observation method. In cases that do not allow the use of these methods, data can be obtained from the metaphors used by the participants. With the analysis of these expressions that emerge from the life experiences of individuals, the researcher can reach the person-centered answers she/he wants. This reveals the importance of the metaphor analysis used in the research (Güneş ve Fırat, 2016 p.124).

Working group

Maximum diversity case sampling, one of the purposeful sampling methods, was used in the study (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Participants from all education levels (primary school, secondary school, Anatolian high school, vocational high school and public education center) were tried to be reached in order to convey the experiences of teachers in different school types. Fifty-three teachers from Antalya province participated in this study.

Data Collection Tool and Validity-Reliability Studies

Similar metaphor studies were taken as a basis while developing the data collection form to be used in the study. In order to ensure internal validity, the data collection form was given to two experts and the form was finalized after being examined. Pilot interviews were conducted with four teachers. In order to determine whether the questions were clear and understandable and whether the given answers reflected the answers of the questions asked, another expert was asked to examine the transcripts, to check whether the questions asked were clear and understandable, whether they cover the subject discussed, and the possibility of providing the necessary information. At the end of this study, the validity of the question items was determined. Internal validity in qualitative research is about whether the researcher can measure the data she/he wants to measure with the tool or method she/he uses (Yıldırım ve Şimşek, 2011). The field and field experience of researchers in qualitative research is one of the factors that increase the credibility of the study (Bashir, Afzal ve Azeem, 2008). It is important for the study that one of the researchers is an English teacher. In this process, the researcher has been taking part in educational activities since March 23, 2020, when the distance education process started and gave lectures in English. Besides, as the other researcher is an information technology teacher, he has

guided teachers and students in the field of educational technologies in his institution, both during the distance education process during the epidemic period, and during the face-to-face education processes, he has conducted interdisciplinary studies on educational management and information technologies during his doctoral study and post-doctoral studies.

In the study, teachers were asked to complete the following sentences in order to reveal the distance education experiences of English teachers during the Covid-19 outbreak.

1. The lecture that I do with distance education applications is like because.....
2. Distance learning environments are like; because.....
3. Classroom management in distance education is like...; because...
4. Distance education is like..... for students; because....

In studies where metaphor is used as a research tool, the concept of "like" is generally used to reveal the relationship between "the subject of metaphor" and "the source of the metaphor"(Saban, 2009, p.285). In the study, the participants were asked to explain the underlying reason for the metaphors they used with the expression "because". The expressions that the teachers filled in via the electronic form were the main data source of this study.

Data Collection Process

The form, which was prepared because face-to-face interviews could not be made due to the Covid-19 epidemic, were tried to be delivered to teachers via a website, telephone calls, electronic messages and English teacher groups in digital media. For this purpose, an online data collection tool was applied to teachers who teach English in Antalya.

Data Analysis

In the analysis of the obtained qualitative data, descriptive analysis and content analysis techniques were used together by using NVIVO 12 qualitative research program. In the descriptive analysis phase, firstly, a framework for data analysis was created based on the conceptual framework of the research and research questions. In addition, the participants' expressions were directly included (Yıldırım ve Şimşek, 2011). In order to reveal the underlying concepts of the data and the relationships between them with content analysis, after the electronic form records were analyzed they were transferred to the Nvivo program line by line. These texts obtained were coded and metaphor classifications were created based on the relationships between the codes (Creswell, 2017; Günbayı, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). While giving metaphor classifications about teachers' views, first the letter "T" symbolizing the teacher, the number indicating the order and finally the "no" for the metaphor classification were given. For example, T21 statement 2 expresses the opinion of teacher no. 21 on the second metaphor classification. Then, analytical generalizations were made based on the research results (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, p.344). In the content analysis, teachers' expressions were structured by the researchers with metaphor classification and after they were marked as appropriate or not appropriate by two different experts, the harmony between researchers was examined with the Cohen Cappa formula. As a result of the calculation, the agreement between the researchers was found to be at a very good level of .84.

Findings

In this part, the findings obtained as a result of the analysis of the data obtained in the research are handled comprehensively.

The Metaphors Which Teachers Make About Lesson Lectures Through Distance Education Practices

When the metaphors teachers make about lecturing with distance education practices are generally interpreted, it is seen that they have negative thoughts on topics such as interaction problem, inefficient, accessibility problem, uncertainty, deficiency, teacher centered and unnecessary. It can be said that they have positive thoughts in the categories of need, flexibility, comfort, fun, exploratory, bridging, effectiveness, imagination, functional, access to resources, partnership, complementary and efficient.

Metaphors Which Teachers Make About Distance Learning Environments

When the metaphors teachers make about distance learning environments are generally interpreted; it can be said that they have positive thoughts in categories such as need, comfort, access diversity, convenience, flexibility of access, useful and need-oriented. It is seen that they have negative thoughts

on topics such as confusion, access problem, interaction problem, inadequacy, difficulty, effort, unhealthy, limitation, psychological problem and inefficiency.

Teachers' Metaphors about Classroom Management in Distance Education

When the metaphors teachers make about classroom management in distance education are generally interpreted; it can be said that they have negative thoughts in categories such as class management difficulty, interaction problem, confusion, demanding effort, diversity, discipline problem, uncertainty, need for motivation and being alert. It is seen that they have positive thoughts classroom management is easy and to fly in their metaphor classification.

Metaphors Which Teachers Make About What Distance Education Is For Students

When the metaphors teachers make about what distance education is for students are generally interpreted; it can be said that they have negative thoughts in the categories of access problem, discipline problem, adaptation problem, inequality of opportunity, inadequate, inefficient and uncertain. It is seen that they have positive thoughts on the titles of necessary, a new experience, possibility of choice, enjoyable, ease of access, useful, opportunity, imaginary, pleasant, systematic, convenience and relaxation tool.

Distance Education Programs or Applications Used by English Teachers

Zoom application came first with a rate of 84.9% (45 people) in the distance education programs or applications used by English teachers. Eba Live Lesson environment came second with a rate of 81.1% (43 people). In the third place, Microsoft Teams program is used with a rate of 15.1% (8 people). Google Meet application ranks fourth with a rate of 13.2% (7 people). In the fifth place, the Skype program came out with 5.7% (3 people). One of the teachers stated that they use Jitsi Meet, Cisco Webex, Google Classroom, WhatsApp, Kahoot and Quizlet applications with a rate of 1.19%.

When the figure is interpreted in general, it is seen that English teachers use Zoom software and Eba Live Lesson application of MEB more in distance education lessons.

Results and Discussion

Within the framework of the results obtained from the comparison of the research findings with the relevant literature, various suggestions are made below for both the application and the researches that can be done.

Teachers can use applications such as Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Jitsi Meet etc. to track students' academic, psychological and social developments. Teachers' following and guiding students will help to spend this period in the best way for students. In addition, it will reduce the interaction problem experienced in the live lessons and the motivation need of the students. In this period, digital environments that will enable students to communicate with their friends can be created by teachers. Thus, it can be ensured that both in-class communication continues and potential problems that students will experience can be prevented.

The category of confusion obtained in the study emerged both in distance education environments and in classroom management as a reflection of this. Teachers need to adapt to technology-supported education and distance education processes. For this, teachers can be supported both within the scope of pre-service and in-service training. Information technology lessons on how to use information and communication technology tools more effectively in education can be included in the educational programs of schools for students.

It will be useful to evaluate the content offered to students for the EBA web portal, which has increased in use during the epidemic period. It can be said that updating and improving these contents within the framework of the deficiencies identified at the end of the evaluation will contribute positively to the quality of the distance education process.

In order to ensure classroom management and reduce student absence, virtual teacher groups can be formed and the experience and knowledge gained in the distance education process can be shared.

Considering the metaphor of inequality of opportunity obtained in the study and the factors that prevent active participation of students, digital divide and social inequality can be prevented by offering

access to distance education tools such as the internet and computer-tablet for students to eliminate these problems.

Trainings on how teachers can benefit from Web 2.0 tools and other applications that can be used in distance education in classroom management can be given.

If it is considered that the metaphor of the need and the epidemic process will continue, the EBA infrastructure used for distance education can be improved and developed. In addition, it is another issue that teachers need to be guided about technology in the distance education process. At this point, information technology teachers can be used.

Considering the limitations of the study, the following suggestions can be made for the researchers.

Since this study is limited to the province of Antalya, it will be more possible to see the whole picture by conducting such studies for more teachers in different provinces and districts.

Since the study is limited to English teachers, it will be useful in terms of comparing and expanding the results of the studies to be done with other branch teachers with the findings obtained in this study. In addition, since the study is carried out with a qualitative research method, it can be said that a research to be conducted by developing a quantitative measurement tool will be useful in order to bring results and suggestions apart from analytical generalizations.

1. Giriş

Çin’de başlayan koronavirüs türü olan SARS-CoV-2’nin Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından küresel salgın ilan edilmesiyle başlayan süreç dünya çapında birçok alana etki edip değişikliklere neden olmuştur ve halen etkileri devam etmektedir (Koçak, 2020). Covid-19 sonrasında ulaşım, sağlık, kültür, gıda, turizm, finans, ekonomi vb. birçok alanla birlikte etkilenen alanlardan birisi de eğitimidir. Eğitim açısından tüm dünyada alınan ilk önlem, okulların kapatılarak eğitime ara verilmesi olmuştur. Covid-19’un etkileri anlaşıldıkça eğitime sadece ara vermenin yeterli olmadığı anlaşılmış, uzaktan eğitim olanaklarıyla eğitimin yürütülmesi yönünde çalışmalar yapılmıştır (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, s.264). Uzaktan eğitime geçilen bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) EBA portalını ve TRT EBA kanallarını kullanmaya başlamıştır. Üniversitelerin ve özel okulların çevrim içi derslerle faaliyetlerine devam etmesi eğitimde bilişim teknolojileri kullanım sürecini hızlandırmıştır (Altunel, 2020). Bu dönemde yoğun olarak kullanılan uzaktan eğitim ilk etapta yazışmalı olarak başlamıştır. Uzaktan eğitim uygulamalarında zamanla radyodan, televizyondan, telefondan ve bilgisayardan da yararlanılmıştır. Günümüzde ise, uzaktan eğitimde sözü edilen araç ve sunu sistemlerinin yanı sıra, elektronik posta, bilgisayarlı konferans ve internet gibi çok ortamlı sunu sistemlerinden de yararlanılmaktadır (Kaya, 2002, s.11). Alan yazında uzaktan eğitimle ilgili tanımlar incelendiğinde; Moore ve Kearsley (2011, s.1) uzaktan eğitimi; öğrenci ve öğretmenin birbirinden farklı mekanlarda olduğu, esnek zaman dilimlerinde bir araya gelinen, öğrenciye daha fazla sorumluluk yükleyen öğrenme ortamı olarak tanımlamıştır. Simonson ve Seepersaud (2018, s.1) ise uzaktan eğitimi; öğrenen grubun öğreticiden ayrıldığı, öğrencilerin ve öğretmenlerin etkileşiminin sağlandığı, iletişim araçlarına ve zengin kaynaklara erişim imkânının olduğu, kurum

bazlı yapılandırılmış resmi eğitim biçimi olarak kavramsallaştırmıştır. Menchaca ve Bekele'ye (2008) göre uzaktan eğitim, öğrencinin ve öğretmenin farklı ortamlarda buldukları zamanlarda iletişim araçlarını kullanarak öğretim sürecini gerçekleştirmesidir. Delling (1985) uzaktan eğitimi, sistematik ve kararlaştırılmış seçimler üzerine yapılandırılmış, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı, öğretim teknolojisi araçlarıyla sunumların gerçekleştirildiği, öğrenim sürecini destekleyen ve yöneten, birbirinden uzakta olan öğrenci ve öğretmen arasında bir iletişim köprüsü oluşturan sistem olarak tanımlamıştır. Mood (1995) öğretim sürecinin uzaktan olarak gerçekleşebilmesi için dört şartın sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Bunlar; öğretmen ve öğrencinin farklı yerlerde olması, öğretim sürecinin okul gibi bir kurum tarafından denetlenmesi ve gerçekleştirilmesi, iki yönlü iletişimin sağlanması ve standartlaştırılmış iletişim araçlarından faydalanılmasıdır.

Uzaktan eğitimin en önemli özelliği mekân veya zamandan soyutlanmış olarak öğreticinin öğrenme süreçlerine rehberlik yaptığı eğitim şekli olmasıdır (Perraton, 1988). Salgın döneminde yürütülen uzaktan eğitim ise, bir kriz anında yüz yüze eğitimin geçici olarak teknoloji ortamına aktarılmasıdır ve acil durum uzaktan öğretim olarak isimlendirilir. Acil uzaktan öğretim (AUÖ), eğitim-öğretimin yüz yüze devam edemediği kriz ya da acil durum süreçlerinde uzaktan öğretim çözümlerinin kullanılmasını içerir. Yüz yüze ortamlar için hazırlanmış öğretim programları ve ders materyalleri çevrim içi ortama taşınır, bu durum, acil durumlar için bir çözüm olarak kullanılır. Bu özelliğiyle AUÖ ile uzaktan öğretim birbirinden farklıdır. AUÖ'de öğrenci kendi sınıfı yerine çevrim içi sınıflarda okulu tarafından hazırlanmış ders programlarına uygun bir şekilde eğitim-öğretim faaliyetine devam eder. Bu nedenle de AUÖ öğrenciye uzaktan eğitimin sağladığı esnekliği sağlamaz (Akkoyunlu ve Bardakçı, 2020).

Bu yeni yöntem ve uygulamalardan, eğitimi alan öğrencilerin yanında eğitimi veren öğretmenler de etkilenmiş ve duruma ayak uydurmaya çalışmışlardır. İlk defa bu yeni araç ve yöntemlerle karşılaşan her iki taraf da çeşitli zorluklar yaşamışlardır. İngilizce eğitimi açısından bakıldığında ağırlıklı olarak eğitimin geleneksel sınıf içi ortamda yürütüldüğü İngilizce eğitiminden uzaktan eğitime geçilmesinin, beraberinde gerek öğrenciler gerekse öğretmenler açısından bir takım problemleri getirdiği söylenebilir (Kurnaz ve Serçemeli, 2020, s.264). İnsanoğlu yeryüzünde birçok farklı dille iletişim kuruyor olmasına rağmen günümüzde geçerli dil (lingua franca) olarak İngilizce, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandığı ortak dildir. Ekonomik küreselleşmeyle birlikte ülkeler ürettikleri ürünleri tanıtırken ve pazarlarken uluslararası ticarete ortak dil olarak İngilizceyi kullanmaya başlamıştır.

Bunun sonucunda öğrencilerin İngilizce konuşma ve yazma becerilerinin artırılması gibi ortak bir amaç ortaya çıkmıştır (Evans, 2013, s.281). Önümüzdeki dönemde yabancı dil öğretiminin bilgi iletişim teknolojileri destekli bir sürece evrilmesi gibi bir durum gerçekleşebilir. İnsanların gerek mesleki gerekse kişisel gelişimleri için yabancı dil öğrenme isteklerine uzaktan eğitim modeli önemli ölçüde cevap vermektedir (Aydemir, 2009, s.3). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretiminde de diğer alanlarda olduğu gibi üç temel öge bulunmaktadır;

1. Öğreten, uzaktan eğitim için gerekli alt yapıyı hazırlar.
2. Öğrenen, kendisine uygun bir öğrenme stratejisi belirler.
3. Ortam (radyo/televizyon/bilgisayar/internet/basılı materyal/ telefon, vb.) seçilir, seçilen ortama göre hazırlanmış olan uygun materyal kullanılır (Adıyaman, 2002, s.93).

Uzaktan eğitim süreçleri ve internetin birlikte kullanılması yabancı dil öğretimi için özel kullanım alanları ortaya çıkarmıştır. Bu şekilde bir kullanım, okuma testleri ile karşılaştırmalı sorular, dil bilgisi alıştırmaları, telaffuz alıştırmaları, kelime alıştırmaları ve boşluk doldurma soruları gibi çeşitli tipte alıştırmalara imkân tanımaktadır (Singhal, 1997). İngilizce gibi sözel derslerin uygulamalı teknik derslere göre uzaktan eğitim araçlarıyla daha başarılı bir şekilde verilebileceği söylenebilir. Bundan hareketle uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle desteklenerek kullanıldığı hibrit sistemlerden öğretim süreçlerinde daha fazla yararlanılabilir (Horzum, 2003, Alakoç, 2001). Chenoweth, Ushida, ve Murday (2006) yaptıkları çalışmada, yüz yüze eğitimin ve uzaktan eğitimin bir arada uygulandığı hibrit sistemden yararlanan öğrencilerle sadece çevrim içi derslere katılan akranları karşılaştırıldığında dil öğrenme becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettikleri görülmüştür (Lin ve Warschauer, 2015, s. 394).

Sağladığı bu avantajların yanında uzaktan eğitim uygulamalarında karşılaşılan en büyük sorunlardan birisi öğretmen anlatımından kaynaklı tek yönlü aktarımın (monologların) etkileşimi azaltmasıdır (Henri, 1991). Web kamerası kullanımı her ne kadar insanları dijital ortamda bir araya getirirse de gerçek bir göz teması sanal ortamda tam anlamıyla gerçekleşmemektedir (Kern, 2014, s.345). Sosyal yapılandırma kuramcıları eğitimin izole ve rekabete dayanan bir anlayıştan ziyade işbirlikçi ve sosyal yanının ortaya çıkarılması gerektiğini vurgulamışlardır (Bandura, 1971; Celentin, 2007; Chickering ve Ehrmann, 1996; Harasim, 1989; Slavin, 1990). Uzaktan eğitimin de bu çerçevede ele alınması gerektiği söylenebilir. Uzaktan eğitim deneyimleri göstermiştir ki bu alanda başarılı olunması isteniyorsa öğretmen ve

öğrencilerin bu öğretim şekline karşı olan güvensizlikleri ve isteksizleri tamamen giderilmelidir (Hathorn ve Ingram, 2002; Hara, Bonk ve Angeli, 1998). Uzaktan eğitim, kullanıcılara internete erişim sıkıntısı, bağlantı sorunları ve teknik problemlerden dolayı zaman zaman sıkıntılar yaşatsa da öğrenciler için yabancı dil öğretiminde geniş olanaklar sunmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı bireylerin okuma ve yazma süreçlerinde etkileşim içinde bulunmalarına olanak tanıyarak öğrenme ve öğretme süreçleri için önemli bir fayda sağlamaktadır (Singhal, 1997).

Uzaktan eğitim deneyimi öğrenciler ve öğretmenler tarafından değerlendirilmelidir. Buna ilişkin olarak uzaktan eğitimin öğretmen ve öğrenci tarafından algılanması birbirinden farklı olabilmektedir. Gerek öğrenci gerekse öğretmen tarafından geliştirilen önyargılar ve tutumlar da uzaktan eğitim sürecini etkilemektedir (Telli ve Altun, 2020, s.31). Yeni iletişim teknolojilerinin gelişmesi ve yaşanan salgınla öğrenciler için geleneksel eğitim ortamlarıyla birlikte uzaktan eğitim öğrenme ortamları birlikte kullanılmaya başlanacaktır. Bu dönemde hem öğretmen hem de öğrenci için uzaktan öğrenme ortamı hakkında bilgi sahibi olunması ve yaşadıkları deneyimler öğrenmenin anlamlı bir şekilde gerçekleşmesi için önemli olabilir. Bu çalışma, İngilizce öğretiminin uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleşmesiyle ilgili öğretmen görüşlerini belirlediğinden dolayı İngilizce öğrenimi ile uzaktan eğitim ortamları alanlarında çalışma yapan bilim insanları için geleceğe yönelik olabilecek yeniliklerin öngörülmesi ve bunlara yönelik esnek bir model önerisi hazırlanması açısından önemlidir. Bu doğrultuda çalışmada, İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesine odaklanılmıştır.

Metafor Yunanca "Metapherein" ya da "Metafora" kelimelerinden gelmektedir. "Meta" değiştirmek, "pherein" ise taşımak, anlamındadır (Levine, 2005, s.172). Gibbs (1994) metaforu "bir içeriğin bir kavramdan başka bir kavrama aktarımı" olarak tanımlamıştır. Metaforlar eğitim araştırmalarında bir kavramı açıklamak ya da örneklendirmek için etkili bir araç olarak kullanılabilirler (Midgley ve Trimmer, 2014). Metaforlar eğitim-öğretim sürecinin anlaşılıp kavramlaştırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Mevcut eğitim kuramları ve kişisel algılar arasında ilişki kurmak için son dönemde eğitim araştırmalarında sıkça kullanılan bir yöntem olmuştur (Leavy, McSorley ve Bote, 2007, s.1220). Metaforlar daha önce edinilmiş bilgi ve hayat deneyimlerimiz sonucu bilinçaltında kavramlara yüklediğimiz anlamların ortaya çıkarılmasını sağlar. Bunun sonucunda birey olay ve olgulara karşı gerçek düşüncelerini dile getirir. Bu yüzden metaforlar, bireyin farkında olmadığı duygu ve düşüncelerinin de ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır (Şahin, 2019, s. 128).

Guerrero ve Villamil (2002), metaforların yabancı dil öğretiminde daha fazla kullanılması gerektiği üzerinde durmuştur. Metaforların anlaşılması zor düşüncelerin aktarılmasını kolaylaştırdığını ve öğretmenlerin farkındalıklarının artırılması noktasında da metaforlardan yararlanılabileceğini ifade etmiştir. Metaforlar bu noktada bir kavramın daha fazla ifade kullanarak açıklanmasına olanak tanıyarak araştırma alanının genişletilmesinde kullanılabilecek araçlardır. Metafor araştırmaları katılımcıların algılarını etkilemeden, kişilerin kendi ifadelerinden veri elde etmeye imkân veren çalışmalardır. Uzaktan öğrenme alanında yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulardan, bireyleri daha fazla merkeze alan sonuçlar elde edilebilir (Günes, ve Fırat, 2016 s.123). Ayrıca her ne kadar literatürde İngilizce eğitiminde uzaktan eğitim yöntemlerinin kullanılmasıyla ilgili çalışmalar (Aydemir, 2009; Adıyaman, 2002; Fleming, Hiple ve D, 2002; Kern, 2014; Lin ve Warschauer, 2015; Klocoková ve Munk, 2011; Singhal, 1997) yapılmış olsa da bu çalışmaların teorik ve pilot çalışmalar olduğu ya da nispeten uzaktan eğitim alanında deneyimli açık öğretim fakültelerinde gerçekleştirildiği söylenebilir. Yüksek öğretim öncesi kademeler üzerine ise yapılan çok fazla çalışma bulunmamaktadır. Yapılan çalışmanın alandaki önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, Covid-19 salgını döneminden önce geleneksel yöntemlerle ders veren, ardından fiili olarak uzaktan eğitimle İngilizce derslerini işleyen öğretmenlerin uzaktan eğitim sistemine bakış açılarının, uzaktan eğitim sistemiyle ilgili deneyimlerinin ve uzaktan eğitimle yürütülen İngilizce derslerine ilişkin görüşlerinin metaforlar yardımıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, verilerin cinsi ve kaynağı, veri toplama araçları ve çalışmanın analiziyle ilgili bilgiler sunulmuştur.

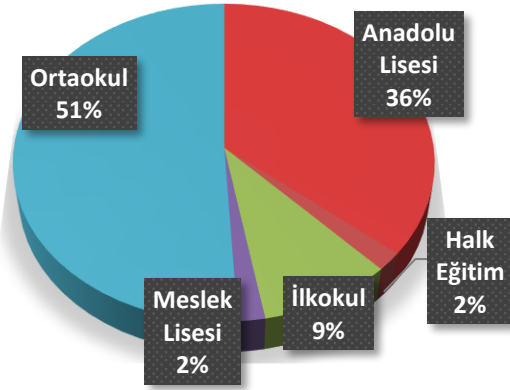
2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel yöntem kullanılmıştır. Bu araştırma, İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimlerinin belirlenmesi bakımından nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışması niteliği taşımaktadır. Olgu bilim çalışmaları, bireylerin deneyimlerinden hareketle bir olay karşısındaki algılarını ve tepkilerini derinlemesine belirlemeye çalışır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Olgu bilim çalışmalarında bireylerin araştırma konusunda olguya ilişkin bilişsel yaklaşımlarının gün yüzüne çıkarılmasında metaforlardan etkili şekilde faydalanılabilir (Şahin, 2019, s. 128). Nitel araştırmalarda katılımcılarla yüz yüze görüşmeler yaparak veya gözlem yöntemini kullanarak veri elde edilmeye çalışılır. Bu yöntemlerin kullanılmasına

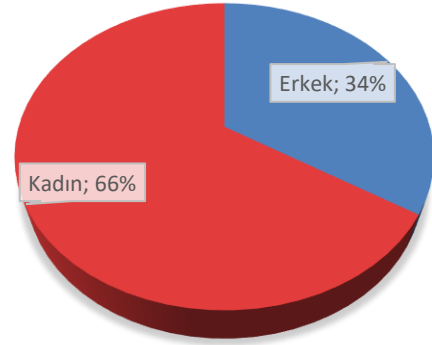
olanak sağlamayan durumlarda katılımcıların kullandıkları metaforlardan veri elde etme yoluna gidilebilir. Bireylerin hayat tecrübelerinden ortaya çıkan bu ifadelerin analiziyle araştırmacı istediği kişi merkezli cevaplara ulaşabilmektedir. Bu da araştırmada kullanılan metafor analizinin önemini ortaya koymaktadır (Günes, ve Fırat, 2016 s.124).

2.2. Çalışma Grubu

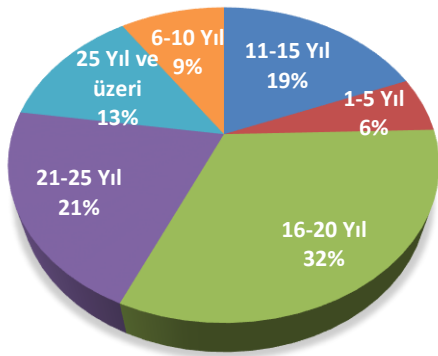
Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik durum örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Çalışmaya farklı okul türlerindeki öğretmenlerin deneyimlerini aktarabilmek için tüm öğretim kademelerindeki (ilkokul, ortaokul, Anadolu lisesi, meslek lisesi ve halk eğitim merkezi) katılımcılara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmaya Antalya ilindeki elli üç öğretmen katılmıştır. Aşağıda çalışma yapılan öğretmen gurubuna ait demografik bilgiler şekiller halinde verilmiştir.



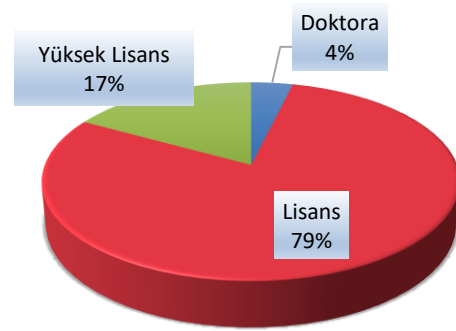
Şekil 1. Okul türü değişkenine göre yüzdelik dağılımları



Şekil 2. Cinsiyet değişkenine göre yüzdelik dağılımları



Şekil 3. Çalışma süresi değişkenine göre yüzdelik dağılımları



Şekil 4. Öğrenim durumu değişkenine göre yüzdelik dağılımları

Katılımcıların %66'sı (35) kadın, %34'ü (18) ise erkektir. Yirmi yedi öğretmen ortaokulda (%51), on dokuz öğretmen Anadolu lisesinde (%23), beş öğretmen ilkokulda (%9), bir öğretmen meslek lisesinde (%2) ve bir öğretmen halk eğitim merkezinde (%2) çalışmaktadır. Çalışma süreleri ise 16-20 yıl arası on yedi (%32) kişi, 21-25 yıl arası on bir (%21) kişi, 11-15 yıl arası on (%19) kişi, 25 yıl ve üzeri yedi (%13) kişi ve 6-10 yıl arası beş (%9) kişidir. Eğitim durumlarına gelince kırk iki kişi (%79) lisans, dokuz kişi yüksek lisans (%17) ve iki kişi doktora (%4) mezunudur.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Geçerlik-Güvenirlilik Çalışmaları

Araştırmada kullanılacak olan veri toplama formu geliştirilirken benzer metafor çalışmaları temel alınmıştır. İç geçerliliğini sağlamak için veri toplama formu iki uzmana verilmiş ve incelenmesi sağlanarak forma son şekli verilmiştir. Dört öğretmen ile pilot görüşme yapılmıştır. Soruların açık ve anlaşılır olup olmadığının, verilen cevapların sorulan soruların cevaplarını yansıtıp yansıtmadığının belirlenmesi amacıyla bir başka uzmandan, dökümleri inceleyerek sorulan soruların açık ve anlaşılır olup olmadığını, ele alınan konuyu kapsayıp kapsamadığını ve gerekli olan bilgileri sağlama olasılığını da düşünerek, kontrol etmesi istenmiştir. Bu çalışmanın sonunda, soru maddelerinin geçerliliği saptanmıştır. Nitel araştırmalarda iç geçerlilik, araştırmacının ölçmek istediği veriyi, kullandığı araç ya da yöntemle gerçekten ölçüp ölçemeyeceğine ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Nitel araştırmalarda araştırmacıların alan ve saha tecrübesi çalışmanın inandırıcılığını artıran unsurlardan bir tanesidir (Bashir, Afzal ve Azeem, 2008). Araştırmacılarından birinin İngilizce öğretmeni olması çalışma açısından önemlidir. Bu süreçte araştırmacı uzaktan eğitim sürecinin başladığı 23 Mart 2020 tarihinden itibaren eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer alarak İngilizce ders anlatımı gerçekleştirmiştir. Ayrıca diğer araştırmacı bilişim teknolojileri öğretmeni olarak gerek salgın döneminde uzaktan eğitim sürecinde gerekse yüz yüze eğitim süreçlerinde kurumunda, öğretmenlere ve öğrencilere eğitim teknolojileri alanında rehberlik faaliyeti gerçekleştirmiş, doktora çalışması ve sonrası süreçlerde eğitim yönetimi ve bilişim teknolojileri konularında disiplinler arası çalışmalar yapmıştır.

Çalışmada İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimlerini ortaya çıkarmak için öğretmenlerden sırasıyla aşağıdaki cümleleri tamamlamaları istenmiştir.

1. Uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdiğim ders anlatımı gibidir; çünkü
2. Uzaktan öğrenme ortamları gibidir; çünkü

3. Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi ... gibidir; çünkü...

4. Uzaktan eğitim öğrenciler için gibidir; çünkü

Metaforun, bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki ilişkiyi belirgin bir halde ortaya koymak için kullanılır (Saban, 2009, s.285). Çalışmada “çünkü” ifadesiyle katılımcıların kullandıkları metaforların altında yatan nedeni açıklamaları istenmiştir. Öğretmenlerin elektronik form aracılığıyla doldurdukları ifadeler bu araştırmanın temel veri kaynağı olmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Covid-19 salgını sebebiyle yüz yüze görüşme yapılamadığı için hazırlanmış olan form bir web sitesi aracılığıyla öğretmenlere telefon görüşmeleriyle, elektronik mesajlarla ve dijital medya ortamlarındaki İngilizce öğretmeni grupları üzerinden ulaştırılmaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, Antalya’da İngilizce alanında eğitim veren öğretmenlere çevrim içi bir veri toplama aracı uygulanmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Elde edilen nitel verilerin analizinde, NVIVO 12 nitel araştırma programından yararlanılarak betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri birlikte kullanılmıştır. Betimsel analiz aşamasında öncelikle araştırmanın kavramsal çerçevesinden ve araştırma sorularından yola çıkılarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Ayrıca katılımcıların anlatımlarına doğrudan yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi ile verilerin altında yatan kavramları ve aralarındaki ilişkileri ortaya çıkarabilmek için elektronik form kayıtları incelendikten sonra satır satır Nvivo programına aktarılmıştır. Elde edilen bu metinler kodlanmış ve kodlar arasındaki ilişkilerden yola çıkarak metafor sınıflandırmaları oluşturulmuştur (Creswell, 2017; Günbayi, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Öğretmen görüşleriyle ilgili metafor sınıflandırmaları verilirken önce öğretmeni simgeleyen “Ö” harfi, sırasını belirten sayı ve son olarak metafor sınıflandırılmasına ait “no” verilmiştir. Örneğin Ö21, 2 ifadesi 21 no’lu öğretmenin ikinci metafor sınıflandırılmasına ilişkin görüşünü ifade etmektedir. Daha sonra araştırma sonuçlarından yola çıkarak analitik genellemeler yapılmıştır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013, s.344). İçerik analizinde öğretmen ifadeleri araştırmacılar tarafından metafor sınıflandırılmasıyla yapılandırılmış ve iki farklı uzman tarafından uygun-uygun değil biçiminde işaretlendikten sonra araştırmacılar arası uyuma Cohen Cappa formülü ile bakılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda araştırmacılar arası uyum .84 olarak çok iyi düzeyde bulunmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır.

3.1. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Uygulamalarıyla Gerçekleştirdikleri Ders Anlatımıyla İlgili Yaptıkları Metaforlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metafor sınıflandırılmalarıyla ilgili sonuçlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlar

No	Metafor Sınıfı	f	%
1	Etkileşim sorunu	13	24,53
2	Gereksinim	6	11,32
3	Esneklik	4	7,55
4	Verimsiz	4	7,55
5	Rahatlık	3	5,66
6	Eğlenceli	2	3,77
7	Erişebilirlik sorunu	2	3,77
8	Keşfedici	2	3,77
9	Köprü	2	3,77
10	Belirsizlik	1	1,89
11	Çaba	1	1,89
12	Eksiklik	1	1,89
13	Etkililik	1	1,89
14	Gereksiz	1	1,89
15	Güdüleme ihtiyacı	1	1,89
16	Hayal	1	1,89
17	İşlevsel	1	1,89
18	Kaynaklara erişim imkânı	1	1,89
19	Ortaklık	1	1,89
20	Öğretmen merkezli	1	1,89
21	Tamamlayıcı	1	1,89
22	Uyum süreci	1	1,89
23	Verimli	1	1,89
24	Yüz yüze eğitim gibi	1	1,89

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorunu %24,53 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Bant kaydı gibidir çünkü çoğu zaman karşı taraftan ses çıkmaz. Kendi kendine bilgisayarla konuşuyormuş hissi verir” (Ö19, 1).

“Uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdiğim ders anlatımı bilgisayar oyunu gibidir. Bu uygulamalarla dersler sanki gerçek olmayan sanal bir ortamda öğrencileri görmeden ama sadece seslerini duyarak dersi işlemeye çalışmaktır” (Ö53, 1).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda gereksinim %11,32 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Su gibidir çünkü su nasıl insana hayat boyu lazımsa uzaktan eğitimde öyle lazım olacak” (Ö44, 2).

“Uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdiğim ders anlatımı güneş gibidir çünkü güneş nasıl dünyanın ışık kaynağı ise uzaktan eğitim de bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi alabilmesiyle eğitim yolunu aydınlatır. Birey yeni bilgi ve beceriler kazanır” (Ö52, 2).

Esneklik ve verimsiz kategorileri %7,55 oranla öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metafor sınıflandırılmasında üçüncü sırada çıkmıştır. Ayrıca rahatlık metafor sınıflandırması %5,66 oranıyla dördüncü sırada yer almıştır. Bu konulardaki öğretmen görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Araba gibidir çünkü arabana istediğin kişileri alıp istediğin yerlerde durabilirsin” (Ö17, 3).

“Kıyafet gibidir çünkü istediğim kıyafeti giyip çıkartabilirim” (Ö35, 3).

“Yaz boz tahtası gibidir çünkü bir derse gelen diğer derse katılmaz. Her dersi sil baştan yapmak gerekir. İşten verim alamazsın” (Ö3, 4).

“Mehteran yürüyüşü gibidir. İki ileri bir geri” (Ö14, 4).

“Hamak gibidir çünkü istedikleri kadar rahat rahat sallanırlar” (Ö33, 5).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda eğlenceli, erişebilirlik sorunu, keşfedici ve köprü sınıflandırmaları %3,77 oranında çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Oyun oynamak gibidir çünkü öğrencilerim eğlenerek öğrenir” (Ö41, 6).

“Işık gibidir çünkü ulaşabildiğini aydınlatır. Her bölgeye farklı yansır” (Ö25, 7).

“Oyun gibidir çünkü oyun oynarken hem yeni şeyler keşfeder hem de öğrenirsin” (Ö51, 8).

“Hiç kopmaması gereken bir bağ gibidir çünkü öğrencilerimize bu şekilde ulaşabildik” (Ö28, 9).

Belirsizlik, çaba, eksiklik, etkililik, gereksiz, güdüleme ihtiyacı, hayal, işlevsel, kaynaklara erişim imkânı, ortaklık, öğretmen merkezli, tamamlayıcı, uyum süreci,

verimli ve yüz yüze eğitim gibi kategorileri öğretmenler tarafından %1,89 oranıyla bir kez dile getirilen konular olmuştur. Katılımcıların görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Çok bilinmeyenli bir denklem gibidir çünkü her bir öğrenci için ayrı ayrı ne kadar etkili olduğunu gözlemleyemiyorum” (Ö37, 10).

“Toprak gibidir. Verim almak için bolca ilgilenilmelidir” (Ö15, 11).

“Tohum gibidir çünkü daha çok konunun bir kısmını anlatıp dersin özünü, temelini ancak verebiliyorum. Sadece ekiyorum. Yani öğrencinin toprağında su ve güneşle yeşerecek bir bitki gibi” (Ö29, 12).

“Web 2.0 araçlarını etkin kullanabildiğim ve internet erişimini sağlayabildiğim sürece uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdiğim ders anlatımı etkili olabilir” (Ö49, 13).

“Burada gerçekleştirdiğimiz süreci boşuna zaman geçirmek olarak görüyorum” (Ö40, 14).

“Talk show gibi ilgiyi çekemezseniz seyirci kaybedersiniz” (Ö46, 15).

“Çöldeki serap gibidir çünkü gördüğünü sanırsın ama yoktur” (Ö33, 16).

“Daha işlevsel çünkü görsel ve işitsel uygulamaları daha etkili kullanabiliyorum” (Ö11, 17).

“Galaksi gibidir çünkü öğrenmek isteyen yıldızlar kadar fazla bilgiye erişim sağlar” (Ö37, 18).

“Uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdiğim ders anlatımı bir yemek tarifi gibidir çünkü biz öğretmenler ana malzemeleri; öğrenciler de tadını, tuzunu, baharatını koyar; ortaya bir ürün çıkar” (Ö24, 19).

“Öğretmen odaklı, öğrenciler arka planda daha fazla kalıyor” (Ö12, 20).

“Tamamlayıcı gibidir. Yüz yüze eğitimin eksik kısımlarını tamamlayabilir” (Ö16, 21).

“Yeni bir ayakkabı gibidir çünkü ilk giydiğinizde ayağınızı sıkar ama zaman geçtikçe alışmaya başlarsınız” (Ö47, 22).

“Bence düşündüğümde daha verimli, artı ve eksileri var elbette. Ben verim alıyorum. Etkili olması için de öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak lazım tabii. Bunu okul zamanında bile zor yapıyorduk ama:” (Ö47, 23).

“Okuldaki gibidir çünkü derslere iyi hazırlanmaktayım” (Ö26, 24).

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlar genel olarak yorumlandığında, etkileşim sorunu, verimsiz, erişilebilirlik sorunu, belirsizlik, eksiklik, öğretmen merkezli ve gereksiz gibi konu başlıklarında olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir. Gereksinim, esneklik, rahatlık, eğlenceli, keşfedici, köprü, etkililik, hayal, işlevsel, kaynaklara erişim imkânı, ortaklık, tamamlayıcı ve verimli kategorilerinde ise olumlu düşünceye sahip oldukları söylenebilir.

3.2. Öğretmenlerin Uzaktan Öğrenme Ortamlarıyla İlgili Yaptıkları Metaforlar

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metafor sınıflandırmalarıyla ilgili sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlar

No	Metafor Sınıfı	f	%
1	Gereksinim	7	13,21
2	Rahatlık	7	13,21
3	Karmaşa	6	11,32
4	Erişim sorunu	5	9,43
5	Etkileşim sorunu	5	9,43
6	Erişim çeşitliliği	3	5,66
7	Kolaylık	2	3,77
8	Yetersizlik	2	3,77
9	Zorluk	2	3,77
10	Erişim esnekliği	1	1,89
11	Faydalı	1	1,89
12	Gayret	1	1,89
13	İhtiyaca yönelik	1	1,89
14	Sağlıksız	1	1,89
15	Sınırlılık	1	1,89
16	Psikolojik sorun	1	1,89
17	Verimsizlik	1	1,89

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda gereksinim ve rahatlık kategorileri %24,53 oranla ilk sırada, karmaşa kategorisi %11,32 oranıyla ikinci sırada çıkmıştır. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Can simidi gibidir çünkü olumsuzluk karşısında etkisi büyük ve her zaman kurtarıcıdır” (Ö44, 1).

“Gıda gibidir çünkü öğrencilerin sürekli beslenmesi lazım” (Ö28, 1).

“Ev gibidir. İstedikleri gibi davranabilirler” (Ö16, 2).

“Otele tatile gitmek gibidir. İstedikleri aktiviteleri yapabilirler” (Ö34, 2).

“Öğrencilerin derse katılamaması, derse girip sonra dersten kopması, tekrar bağlanması işlerin çorba gibi karışmasıdır” (Ö13, 3).

“Futbol sahası gibidir çünkü topu kime ne zaman atacağını ya da topu kimden çalacağını bilemiyorlar” (Ö17, 3).

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda erişim sorunu ve etkileşim sorunu %9,43 oranla çıkarken, erişim çeşitliliği %5,66 oranında çıkmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Bir ayağı kırık sandalye gibidir çünkü dinlerler, yazarlar, okurlar ama konuşamazlar” (Ö3,4).

“Yeterli etkileşim olduğu söylenemez çünkü İngilizce öğrenimi birebir iletişim, anlık, aktif ve yüzde yüz verimi gerektiren dönütler gerektirir” (Ö22, 4).

“Deniz gibidir çünkü sadece deniz kıyısında yaşayanlar yüzebilir. Diğerleri mahrum kalır” (Ö41, 5).

“Kâbus gibidir. Birçok öğrenci derse internet olmadığı için veya olsa da sistemsel sorunlardan dolayı katılamamıştır” (Ö13, 5).

“Uzaktan öğrenme ortamları öğrenciler için bir deniz gibidir çünkü hem çok büyük hem de çok derindir. Öğrenciler hem birçok kaynağa ulaşabilir hem de derinlemesine öğrenebilir” (Ö24, 6).

“Bence lunapark gibi öğrenciler her ders farklı bir eğlence aracında farklı bir deneyim yaşıyor. Bu öğrencinin beklentisi ve amacıyla da bağlantılı bir durum. Ne istediğini ve onu neyin mutlu edip, ona neyin katkı sağladığını kendi seçebiliyor artık” (Ö29, 6).

Yapılan sınıflandırmada kolaylık, yetersizlik ve zorluk kategorileri %3,77 oranındadır. Bu konulardaki öğretmen görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Piyango gibidir çünkü yüz yüze eğitimi ikame etmek için büyük bir şanstır. Bizim zamanımızda böyle imkânlar yoktu:)” (Ö31, 7).

“Samanlık gibidir çünkü aradıkları hiçbir şeyi bulamazlar” (Ö10, 8).

“Kayak pisti gibidir çünkü zemin kaygandır” (Ö25, 9).

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda erişim esnekliği, faydalı, gayret, ihtiyaca yönelik, sağlıklı, sınırlılık, psikolojik sorun ve verimsizlik kategorileri öğretmenler tarafından %1,89 orana bir kez dile getirilen konular olmuştur. Katılımcıların görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Bilinçli öğrencilerimiz için daha rahat bir ortamda, istediği her yerde ve şartta katılma imkânı sunan etkileşimli bir yerdir” (Ö4, 10).

“Kaynak gibiydi ulaşabilenler kana kana içti” (Ö38, 11).

“Vefa gibidir. Uğraştıkça emek verdikçe karşılığını alırsın” (Ö51, 12).

“Market gibidir. Herkes ihtiyacı kadarını alır” (Ö1, 13).

“Sağlıklı değil göz rahatsızlıklarına yol açacak” (Ö45, 14).

“Az oyuncak seçenekli bir oyun alanı gibidir. Yapılabilecek etkinlikler ve kullanılabilir yöntemler sınırlıdır. Örneğin grup ve ikili çalışma, drama vb. etkinlikleri kullanma şansımız yok” (Ö36, 15).

“Öğrencilerimiz sosyalleşemedikleri için psikolojik açıdan sorunlara yol açacaktır” (Ö11, 16).

“Şu anki durumda sağlıklı fakat yüz yüze iletişim hissi vermediği için beklenen verimi oluşturamayabilir” (Ö22, 17).

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlar genel olarak yorumlandığında; katılımcıların gereksinim, rahatlık, erişim çeşitliliği, kolaylık, erişim esnekliği, faydalı ve ihtiyaca yönelik gibi kategorilerde olumlu düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Karmaşa, erişim sorunu, etkileşim sorunu, yetersizlik, zorluk, gayret, sağlıksız, sınırlılık, psikolojik sorun ve verimsizlik gibi konu başlıklarında ise olumsuz düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

3.3. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimde Sınıf Yönetimiyle İlgili Yaptıkları Metaforlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlar sınıflandırmalarıyla ilgili sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlar

No	Metafor Sınıfı	f	%
1	Sınıf yönetimi kolay	16	30,19
2	Sınıf yönetimi zor	13	24,53
3	Etkileşim sorunu	6	11,32
4	Karmaşa	5	9,43
5	Uçmak	3	5,66
6	Çaba gerektiren	2	3,77
7	Çeşitlilik	2	3,77
8	Disiplin sorunu	2	3,77
9	Belirsizlik	1	1,89
10	Güdüleme ihtiyacı	1	1,89
11	Tetikte olmak	1	1,89

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlarda sınıf yönetimi kolay %30,19 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. İkinci sırada ise %24,53 oranıyla sınıf yönetimi zor kategorisi gelmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Orkestrayı yönetmek gibidir. Kimin ne zaman çalmaya başlayacağını ya da kimin susacağını belirleyemiyorsun” (Ö17, 1).

“Radyo gibidir çünkü istediğim zaman frekansı değiştirebilir veya sesi açıp kapayabilirim” (Ö33, 1).

“Kör nokta gibidir çünkü öğrencilerin kameraları kapalı olduğu için sadece ekranda öğrencilerin isimlerini görebilirsin, öğrencilerin o andaki durumlarını denetleyemezsin” (Ö37, 2).

“Uzaktan eğitimde sınıf yönetimi lunaparkta herkesi aynı oyuncağa bindirmeye çalışmak gibidir. Herkes kendi istediği oyuncağa binmek isterken öğretmen hepsini tek bir hedefe ulaştırmaya çalışır” (Ö48, 2).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metafor sınıflandırmalarında etkileşim sorunu %11,32 oranıyla üçüncü sırada, karmaşa %9,43 oranıyla dördüncü sırada ve uçmak %5,66 oranıyla beşinci sırada çıkmıştır. Bu konulardaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Ne yazık ki öğrencilerin gözlerine bakmadığımız için öğrenip öğrenmediklerini de anlamak çok zor oluyor” (Ö36, 3).

“Aynanın karşısında kendinle konuşmak gibidir çünkü hepsi kameraları çeşitli nedenlerle kapalı tutuyorlar” (Ö2, 3).

“Bazen hepsi aynı anda konuşmaya başlıyorlar. Tüm enstrümanların aynı anda çalması gibi oluyor” (Ö17, 4).

“Düğün yeri gibidir çünkü kimin hangi telden oynadığını anlayamazsınız” (Ö10, 4).

“Bana uçuyormuşum gibi geliyor. Tuhaf ve zaman zaman zor” (Ö29, 5).

Çaba gerektiren, çeşitlilik ve disiplin sorunu metafor sınıflandırmaları %3,77 oranla öğretmenler tarafından iki kez ifade edilmiştir. Katılımcıların konuyla ilgili görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Yoğun bakım gibidir çünkü yoğun mücadele, ilgi ve takip gerektirir” (Ö7, 6).

“Otobüs gibidir çünkü otobüse farklı karakterde ve tipte birçok insan biner” (Ö34, 7).

“Otorite boşluğu gibidir çünkü derste yaptığımız müdahaleler ciddiye alınmıyor” (Ö20, 8).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaphor sınıflandırmalarında belirsizlik, güdüleme ihtiyacı ve tetikte olmak kategorileri %1,89 oranla katılımcılar tarafından bir kez dile getirilmiştir. Bu konulardaki öğretmen görüşlerine aşağıda sırasıyla doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Bana bu yıl 9. sınıf rehberliği verildi. Hiçbir öğrencimi tanımıyorum onlar da beni tanımıyor. Bu durum bazen yanlış anlaşılmalara ve gereksiz strese sebep olabiliyor” (Ö4, 9).

“Şirket yönetimi gibidir. Motivasyonun sürekli yüksek tutulması gerekir” (Ö1, 10).

“Araba kullanmak gibidir çünkü her an her sürprize açık olmak gerekir aksi takdirde kazalar kaçınılmaz olabilir” (Ö31, 11).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlar genel olarak yorumlandığında; sınıf yönetimi zorluğu, etkileşim sorunu, karmaşa,

çaba gerektiren, çeşitlilik, disiplin sorunu, belirsizlik, güdüleme ihtiyacı ve tetikte olmak gibi kategorilerde olumsuz düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Sınıf yönetimi kolay ve uçmak metafor sınıflandırmalarında ise olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

3.4. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitimin Öğrenciler için Ne Olduğuna Dair Yaptıkları Metaforlar

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metafor sınıflandırmalarıyla ilgili sonuçlar Tablo 4'te olarak sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metaforlar

No	Metafor Sınıfı	f	%
1	Erişim sorunu	8	15,09
2	Disiplin Sorunu	7	13,21
3	Uyum sorunu	4	7,55
4	Gerekli	4	7,55
5	Yeni bir deneyim	4	7,55
6	Fırsat eşitsizliği	3	5,66
7	Seçim imkânı	3	5,66
8	Yetersiz	2	3,77
9	Verimsiz	2	3,77
10	Zevkli	2	3,77
11	Belirsiz	1	1,89
12	Erişimi kolaylığı	1	1,89
13	Faydalı	1	1,89
14	Fırsat	1	1,89
15	Hayali	1	1,89
16	Keyifli	1	1,89
17	Mekândan bağımsızlık	1	1,89
18	Sistematik	1	1,89
19	Rahatlık	1	1,89
20	Sağlıksız	1	1,89

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metaforl sınıflandırmalarında erişim sorunu %15,09 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. İkinci sırada ise %13,21 oranıyla disiplin sorunu kategorisi gelmiştir. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşleri şunlardır.

“Şifreli kanal gibidir çünkü öğrencilerin hepsinde tablet ya da bilgisayar yoktur” (Ö5, 1).

“Gökyüzü gibidir çünkü ne kadar uğraşsan uğraş dokunamazsın” (Ö25, 1).

“Bazıları için normalde yapamayacaklarını yaptıkları, keyiflerine göre girip çıkabildikleri bir platformdur” (Ö4, 2).

“Uzaktan öğrenme ortamları öğrenciler için bir ev ortamı gibidir çünkü öğrenciler derste bilgisayar başında başka şeylerle meşgul olabilmektedir. Annesi ve babası da dersi dinleyebilmektedir. Ev ortamında okul disiplini sağlanamadığından ve uyaran fazlalığından dolayı etkili ve yeterli bir öğrenme gerçekleşmeyebilmektedir” (Ö53, 2).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metafor sınıflandırmalarında uyum sorunu, gerekli ve yeni bir deneyim kategorileri %7,55 oranında çıkmıştır. Bu konulardaki katılımcı görüşlerine aşağıda doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Yeni bir okul gibidir. Uyum sağlamaları için zaman gerekir” (Ö15, 3).

“Sabahları anneleri tarafından zorla içirilen süt gibidir çünkü faydasını bilirler ama isteksiz bir şekilde içerler” (Ö3, 4).

“Hiç yemediği yemeğin tadına bakmak gibidir çünkü yemeği ilk defa deneyenlerden seven de sevmeyen de çıkabilir” (Ö47, 5).

Fırsat eşitsizliği ve seçim imkânı metafor sınıflandırmaları %5,66 oranla öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yetersiz, verimsiz ve zevkli metafor sınıflandırmaları %3,77 oranında çıkmıştır. Öğretmenlerin konuyla ilgili görüşlerine aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

“Eşitsizlik gibidir çünkü okul her eve sığamaz” (Ö27, 6).

“Televizyon gibidir çünkü istedikleri programı izleyebilir, istemedikleri programı izlemezler” (Ö34, 7).

“Bu şekilde ders anlatımı zor oluyor. Eğitim-öğretim tam olmuyor” (Ö14, 8).

“Daha kolay görünse de derse katılım oranını düşürmektedir” (Ö22, 9).

“Uzaktan eğitim öğrenciler için interaktif olmayan bir filmi izlemek gibidir. Sürekli ekran başında durmak ve dersleri bir ekran üzerinden takip etmek sıkıcı olmaktadır. Bazen de canlı dersler içinde interaktif bir filmi izlemek gibidir. Öğrenciler internet ortamındaki canlı dersin gidişatına söz alarak yön verebilme hakkına sahiptir. Burada eğlence televizyondaki EBA derslerine göre daha fazladır” (Ö53, 10).

Belirsiz, erişim kolaylığı, faydalı, fırsat, hayali, keyifli, mekândan bağımsızlık, sistematik, rahatlık ve sağlıksız kategorileri %1,89 oranla katılımcılar tarafından bir kez dile getirilmiştir. Bu konulardaki öğretmen görüşlerine aşağıda sırasıyla doğrudan atıfta bulunulmuştur.

“Soyut bir tablo gibidir çünkü herkesin çıkardığı sonuç ve fayda farklıdır” (Ö31, 11).

“Elmas gibi değerlidir çünkü öğrenciler bilgiye her an ulaşabiliyor” (Ö44, 12).

“Alışık oldukları teknolojik ortam dolayısı ile verimli sayılabilir fakat bu öğrenme becerisine ve türüne göre değişir çünkü her bireyin öğrenme yetisi ve şekli birbirinden farklıdır” (Ö22, 13).

“Teknoloji daha fazla kullanma şansı sunulan bir fırsat gibidir çünkü her teneffüste internete bağlanabilirler” (Ö23, 14).

“Hayal kurmak gibidir çünkü kurgular birbirinden hep farklıdır” (Ö25, 15).

“Keyiftir çünkü arkadaşlarla buluşmak çok güzeldir” (Ö28, 16).

“Evde eğitim gibidir” (Ö30, 17).

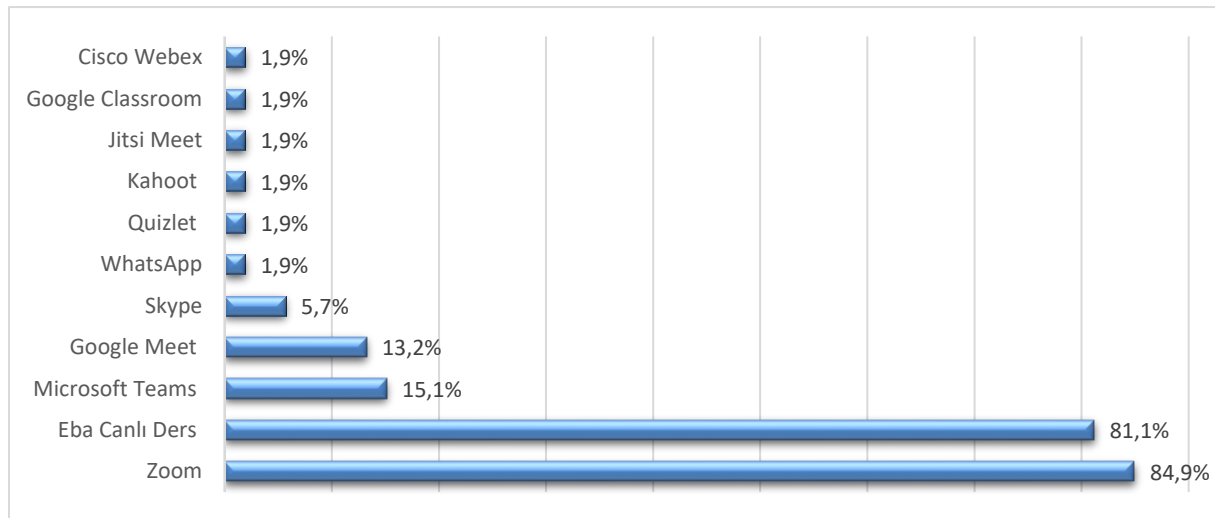
“Kitap gibidir çünkü sistemli bir şekilde ilerlemelerine olanak sağlar” (Ö1, 18).

“Konforlu bir araba gibi çünkü kontrol biraz onlarda ve biraz da otomatik ilerliyor” (Ö29, 19).

“Zordur çünkü ekran sağlığa zararlıdır” (Ö45, 20).

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metaforlar genel olarak yorumlandığında; erişim sorunu, disiplin sorunu, uyum sorunu, fırsat eşitsizliği, yetersiz, verimsiz ve belirsiz kategorilerinde olumsuz düşüncelere sahip olduğu söylenebilir. Gerekli, yeni bir deneyim, seçim imkânı, zevkli, erişim kolaylığı, faydalı, fırsat, hayali, keyifli, sistematik, rahatlık ve rahatlama aracı başlıklarında ise olumlu düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

3.5. İngilizce Öğretmenlerinin Kullandıkları Uzaktan Eğitim Programları veya Uygulamalar



Şekil 5. İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uzaktan eğitim programları veya uygulamalar

Şekil 5 incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin kullandıkları uzaktan eğitim programları veya uygulamalarında ilk sırada %84,9'luk (45 kişi) oranla Zoom uygulaması çıkmıştır. İkinci sırada %81,1'lik (43 kişi) oranla Eba Canlı Ders ortamı

gelmiştir. Üçüncü sırada %15,1'lik (8 kişi) oranla Microsoft Teams programı kullanılmaktadır. Dördüncü sırada %13,2'lik (7 kişi) oranla Google Meet uygulaması yer almaktadır. Beşinci sırada %5,7'lik (3 kişi) oranda Skype programı çıkmıştır. Birer öğretmen %1,19' luk oranla Jitsi Meet, Cisco Webex, Google Classroom, WhatsApp, Kahoot ve Quizlet uygulamalarını kullandıklarını belirtmiştir. Genel olarak şekil yorumlandığında İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim derslerinde Zoom yazılımını ve MEB'in Eba Canlı Ders uygulamasını daha fazla kullandığı görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin Covid-19 salgını sürecinde gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili deneyimleri, uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili deneyimleri, öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili deneyimleri ve öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair düşünceleri metaforlar yoluyla ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda etkileşim sorunu %24,53 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. Bu sonuç Birişçi (2013), Yıldız (2015) ile Tunga ve İnceoğlu'nun (2016) araştırmalarındaki uzaktan eğitimdeki etkileşim sorunları bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Uzaktan eğitim ekosistemini öğretmen, öğrenci, yönetici, rehberlik servisi ve teknik destek ekibi oluşturmakta ve birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunmaktadır. Elde edilen bulgular çerçevesinde bu etkileşimin çok güçlü olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda gereksinim %11,32 oranıyla ikinci sırada yer almaktadır. Bu sonuç Yılmaz ve Güven'in (2015) çalışmasındaki olumlu gereklilik metaforlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Abasli, Jafarova ve Najafov'ın (2020) çalışmasındaki ihtiyaç kategorisindeki metaforlarla da paralellik taşımaktadır.

Esneklik ve verimsiz kategorileri %7,55 oranla öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metafor sınıflandırmasında üçüncü sırada çıkmıştır. Bu sonuç, Çivril, Aruğaslan ve Özkara'nın (2018) çalışmasında esneklik kategorisinde belirttiği uzaktan eğitime ait metaforların neredeyse tamamının olumlu olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Güven (2015) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitim dersleri sırasında konulara tam olarak odaklanılmadığını ve derslerin birbirinden kopuk olduğunu, derslerin genellikle

verimsiz geçtiği sonularına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar araştırma sonucundaki verimsizlik metaforuyla paralellik göstermektedir.

Rahatlık metafor sınıflandırması %5,66 oranıyla dördüncü sırada yer almıştır. Bu sonuç Kurnaz ve Serçemeli'nin (2020) çalışmasındaki hem öğrenciler hem de akademisyenler açısından internet erişimi olduğu sürece uzaktan eğitim rahat olma avantajı sunmaktadır tespitiyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitim uygulamalarıyla gerçekleştirdikleri ders anlatımıyla ilgili yaptıkları metaforlarda erişebilirlik sorunu, keşfedici, eğlenceli ve köprü sınıflandırmaları %3,77 oranda çıkmıştır. Afşar ve Büyükdoğan'ın (2020) araştırmasındaki öğrencilerin %15'inin başkasının bilgisayarı, tableti ya da akıllı telefonunu kullanarak dersi takip ettikleri tespiti, araştırmadaki salgın döneminde öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili erişebilirlik sorunu yaşadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Nitekim İşman (2011) da uzaktan eğitimde internet erişiminin problem teşkil edebileceğini ifade etmiştir. Yılmaz ve Güven'in (2015) araştırmasında elde edilen bulgularda kolay ulaşım kategorisinde köprü metaforu kullanılmıştır. Bu sonuç araştırma bulgusundaki köprü metafor kategorisiyle örtüşmektedir.

Belirsizlik, çaba, eksiklik, etkililik, gereksiz, güdüleme ihtiyacı, hayal, işlevsel, kaynaklara erişim imkânı, ortaklık, öğretmen merkezli, tamamlayıcı, uyum süreci, verimli ve yüz yüze eğitim gibi kategoriler öğretmenler tarafından %1,89 oranıyla bir kez dile getirilen konular olmuştur. Cao, Fang, Hou, Han, Xu, Dong ve Zheng (2020) çalışmalarında, uzaktan eğitim sürecinin belirsizliği üzerinde durmuşlardır. Bu tespit araştırmadaki belirsizlik metafor kategorisiyle paralellik göstermektedir. Araştırmadaki çaba metafor sınıflandırması, Kurnaz ve Serçemeli'nin (2020) uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin dersi anlama konusunda kişisel çabalarını artırması sonucuyla örtüşmektedir. Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp'in (2016) araştırmasındaki uzaktan eğitim dersin işlenişi için yeterli değil sonucu araştırmadaki eksiklik metaforu kategorisiyle paralellik taşımaktadır. Etkililik metafor sınıflandırması, Yılmaz ve Güven'in (2015) araştırmasındaki, teknoloji çağında katılımcı uzaktan eğitimle okul dışında da bilgiye kısa sürede ve etkili şekilde ulaşma imkânı bulur ifadesiyle benzerlik göstermektedir. Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018) araştırmasında uzaktan eğitimin sağladığı öğrenmeye yönelik güdülenmeleri motivasyon temasında sınıflandırmıştır. Bu sonuç araştırmadaki güdüleme ihtiyacı metafor sınıflandırmasıyla örtüşmektedir. Yine Çivril, Aruğaslan ve Özkara (2018) araştırmasındaki hayal metaforu ve kaynak suyu teması çalışmadaki hayal ve kaynaklara erişim imkânı metafor sınıflandırmalarıyla benzerlik göstermektedir. Öğretmen merkezli metafor sınıflandırması Güngörmez'in (2020) "Uzaktan Eğitim

Alan Ortaokul Öğrencilerinin Uzaktan Fen Bilimleri Dersi Eğitimine İlişkin Algılarının Metaforlar Yoluyla İncelenmesi” isimli çalışmada yer alan öğretmen kategorisiyle örtüşmektedir.

Gürer, Tekinarslan ve Yavuzalp (2016), Koloğlu, Kantar ve Doğan (2016) öğrenci ile öğretmen arasındaki yüz yüze iletişimin önemine değinirken, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimle birlikte yürütülmesinin gerekliliği üzerinde durmuşlardır. Ayrıca Özgöl, Sarıkaya, ve Özümk (2017) yaptıkları çalışmada öğretim elemanlarının uzaktan eğitimle ders vermekle beraber sınıf ortamında da ders vermek istedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlar çalışmada elde edilen tamamlayıcı metafor sınıflandırmasıyla örtüşmektedir. Potter’ın (2013) uzaktan eğitim alan üniversite öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada böyle bir sürece ilk defa girmiş olan öğrenciler için teknik destekten nasıl yararlanabileceklerine dair bir uyum çalışması yapılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca çevrim içi kaynakların kullanılmasına ve erişimine yönelik yardım kılavuzlarının oluşturulmasının etkili bir öğrenme ortamı yaratacağı tespiti uyum süreci metafor sınıflandırması ile paralellik göstermektedir.

Tuncer ve Tanaş (2011) yaptıkları çalışmada, elli dokuz akademisyenin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Çalışma sonucunda akademisyenlerin %90’ı uzaktan eğitim programlarının verimli olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuç araştırmadaki verimli kategori sınıflandırması bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Yıldız (2015) çalışmada, uzaktan eğitimin sınıf ortamından farklı olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmadaki yüz yüze eğitim gibi metafor sınıflandırma bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda gereksinim ve rahatlık kategorileri %24,53 oranla ilk sırada, karmaşa kategorisi %11,32 oranla ikinci sırada çıkmıştır. Gereksinim metafor kategorisi Güngörmez ‘in (2020) çalışmasındaki ihtiyaç kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Bozkurt (2020) çalışmada uzaktan eğitim sürecinde yaşanan yetersizlikleri karmaşa metaforuyla açıklamıştır. Bu sonuç araştırmadaki karmaşa metafor kategorisiyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda erişim sorunu ve etkileşim sorunu %9,43 oranla çıkarken, erişim çeşitliliği %5,66 oranında çıkmıştır. Etkileşim sorunu ve erişim sorunu metafor sınıflandırmaları uzaktan eğitimle ilgili dezavantajlar olarak alan yazınında uzaktan eğitimin etkileşim yetersizliği ve bağlantı-internet erişim sorunları şeklinde tanımlanmıştır (Kaya, 2002; Uşun, 2006). Bozkurt (2020), öğrencilerin uzaktan eğitimde karşılaştıkları olumsuzlukları aşabilmesi için farklı erişim kaynaklarının sürece dahil edilmesinin

esnek bir ortam hazırlanması noktasında faydalı olacağını ifade etmektedir. Bu tespit çalışmadaki erişim çeşitliliği bulgusuyla örtüşmektedir.

Kolaylık, yetersizlik ve zorluk kategori sınıflandırmaları %3,77 oranında çıkmıştır. Kolaylık, yetersizlik ve zorluk metafor kategorileri, Bozkurt'un (2020) araştırmasındaki faydalı kategorisindeki kolaylaştırıcı, yetersizlik ve zorluk metaforlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin uzaktan öğrenme ortamlarıyla ilgili yaptıkları metaforlarda erişim esnekliği, faydalı, gayret, ihtiyaca yönelik, sağlıksız, sınırlılık, psikolojik sorun ve verimsizlik kategorileri öğretmenler tarafından %1,89 oranıyla bir kez dile getirilen konular olmuştur. Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020) çalışmalarındaki öğrencilerin uzaktan eğitimin sunduğu derslere kolay ulaşma imkânından memnun oldukları sonucu, çalışmadaki erişim esnekliği metaforu kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Zhao, Guo, Xiao, Zhu, Sun, Huang ve Wu (2020) çalışmalarında çevrim içi ders alan öğrencilerin velilerinin %94'nün çocuklarının görme ile ilgili sıkıntılar yaşayacağı endişesi taşıdığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuç çalışmadaki sağlıksız metafor kategorisiyle paralellik göstermektedir. Araştırmadaki psikolojik sorun metaforu, Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020) çalışmasındaki salgın sürecinde öğrencilerin örgün eğitimden uzaklaşmaları sadece fiziksel değil aynı zamanda ruhsal alanda da sıkıntılara sebep olmuştur tespitiyle örtüşmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlarda sınıf yönetimi kolay %30,19 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. İkinci sırada ise %24,53 oranıyla sınıf yönetimi zor kategorisi gelmiştir. Araştırmalar sınıf ortamında anlatım yoluyla gerçekleştirilen bir eğitim şeklinde öğretmenin süreçte %80 oranında aktif olduğunu gösterirken (Dunkin ve Biddle, 1974; McDonald ve Elias, 1976, Akt. Gürol, 2002) çevrim içi ortamlarda bunun %10 düzeyinde gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır (Harasim, 1989; Winkelmanns, 1988, Akt. Gürol, 2002). Bu sonuçlardan hareketle sınıf yönetiminde eğitim teknolojilerinin kullanılmasının öğretmenlere, fiziksel ve öğretimsel yararlar sağladığı söylenebilir (Arabacı ve Polat, 2013). Bu yorum araştırma sonucundaki sınıf yönetimi kolay metafor sınıflandırmasıyla örtüşmektedir. Sınıf yönetimi zor metafor kategorisi, Barış ve Çankaya'nın (2016) "Akademik Personelin Uzaktan Eğitim Hakkındaki Görüşleri" isimli çalışmasındaki öğretici kontrolünü zorlaştırdığı bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca Güner, Tekinarslan ve Yavuzalp'in (2016) araştırmasında öğrenciyi derse katmak için daha çok çaba gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bolliger ve Wasilik (2009) ile Clark (2000) da uzaktan eğitim süreçlerinde disiplin sorunlarının olabileceğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metaforlar sınıflandırılmalarında etkileşim sorunu %11,32 oranıyla üçüncü sırada, karmaşa %9,43 oranıyla dördüncü sırada ve uçmak %5,66 oranıyla beşinci sırada çıkmıştır. Etkileşim sorunu metafor sınıflandırması, Birişçi'nin (2013) video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumlarını ve görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Araştırma incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısı (20 kişi) dersi anlatan kişi ile yüz yüze iletişim olmadığından etkileşim sağlayamadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimde sınıf yönetimiyle ilgili yaptıkları metafor sınıflandırmalarında belirsizlik, güdüleme ihtiyacı ve tetikte olmak kategorileri %1,89 oranla katılımcılar tarafından bir kez dile getirilmiştir. Güdüleme ihtiyacı metafor sınıflandırması, Kaya'nın (2020) "Zorunlu Uzaktan Eğitimde Karşılaşılan Sorunlar: Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşleri" isimli araştırmasında yer alan öğrencilerdeki öğrenme motivasyonu eksikliği kodlamasıyla paralellik göstermektedir. Tetikte olmak metafor sınıflandırması Güngörmez'in (2020) dikkat kategorisiyle benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metaforlar sınıflandırmalarında erişim sorunu %15,09 oranıyla ilk sırada çıkmıştır. İkinci sırada ise %13,21 oranıyla disiplin sorunu kategorisi gelmiştir. Wang, Cheng, Yue ve McAleer (2020) çalışmasında internete erişim imkânının olmamasını uzaktan eğitimle ilgili bir sorun olarak tanımlamıştır. Bu çıkarım, çalışmadaki erişim sorunu metaforu kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Ayrıca Keskin ve Kaya (2020), lisans ve lisansüstü toplam altı yüz elli iki üniversite öğrencisine anket yaparak Salgın sürecinde web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimler almıştır. Çalışma uzaktan eğitim sırasında büyük ölçüde öğrencilerin teknik sorunlar yaşadığını ortaya çıkarmıştır. Disiplin sorunu metaforu kategorisi, Kaya'nın (2020) çalışmasında öğrenci kaynaklı sorunlar temasında yer alan öğrenci katılımının azlığı, öğrencilerin öğrenme sorumluluğuna sahip olmaması, öğrencilerin bir süre sonra derslerden kopması bulgularıyla örtüşmektedir.

Öğretmenlerin uzaktan eğitimin öğrenciler için ne olduğuna dair yaptıkları metafor sınıflandırmalarında uyum sorunu, gerekli ve yeni bir deneyim kategorileri %7,55 oranında çıkmıştır. Afşar ve Büyükdoğan (2020) araştırmalarında öğrencilerin %80'inin uzaktan eğitim sistemine alışmalarının zor olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmadaki uyum sorunu sonucuyla örtüşmemektedir. Bu durum üniversite öğrencilerinin alt kademedeki öğrenim gören öğrencilere göre uzaktan eğitime daha kolay uyum sağladığı şeklinde yorumlanabilir. Şahin ve Mısırlı (2018)

tarafından yürütülen çalışmada bir devlet üniversitesinde çalışan akademisyenlerin görüşleri toplanmıştır. Çalışma sonucundaki çağın gerekliliği bulgusu araştırmadaki gerekli metafor kategorisiyle paralellik göstermektedir. Yeni bir deneyim metafor kategorisi, Kaya'nın (2020) çalışmasındaki öğrencilerin çevrim içi öğrenme deneyimine sahip olmadıkları tespitiyle örtüşmektedir.

Fırsat eşitsizliği ve seçim imkânı metafor sınıflandırmaları %5,66 oranıyla öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Yetersiz, verimsiz ve zevkli metafor sınıflandırmaları %3,77 oranında çıkmıştır. Fırsat eşitsizliği metafor sınıflandırması, Bozkurt'un (2020) çalışmasında dijital bölünme kategorisinde ortaya çıkan eşitsizlik temasıyla benzerlik gösterirken, Gündüz ve İncik'in "İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Beklenti ve Önerileri" isimli çalışmalarındaki ulaştıkları sonuç öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı uzaktan eğitimin fırsat eşitliği sağladığını (%73,5) düşünmektedirler sonucuyla örtüşmemektedir.

Uzaktan eğitim doğası gereği esnek öğrenme süreçleri sunarak öğrencilere özerklikle birlikte eğitim alacağı derslerle ilgili tercih olanağı tanımaktadır (Bozkurt, 2020). Bu tespit araştırmadaki seçim imkânı metafor sınıflandırmasıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Özgöl, Sarıkaya ve Özürk'ün (2017) çalışmalarındaki öğretim elemanlarına yönelik araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin aynı dersi veren öğretim elemanları arasından seçim yapabilme imkânının bulunmasının da avantaj olarak dile getirildiği görülmektedir. Yetersiz metaforu kategorisi Kürtüncü ve Kurt'un (2020), hemşirelik öğrencilerinin Salgın sürecinde uzaktan eğitimde yaşadıkları sorunlarını tespit etmeyi amaçladığı araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Araştırmada öğrencilerin çoğunun teorik ve uygulamalı derslerde uzaktan eğitimi yetersiz bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Verimsiz metafor kategorisindeki sonuç, Genç ve Gümrükçüoğlu'nun (2020) araştırmasındaki online derslerden örgün eğitimdeki gibi verim aldığını belirten öğrencilerin oranı ise sadece %15,3'tür bulgusuyla örtüşmektedir.

Belirsiz, erişim kolaylığı, faydalı, fırsat, hayali, keyifli, mekândan bağımsızlık, sistematik, rahatlık ve sağlıksız kategorileri %1,89 oranla katılımcılar tarafından bir kez dile getirilmiştir. Şahin ve Mısırlı (2018) tarafından yürütülen çalışmada bir devlet üniversitesinde çalışan akademisyenlerin görüşleri toplanmıştır. Çalışma sonuçlarında yer alan olumlu metafordan bir tanesi erişim kolaylığı olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca, Gök de (2015) uzaktan eğitimin avantajlarını belirtirken erişim kolaylığı özelliğini vurgulamıştır. Bu sonuçlar araştırmadaki erişim kolaylığı bulgusuyla paralellik göstermektedir. Faydalı ve hayali metafor sınıflandırmaları,

Güngörmez (2020) 'in çalışmasındaki faydalı kategorisiyle ve ders kategorisindeki hayal ürünü metaforuyla benzerlik taşımaktadır. Bağrıacık (2019) çalışmasında uzaktan eğitim alan öğrencilerin uzaktan eğitime sağladığı fırsat ve olanaklardan dolayı olumlu metaforlar yüklediklerini ortaya koymuştur. Bu sonuç araştırmadaki fırsat metafor kategorisiyle benzerlik göstermektedir. Mekândan bağımsızlık metafor sınıflandırması, Bozkurt'un (2020) çalışmasında elde ettiği mekandan bağımsızlık (%7,5) sonucuyla benzerlik göstermektedir. Sistemik metafor sınıflandırması, Akgün, Güleç ve Topal'ın çalışmasında elde ettiği uzaktan eğitimde sistemli çalışılmazsa başarılı olmak zor olmaktadır bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada elde edilen bir başka önemli sonuç, İngilizce öğretmenlerinin uzaktan eğitim derslerinde Zoom yazılımını ve MEB'in Eba Canlı Ders uygulamasını daha fazla kullandığı şeklinde olmuştur.

Araştırma bulgularının ilgili literatürle karşılaştırılmasından elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıda hem uygulamaya hem de yapılabilecek araştırmalara yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenler, öğrencilerin akademik, psikolojik ve sosyal gelişimlerini takip etmek için Zoom, Google Meet, Microsoft Teams, Jitsi Meet vb uygulamaları kullanabilir. Öğretmenlerin, öğrencilerin bu süreçlerini takip etmesi ve rehberlik yapması, bu dönemin öğrenciler için en iyi şekilde geçirilmesine yardımcı olacaktır. Ayrıca araştırmada ortaya çıkan canlı derslerde yaşanan etkileşim sorununu ve öğrencilerin güdülenme ihtiyacını da azaltacaktır. Bu dönemde öğrencilerin arkadaşlarıyla iletişim kurmasını sağlayacak dijital ortamlar öğretmenler tarafından oluşturulabilir. Böylece hem sınıf içi iletişimin devam ettirilmesi hem de öğrencilerin yaşayacağı olası sorunların önüne geçilmesi sağlanabilir.

Araştırmada elde edilen karmaşa kategorisi hem uzaktan eğitim ortamlarında hem de bunun yansıması olarak sınıf yönetiminde ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin teknoloji destekli eğitime ve uzaktan eğitim süreçlerine uyum sağlaması gerekmektedir. Bunun için gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içi eğitimler kapsamında öğretmenler desteklenebilir. Öğrenciler için öğrenim süreçlerinde bilgi ve iletişim teknolojisi araçlarını eğitimde nasıl daha etkili kullanabileceklerine dair bilişim teknolojisi dersleri, okulların eğitim programlarında yer alabilir.

Salgın döneminde kullanımı daha çok artan EBA web portalı için de öğrencilere sunulan içeriklerin değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Yapılan değerlendirme sonunda tespit edilen eksiklikler çerçevesinde bu içeriklerin güncellenmesi ve

geliştirilmesi uzaktan eğitim sürecinin kalitesine olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Sınıf yönetimini sağlamak ve öğrenci devamsızlığını azaltabilmek için sanal öğretmen grupları oluşturularak uzaktan eğitim sürecinde kazanılan tecrübe ve bilgi birikimi paylaşılabilir.

Çalışmada elde edilen fırsat eşitsizliği metaforu ve öğrencilerin aktif katılımlarını engelleyen faktörler düşünüldüğünde, bu sorunları ortadan kaldıracak internet ve bilgisayar-tablet gibi uzaktan eğitime erişim araçları öğrencilerin kullanımına sunularak dijital bölünme ve sosyal eşitsizliğin önüne geçilebilir.

Öğretmenlerin, uzaktan eğitimde kullanılacak Web 2.0 araçlarından ve diğer uygulamalardan sınıf yönetiminde nasıl yararlanabileceklerine dair eğitimler verilebilir.

Araştırma sonuçlarında çıkan gereksinim metaforu ve salgın sürecinin devam edeceği düşünülürse uzaktan eğitim için kullanılan EBA altyapısının iyileştirilmesi ve geliştirilmesi sağlanabilir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere teknoloji konusunda rehberlik yapılması gereksinim noktasında başka bir konudur. Bu noktada bilişim teknolojileri öğretmenlerinden yararlanılabilir.

Çalışmanın sınırlılıkları düşünülürse araştırmacılara yönelik aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

Bu çalışma Antalya ili ile sınırlı bir çalışma olduğu için farklı il ve ilçelerde daha fazla öğretmene yönelik olarak bu tür çalışmaların yapılmasıyla resmin bütününe görmek daha mümkün olabilecektir.

Araştırma İngilizce öğretmenleriyle sınırlı olduğu için diğer branş öğretmenleriyle yapılacak çalışmalardan çıkan sonuçların bu çalışmada elde edilen bulgularla karşılaştırılması ve genişletilmesi açısından yararlı olacaktır. Ayrıca çalışma nitel araştırma yöntemiyle yapıldığından analitik genellemeler dışında sonuç ve öneriler getirilebilmesi için nicel bir ölçme aracı geliştirilerek yapılacak bir araştırmanın yararlı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

Abasli, K., Jafarova, S. ve Najafov R. (2020) Distance education in the pandemic period: A metaphor analysis. *Azerbaijan Journal of Educational Studies*. 690(1), 10–26. <https://doi.org/10.29228/edu.93>

Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97. <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1111.pdf>

Afşar, B. ve Büyükdoğan, B. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde İİBF ve SBBF öğrencilerinin uzaktan eğitim hakkındaki değerlendirmeleri. *Karatay Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5, 158-179. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/karataysad/issue/57615/818536>

Akgün, Ö. E., Güleç, İ. ve Topal, M. (2013). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 134.

Akkoyunlu, B. ve Bardakçı, S., (2020). *Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim*. Erişim adresi: <https://portal.yokak.gov.tr/makale/pandemi-doneminde-uzaktan-egitim/>. Erişim Tarihi: 11.10.2020

Alakoç, Z. (2001). Genel olarak uzaktan öğretim ve konuya öğretim üyelerinin bakış açıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 403-413. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11224/134192>

Altunel, M. (2020). Koronavirüs (Covid-19) salgınının eğitim ve öğretmenlere etkisi. Erişim adresi: <https://www.setav.org/5-soru-koronavirus-covid-19-salgininin-egitim-ve-ogretmenlere-etkisi/>. Erişim Tarihi: 11.10.2020.

Arabacı, İ. B., ve Polat, M. (2013). Dijital yerliler, dijital göçmenler ve sınıf yönetimi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47), 11-20. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6161/82824>

Aydemir, M. (2009). *İnternet ortamında yabancı dil eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Bağrıacık, Y. A. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207. <https://doi.org/10.17718/tojde.522705>

Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. General Learning Press.

Bariş, M. F. ve Çankaya, P. (2016). Akademik personelin uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri [Opinions of academic staff about distance education]. *Journal of Human Sciences*, 13(1), 399-413. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i1.3378>

Bashir, M., Afzal, M. T. ve Azeem, M. (2008). Reliability and validity of qualitative and operational research paradigm. *Pakistan Journal of Statistics and Operation Research*, 35-45. <https://doi.org/10.18187/pjsor.v4i1.59>

Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 2(1), 24-40. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jitte/issue/25080/264691>

Bolliger, D. U. ve Wasilik, O. (2009). Factors influencing faculty satisfaction with online teaching and learning in higher education. *Distance Education*, 30(1), 103-116. <https://doi.org/10.1080/01587910902845949>

Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J. ve Zheng, J. (2020). The psychological impact of the Covid-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research*, 287, 15. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112934>

Celentin, P. (2007). Online education: Analysis of interaction and knowledge building patterns among foreign language teachers. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue Internationale Du E-Learning Et La Formation À Distance*, 21(3), 39-58. <http://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/29/35>

Chickering, A.W., ve Ehrmann, S.C. (1996). *Implementing the seven principles: technology as lever*. AAHE Bulletin. Erişim adresi: <http://www.tltgroup.org/programs/seven.html> Erişim Tarihi: 10.09.2020.

Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara, B.Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8, 39-59. <https://doi.org/10.17943/etku.310168>

Clark, R. E. (2000). Evaluating distance education: Strategies and cautions. In Simonson M., & Schlosser C. (Eds). *Quarterly Review of Distance Education* (pp. 3-16). Information Age Publishing.

Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri* (Çev. H. Özcan). Anı Yayıncılık.

Delling, R. (1985). *Towards a theory of distance education*. ICDE Thirteenth World Conference, Melbourne, Australia.

Evans, S. (2013). Designing tasks for the business english classroom. *ELT Journal*, 67(3), 281-293. <https://doi.org/10.1093/elt/cct013>

Fleming, S., Hipple, D., ve Du, Y. (2002). Foreign language distance education: The university of Hawai's experience. *WORLDCALL: Global perspectives on computer-assisted language learning*. 229-248.

Fraenkel, J.R. Wallen, N.E. ve Hyun, H.H. (2011). *How to design and evaluate research in education (Eight Edition)*. McGraw-Hill.

Genç, M. F., ve Gümrükçüoğlu, S. (2020). Koronavirüs (Covid-19) sürecinde ilâhiyat fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime bakışları. *Electronic Turkish Studies*, 15(4). 404-422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.43798>

Gibbs, R.W. (1994): *The poetics of mind: figurative thought, language, and understanding*. Cambridge University Press.

Gök, T. (2015). The evaluations of the college students' perceptions on distance education from the point of the technical and educational factors. *The Turkish Online Journal of Distance Education*, 16(2), 84-93. <https://doi.org/10.17718/tojde.19025>

Guerrero, M. C. M. ve Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualizations of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6, 95-120. <https://doi.org/10.1191/1362168802lr101oa>

Güler, A. Halıcioğlu, M.B. ve Taşgın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Günbayı, İ. (2019). Nitel araştırmada veri analizi: tema analizi, betimsel analiz, içerik analizi ve analitik genelleme. Erişim Adresi: <http://www.nirvanasosyal.com/h-392-nitel-arastirmada-veri-analizi-tema-analizi-betimsel-analiz-icerik-analizi-ve-analitik-genelleme.html>. Erişim Tarihi: 04.11.2020.

Gündüz, F. ve İncik E. Y. (2020). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik beklenti ve önerileri. *8.Uluslararası Sosyal Beşerî ve Eğitim Bilimleri Kongresi*. İstanbul.

Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/377003>

Güngörmez, H. G. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim alan ortaokul öğrencilerinin uzaktan fen bilimleri dersi eğitimine ilişkin algılarının metaforlar yoluyla incelenmesi. *EJERCongress 2020 Bildiri Özetleri Kitabı*. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.

Gürer, M. D., Tekinarslan, E., ve Yavuzalp, N. (2016). Çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitim hakkındaki görüşleri. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 7(1). 47-78. <https://doi.org/10.17569/tojq.74876>

Gürol, M. (2002). Eğitim teknolojisinde yeni paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 159-183. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/firatsbed/issue/6313>

Hara, N., Bonk, C.J., & Angeli, C. (1998). Content analysis of online discussion in an applied psychology course. *CRLT Technical Report*, Erişim adresi: <http://crlt.indiana.edu/publications/journals/techreport.pdf> Erişim Tarihi: 22.11.2018.

Harasim, L. (1989). Online education: A new domain. Mason, R., & Kaye, A. (Eds), *Mindweave: Communication, computer and distance education*. Pergamon Press.

Henri, F. (1991). Formation à distance et téléconférences assistée par ordinateur: Interactivité, quasi-interactivité, ou monologue? *Journal of Distance Education*, 7(1) <http://www.cade-aced.ca> Erişim Tarihi:14.10.2019

Horzum, B. (2003). *Öğretim elemanlarının internet destekli eğitime yönelik düşünceleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem Akademi Yayıncılık.

Kaya, S. (2020). Zorunlu uzaktan eğitimde karşılaşılan sorunlar: Öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri. *EJERCongress 2020*. Eskişehir.

Kern, R. (2014). Technology as pharmakon: The promise and perils of the internet for foreign language education. *The Modern Language Journal*, 98(1), 340-357. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12065.x>

Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). Covid-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İKÇÜSBFD*, 5 (2), 59-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ikcusbfd/issue/55773/754174>

Klocoková, D., ve Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: Case study. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 15, 993-997. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.227>

Koçak A. E. (2020). COVID-19 Pandemi süreci, eğitim sistemini nasıl etkiledi, nasıl etkileyecek. Erişim Adresi: <https://evrimagaci.org/covid19-pandemi-sureci-egitim-sistemini-nasil-etkiledi-nasil-etkileyecek-9013>. Erişim Tarihi: 10.09.2020.

Koloğlu, T. F., Kantar, M. ve Doğan, M. (2016). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitimde hazırbulunuşluklarının önemi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 52-70. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34011/376515>

Kurnaz, E. ve Serçemeli, M., (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 262-288. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/utsobilder/issue/55152/741358>

Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7 (5), 66-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asead/issue/54658/725503>

Leavy, A. M., McSorley F. A. ve Bote, L. A. (2007). An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of preservice teachers' beliefs about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1217-1233. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.07.016>

Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *Kappa Delta Pi Record*, 41(4), 172-175. <https://doi.org/10.1080/00228958.2005.10532066>

- Lin, C. H., ve Warschauer, M. (2015). Online foreign language education: What are the proficiency outcomes. *The Modern Language Journal*, 99(2), 394-397. <https://www.jstor.org/stable/43650034>
- Menchaca, M. P. ve Bekele, T. A. (2008). Learner and instructor identified success factors in distance education. *Distance Education*, 29(3), 231-252. <https://doi.org/10.1080/01587910802395771>
- Midgley, W. ve Trimmer, K. (2014). *Metaphors for, in and of education research*. Midgley, W., Trimmer, K., & Davies, A. (Eds.). Cambridge Scholars Publishing.
- Mood, T. (1995). *Distance education: An annotated bibliography*. Libraries Unlimited.
- Moore, M. G., ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning. Wadsworth Cengage Learning <https://doi.org/10.1080/00131911.2020.1766204>
- Özgöl, M., Sarıkaya, İ. ve Özüürk, M. (2017). Örgün eğitimde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanı değerlendirmeleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*. 7(2), 294-304. <https://doi.org/10.5961/jhes.2017.208>
- Perraton, H. (1988). A theory for distance education. In D. Sewart, D. Keegan, & B. Holmberg (Eds.), *Distance education: International perspectives* (pp. 34–45). Routledge.
- Potter, J. (2013). Beyond access: Student perspectives on support service needs in distance learning. *Canadian Journal of University Continuing Education*, 24(1), 59-82. <https://doi.org/10.21225/D5R88Q>
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip olduğu metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26107/275061>
- Simonson, M., ve Seepersaud, D. J. (2018). *Distance education: Definition and glossary of terms*. Iap. Information Age Publishing Inc.
- Singhal, M. (1997). The internet and foreign language education: Benefits and challenges. *The Internet TESL Journal*, 3(6), 107. <http://iteslj.org/Articles/Singhal-Internet.html>
- Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice*. Pearson.
- Şahin, A. (2019). Eğitimde bilişim teknolojisi kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri: Metafor çalışması. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(31), 121-159. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492882>
- Şahin, İ. Ö. ve Mısırlı, Z. A. (2018). Öğretim elemanlarının uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Necatibey Eğitim ve Sosyal Bilimler Araştırmaları Kongresi (UNESAK 2018)*. Balıkesir, Türkiye.

Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34. <https://doi.org/10.32329/uad.711110>

Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2011). Akademisyenlerin uzaktan eğitim programlarına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi: Fırat ve Tunceli üniversiteleri örneği. *İlköğretim Online*, 10(2), 776-784. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8592/106837>

Tunga, Y. ve İnceoğlu, M. M. (2016). E-öğrenme ortamlarında oyunlaştırma yaklaşımı kullanımının öğrenenlerin motivasyon durumlarına katkısının incelenmesi. *10th International Computer and Instructional Technologies Symposium* (s. 620-625). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.

Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*. Nobel Akademik Yayıncılık.

Wang, C., Cheng, Z., Yue, X. G., ve McAleer, M. (2020). Risk management of Covid-19 by universities in China. *Journal of Risk and Financial Management*, 13 (2), 1-6.

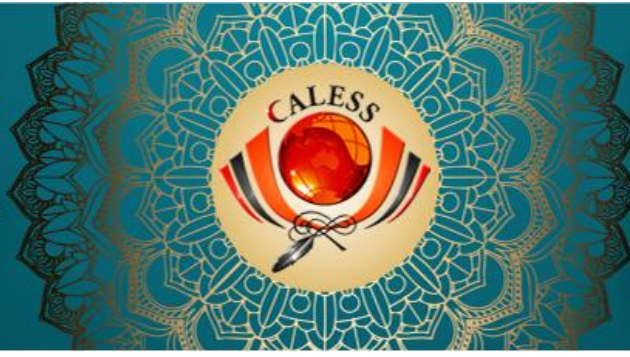
Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.

Yıldız, M. (2015). Uzaktan eğitim programlarında ders veren öğretim elemanlarının uzaktan eğitime yönelik bilgi, inanç ve uygulamaları arasındaki ilişkiler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

Yılmaz, E. O. ve Aktuğ, S. (2011). Uzaktan eğitimde çevrim içi ders veren öğretim elemanlarının, uzaktan eğitimde etkileşim ve iletişim üzerine görüşleri. *Akademik Bilişim Kongresi*. Malatya, Türkiye.

Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>

Zhao, Y., Guo, Y., Xiao, Y., Zhu, R., Sun, W., Huang, W. ve Wu, J. L. (2020). the effects of online home-schooling on children, parents and teachers of grades 1–9 during the Covid-19 pandemic. *Medical Science Monitor: International Medical Journal of Experimental and Clinical Research*, 26, e925591-1. <https://doi.org/10.12659/MSM.925591>



İKİNCİ DİL EDİNİMİ ÜZERİNE YAPILAN AKADEMİK ÇALIŞMALARIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Esra Nur TIRYAKI¹ Furkan Can SOYBAL²

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2021.2	
Anahtar Kelimeler Dil Edinimi İkinci Dil Edinimi İkinci Dil Edinimi Öğretimi Yabancılara İkinci Dil Öğretimi Akademik Çalışmalar	Bu çalışmada, 1994-2020 yılları arasında ikinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verilerine Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (YÖKTEZ) ve Google Akademik veri tabanları üzerinden tarama yapılarak ulaşılmıştır. Tarama sonucunda Türkçe olmak kaydıyla ikinci dil edinimi üzerine yapılmış 44 teze ve 26 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre son yıllarda ikinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalarda artış görülmüştür. Bu artış oranı lisansüstü çalışmalarda %80, makale düzeyinde ise %50 oranında gerçekleşmiştir. İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmalarda yüksek lisans tezleri ağırlık kazanmıştır. Tezlerin hazırlandığı üniversiteler incelendiğinde en fazla tezin Hacettepe Üniversitesi (f=9) bünyesinde olduğu, çalışma yapılan enstitülerde ise en fazla tezin eğitim bilimleri enstitüsünde (f=20) yapıldığı belirlenmiştir. İncelenen tezlerin ana bilim dallarına göre oranına bakıldığında ilk sırada Türkçe eğitimi ana bilim dalı (f=11) yer almaktadır. Tezlerde 9 ayrı hedef kitle üzerinde, makalelerde ise 8 ayrı hedef kitle üzerinde çalışılmıştır. Tezlerde en çok çalışılan hedef kitlenin yabancı uyruklu öğrenciler (f=14), makalelerde ise ders kitapları (f=12) olduğu saptanmıştır. Söz konusu çalışmalar araştırma yöntemlerine göre incelendiğinde tezlerde (f=24) ve makalelerde (f=18) en çok nitel araştırma yönteminde çalışıldığı saptanmıştır. Çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilişkisine bakıldığında en çok dil bilgisi (%41) alanında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda ikinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmaların diğer alanlara oranla daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Gönderim Tarihi: 02.02.2021 Kabul Tarihi: 17.04.2021 Yayın Tarihi: 27.06.2021	

EVALUATION OF ACADEMIC STUDIES ON SECOND LANGUAGE ACQUISITION

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.2	
Keywords Language Acquisition Second Language Acquisition Teaching Second Language Acquisition Second Language Teaching to Foreigners Academic Researchs	In this study, it was aimed to evaluate the academic studies on second language acquisition carried out between 1994 and 2020 according to various variables. In line with this, the document analysis model, one of the qualitative research methods, was used in the research. The data of the research were obtained by scanning the databases of the National Thesis Centre of the Higher Education Council (YÖKTEZ) and Google Academic. As a result of the search, 44 theses and 26 articles on second language acquisition provided in Turkish were reached. The obtained data were analysed by content analysis method and put into tables. According to the findings, there has been an increase in studies on second language acquisition in recent years. This increase rate has been 80% in postgraduate studies and 50% at the article level. Postgraduate theses have gained importance in postgraduate studies on second language acquisition. When the universities where the theses were prepared were examined, it was determined that the greatest number of theses exists within the body of Hacettepe University (f=9), and the institute of educational sciences (f=20) has the highest number of theses among the institutes where the study was conducted. Considering the ratio of the examined theses according to the majors, Turkish education major (f=11) takes the first place. 9 different target groups were studied in the theses and 8 different target groups were studied in the articles. It was determined that the most studied target group was foreign students (f=14) in theses, while it was the source (f=12) in articles. When the relevant studies were examined according to research methods, it was found that the theses (f=24) and articles (f=18) were studied mostly by qualitative research method. Given the relationship of the studies with other learning domains, it was concluded that the studies were mostly in the field of grammar (41%). As a result, it has been found that studies on second language acquisition are fewer compared to other fields.
Received: 02.02.2021 Accepted: 17.04.2021 Published: 27.06.2021	

APA'ya göre alıntılama: Tiryaki, E. N. ve Soybal, F.C. (2021). İkinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3 (1), 38-56.

Cited as APA: Tiryaki, E. N. & Soybal, F.C. (2021). Evaluation of academic studies on second language acquisition. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 38-56.

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, etiryaki@mku.edu.tr

² Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, frkncnsybl@hotmail.com

Extended Abstract

Introduction

Language is a means of expressing people's stances and thoughts against life. It is a structure that has its own rules that allow the person to communicate with his outer world. Akarsu (1998:88-89) expressed this issue as follows: "The literature, philosophy, art, technique of the society, as well as the whole culture, thoughts, understanding, customs and traditions are in a commitment to language, they cannot be separated from language". As can be seen in many of the definitions on language, language and culture are evaluated in a close relationship and dealt with together. "Language is an institution that cannot be considered separate from people and society, is related to all fields such as science, art, technique and culture, and at the same time creates them" (Aksan, 1998:11). Language ability is an innate feature in every human being. Later, with the educational processes, this concept turns into language awareness. Language acquisition is a concept that develops with language ability. Every individual learns the language in his / her environment spontaneously. Krashen (1981; cited in Plane, 2016:67) language acquisition is formed by the accumulation of meaningful messages that "the native language or the target language learner receives without being aware of it and not in any defensive position against the language. Grammar rules and boring language rules are not needed for language acquisition ". The important thing in this process is to compare the child with the right inputs and to reinforce the outputs. In the rapidly developing and changing world in the 21st century, language acquisition and learning has moved to a different dimension with technological developments. A different perspective of the area of this study aimed at assessing second language in the context of graduate theses and academic work done in Turkey is expected to bring. The first part of the study was carried out for postgraduate research. "Postgraduate education is the highest level of education program that can be taken, which allows a student who has a bachelor's degree or a bachelor's degree to specialize in the field of interest by doing a master's or doctorate degree." (Coşkun, Dündar & Parlak, 2014:378). The institutions where postgraduate education and research are carried out are universities. Studies carried out in the affiliated departments are shared in various databases and contribute to the relevant field. "Universities are the most important institutions that ensure the production of scientific knowledge and social development. Postgraduate trainings are trainings that contribute to the production of knowledge and support the research direction of universities."(Alkan, 2014: 42). The first part of the study is about graduate research and the second part is for academic studies at the article level.

Method

In this study, in which academic studies on second language acquisition were examined according to various variables, the document analysis method, one of the qualitative research methods, was used. In this study, in which academic studies on second language acquisition were examined according to various variables, the thesis data were obtained from the database of YÖK National Thesis Center. The scans applied cover the theses made between 1994-2020. The keywords used in accessing the theses were determined as "Second Language", "Second Language Acquisition" "" Teaching Second Language Acquisition "and" Teaching Second Language to Foreigners "and separate scans were carried out. As a result of the scanning, 44 Turkish theses on second language acquisition between 1994-2020 were reached. These theses, which were examined according to the determined variables, were first processed into the Excel program in terms of name, year, university, degree, institute, department, target audience, research method and learning areas, and then transformed into tables in the relevant fields. Turkish articles on second language acquisition were accessed through the Google Academic database. In the search where the key concepts remained the same, 26 Turkish articles were reached between 1994 and 2020, and the process applied to the scanned theses was also carried out on the articles and then transformed into tables in the relevant fields.

For the analysis of the obtained data, "Thesis Evaluation Form" and "Article Evaluation Form" were developed by the researchers, and the data obtained were processed separately by more than one researcher to ensure coder consistency. The data processed in the data evaluation form were analyzed

by content analysis. "Content analysis is used to express any qualitative data reduction and interpretation attempts to determine the basic consistencies and meanings by taking the qualitative material that is voluminous." (Patton, 2014, p.453). The results regarding the data encoded according to the analysis units are presented in a descriptive way in the findings section.

Findings

According to the results of the research, postgraduate studies and article research have increased in the context of second language acquisition in recent years. As a matter of fact, this rate of increase was 80% in postgraduate studies between 2016-2020 and 50% in article studies between the same years.

When the universities where the most theses were prepared are examined, respectively; Hacettepe University, Ankara University, Çanakkale Onsekiz Mart University and Marmara University. The reason for this may be that they have the infrastructure and relevant departments where theoretical and applied studies can be carried out for a long time. It has been determined that the institutes with the most postgraduate theses are the Institute of Social Sciences, the Institute of Educational Sciences and the Institute of Turkic Studies, respectively.

When these studies are examined according to departments, the most researched departments are; It was concluded that there are Turkish Education Department, Turkic Studies Department, Turkish and Social Sciences Education Department and Linguistics Department.

In the theses made in this area, it has been seen that 9 different target groups are studied. Accordingly, the target audiences with the most studies are; It has been determined that there are foreign students, preschool students, teachers, undergraduate students and textbooks. In the articles, it was seen that 8 different target groups were worked on and the target groups with the most work were respectively; it has been concluded that the textbook includes high school students, foreign students and undergraduate students.

The most used research methods in the examined theses and articles, respectively; It has been concluded that it is a qualitative research method, quantitative research method and mixed research method. These results show that qualitative studies have gained importance on "second language acquisition".

When the results regarding the relationship of these academic studies with other learning areas are examined, the most emphasized learning areas are; It was concluded that there are grammar, writing skills, reading skills, speaking skills, vocabulary and vocabulary teaching.

Results and Discussion

In studies on second language acquisition, it has been observed that master's theses have gained weight. In this aspect, the result of the study is that Turkmen (2018); It is in line with the results that Coşkun and Çiftçi (2017) reached with the examination of academic studies prepared within the scope of teaching Turkish to foreigners.

According to these results, it can be said that the subject of "second language acquisition" is developing and it is an area where different institutes have taken up research. In the Çelebi, Ergül, Usta, and Mutlu (2019) study, it was stated that most of the postgraduate theses ($f = 46 / 83.6\%$) in the field of teaching Turkish to foreigners were prepared within the Institute of Educational Sciences; He concluded that the theses prepared within the social sciences institute are represented with a percentage of 16.4. In addition, in the results obtained by Turkmen (2018), it was determined that most of the studies ($f = 142 / 50.71\%$) were carried out in the educational sciences institute. The study results are in contrast in this regard. In Özçakmak's (2017) study, 54% of the postgraduate theses on Turkish education are in contrast with the results of Turkish Education in the main disciplines, and 46% are out of these departments.

These results show that qualitative research has gained importance on "second language acquisition". It can be said that the reason for this is the explanation of the existing situations in this subject. It is seen that similar results have been obtained in other studies conducted in the field. This result of the study is more of the descriptive studies that Büyükkız (2014) and Turkmen (2018) reached with the evaluations of the postgraduate theses prepared within the scope of teaching Turkish to foreigners and the scientific methods used; It is similar to the result that experimental studies have less rates. According to these results, it can be said that studies on "second language acquisition" have a limited relationship with other learning areas and should be diversified.

1. Giriş

Dil, kişilerin hayata karşı duruşlarını, düşüncelerini ifade etme aracıdır. Kişinin dış dünyası ile iletişim kurmasını sağlayan kendine ait kuralları olan bir yapıdır. Bu konuyu Akarsu (1998: 88-89) şöyle dile getirmiştir: "Toplumun edebiyatı, felsefesi, sanatı, tekniği ile birlikte bütün kültürü, düşünceleri, kavrayış biçimi, töre ve gelenekleri dille bir bağlılık içindedirler, dilden ayrılamazlar." Dil üzerine yapılan tanımların birçoğunda görüleceği üzere dil ile kültür sıkı bir ilişki içerisinde değerlendirilmekte ve birlikte ele alınmaktadır.

"Dil insan ve toplumdaki ayrı düşünülmemeyecek, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur" (Aksan, 1998: 11). İnsan edinmiş olduğu ana dili sayesinde kendi kültürünü tanımakta ve aynı zamanda onun taşıyıcısı olmaktadır. Bu taşıma işlemi dilin çeşitli kullanım alanlarından kaynaklı olarak kişiler arası olabileceği gibi kişi-toplum arasında da olabilmektedir.

Dil ile kültür arasındaki ilişki sadece ana dili ediniminde karşımıza çıkmamaktadır. İkinci dil ediniminde de karşımıza çıkan dil-kültür ilişkisini, ikinci dil üzerine yapılan tanımlar da doğrular niteliktedir.

Dil yetisi, her insanda bulunan ve doğuştan gelen bir özelliktir. Daha sonra eğitim süreçleri ile bu kavram dil farkındalığına dönüşür. Dil edinimi, dil yetisiyle birlikte gelişen bir kavramdır. Her birey bulunduğu ortamdaki dili kendiliğinden öğrenir. Krashen'e göre (1981'den akt. Uçak, 2016: 67) dil edinimi ana dili veya hedef dili öğrenen kişinin farkında olmadan ve dile karşı herhangi bir savunma pozisyonunda değilken aldığı anlamlı mesajların birikimiyle oluşur. Dil edinimi için dil bilgisi kurallarına ve sıkıcı dil kurallarına ihtiyaç yoktur. Bu süreçte önemli olan çocuğu doğru girdilerle karşılaştırmak ve çıktılarını pekiştirebilmektir.

21.yüzyılda hızla gelişen ve değişen dünyada teknolojik gelişmelerle dil edinimi ve öğrenimi farklı bir boyuta taşınmıştır. Bu boyutta artık her birey dünyada istediği dili edinmekte, buna göre kendini geliştirebilmektedir. İnsan ekonomik, sosyal gibi nedenlerle içerisinde bulunduğu, etkileşimde olduğu hedef dili; kullanma, edinme ve benzeri uygulamalara gereksinim duymaktadır. Uzaktan dil öğretim programları ve yazılımları kişilere ikinci bir dil edinimi olanağı sunmaktadır. Bu bağlamda son yıllarda dil öğretim ve öğrenim olanaklarını da iyileştiren gelişmeler sayesinde ikinci dil, ikinci dil edinimi gibi kavramların bu alandaki hareketliliğinin önem kazandığı söylenebilir. Dil öğrenimi ile birlikte sorgulama, eleştirel düşünme, sınıflama gibi üst

düzyer bilişsel beceriler gelişmektedir. Bundan dolayı zihin gelişimine olumlu katkı sağlayan dil edinimi kişiyi birçok alanda üst sıralara taşır.

Alanyazında ikinci dil terimi üzerine yapılmış tanımlara bakıldığında çeşitli görüşlerin hâkim olduğu görülmektedir. Oruç'un (2016: 283) ikinci dil için "Kişinin ana dili yanında ana dili ile beraber konuşabildiği bir dildir. İkinci dil yabancı dil kavramından farklıdır. İkinci dil günlük kullanım için gerekliyse, ikinci dili kullanan kişi, yaşadığı ülkenin dilini kullanıyorsa ve de ailesinin bazı fertleri bu dili konuşuyorsa ancak o zaman ikinci dil söz konusu olur." ifadelerini kullandığı bağlamdan hareketle ikinci dil ile yabancı dil kavramının farklı olduğu ve hedef dilin ikinci dil kapsamında değerlendirilebilmesi için bazı koşulların sağlanması gerektiği söylenebilir. Ayrıca Peçenek'e göre (2014: 7) ikinci dil edinimi "Bireylerin, anadillerinin (birinci dil) ardından hedef bir dili edinmelerine/öğrenmelerine ilişkin kuramsal ve görgül çalışmaları içeren bir araştırma alanıdır, bu araştırma alanının çalışma konusu ikinci dil edinimidir/öğrenimidir. İkinci Dil Edinimi 1) bireylerin ikinci bir dil dizgesini nasıl öğrendiklerini araştıran akademik bir alanı, 2) ikinci dil dizgesini öğrenim sürecini tanımlar." Görüleceği üzere ikinci dil edinimi aynı zamanda bir süreci ve bir alanı karşılamaktadır. Birey hedef dili bir süreç içerisinde edinirken yaptığı bu iş ise bir alan çerçevesinde incelenmektedir.

Yabancı dil kavramı ile karıştırılan bu kavramda, ikinci dilin varlığından söz edilebilmesi için hedef dilin kullanım alanlarının da birtakım özellikleri sağlaması gerekmektedir. İkinci dil edinimi ana dilden sonra eğitim, iş hayatı ve diğer bazı amaçlar doğrultusunda öğrenilen "ilave dil" diye de anlandırılan dildir (Özüdoğru ve Dilman, 2014). İkinci dil edinimi ana dil gibi her iki dilin becerilerini yerine getirmektir. "İkinci dil geniş anlamda, kişinin ana dilinden sonra öğrendiği herhangi bir dildir. Bununla birlikte, yabancı dil terimiyle karşıt olarak kullanıldığında, daha dar anlamıyla, belirli bir ülkede veya bölgede onu kullanan birçok kişinin birinci dili olmamasına rağmen temel rol oynayan dili ifade etmektedir. Örneğin, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki göçmenler tarafından İngilizcenin öğrenimi veya Katalonya'daki İspanyolca konuşurları tarafından Katalancanın öğrenimi, (yabancı değil) ikinci dil öğrenimi durumlarıdır; çünkü bu diller, belirtilen toplumlarda hayatı devam ettirebilmek için gereklidir" (Durmuş, 2018: 183). Bir başka açıklamada ise Vanpatten ve Benati (2015'den akt. Çiftçi, 2019) "Dil öğretiminde hedef dil, bu dilin konuşulduğu ortamda öğrenildiğinde -meselâ İngilizcenin İngiltere'de öğrenilmesi- ikinci dil konumunda, bu dilin konuşulmadığı ortamlarda, özellikle de sınıf ortamında -meselâ, Türkiye'de Almanca öğrenimi- öğrenildiğinde ise yabancı dil konumunda ele alınmaktadır." şeklinde ifade etmiştir. Ülkemizde bulunma durumları

göz önüne alındığında Suriyeli öğrenciler için Türkçe, ikinci dildir ve zaman içerisinde iki dillilik olgusunu meydana getirecektir. Örnekler üzerinde görüldüğü üzere kullanım alanları, ihtiyaçları göz önüne alındığında yabancı dilden farklı olarak ikinci dilin, içerisinde bulunan kültürde uzun süreli bir birikim ve yaşam standardı sağlanması amacıyla edinildiği söylenebilir.

Yabancı dilden öğretim ve öğrenim noktasında da farklılıklar gösteren ikinci dil edinimi, bu alanda kendine özgü birtakım dinamikler barındırmaktadır. "İkinci dil kazanılması, yabancı dil dersi araştırmalarından bir bakıma ayrı ele alınmamakla birlikte, ikinci dilin mutlaka ders yoluyla öğrenilmeyeceği de bir gerçektir. İkinci dil doğal yoldan, yani çevre ile iletişim yoluyla da kazanılmaktadır"(Tokdemir, 1999: 22). İkinci dil edinimi hedef dil ile kurulacak olan her türlü etkileşimsel süreç sonrasında da kazanılabileceği gibi planlanmış süreçler sonrasında da kazanılabilmektedir. "İkinci Dil Edinimi, doğal iletişim bağlamlarında gerçekleşen biçimsel olmayan ikinci dil öğrenimini/edinimini, biçimsel eğitim ortamlarında gerçekleşen biçimsel ikinci dil öğrenimini/edinimini, sözü edilen bu ortam ve koşulların bir bileşimini içeren ikinci dil öğrenimini/edinimini içerir"(Peçenek, 2014: 8). Birey ister biçimsel olarak isterse biçimsel olmadan kazandığı ikinci dil edinimi sayesinde hedef dilin ait olduğu kültürü anlamlandırmaktadır. İkinci dil edinimi sayesinde insan kültürel olarak etkileşime girdiği toplumun özelliklerini idrak edebilme, yaşanılanları anlayabilme, gerekli etkileşimleri ve iletişimleri sağlayabilme, kendisini de ihtiyacına göre açıklayabilme fırsatı bulmaktadır. Dili bir pencereye benzetecek olursak birey dışarıda olup bitenleri bu pencere sayesinde farklı açılardan deneyimleme şansı bulmaktadır.

İkinci dilin öğrenilmesi sonrasında kişi hedef dildeki işlemleri kolaylıkla yürütebilir bunun sonucunda ise ikinci dilden faydalanmış olur. "İkinci dil öğrencilerinin, günlük hayatta karşılaştıkları güçlükler, hayatlarını sürdürebilmeleri için resmî kurumlar veya önemli işlerle ilgili yapmaları gerekenlere dair öğreticilere yönelttikleri destek taleplerine karşılık bu durum yabancı dil konuşurları için çok daha az geçerlidir. Bu yönüyle ikinci dil öğrencileri için öğreticiler, bir bakıma topluma uyum konusunda danışmanlık yapmakta, bu süreçlerde engelleri aşma konusunda onlara destek olmaktadır"(Durmuş, 2018: 185). İkinci dil bu yönüyle düşünüldüğü zaman bireylerin toplum içerisinde birçok alandaki beklentilerini karşılayabilmekte, onların gündelik hayatlarındaki ihtiyaçlarına cevap verebilmektedir.

Dünya üzerinde özellikle çok dilli ülkelerde karşımıza çıkan ikinci dil ve ikinci dil edinimi kavramları, toplumun bağlı buldukları sosyo-ekonomik çevredeki kullanımından doğmuştur. 21. yüzyılda ülkemizde ve dünyada bilim, kültür, sanat ve teknolojiye hızlı gelişmeler etkisini dilde, dilbiliminde ve edebiyat alanlarında da

göstermektedir. Bu gelişmelerin sunmuş olduğu imkanlar sayesinde dil öğretim olanaklarında da artış görülmektedir. İkinci dil ve ikinci dil edinimi kavramları üzerine yapılan çalışmalarda bu gelişmelerin ne derecede hâkimiyet kurduğu merak konusu olmaktadır.

Türkiye’de yapılan lisansüstü tezlerin ve akademik çalışmaların ikinci dil bağlamında değerlendirilmesini hedefleyen bu çalışmanın alana farklı bir bakış açısı getireceği düşünülmektedir.

Çalışmanın ilk bölümü lisansüstü araştırmalara yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. “Lisansüstü eğitim, lisans derecesi almış veya lisans diploması alan öğrencinin ilgi duyduğu bilim dalında yüksek lisans veya doktora öğrenimi yaparak uzmanlaşma imkânı veren, alınabilecek en üst eğitim programı seviyesidir” (Coşkun, DüNDAR ve Parlak, 2014: 378). Lisansüstü eğitimlerin ve araştırmaların gerçekleştirildiği kurumlar üniversitelerdir. Bağlı bölümlerde gerçekleştirilen çalışmalar çeşitli veri tabanlarında paylaşarak ilgili alana katkı sağlamaktadır. “Bilimsel bilginin üretilmesini ve toplumsal gelişmeyi sağlayan en önemli kurumlar üniversitelerdir. Lisansüstü eğitimler bilgi üretimine katkı sağlayan ve üniversitelerin araştırma yönünü destekleyen eğitimlerdir” (Alkan, 2014: 42).

Çalışmanın birinci bölümü lisansüstü araştırmalara ikinci bölümü ise makale düzeyinde akademik çalışmalara yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

Alt Problemler

- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler anabilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler ve makaleler hedef kitlelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler ve makaleler araştırma yöntemlerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
- İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin diğer öğrenme alanları ile ilişkisi nasıl bir dağılıma sahiptir?

2. Yöntem

İkinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanması sürecini içermektedir. Doküman incelemesinin en önemli özelliği araştırmacı ile belge arasında, iletişim sağlamanın zorunlu olmasıdır. Dokümanın anlatmak istediği ile araştırmacının anladığı arasındaki sapma ne kadar azalır, iletişim de o kadar başarılı olur (Karasar, 2006).

2.1. Veri Toplama Süreci

İkinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelendiği bu çalışmada tez verilerine YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından ulaşılmıştır. Uygulanan taramalar 1994-2020 yılları arasında yapılan tezleri kapsamaktadır. Tezlere ulaşılırken kullanılan anahtar kelimeler "İkinci Dil", "İkinci Dil Edinimi" " İkinci Dil Edinimi Öğretimi" ve "Yabancılara İkinci Dil Öğretimi" olarak belirlenmiş ve ayrı ayrı taramalar gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 1994-2020 yılları arasında ikinci dil edinimi üzerine yapılmış 44 Türkçe teze ulaşılmıştır. Belirlenen değişkenlere göre incelenen bu tezler ilk olarak Excel programına isim, yıl, üniversite, derece, enstitü, anabilim dalı, hedef kitle, araştırma yöntemi ve öğrenme alanları bakımından işlenmiş ardından ilgili alanlarda tablolara dönüştürülmüştür.

İkinci dil edinimi üzerine yapılan Türkçe makalelere ise Google Akademik veri tabanı üzerinden ulaşılmıştır. Anahtar kavramların aynı kaldığı taramada 1994-2020 yılları arasında 26 Türkçe makaleye ulaşılmış ve taranan tezlere uygulanan işlem makaleler üzerinde de gerçekleştirilmiş ardından ilgili alanlarda tablolara dönüştürülmüştür.

2.2. Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz işlemleri için araştırmacılar tarafından "Tez Değerlendirme Formu" ve "Makale Değerlendirme Formu" geliştirilmiş, ulaşılan veriler bu formlara birden fazla araştırmacı tarafından ayrı ayrı olacak şekilde işlenerek kodlayıcı tutarlılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Veri değerlendirme formuna işlenen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. "İçerik analizi hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır." (Patton, 2014:453).

Analiz birimlerine göre kodlanan verilere ilişkin sonuçlar, bulgular bölümünde betimsel şekilde sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde 1994-2020 yılları arasında ikinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmalar yılları, dereceleri, üniversiteleri, enstitüleri, anabilim dalları, hedef kitleleri, araştırma yöntemleri ve öğrenme alanları açısından incelenmiş olup ulaşılan sonuçlar tablolar ve grafikler halinde sunulmuştur.

3.1. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemde belirtilen “İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin yıllara göre dağılımı nasıldır?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Akademik Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımı

	Yüksek Lisans Tezi		Doktora Tezi		Toplam		Makale	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1994-2005	1	3	1	11,11	2	5	3	12
2006-2010	6	17	2	22,22	8	18	3	12
2011-2015	9	26	2	22,22	11	25	7	27
2016-2020	19	54	4	44,44	23	52	13	50
Toplam	35	100	9	100	44	100	26	100

Tablo 1 incelendiğinde, 1994-2005 arasında yapılan tezlerin sayısının 2 olduğu bu tezlerin 1 tanesinin yüksek lisans, 1 tanesinin de doktora tezi olduğu; 2006-2010 yılları arasında yapılan 8 tezin 6 (%75) tanesinin yüksek lisans, 2 (%25) tanesinin doktora tezi olduğu; 2011-2015 yılları arasında yapılan 11 tezin 9 (%82) tanesinin yüksek lisans, 2 (%18) tanesinin de doktora tezi olduğu görülmektedir. 2016-2020 yılları arasındaki yapılan tezler incelendiğinde ise yapılan 23 tezin 19 (%80) tanesinin yüksek lisans, 4 (%20) tanesinin de doktora tezi olduğu ifade edilmektedir. Tabloda da görüleceği üzere son yıllarda (2016-2020) ikinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların ağırlık kazandığı saptanmıştır. Ayrıca 44 tezin 35 (%80) tanesinin yüksek lisans tezi olduğu, geriye kalan 9 (%20) tezin ise doktora tezi olduğu görülmektedir. İkinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin ağırlık kazandığı söylenebilir. İkinci dil edinimi üzerine 1994-2005 yılları arasında yapılan

makalelerin sayısının ise 3 (%12), 2006-2010 yılları arasında yapılan çalışmaların 3 (%12) olduğu görülmektedir. 2011-2015 yılları arasına gelindiğinde ise bu sayı 7 (%27) olarak görülmektedir. Son yıllar olarak nitelendirebileceğimiz 2016-2020 yılları arasında ise yapılan çalışmaların sayısı önceki dönemlere göre artış göstererek 13 (%50) olarak saptanmıştır. Bu bulgulara göre lisansüstü çalışmalar ve makale araştırmaları ikinci dil edinimi bağlamında son yıllarda artışa geçmiştir.

3.2. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde belirtilen “İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler üniversitelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
1.Hacettepe Üniversitesi	6	3	9	20
2.Ankara Üniversitesi	3	3	6	14
3.Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	5	0	5	11
4.Marmara Üniversitesi	3	0	3	7
5.Gazi Üniversitesi	1	1	2	5
6.Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	2	0	2	5
7.Necmettin Erbakan Üniversitesi	2	0	2	5
8.Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	0	1	2
9.Pamukkale Üniversitesi	1	0	1	2
10.Yıldız Teknik Üniversitesi	1	0	1	2
11.Dicle Üniversitesi	1	0	1	2
12.Bursa Uludağ Üniversitesi	1	0	1	2

Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
13.Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	1	0	1	2
14.Bartın Üniversitesi	1	0	1	2
15.Trakya Üniversitesi	1	0	1	2
16.Selçuk Üniversitesi	0	1	1	2
17.İnönü Üniversitesi	0	1	1	2
18.Çukurova Üniversitesi	1	0	1	2
19.Fırat Üniversitesi	1	0	1	2
20.Dokuz Eylül Üniversitesi	1	0	1	2
21.Anadolu Üniversitesi	1	0	1	2
22.İstanbul Üniversitesi	1	0	1	2
Toplam	35	9	44	%100

Tablo 2'ye göre ikinci dil edinimi üzerine hazırlanan 44 tezin 22 farklı üniversitede yapıldığı görülmektedir. En fazla tezin hazırlandığı üniversitelerin ise Hacettepe Üniversitesi (f=9), Ankara Üniversitesi (f=6), Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi (f=5) ve Marmara Üniversitesi (f=3) olduğu görülmektedir.

3.3. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemde belirtilen "İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Yıllar	Sosyal Bilimler Enstitüsü		Eğitim Bilimleri Enstitüsü		Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
1994-2005	2	12	0	-	0	-
2006-2010	5	29	3	15	0	-
2011-2015	4	24	7	35	0	-
2016-2020	6	35	10	50	7	100
Toplam	17	100	20	100	7	100

Tablo 3'e bakıldığında, ikinci dil edinimi üzerine yapılan tezlerin 1994-2005 yılları arasındaki sayısının 2 (%12) olduğu ve bu tezlerin Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı; 2006-2010 yılları arasında bu sayı 8 olarak belirtilirken bu tezlerin 5 tanesinin Sosyal Bilimler Enstitüsü, 3 tanesinin ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. 2011-2015 yılları arasında yapılan 11 tez çalışmasının 4 tanesinin Sosyal Bilimler Enstitüsü, 7 tanesinin ise Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı görülmektedir. 2016-2020 yılları arasında yapılan toplam 23 tez olduğu, bu tezlerin 6 tanesinin Sosyal Bilimler Enstitüsü, 10 tanesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve 7 tanesinin Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde hazırlandığı ifade edilmektedir. Sayıların toplamına bakıldığında ise Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde 17, Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 20 ve Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü bünyesinde 7 olmak üzere toplam 44 tez karşımıza çıkmaktadır.

3.4. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemde belirtilen "İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin anabilim dallarına göre nasıl bir dağılım göstermektedir?" sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Tezlerin Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalları	f	%
1. Türkçe Eğitimi ABD	11	25
2. Türkiyat Araştırmaları ABD	7	16
3. Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD	4	9
4. Dilbilim Anabilim Dalı	4	9
5. Yabancı Diller Eğitimi ABD	2	5
6. İlköğretim ABD	2	5
7. Dil Bilimleri ve Kültür Araştırmaları ABD	1	2
8. Kürt Dili ve Kültürü ABD	1	2
9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ABD	1	2
10. Temel Eğitim ABD	1	2
11. Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi ABD	1	2
12. Okul Öncesi Eğitimi ABD	1	2
13. Eğitim Bilimleri ABD	1	2
14. Batı Dilleri ve Edebiyatları ABD	1	2
15. Genel Dilbilim ABD	1	2
16. Fransız Dili Eğitimi ABD	1	2
17. Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD	1	2
18. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi ABD	1	2
19. Belirtilmemiş	2	5
Toplam	44	100

Tablo 4'e bakıldığında ikinci edinimi üzerine yapılan tezlerin anabilim dallarına ilişkin veriler görülmektedir. Buna göre ikinci dil edinimi üzerine yapılan tezlerin 19 farklı anabilim dalı bünyesinde oluşturulduğu görülmektedir. Bu çalışmaların en fazla Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı (f=11), Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı (f=7), Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı (f=4) ve Dilbilim Anabilim Dalı (f=4) bünyesinde gerçekleştiği görülmektedir.

3.5. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Hedef Kitlelere Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt probleminde belirtilen “İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler ve makaleler hedef kitlelere göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Tezlerin ve Makalelerin Hedef Kitlelerine Göre Dağılımı

Tezlerin Hedef Kitleleri	f	%	Makalelerin Hedef Kitleleri	f	%
Yabancı Uyruklu Öğrenciler	14	32	Ders Kitabı	12	46
Okulöncesi Öğrenciler	7	16	Lise Öğrencileri	3	12
Öğretmenler	7	16	Yabancı Uyruklu Öğrenci	3	12
Lisans Öğrencileri	6	14	Lisans Öğrencileri	3	12
Ders Kitabı	4	9	Öğretmenler	2	8
İlköğretim Öğrencileri	2	5	Okulöncesi Öğrenciler	1	4
Lisansüstü	2	5	Lisans ve Lisansüstü	1	4
Öğretmen ve Öğrenci	1	2	Ölçek Geliştirme Çalışması	1	4
Lise Öğrencileri	1	2			
Toplam	44	100		26	100

Tablo 5’e göre ikinci dil edinimi üzerine yapılan tezlerde 9 ayrı hedef kitle üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Buna göre en çok çalışma yapılan hedef kitlelerin, Yabancı Uyruklu Öğrenciler (f=14), Okulöncesi Öğrenciler (f=7), Öğretmenler (f=7), Lisans Öğrencileri (f=6) ve Ders Kitabı (f=4) olduğu görülmektedir.

Ayrıca ikinci dil edinimi üzerine yapılan makalelerde ise 8 ayrı hedef kitle üzerinde çalışıldığı görülmektedir. Buna göre en çok çalışma yapılan hedef kitlelerin, Ders Kitabı (f=12), Lise Öğrencileri (f=3), Yabancı Uyruklu Öğrenciler (f=3) ve Lisans Öğrencileri (f=3) olduğu görülmektedir.

3.6. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt probleminde belirtilen “İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezler ve makaleler araştırma modellerine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Tezlerin Araştırma Modellerine Göre Dağılımı

Tezler	Yöntemler	f	%	Makale Yöntemleri	f	%
Yüksek Lisans Tezleri	Nicel Araştırma	10	29			
	Nitel Araştırma	21	60	Nitel Araştırma	18	69
	Karma Araştırma	4	11			
	Toplam	35	100			
Doktora Tezleri	Nicel Araştırma	3	33,33			
	Nitel Araştırma	3	33,33	Nicel Araştırma	7	27
	Karma Araştırma	3	33,33			
	Toplam	9	100			
Genel Toplam	Nicel Araştırma	13	35			
	Nitel Araştırma	24	55	Karma Araştırma	1	4
	Karma Araştırma	7	15			
Toplam		44	100		26	100

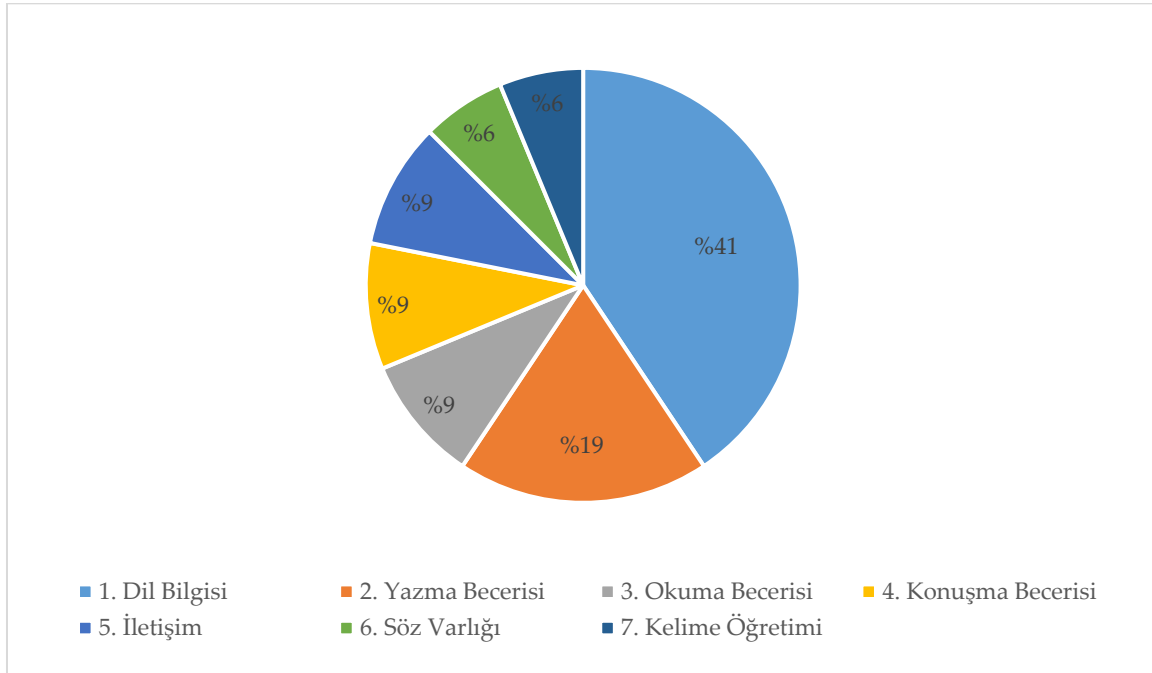
Tablo 6’da ikinci dil edinimi üzerine yapılan tezlerin araştırma modellerine göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre 35 yüksek lisans tezinin 10 (%29) tanesi nicel araştırma modeli, 21 (%60) tanesi nitel araştırma modeli ve 4 (%11) tanesi karma araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. 9 doktora tezinin 3 (%33) tanesi nicel araştırma modeli, 3 (%33) tanesi nitel araştırma modeli ve 3 (%33) tanesi karma araştırma modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu tezlerin toplamına bakıldığında ise 13 (%35) tezin nicel araştırma modeli, 24 (%55) tezin nitel araştırma modeli ve 7 (%15) tezin de karma araştırma modeli kullanılarak oluşturulduğu görülmektedir.

Tabloda ayrıca ikinci dil edinimi üzerine yapılan makalelerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı gösterilmektedir. Buna göre bu alanda yapılan toplam 26 makalenin 18 (%69) tanesinin nitel araştırma yöntemi, 7 (%27) tanesinin nicel araştırma yöntemi, 1 (%4) tanesinin ise karma araştırma yöntemi bünyesinde hazırlandığı görülmektedir.

3.6. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Diğer Öğrenme Alanları İle İlişkisine Dair Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde belirtilen “İkinci dil edinimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin ve makalelerin diğer öğrenme alanları ile ilişkisi nasıl bir dağılıma sahiptir?” sorusuna ilişkin elde edilen bulgular Şekil 1’de gösterilmektedir.

Şekil 1. İkinci Dil Edinimi Üzerine Yapılan Lisansüstü Tezlerin ve Makalelerin Diğer Öğrenme Alanları ile İlişkisi



Şekil 1’de ikinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilişkisine dair bilgiler yer almaktadır. Buna göre en çok üzerinde durulan öğrenme alanları sırasıyla; dil bilgisi (%41), yazma becerisi (%19) olmuştur. Bu öğrenme alanlarını %9 oranla okuma becerisi, konuşma becerisi, iletişim takip etmektedir. Söz varlığı ve kelime öğretimi alanlarının oranı ise %6 olarak görülmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışma, 1994-2020 yılları arasında ikinci dil edinimi üzerine yapılan akademik çalışmaların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre lisansüstü çalışmalar ve makale araştırmaları ikinci dil edinimi bağlamında son yıllarda artışa geçmiştir. Nitekim bu artış oranı lisansüstü çalışmalarda 2016-2020 yılları arasında %80 oranında, aynı yıllar arasındaki

makale çalışmalarında ise %50 oranında gerçekleşmiştir. Bunun sebebinin, son yıllarda ülkemizde ikinci dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin sayıca artış göstermesi olduğu söylenebilir. İkinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmalarda yüksek lisans tezlerinin ağırlık kazandığı görülmüştür. Çalışmanın sonucu bu yönüyle Türkmen'in (2018); Çiftçi ve Coşkun'un (2017) yabancılara Türkçe öğretimi bünyesinde hazırlanmış olan akademik çalışmaların incelenmesi ile ulaşılmış oldukları sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

En fazla tezin hazırlandığı üniversiteler incelendiğinde sırasıyla; Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi ve Marmara Üniversitesi olduğu görülmüştür. Bunun sebebine, uzun zamandır kuramsal ve uygulamalı çalışmaların gerçekleştirilebileceği altyapıya ve ilgili bölümlere sahip olmaları gerekçe olabilir. Lisansüstü tezlerin en fazla yapıldığı enstitülerin ise sırasıyla Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlara göre "ikinci dil edinimi" konusunun gelişmekte olduğu ve farklı enstitülerin araştırma konusu edindiği bir alan olduğu söylenebilir. Çelebi, Ergül, Usta ve Mutlu (2019) araştırmasında ise yabancılara Türkçe öğretimi alanındaki lisansüstü tezlerin büyük bir bölümünün (f=46/%83,6) eğitim bilimleri enstitüsü bünyesinde hazırlandığı; sosyal bilimler enstitüsü bünyesinde hazırlanan tezlerin ise 16,4'lük bir yüzde ile temsil edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkmen'in (2018) ulaşılmış olduğu sonuçlarda da çalışmaların büyük bir bölümünün (f=142/%50,71) eğitim bilimleri enstitüsünde gerçekleştirildiği saptanmıştır. Çalışma sonuçları bu bağlamda zıtlık göstermektedir.

Söz konusu çalışmalar anabilim dallarına göre incelendiğinde en fazla araştırma yapılan anabilim dallarının sırasıyla; Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı ve Dilbilim Anabilim Dalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu alanda yapılan tezlerde 9 ayrı hedef kitle üzerinde çalışıldığı görülmüştür. Buna göre en çok çalışma yapılan hedef kitlelerin sırasıyla; yabancı uyruklu öğrenciler, okulöncesi öğrenciler, öğretmenler, lisans öğrencileri ve ders kitabı olduğu saptanmıştır. Yapılan makalelerde ise 8 ayrı hedef kitle üzerinde çalışıldığı görülmüş ve en çok çalışma yapılan hedef kitlelerin sırasıyla; ders kitabı, lise öğrencileri, yabancı uyruklu öğrenciler ve lisans öğrencileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İncelenen tezlerde ve makalelerde en fazla kullanılan araştırma yöntemlerinin sırasıyla; nitel araştırma yöntemi, nicel araştırma yöntemi ve karma araştırma yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar "ikinci dil edinimi" konusunda nitel araştırmaların ağırlık kazandığını göstermektedir. Bunun sebebinin bu konudaki

var olan durumların açıklanması olduğu söylenebilir. Alanda yapılmış diğer çalışmalarda da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Çalışmanın bu sonucu Büyükkız'ın (2014) ve Türkmen'in (2018) yabancılara Türkçe öğretimi bünyesinde hazırlanmış olan lisansüstü tezlerin ve kullanılan bilimsel yöntemlerin değerlendirmeleriyle ulaşılmış olduğu betimsel çalışmaların daha fazla; deneysel çalışmaların daha az orana sahip olduğu sonucu ile benzerlik göstermektedir.

Söz konusu akademik çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilişkisine dair sonuçlar incelendiğinde en çok üzerinde durulan öğrenme alanlarının sırasıyla; dil bilgisi, yazma becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, söz varlığı ve kelime öğretimi alanları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeninin öğretim sürecinde dil bilgisi ağırlıklı bir anlayışın benimsenmesi olabilir. Bu sonuçlara göre "ikinci dil edinimi" konusu üzerine gerçekleştirilen çalışmaların diğer öğrenme alanları ile ilişkisinin kısıtlı kaldığı ve çeşitlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

Çalışma sonunda elde edilen sonuçlara göre günümüzde etkisini artarak hissettiren ikinci dil edinimi üzerine yapılan çalışmaların, her ne kadar son yıllarda artışa geçtiği sonucuna ulaşılsa da diğer alanlara oranla bu alandaki çalışma sayısının daha az olduğu söylenebilir. Bu alanda yapılan çalışmaların sayısının artırılmasına yönelik adımlar atılabilir, bundan sonra yapılacak çalışmalarda nicel araştırma yöntemleri tercih edilebilir. Gerçekleştirilecek olan çalışmalarda hedef kitleler çeşitlendirilerek farklı kademelere yönelebilir ve diğer öğrenme alanları ile ilişkisi genişletilerek farklı öğrenme alanlarına yönelik araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

Akarsu, B. (1998). *Dil kültür bağlantısı*. İnkılap Yayınevi.

Aksan, D. (1998). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim I*. Türk Dil Kurumu.

Alkan, G. (2014). Türkiye'de muhasebe alanında yapılan lisansüstü tez çalışmaları üzerine bir araştırma (1984-2012). *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 41-52. DOI: <https://doi.org/10.25095/mufad.396448>

Büyükkız, K. K. (2014). Yabancılara türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183334>

Coşkun, İ. Şahin D. ve Parlak, C. (2014). Türkiye'de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 2(15), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>

Çelebi, C. Ergül E. Usta, B. ve Mutlu, M. (2019) Türkiye’de yabancılara türkçe öğretimi alanında hazırlanmış lisansüstü tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Temel Eğitim Dergisi*, 1(3), 39-52. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/765220>

Çiftçi, E. (2019). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde kullanılan “yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe” kitabında kültür aktarımı. *XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu 16-18 Ekim 2019 içinde*. Samsun, Türkiye.

Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. <https://doi.org/10.18033/ijla.3625>

Durmuş, M. (2018). Dil öğretiminin temel kavramları üzerine düşünceler: Yabancılara Türkçe öğretimi mi, yabancı dil veya ikinci dil olarak Türkçe öğretimi mi? *Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 35, 181-190. <http://www.turkbilig.com/pdf/201835-556.pdf>

Karasar, Niyazi. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(45), 279-290. <https://doi.org/10.9761/JASSS3411>

Özüdoğru, M. ve Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Anı Yayıncılık.

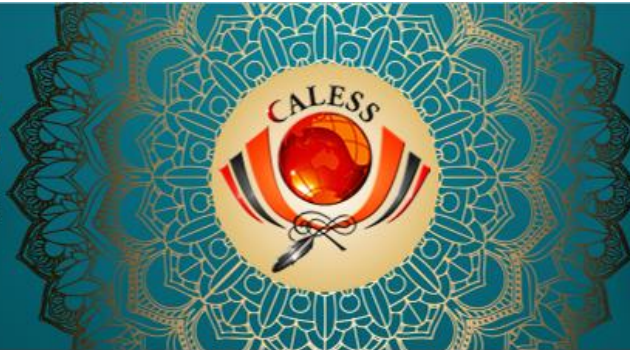
Patton, Q. M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün ve S. B. Demir çev.) Pegem Akademi Yayıncılık.

Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, 164, 5-25. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000208

Tokdemir, A. (1999). Anadil ve ikinci dil. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(13), 21-24. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sefad/issue/16474/171940>

Türkmen, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479. <https://doi.org/10.7884/teke.4254>

Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(1), 65-80.



BASIC SCHOOL TEACHERS' FORMATIVE ASSESSMENT PRACTICES: INFLUENCE OF DEMOGRAPHIC VARIABLES

Eric ASARE¹

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.3	This study explored the influence of gender, grade level, and teaching experience on the formative assessment practices of basic school teachers in the Cape Coast Metropolis of Ghana. A total of 300 basic teachers from the six (6) circuits in the Cape Coast Metropolis were sampled using the multistage sampling procedure. A three-way analysis of variance was used to test the hypothesis. The study results revealed no statistically significant interaction effect for grade level, gender, and teaching experience on the teachers' formative assessment practices, $F(2, 288) = 2.087, p = 0.126$. A statistically significant main effect for gender was found with small effect size, $F(1, 288) = 4.605, p = 0.033$. On the contrary, grade level and teachers' experience did not influence basic school teachers' formative assessment practices in the classroom.
Keywords	
Formative assessment	
School-based assessment	
Teachers	
Practices	
Demographic variables	
Received: 04.12.2020	
Accepted: 31.03.2021	
Published: 27.06.2021	

Cited as APA: Asare, E. (2021). Basic school teachers' formative assessment practices: Influence of demographic variables. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 57-68.

1. Introduction

A classroom is composed of students with diverse needs, backgrounds, and skills, hence the assessment strategies employed by teachers in the classroom are critical. The type of assessment strategy a teacher employs in his/her classroom can have an enormous consequence on students' intrinsic interest and attitude to learn (Clarke et al., 2003). According to Looney et al. (2017), the right choice of classroom assessment method allows teachers to identify challenges confronted by students in reaching desirable learning outcomes, and in formulating appropriate remedial measures to redress the situation. In other words, teachers are the core implementers of any approach in the classroom, and the assessment practices they engage in influence learning in the classroom. There is a shift in views towards the use of assessments as tools to enhance deep learning (Shepard, 2000). As the Ghanaian educational sector

¹ West African Examinations Council, Records and Aptitude Tests Department, Ghana, asareeric12@gmail.com

moves from the focus on cumulative or summative evaluation, particularly at the basic level of education, to ensure that all learn to a specified standard as enshrined in the National Pre-tertiary Education Curriculum (MoE, 2018), the practice of formative assessment has become a necessary activity to achieving this goal. In the process of achieving this goal, instructional management decisions role of classroom assessment in Ghanaian classrooms would be achieved to its maximum.

Taylor (2017) defines formative assessment as the feedback from learners used to promote learning and that it is a method of providing a clear image of where learners need to reach their goals in learning. Formative assessment is entrenched in the teaching and learning process, which is used to adjust the teaching strategies or techniques to meet educational needs and standards (Rivai et al., 2019). To Anwar (2019), formative assessments are considered a means of ensuring deeper learning and understanding. They provide feedback that moves learners forward, activating students as instructional resources for one another. Similarly, Widiastuti et al. (2020) also agree to the fact that the central focus of this type of assessment, is to detect the challenges students encounter in learning and assist them to advance their knowledge and skills. Consequently, teachers are encouraged to make and give appropriate types of assessments to measure students' competence. Several studies (e.g., Dix, 2017; Gloria et al., 2018; Hattie, 2012; Looney et al., 2017; Ozan & Kincal, 2018) have documented the contributions of formative assessment in improving students' achievement and reducing the achievement gap among students. For instance, Hattie's (2012) study revealed that formative assessment had a visible effect on students' achievement. Similarly, Gloria et al. (2018) discovered that formative assessment has a significant and positive impact on learners' motivation and achievement, problem-solving skills, independent and creative thinking, perseverance in learning, listening with understanding, and empathy. In a mixed-method study on the effects of formative assessment on academic achievement, attitude towards the lessons, and self-regulation skills, it was discovered that the experimental group had significantly higher academic achievement levels and better attitudes towards the class than the students in the control group. It was further revealed that formative assessment had a positive effect on students' self-regulation skills (Ozan & Kincal, 2018).

The Assessment for Achievement and Improvement through Assessment (AAIA, 2003) holds that teachers must provide a classroom environment that is safe and secure and is favourable for effective learning. For students to learn, the fear of failure has to be removed to encourage honesty and openness. Moreover, students must be provided with support, by being able to try out techniques in a safe and secure place.

Leahy et al. (2005) highlighted five non-negotiable elements for successful use of formative assessment in schools: clarifying and sharing learning intentions and criteria for success; engineering effective classroom discussions and learning tasks; providing feedback that moves learners forward; activating students as the owners of their learning, and activating students as instructional resources for one another. Many authors of classroom assessment have identified oral questioning, group tasks, projects, exercises, assignments, presentations, discussions, quizzes, and individual tasks as some of the forms or types of formative assessment practices in the classroom (Asare, 2020; Cummins & Davesne, 2009; Akyina & Oduro-Okyireh, 2019; Orlich et al., 2004).

Literature confirms that it is important to know how key demographic variables including gender, grade level, and teaching experience influence teachers' assessment practices (e.g., Duncan & Noonan, 2007). Bernhardt (1998) maintains that these teacher demographic variables are essential for us to appreciate the outcomes of all fragments of our educational structure as they aid us to detect trends and garner evidence for purpose of prediction and planning. Concerning the influence of gender on assessment practices, previous studies have generated mixed findings. For instance, Yusuf's (2015) study on teachers' classroom assessment strategies in Nigerian secondary schools revealed no statistically significant differences. Equally, Alsarimi's (2000) work on classroom assessment practices in the Sultanate of Oman also discovered no statistically significant differences. However, Alkharusi et al.'s. (2014) study on the educational assessment profile of teachers reported significant differences. Similarly, Alkharusi et al. (2012) and Mertler (1998) reported significant differences. In terms of grade level, Alkharusi's (2011) work on teachers' classroom assessment skills revealed significant differences. Likewise, Mertler's (1998) study on classroom assessment practices of Ohio teachers reported significant differences. Conversely, Cizek et al. (1995) reported no significant differences.

Regarding teaching experience, Yusuf (2015) and Alsarimi (2000) reported no significant differences, however, Mertler (1998) and Alkharusi (2011) reported significant differences. The aforementioned studies tend to confirm that the influence of gender, grade level, and teaching experience may be unique regarding the study sample, and geographical location. These aforesaid studies were conducted in other countries, consequently, there is the need to investigate the influence of gender, grade level, and teaching experience on teachers' formative assessment practices in the Ghanaian context.

In literature, that is in the Ghanaian context, a lot of studies have been conducted on formative assessment at various levels of education (Akyina & Oduro-Okyireh, 2019; Amoako et al., 2019; Asare, 2020; Bekoe et al., 2013; Oduro, 2015). However, these studies have failed to investigate the influence of key demographic variables such as gender, grade level, and teaching experience on teachers' formative assessment practices. There is, therefore a gap in the literature that needs to be filled. It is against this backdrop that this study sought to investigate the influence of gender, grade level, teaching experience, and their various interactions on teachers' formative assessment practices, particularly at the basic level. This is because the basic level seeks to lay a strong foundation for inquiry, creativity and innovation, and lifelong learning in general, and provides building blocks for higher levels of education. Findings from this study would provide teachers and researchers with a better understanding of variables related to teachers' formative assessment practices. Also, findings would enable policymakers (Ministry of Education), the Ghana Education Service (GES), and the Directorates of Education in the various regions to close gaps in the practice of formative assessment in the classroom. Lastly, discoveries from this current study would contribute circumstantial data on the impact of key teacher demographic variables on formative assessment practices of basic teachers to the field of classroom assessment that is, to both local and international literature. The study's research hypothesis was that teachers' gender, grade level, teaching experience, and their various interactions would have no statistically significant influence on teachers' formative assessment practices.

2. Method

2.1 Design and Participants

This study employed a descriptive survey research design. The choice of this design offered sufficient opportunity for the sample to obtain spontaneous reactions for the interpretation and analysis of the phenomenon relevant to the focus of this study (Abdulkareem Bibire, 2020). The target population for this study consisted of 1,006 public basic school teachers (that is Primary and Junior High School teachers) in the Cape Coast Metropolis of Ghana, except for teachers in special schools. A multistage sampling procedure was used to attain the sample for the study. Initially, the cluster sampling technique was used to classify the schools into six (6) clusters namely; Cape Coast, Aboom, Bakaano, Ola, Pedu/Abura, and Efutu. In the subsequent stage, the simple random sampling technique was utilized to choose sixty-one (61) schools from the six (6) circuits. The proportional stratified sampling technique was then employed to acquire a proportionate number of respondents based on gender in each of the

circuits. Finally, the simple random sampling technique was utilized to choose the subjects in the selected schools.

Consequentially, 300 teachers represented the sample for the study. The sample size was obtained in accordance with Krejcie and Morgan's (1970) table for sample size determination. It was supported by Ogah's (2013) proposition that, conducting a study with a population of 1,100, a sample size of 285 is appropriate for the generalizability of the results. However, the sample size was increased to 300 participants to enhance the practicability of the theoretical sample size. This included 111 (37%) male and 189 (63%) female teachers from the six (6) circuits in the Cape Coast Metropolis. Regarding grade level, 141 (47%) represented Primary teachers and 159 (53%) represented Junior High teachers. Concerning teaching experience, 51 (17%) teachers had no more than 5 years of teaching experience, 84 (28%) had 6-10 years of teaching experience, and 165 (55%) were experienced teachers with more than 11 years of experience (Asare, 2020). These groupings were done based on previously discussed literature (Alkharusi, 2011; Yusuf, 2015).

2.2 Data Collection Instrument and Analysis

The instrument for the study was a questionnaire. It was adapted from Akyina & Oduro-Okyireh (2019). The instrument contained 13 items on formative assessment practices and was measured on a four-point Likert scale. The measurement was specified as follows: *Always*, *Very Often*, *Sometimes*, and *Never*. A pre-test of the instrument was done using 50 teachers in the Komenda Edina Eguafó Abirem (KEEA) Municipality since they share similar characteristics with teachers in the Cape Coast Metropolis. The instrument produced a reliability coefficient of 0.87 using Omega, and 0.87 using Cronbach's Alpha. This conforms with Kline's (2016) recommendation that a reliability coefficient of about 0.80 is very good.

2.3 Data Collection Procedure

Ethical clearance was acquired from the Institutional Review Board of the University of Cape Coast before the data collection. The researcher gained authorization from the Headteachers/masters whose teachers were chosen for the study a week before administering the questionnaire. On the data collection day, the purpose of the study and procedure for responding to the questionnaire was explained to the respondents. They were also informed about the voluntary nature of the study. Moreover, informed consent from participants was sought before the questionnaire was administered.

3. Findings

3.1. Hypothesis: There is no statistically significant influence of gender, grade level, teaching experience, and their various interactions on basic teachers' formative assessment practices.

In testing the hypothesis, a three-way ANOVA was used with the aid of SPSS V. 23. This was because the study involved three independent groups that are with 2x2x3 levels for grade level, gender, and teaching experience respectively. The responses were on the interval scale which ranged from Never (1), Sometimes (2), Very often (3), to Always (4). Denis (2016), Tabachnick and Fidell (2001 as cited in Pallant, 2005), and Tabachnick and Fidell (2007, p. 80) advise inspecting the shape of the distribution instead of using formal inference tests (e.g., using a histogram and Q-Q plots) for normality when working with large samples, that is 200 and above. Consequently, a visual inspection of the normal probability plots (Normal Q-Q Plots), and the shape of the histograms for the three independent groups revealed that distributions were approximately normal. Besides, the skewness and kurtosis values were between the range of -2 and +2 indicating that the distributions were reasonably normal (Keenan & James, 2016, p. 228). A preliminary analysis to test the assumption of Homogeneity of Variance was conducted using Levene's test. The p -value for the Levene's test was .55, which is greater than the alpha (critical value) of .05, $F(11, 288) = 0.889$, $p = 0.551$. This implies that the assumption of homogeneity has been met for this sample, therefore, equal variance is assumed.

Table 1. Tests of Between-Subjects Effects

Source	Type III Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	473.124 ^a	11	43.011	1.571	.107	.057
Intercept	295647.691	1	295647.691	10799.542	.000	.974
demo1	53.414	1	53.414	1.951	.164	.007
demo2	126.074	1	126.074	4.605	.033	.016
demo3	61.382	2	30.691	1.121	.327	.008
demo1 * demo2	41.357	1	41.357	1.511	.220	.005
demo1 * demo3	50.565	2	25.283	.924	.398	.006
demo2 * demo3	75.744	2	37.872	1.383	.252	.010
demo1*demo2*demo3	114.247	2	57.124	2.087	.126	.014
Error	7884.273	288	27.376			
Total	517507.000	300				
Corrected Total	8357.397	299				

a. R Squared = .057 (Adjusted R Squared = .021) Dependent Variable: Formative Assessment Practices

Note: Demo1- Grade Level, Demo2- Gender, Demo3- Teaching Experience

Table 2. *Descriptives*

	Mean	Std. Error	95% Confidence Interval	
			Lower Bound	Upper Bound
Gender				
Male	40.508	.574	39.379	41.637
Female	42.216	.552	41.130	43.302

As shown in Table 1, the main effect of gender was statistically significant at $p < 0.05$, whilst grade level and teaching experience were not statistically significant. Comparison of the mean usage (Table 2) for the gender group suggests that female basic teachers had slightly higher usage of formative assessment than the male teachers. The main effect of gender yielded an effect size of 0.016, indicating that 1.6% of the variance in teachers' formative assessment practices was explained by gender, $F(1, 288) = 4.605, p = 0.033$. The effect size was small based on Cohen's (1988) criterion. The interaction effect was not statistically significant, $F(2, 288) = 2.087, p = 0.126$, indicating that there was no combined effect for grade level, gender, and teaching experience on the teachers' formative assessment practices.

4. Conclusion, Discussion and Suggestions

A three-way ANOVA was performed to investigate the influence of gender, grade level, teaching experience, and their various interactions on basic teachers' formative assessment practices in the Cape Coast Metropolis of the Central Region of Ghana. The study revealed no combined effect for grade level, gender, and teaching experience on basic teachers' formative assessment practices. However, there was a statistically significant main effect in the formative assessment strategies used by the male and female teachers. The result of the study aligns with the findings of Alkharusi et al. (2012, 2014) and Mertler (1998) who reported gender differences with regard to teachers' assessment practices. Nevertheless, the current study finding is inconsistent with the finding of Yusuf's (2015) work on teachers' classroom assessment strategies in Nigeria, which revealed no significant difference in terms of gender. In the same vein, Alkarusi (2011) and Alsarimi (2000) also reported no significant difference in assessment practices with respect to gender.

Concerning grade level, the study revealed no statistically significant difference in formative assessment strategies usage by Primary and Junior High basic school teachers. This finding conforms with that of Cizek et al. (1995) who found no significant grade level differences. However, Alkarusi (2011) and Mertler (1998)

discovered significant differences among teachers at different school levels regarding their assessment practices.

Apropos the impact of teachers' experience on their practice of formative assessment, the study discovered no statistically significant difference between the three experience groups that is; '1-5', '6-10', and '11 and above'. The finding of the current study is in tandem with the findings of Yusuf (2015) and Alsarimi (2000). However, the finding is in contrast with Mertler (1998) and Alkarusi (2011) who reported significant differences based on teachers' years of teaching experience concerning their use of alternative assessment. A probable justification for this outcome in the current study might be that teachers are responding to the call to practice formative assessment in their respective classrooms as documented in the National Pre-tertiary Education Curriculum. Another reason could be that capacity-building workshops carried out by the Ghana Education Service, and Cape Coast Metropolitan Directorate of Education are having an equal impact on teachers' practice of formative assessment in the classroom irrespective of their teaching experience.

Based on research findings described above, the study can conclude that grade level, gender, and teaching experience had no interaction effect on basic teachers' formative assessment practices. Gender had a significant main effect on teachers' formative assessment practices. Besides, teachers' experience or years of teaching, and grade level did not influence their formative assessment practices in the classroom. In order to close the gender gap, the researcher recommends a continued organization of workshops and seminars for basic teachers especially male teachers to motivate them to practice more formative assessment in their classrooms. This leads to teachers' professional development in addition to students learning through the transference of skills and expertise acquired to the lesson plans. Also, circuit supervisors should ensure that teachers in the various schools are engaging in the practice of the formative component of the School-Based Assessment as documented in the new curriculum. Future studies might consider collecting objective measures of teachers' practices that are free from the response-biases associated with self-report measures. Additionally, the current study was undertaken in public basic schools, future studies could examine the influence of these variables, or other variables that influence teachers' practice of formative assessment in private basic schools, as well as secondary, and tertiary levels of education.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author

References

- Abdulkareem Bibire, H. (2020). Effects of social networking sites usage on psychological well-being of undergraduates in Nigerian universities. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 6(4), 460-471. <https://doi.org/10.24289/ijsser.776624>
- Akyina, O. K., & Oduro-Okyireh, G. (2019). Formative assessment practices of senior high school teachers in the Ashanti Mampong Municipality of Ghana. *British Journal of Education*, 3(7), 27-38. <https://bit.ly/3neoxle>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2014). Educational assessment profile of teachers in the Sultanate of Oman. *International Education Studies*, 7(5), 116 -137. <https://doi.org/10.5539/ies.v7n5p116>
- Alkharusi, H. (2011). Teachers' classroom assessment skills: Influence of gender, subject area, grade level, teaching experience, and in-service assessment training. *Journal of Turkish Science Education*, 8, 39-48. <http://www.tused.org/index.php/tused/article/view/358>
- Alkharusi, H., Aldhafri, S., Alnabhani, H., & Alkalbani, M. (2012). Educational assessment attitudes, competence, knowledge, and practices: An exploratory study of Muscat teachers in the Sultanate of Oman. *Journal of Education and Learning*, 1, 217-232. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p217>
- Alsarimi, A. M. (2000). *Classroom assessment and grading practices in the Sultanate of Oman*. [Unpublished doctoral dissertation]. University of Pittsburgh.
- Amoako, I., Asamoah D., Bortey, J. (2019). Knowledge of formative assessment practices among senior high school mathematics teachers in Ghana. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research*, 3(3), 8-13. <https://bit.ly/3xnOgw0>
- Anwar, S. (2019). Formative assessment tool for active learning. *European Journal of Biomedical and Pharmaceutical sciences*, 6(1), 480-485. <https://cutt.ly/LvMf7Fh>
- Asare, E. (2020). Basic teachers' perceptions and practices of formative assessment in the Cape Coast Metropolis of Ghana. *Journal of Applied Educational and Policy Research*, 5(1), 178-187. <https://journals.uncc.edu/jaepr/article/view/1053>
- Assessment for Achievement and Improvement through Assessment. (2003). *Pupil self-assessment*. Suffolk Design and Print.

Bekoe, S. O., Eshun, I., & Bordoh, A. (2013). Formative assessment techniques tutors use to assess teacher trainees learning in social studies in colleges of education in Ghana. *Journal of Research on Humanities and Social Sciences*, 3(4), 20-30. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/RHSS/article/view/4941>

Bernhardt, V. L., (1998, March). *Invited Monograph No. 4. CASCD*. https://nces.ed.gov/pubs2007/curriculum/pdf/multiple_measures.pdf

Clarke, S., Timperley, H., & Hattie, J. (2003). *Unlocking formative assessment*. Routledge Falmer.

Cizek, G. J., Fitzgerald, S. M., & Rachor, R. E. (1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation and the kitchen sink. *Educational Measurement*, 3(2). doi.org/10.1207/s153677ea0302_3

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.

Cummins, P. W., & Davesne, C. (2009). Using electronic portfolios for second language assessment. *The Modern Language Journal*, 93(1), 848-867. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00977.x>

Denis, J. D. (2016). *Applied univariate, bivariate, and multivariate statistics*. John Wiley & Sons.

Dix, S. (2017). The effectiveness of formative assessment. *Teachers and Curriculum*, 6(1), 29-34. doi.org/10.15663/tandc.v6i1.202

Duncan, C. R., & Noonan, B. (2007). Factors affecting teachers' grading and assessment practices. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(1), 1-21. <https://cutt.ly/QvMgU1I>

Gloria, Y., Sudarmin, S., Wiyanto, & Indriyanti, D. R. (2018). The effectiveness of formative assessment with understanding by design (UBD) stages in forming habits of mind in prospective teachers. *Journal of Physics: Conference Series*. <http://www.researchgate.net>.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.

Keenan, A. P., & James, P. S. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences analyses with SAS and IBM's SPSS* (6th ed.). Taylor & Francis Group.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford Press.

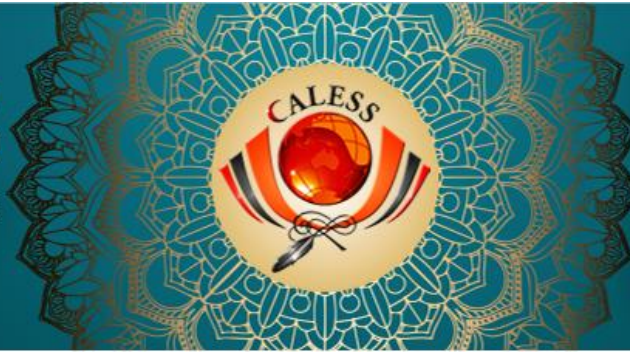
Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610. <https://doi.org/10.1177/001316447003000308>

- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: Minute by minute, day by day. *Educational Leadership*, 63(3), 19-24. <https://cutt.ly/GvMhbmE>
- Looney, A., Cumming, J., van Der Kleij, F., & Harris, K. (2017). Reconceptualising the role of teachers as assessors: Teacher assessment identity. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 1-26. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2016.1268090>
- Mertler, C. A. (1998). *Classroom assessment practices of Ohio teachers*. Conference paper: EDRS.
- Ministry of Education. (2018). *National pre-tertiary education curriculum framework*.
- Oduro, O. E. (2015). *Assessment in mathematics classroom in Ghana: A study of teachers' practices*. University of Sussex. <http://www.sro.sro.sussex.ac.uk>.
- Ogah, J. K. (2013). *Decision making in the research process: Companion to students and beginning researchers*. Adwinsa Publications.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C, Trevisan, M. S., & Brown, A. H. (2004). *Teaching strategies: A guide to effective instruction*. Houghton Mifflin Company.
- Ozan, C., & Kincal, R. Y. (2018). The effects of formative assessment on academic achievement, attitudes toward the lesson, and self-regulation skills. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 18, 85-118. <dx.doi.org/10.12738/estp.2018.1.0216>
- Pallant, J. (2005). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows (Version 12)*. Allen & Unwin.
- Rivai, E., Ridwan, A., Supriyati, Y., & Rahmawati, Y. (2019). Influence of test construction knowledge, teaching material and attitude on sociological subject to quality of objective test in public and private vocational schools. *International Journal of Instruction*, 12(3), 497-512. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.1233a> .
- Shepard, L. A. (2000). *The role of classroom assessment in teaching and learning*. Center for the Study of Evaluation (CSE Technical Report # 517), University of California.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Allyn & Bacon.
- Taylor, M. A. (2017). *Formative for whom? How formative assessment is used in the english classroom of an upper secondary school in Sweden*. [Degree Project, Umeå University]. <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:1119600/FULLTEXT01.pdf>

Widiastuti, I. A. M. S., Mukminatien, N., Prayogo, J. A., & Irawati, E. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-

84. <https://doi.org/10.2933/Iji.2020.1315a>

Yusuf, H. T. (2015). Teachers' classroom assessment strategies and curriculum implementation in Nigerian secondary schools. *Malaysian Online Journal of Educational Management (MOJEM)*, 3(4), 50-62. <https://mojem.um.edu.my/article/view/6079>



THE ROLE OF SOCIAL SYSTEMS IN THE CONCEPTION AND PERPETUATION OF BULLYING CULTURE IN INDIA

Thseen NAZİR¹ Liyana THABASSUM²

Article Info

DOI: 10.35452/caless.2021.4

Keywords

Bullying
Victimization
Parental attitudes
Sexual bullying
Corporal punishment

Received: 30.01.2021

Accepted: 15.04.2021

Published: 27.06.2021

Abstract

The pervasiveness of bullying in schools is a major concern that needs to be addressed. Bullying culture involves a manifestation of the power dynamics seen in a particular society. Despite the significant amount of research conducted in this area, there is still a lack of literature pertaining to bullying culture in India, especially involving the victimization of children. Indian society feeds off on social inequalities perpetuated by differences in class, caste, or religion. This sets the stage for notable variations in power, and on this stage masquerades the bullies. India finds itself with a bullying culture at different organizational levels; from schools to big companies. Indian schools, which represents a microcosm of society, is a direct reflection of the power dynamics seen in society at large. A lack of research about bullying in Indian schools opens the door to a wider range of concerns that includes a lack of initiative taken by schools or parents to curb the onslaught of bullying. This paper seeks to throw light on how this is the case due to the misperceptions regarding bullying that society propagates. For example, children and adults are often confused as to what constitutes bullying because to them certain acts of bullying mirrors traditionally accepted forms of disciplinary actions taken against children. This paper reviews literature showing how children are often misguided about what bullying is and the role that societal, familial, or school structures play in perpetuating said misconceptions. Furthermore, the paper also provides examples of certain non-traditional forms of bullying that reflect the misguided perceptions that children have about bullying.

Cited as APA: Nazir, T., & Thabassum, L. (2021). The role of social systems in the conception and perpetuation of bullying culture in India. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 69-82.

¹ Ibn Haldun University, Turkey, haroon.tehseen@gmail.com

² Ibn Haldun University, Turkey, liyana.thabassum@ibnhaldun.edu.tr

Introduction

21st century India has witnessed an expansion in its conversations regarding mental health. This is a massive win for a country in which mental health and seeking mental health services are still stigmatized to a great degree. Mental health professionals and academicians are going to great lengths to make sure that the change they envision as a mental health community will achieve its fruition among the public. Although unfortunately, this movement has yet to make an impact on the mental health services provided in schools, to children and parents alike, for therein lies the extremely prevalent issue of bullying and victimization.

Bullying can be defined as a systematic form of aggression based on an imbalance of power, the purpose of which is to harm or embarrass the victims (Olweus, 1993; Ayas, 2012; Chandran et al., 2019). The key features of which most authors would agree upon as follows; one, bullying roots from a power imbalance between the bully and the victim. This could be a perceived sense of superiority over others due to attributes of social class, caste, color, or gender. It could also be because of certain characteristics they consider merely to be 'better than' the rest. This sense of power leads bullies to believe that they are justified in their actions of administering a certain punishment or withholding resources from their victims (Olweus, 1993; Rubin et al., 2007). This intrinsic feature of bullying (power) is also, what sets it apart from other aggressive behaviors such as fights, quarrels, or teasing. Second, bullying behaviors repeat over time creating a vicious pattern of interaction between the bully and the victim (Olweus, 1993; Arseneault et al., 2010; Duy, 2013).

Various theories have tried to explain the perpetuation of bullying in schools. Organizational Culture Theory emphasizes the role that school culture/climate plays in perpetuating bullying behaviors. That is, the perpetuation of bullying culture with the school depends on the values imparted by the students, teachers, administration, parents, and community (Pilch & Turska, 2014). Another perspective comes from the Social Capital Theory, which posits the importance of social capital in perpetuating bullying culture. Social capital is the resources (social influence, social credentials, popularity, etc.) derived from social relationships. Bullies, already protected by their social status, perpetrate bullying behavior to maintain the power they already hold. Victims, on the other hand, are low in social capital and subject to continued victimization. Similarly, bully victims strive to end their victimization and acquire social capital by bullying weaker peers (Evans & Smokowski, 2015). Fortunately, bystanders with high social capital can help reduce bullying perpetuation by engaging

in prosocial acts (Jenkins & Fredrick, 2017). Next, the Dominance theory propounds that bullying behavior is the result of a need for power/ dominance. Bullies maintain their social status by exerting dominance over those weaker than them (Evans & Smokowski, 2015). This leads us to another related theory; the Theory of Humiliation, which explains how bullies to establish power/ dominance, often resort to shaming victims and relegating them to a lower social status (Evans & Smokowski, 2015).

Over the years, different forms of bullying have been identified, with the main distinction being between direct and indirect/relational bullying (Arseneault et al., 2010). Duy (2013) has further listed physical bullying, verbal bullying, psychological bullying, and sexual bullying. The digitized world has also seen the rise of a new form of bullying called cyberbullying (Dilmaç & Aydoğın, 2010). Direct bullying involves physical or verbal aggression where the victims are immediately aware of the identity of the bullies, whereas indirect/relational bullying involves concealed efforts at harming someone, such as with the use of threats or negative rumors about the victim (Malik & Mehta, 2016). It is important to note that the visibility of bullying behaviors are important when it comes to identifying them as acts of bullying.

The Teacher foundation conducted a five-year survey in 15 locations in India and found that 42% of students from class 4-8 and 36% of students from class 9-12 reported as having been subjected to different forms of peer bullying at schools (Gyanesh, 2017). Another study conducted in randomly selected schools of rural India saw 31.4% of its 500 students reporting to having been bullied, with 16% having experienced physical or direct bullying, and only 24% of parents were aware of the bullying (Kshirsagar et al., 2007). Another study conducted in the state of Karnataka showed that 60.4% of the 500 children interviewed had experienced bullying, and only 65 parents were aware of it (Ramya & Kulkarni, 2010). Despite the alarming rise of bullying incidents in schools, there exists a significant gap in the literature pertaining to bullying and victimization in Indian schools. Especially with regards to understanding the factors involved in the perpetuation of bullying culture.

Such a blind spot in the literature then affects the efforts made by mental health professionals in curbing bullying in schools. A major concern is to see whether children have an appropriate idea of what constitutes bullying and if they can accurately distinguish between bullying and what they consider "friendly teasing" or "forms of punishment." It is pertinent then to understand the factors that play a role in shaping their understanding of the concept and their attitude towards being bullied. This paper seeks to review literature that provides an insight into understanding this core issue, to understand the potential influences of culture, school systems, and

parental attitudes as such in shaping the concept of bullying. This would subsequently provide us with an idea of how bullying behaviors are perpetuated and why children shy away from recounting their bullying experiences to adults. Furthermore, examples of non-traditional forms of bullying will be provided to illustrate the central idea that children require assistance with demarcating bullying behaviors from forms of teasing or disciplinary acts.

Bullying from an Indian context

India hosts a plethora of different cultures and languages, and on account of this distinctive feature, it is rare to see the word 'bullying' being used by the general public. Alternatively, cultural differences ensure the usage of specific terms for what each culture considers as bullying. Naturally, these terms may vary from culture to culture and language to language. For example; Tamil Nadu, a state in India uses the following terms Takkutal, Keli, Purakanital, to refer to physical, verbal, and relational bullying respectively (Campbell et al., 2018). On the other hand, Hindi, a language spoken in some parts of Northern India, uses the term Dadagiri (among others) to refer to bullying. Who are the bullies and who are the victims? This question has to be looked at from the vantage point of these different cultures. Naturally, it can be assumed that a North Indian child's conception of bullying and even his bullying experiences may vary greatly from that of a South Indian child. When studying bullying from an Indian context, apart from the colloquial terms given to the act of bullying, one generally comes across words such as 'ragging' and 'eve-teasing'(Campbell et al., 2018). Ragging is a form of hazing that is central to schools and universities, wherein children are often harassed or bullied. This is unfortunately seen as a sort of initiation ritual for students and hence overlooked by authorities unless it becomes "drastic". Eve-teasing, on the other hand, is a term used to refer to acts of sexual harassment, stalking, etc. This variation in the nomenclature could be one of the reasons why there is a lack of literature localized in an Indian context.

Apart from this diversity in bullying culture across the nation, there are other cultural narratives at play in defining bullying. India is considered a collectivistic society at the societal level and individualistic at a people level (Harkness et al., 2000). Although the popular take on this issue points to India being collectivistic, as mentioned previously the heterogenic nature of this country makes it hard to give it such a unanimous title. At the same time, we cannot ignore the fact that many elements of a collectivistic society, such as cooperation and interdependence takes precedence in most communities of India, further acting as an aggravating factor for bullying

within certain contexts (Malhi et al., 2015). A school context where children are encouraged to go along with each other no matter the harassment aimed at them so that everyone can continue with the lessons “in a peaceful manner”, can be taken as an example for this.

Another cultural undertone that influences bullying culture is that of the deeply rooted sentiments of patriarchy (Campbell et al., 2018), which predicts how a particular society behaves. This sentiment makes it easier for people to tolerate aggressive behaviors, of which bullying is an example. ‘Manliness’ and aggression are used as a display of power and are implicitly accepted by a patriarchal society (Elsea & Smith, 2000). This inevitably leads to the propagation of bullying culture, wherein victims are expected to take the brunt of this aggressive behavior without any complaint whatsoever. Patriarchic undertones can also be discerned from the way victimized children are expected to stand up for themselves without showing any form of weakness. This becomes even more relevant in cases where girls are the victims and boys the perpetrators. Power is wielded by the male to dominate or control the female, prescribe to her certain ‘ways of behaving’ and if she doesn’t agree, then punish her (Corvo & deLara, 2010).

A testament to class difference is the country’s growing economy, which has furthered the divide between the rich and the poor, where the rich keep getting richer and the poor keep getting poorer (Pereira & Malik, 2015; Campbell et al., 2018). Additionally, the cast system segregates people and children alike, creating an even greater social divide. There is an understanding among the masses that people are divided by religion, caste, and class, by money, power, and influence. This kind of distinction comes from India being a high power distance country as per Hofstede’s cultural value dimensions (Campbell et al., 2018). This means that people are not equal, instead their place in society is determined by a social hierarchy. These kinds of social attitudes often lead to a power imbalance among children, further paving the way for bullying behaviors.

Systems of influence: Family and School

The role that family and school systems play in propagating bullying culture cannot be overlooked. Both these systems are quite important when it comes to the socialization process of children. According to Bandura’s (1977) social learning theory, children learn social behaviors through observation. This can prove to be dangerous in contexts where the family or school systems accept violence and bullying as the norm (Corvo & deLara, 2010). As such, social learning theory (Bandura, 1977) posits that bullying behavior is perpetuated by children who have experienced aggression

themselves through observation. The traditional Indian family tries to infuse children with values of patriarchy, an understanding of social hierarchy, obedience to the 'more powerful', and interdependence (Jambunathan & Counselman, 2002). Authoritarian parenting and violence within the family pave the way for children's understanding that power can be wielded against the weak and the weak should just suffer in silence (Corvo & deLara, 2010; Campbell et al., 2018). Children born to authoritarian parents often discount their bullying experiences to incidents of mere 'teasing' or 'friendly fighting' (Malik & Mehta, 2016). Parents are also known to teach their children avoidance or assertive behaviors as a way of responding to bullies, which may do more harm than good (Troop-Gordon & Gerardy, 2012). Parents with normative views of bullying or violence can easily shape their children's conception of bullying to mirror their conceptions (Christie-Mizell, 2003; Mishina, 2004; Troop-Gordon & Gerardy, 2012). These children grow up believing that their caste, religion, or class provides them with a better social standing than the others, paving the way for a power imbalance upon which bullying culture thrives.

As per social learning theory (Bandura, 1977), violence within schools can also perpetuate bullying culture. Indian schools have a reputation for dusting off bullying incidents under the rug, as the teachers themselves resort to using harsh disciplinary methods (Sreekanth, 2009). According to the general systems theory (Von Bertalanffy, 1968) schools make up a system that enables and perpetuates hostile and aggressive behaviors (deLara, 2006). Schools may also permit bullying culture (social control) to be maintained as they value discipline and require their children to conform to certain rules and regulations set by the school itself (Corvo & deLara, 2010). Since bullying may require victims to conform to the majoritarian attitude (Kumar, 2019) or the proper code of behavior and dressing, schools turn a blind eye towards it. Another reason that teachers choose not to acknowledge bullying culture within schools is so that it doesn't negatively impact the school's reputation (Ramya & Kulkarni, 2010). These factors inevitably lead to the perpetuation of a bullying culture within the system.

What is considered bullying?

Victimized children often find it hard to have an accurate understanding of what bullying entails. This could be because of the influence of socially propagated ideas about bullying. For example, Relational bullying is usually misidentified and therefore unreported by victimized children. According to a study by Mishna and colleagues (2006) majority of students, and adults alike, are aware that bullying entails

a power imbalance and that it is an intentional act of aggression. What most of them aren't aware of is that indirect or relational forms of bullying, like social exclusion, or spreading of negative rumors, are also a form of bullying (Mishna, 2004; Nazir, 2019). A study done in India by Ramya and Kulkarni (2010), reported that indirect/relational bullying was the most common form of bullying experienced by children, including; name-calling (57.9%), making fun of one's physical appearance (15.5%), and degrading them (15.2%). Despite it being the most experienced form of bullying only 39% of parents knew that their children were being bullied (Ramya & Kulkarni, 2010). Social exclusion, which is another widely practiced form of relational bullying (Crick et al., 2006) is also not given as much importance as it should. Instead of reporting these forms of bullying experiences, children would rather suffer in silence to feel included by their peers (Corvo & deLara, 2010).

Other bullying forms that children find hard to identify include the usage of corporal punishment in schools. Indian schools, especially public schools, lack enough resources to provide for their highly populated student community. Moreover, there is a significant shortage of teachers or school personnel, who have been properly trained to combat issues such as bullying. UNESCO reports that among children over the age of 8, about nine in ten reported witnessing corporal punishment being used by a teacher in a week. Boys were more likely to experience corporal punishment, as girls were subjected to humiliating and sexual treatment/violence instead (Ogando Portela & Pells, 2015). Corporal punishment is a norm in schools of India and often isn't considered as a form of bullying (Malhi et al., 2015). Morrow and Singh (2014) tried to discern the reasons for this and identified caste and class as significant factors in determining the frequency by which a student would get beaten by the teacher, with the lower class or caste reporting a higher incidence rate (Morrow & Singh, 2014). Children believe that they are being punished for doing something wrong because corporal punishment does not fit into their idea of traditional bullying behaviors. Morrow and Singh (2014) go on to give an example of a child who was reported as saying, "They beat so that we learn and we are becoming big, but it hurts." Furthermore, the inclination that teachers and parents show towards victim-blaming can seriously impede a victim's choice of speaking up about the bullying (Mishna et al., 2006; Nazir, 2019).

Another conundrum faced by children and adults alike is the bully-victim. This concept is so unlike the traditional idea of bullying within the Indian society that people are unable to comprehend it. A bully victim is someone who has been bullied before and goes on to bullying others, thus taking on the roles of both a victim and a

bully (Malik & Mehta, 2016). These children try to compensate for the pain, humiliation, and frustration of being a victim, by inflicting the same pain onto others. Shame plays a huge role in the creation of the bully victim, who as a result of being shamed by their bully chooses to displace that anger onto others through similar aggressive behaviors (Corvo & deLara, 2010). The concept of a bully victim has not been studied as much in an Indian context, adding to the confusion of how to deal with this category of children.

Sexual bullying is another category that children have a hard time identifying. That bullying can be overtly sexual seems to evade children and their care taker's minds. In this case, as well, children keep away from reporting sexual bullying because of patriarchic undertones in society or the belief that the bullies are just playing around. Nazir (2020) found that among high school children 0.2% of the boys and 0% of the girls from the sample reported being sexually bullied. A hesitation to report, born out of cultural barriers, was revealed to be the reason for such low numbers (Nazir, 2020). Society doesn't hold these bullies accountable for their actions, instead, they expect the victims to go through with the bullying as a part of 'growing up' (Leach & Sitaram, 2007). Parents also discount sexual bullying faced by their children, by making it out to be isolated episodes of playful teasing. They go as far as to say that sexual bullying is a method used by bullies to express affection towards the victims (Mishna, 2004). Implicit messages such as 'boys will be boys' and prescribed gender norms that necessitate female compliance to a superior male authority are inculcated into the minds of the young victims, who then believe that what is happening to them is okay (Campbell et al., 2018; Chandran et al., 2019).

Then we have sibling bullying, a concept that may seem exaggerated and even overreaching at points because as a popular belief; sibling fights are normal. Sibling bullying has been defined as a systematic form of aggression aimed at another person (sibling) to cause physical or psychological harm (Chandran et al., 2019). Victimized children are taught to believe that this form of bullying is not a thing of concern by parents who normalize said behavior (Chandran et al., 2019). Children themselves have no inkling of the possibility the siblings can bully and hence they don't speak up about it.

Lastly, bullying among friends is also hard to be identified as an act of bullying (Mishna, 2004). This is because children, as they grow older, are more trusting of their friends as opposed to parents or teachers (Elsea & Smith, 2000; Ramya & Kulkarni, 2010). This, along with a need to belong are one of the main reasons why children

choose not to go to the authorities. They end up believing they are being teased instead of being bullied and find it hard to distinguish between the two (Nazir, 2019). As mentioned previously, relational bullying, such as spreading negative rumors about friends, is misconceived as something other than bullying (Mishna et al., 2006). Taking cyberbullying as an example, it is again very easy for parents to disregard the abuse children receive online for a lack of physical harm done (Dilmaç & Aydoğan, 2010). Similarly, children too are unaware that the mean comments that their children are receiving online are actually a form of indirect aggression and hence constitute bullying.

Conclusion

This paper attempts to provide a small part of the wider spectrum of bullying culture. No doubt, there is a need for a bigger audience to be aware of this issue as bullying is likened to normative displays of aggression in India. A vast majority of the Indian population comprises of children, and one of the major concerns to mental health faced by these children is school bullying (Jayakumar et al., 2019). Bullying is a very serious issue, which can affect the progress of a child socially, as well as academically (Nazir, 2015). Even though there are many studies on bullying, but there is a lack thereof pertaining to bullying in Indian schools specifically. Reasons for this can be many; poor infrastructure, poorly trained teachers, and the intense competition between private schools to ensure better academic achievement, to name a few.

Normative beliefs regarding bullying/aggressive behaviors result in a child's inability to gain the emotional support that they desperately need in order to navigate through bullying experiences (Troop-Gordon & Gerardy, 2012). When children feel that their experiences of bullying are not being validated by their caregivers, they may learn inappropriate and unhealthy responses to deal with said experiences. Not having a safe spot to anchor oneself to, while treading through turbulent waters can cause a person to lose themselves, and the same can be said for a child victim who lacks support from parents, teachers, and peers. Therefore, it is extremely important to address the issue of bullying at a societal level, taking into consideration the cultural values that play a role in perpetuating bullying.

As established already, bullying is a learned behavior, and as such can be unlearned through positive parental cues that trump the aggression victimized children have witnessed. A supportive school environment has been associated with student's academic growth, positive engagement, and overall wellbeing in school (Gregory & Weinstein, 2004; Gregory et al., 2010). Proper training needs to be given to teachers to be able to handle the pressure of crowded schools, enabling them to have

a positive role in their student's life. A supportive school environment also ensures that children are more willing to share their bullying experiences and seek help (Gregory & Weinstein, 2004). Such an environment will inevitably cultivate students who value the school's rules, thereby reducing the pressure on teachers to use extreme disciplinary methods. Zero-tolerance policies when it comes to maintaining order can bring about the same results in children as with authoritarian parenting.

When it comes to private schools, the Central Board of Education maintains that all schools should have an Anti-bullying committee set up. These committees should operate in the presence of a counselor to monitor bullying in schools, provide awareness to students, and help both the victims and bullies in getting through their ordeals. Unfortunately, though, most schools do not have such a specific committee set up, nor do they have a school counselor present for monitoring bullying. This is especially so for government schools running on low funds. Furthermore, the consequence of expulsion or suspension rarely helps in curbing bullying among children and can even lead to aggravated bullying. Therefore, better laws must come into place that focuses on rehabilitating bullies rather than just expelling or punish them.

Intervention needs to be based on a multi-component system that takes into account all the systems of influence in a child's life, starting from family, to friends, to teachers. Intervention strategies should start at a community level, focusing on schools and the overarching cultural values that perpetuate bullying culture. The second stage should involve active communication between a child's close circuit relationships, such as between teachers, parents, friends, peers, etc. Parent-Teacher Association (PTA) is a set up that allows for communication between schools and parents, wherein it becomes possible to understand a child's situation at home and school. This keeps both parents and teachers in the loop for possible bullying that may happen within the school or family settings. These PTA meetings are to be enforced ceremoniously in schools. Measures should be taken and ensured in schools across the country, in government and private institutions.

Lastly, intervention strategies aimed at inculcating positive and enduring coping mechanisms are also of the utmost importance. Ultimately taking away the root cause of the problem is not just enough; instead, victims and bullies must be equipped with strong mental resources that will help them in the future. In this way, the possibility of victims becoming bullies (bully-victims) later on is also reduced. Intervention should be aimed at every component in a child's life that facilitates and aggravates the bullying culture. Awareness programs aimed at not just the parents,

teachers, and students, but also the public is of the essence in curbing bullying. It requires a community effort to topple the belief and value systems that inevitably strengthen misconceptions about bullying.

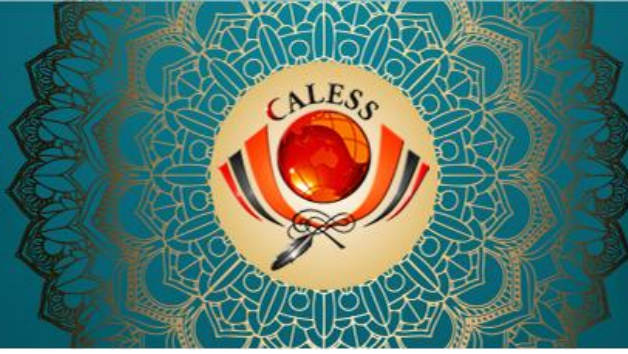
References

- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2009). Bullying victimization in youths and mental health problems: "Much ado about nothing"? *Psychological Medicine*, 40 (5), 717–729. <https://doi.org/10.1017/s0033291709991383>
- Ayas, T. (2012). The effect of parental attitudes on bullying and victimizing levels of secondary school students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 55, 226–231. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.498>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Campbell, M., Kettle, M., & Sundaram, S. (2018). Societal and cultural considerations in understanding peer bullying in India. *Bullying, cyberbullying and pupil well-being in schools: comparing European, Australian and Indian perspectives*, 26-44. <https://doi.org/10.1017/9781316987384.003>
- Chandran, S., Prakrithi, S., Guru Prakash, K., & Kishor, M. (2019). Bullying in Incognito Mode: The evolution of sibling bullying. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 35(2), 142. https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_44_18
- Christie-Mizell, C. A. (2003). Bullying: The consequences of interparental discord and child's self-concept. *Family Process*, 42(2), 237-251. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.42204.x>
- Corvo, K., & deLara, E. (2010). Towards an integrated theory of relational violence: Is bullying a risk factor for domestic violence? *Aggression and Violent Behavior*, 15(3), 181–190. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.12.001>
- deLara, E. (2006). Bullying and violence in American schools. *Handbook of Children, Culture, and Violence*, 333–354. <https://doi.org/10.4135/9781412976060.n17>
- Dilmaç, B., & Aydoğan, D. (2010). Parental attitudes as a predictor of cyber bullying among primary school children. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 67, 167-171.
- Duy, B. (2013). Teachers' attitudes toward different types of bullying and victimization in turkey. *Psychology in the Schools*, 50 (10), 987-1002. <https://doi.org/10.1002/pits.21729>

- Eslea, M., & Smith, P. K. (2000). Pupil and parent attitudes towards bullying in primary schools. *European Journal of Psychology of Education*, 15(2), 207–219. <https://doi.org/10.1007/bf03173175>
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Theoretical Explanations for Bullying in School: How Ecological Processes Propagate Perpetration and Victimization. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33 (4), 365–375. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0432-2>
- Gredler, G. R. (2003). Olweus, D. (1993). Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA: Blackwell Publishing, 140 pp., \$25.00. *Psychology in the Schools*, 40(6), 699–700. <https://doi.org/10.1002/pits.10114>
- Gregory, A., Cornell, D., Fan, X., Sheras, P., Shih, T.-H., & Huang, F. (2010). Authoritative school discipline: High school practices associated with lower bullying and victimization. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 483–496. <https://doi.org/10.1037/a0018562>
- Gregory, A., & Weinstein, R. S. (2004). Connection and regulation at home and in school. *Journal of Adolescent Research*, 19(4), 405–427. <https://doi.org/10.1177/0743558403258859>
- Global Database on Violence against Women- India. (n.d.). UN Women. <https://bit.ly/2QwW0LD>
- Gyanesh, A. (2017, July 28). 42 per cent of kids bullied at schools, says survey. The Times of India. <https://bit.ly/2OurF0b>
- Harkness, S., Super, C. M., & Tijen, N. V. (2000). Individualism and the “Western mind” reconsidered American and Dutch parents' ethno theories of the child. *New directions for child and adolescent development*, 2000(87), 23-39. <https://doi.org/10.1002/cd.23220008704>
- Jambunathan, S., & Counselman, K. (2002). Parenting attitudes of Asian Indian Mothers Living in the United States and in India. *Early Child Development and Care*, 172(6), 657–662. <https://doi.org/10.1080/03004430215102>
- Jayakumar, C., Ranjith, Pj., Kishore, Mt., Binukumar, B., & Bhaskar, A. (2019). Association between bullying, peer victimization and mental health problems among adolescents in Bengaluru, India. *Indian Journal of Social Psychiatry*, 35(3), 207. https://doi.org/10.4103/ijsp.ijsp_6_19

- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: Internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 757–771. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0637-0>
- Kshirsagar, V. Y., Agarwal, R., & Bavdekar, S. B. (2007). Bullying in schools: prevalence and short-term impact. *Indian pediatrics*, 44(1), 25. <http://www.indianpediatrics.net/jan2007/25.pdf>
- Kumar, R. (2019, May 07). *A teacher's thoughts on our new national culture of bullying*. The Wire. <https://thewire.in/rights/bullying-india-hate-bigotry>
- Leach, F., & Sitaram, S. (2007). Sexual harassment and abuse of adolescent schoolgirls in South India. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(3), 257–277. <https://doi.org/10.1177/1746197907081262>
- Malhi, P., Bharti, B., & Sidhu, M. (2015). Peer victimization among adolescents: Relational and physical aggression in Indian schools. *Psychological Studies*, 60(1), 77–83. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0283-5>
- Malik, A., & Mehta, M. (2016). Bullying among adolescents in an Indian school. *Psychological Studies*, 61(3), 220–232. <https://doi.org/10.1007/s12646-016-0368-4>
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234–247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Mishna, F., Pepler, D., & Wiener, J. (2006). Factors associated with perceptions and responses to bullying situations by children, parents, teachers, and principals. *Victims & Offenders*, 1(3), 255–288. <https://doi.org/10.1080/15564880600626163>
- Morrow, V., & Singh, R. (2014). *Corporal punishment in schools in Andhra Pradesh, India: Children's and parents' views*. Young Lives.
- Nazir, T., & Piskin, M. (2015). School bullying: Effecting child's mental health. *The International Journal of Indian Psychology*. 2(4), 130-135. <https://bit.ly/3euIKzi>
- Nazir, T. (2019). Prevalence of school bullying in higher secondary school students and myths related to bullying among students. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*. 16(4), 5. <https://bit.ly/3sP9ZJM>
- Nazir, T. (2020). *Okul zorbalığı: Okulda bir korku*. Lambert Academic Publishing.
- Ogando Portela, M. J., & Pells, K. (2015). Corporal punishment in schools longitudinal evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. UNICEF Office of Research, Florence, Italy (2015) 48 pp.

- Pereira, V., & Malik, A. (2015). Making sense and identifying aspects of Indian culture(s) in organisations: Demystifying through empirical evidence. *Culture and Organization*, 21(5), 355–365. <https://doi.org/10.1080/14759551.2015.1082265>
- Pilch, I., & Turska, E. (2014). Relationships Between machiavellianism, organizational culture, and workplace bullying: Emotional abuse from the target's and the perpetrator's perspective. *Journal of Business Ethics*, 128(1), 83–93. <https://doi.org/10.1007/s10551-014-2081-3>
- Ramya, S. G., & Kulkarni, M. L. (2010). Bullying among school children: Prevalence and association with common symptoms in childhood. *The Indian Journal of Pediatrics*, 78(3), 307–310. <https://doi.org/10.1007/s12098-010-0219-6>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). *Peer interactions, relationships, and groups. Handbook of Child Psychology.* <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>
- Sreekanth, Y. (2009). Bullying: an element accentuating social segregation. *Education 3-13*, 37(3), 233–245. <https://doi.org/10.1080/03004270802349463>
- Troop-Gordon, W., & Gerardy, H. (2012). Parents' beliefs about peer victimization and children's socio-emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(1), 40-52. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.10.001>
- Von Bertalanffy, L. (1993). *General system theory: Foundations, development, applications* (No. BOOK). Georges Braziller, Inc.



LANGUAGE LEARNING STRATEGIES AND SELF-REGULATION SKILLS OF UNIVERSITY PREPARATORY SCHOOL AND PRIVATE LANGUAGE COURSE STUDENTS¹

Muhammed EKEN²Kerim GÜNDOĞDU³

Article Info

Abstract

DOI:10.35452/caless.2021.5

Keywords

Language learning strategies
Self-regulation skills
Foreign language learning
Private language course students
Preparatory class students

Received: 01.01.2021

Accepted: 17.04.2021

Published: 27.06.2021

This research aims to examine the use of language learning strategies and self-regulatory learning skills of university preparatory class and private English language course students according to their school type, gender, proficiency level, graduated high school type, and age. 293 learners from Adnan Menders University, School of Foreign Languages, and 129 learners from private language schools in Aydın (a total of 422 learners) composed of the research sample. Language Learning Strategies Inventory, which was developed by Oxford (1990) and adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007), and self-regulated learning scale developed by Turan (2009) were used to identify the use of language strategies and self-regulated learning skills of learners. Confirmatory factor analysis was carried out for Language Learning Strategies Inventory and for Self-regulated Learning Scale both explanatory and confirmatory factor analysis were carried out by researchers. According to the results of the research, it was found that learners had a medium level use of language learning strategies and self-regulation skills. It was determined that the use of language learning strategies and self-regulation skills of private language course students are higher than those of preparatory class learners. It was also found that there was a positive, high-level correlation between the language learning strategies and self-regulation skills of the learners.

ÜNİVERSİTE HAZIRLIK SINIFI VE ÖZEL DİL KURSU ÖĞRENCİLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRENME STRATEJİLERİ VE ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİ

Makale Bilgisi

Özet

DOI:10.35452/caless.2021.5

Anahtar Kelimeler

Dil öğrenme stratejileri
Öz düzenleme becerileri
Yabancı dil öğrenimi
Yabancı dil kursu öğrencileri
Hazırlık sınıfı öğrencileri

Gönderim Tarihi: 01.01.2021

Kabul Tarihi: 17.04.2021

Yayın Tarihi: 27.06.2021

Bu araştırmanın amacı, üniversite hazırlık sınıfı ve özel İngilizce kursu öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarını ve öz düzenleyici öğrenme becerilerini okul türü, cinsiyet, kur düzeyi, mezun olunan lise türü, ortaöğretim alanı ve yaş değişkenlerine göre incelemektir. Araştırmaya Adnan Menderes Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulundan 293 ve Aydın'da bulunan özel dil kurslarından 129 olmak üzere toplam 422 öğrenci katılmıştır. Araştırmada dil öğrenme stratejilerini belirlemek amacıyla Oxford (1990) tarafından geliştirilen ve Cesur ve Fer (2007) tarafından Türkçeye uyarlanan Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri ve öz düzenleme becerilerini belirlemek amacıyla da Turan (2009) tarafından geliştirilen Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Dil Öğrenme Stratejileri Envanteri için doğrulayıcı, Öz Düzenleyici Öğrenme Becerileri Ölçeği için ise hem açılımlayıcı hem de doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının ve öz düzenleme becerilerinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Özel kurs öğrencilerinin hem dil öğrenme stratejileri kullanımlarının hem de öz düzenleme becerilerinin hazırlık sınıfı öğrencilerine göre daha üst düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının yaş, İngilizce kullanma sıklığı, kur düzeyi ve ortaöğretim alanı değişkenlerine; öz düzenleme becerilerinin ise cinsiyet ve yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca dil öğrenme stratejileri ile öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır.

APA'ya göre alıntılama: Eken, M. ve Gündoğdu, K. (2021). Üniversite hazırlık sınıfı ve özel dil kursu öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri ve öz düzenleme becerileri. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3 (1), 83-114.

Cited as APA: Eken, M., & Gündoğdu, K. (2021). Language learning strategies and self-regulation skills of university preparatory school and private language course students. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 83-114.

¹ This study is a part of master thesis named Language Learning Strategies and Self-regulation Skills of University Preparatory School and Private Language Course Students.

² Aydın Adnan Menderes University, Turkey, muhammed.ekeen@gmail.com

³ Aydın Adnan Menderes University, Turkey, kerim.gundogdu@adu.edu.tr

1. Introduction

Thanks to the rapidly advancing communication technologies, it has never been so easy to communicate with each other for people from different nations throughout history. Today, people can communicate with each other visually and audibly as well as by texting through smartphones or other similar devices. Despite this progress in communication, the talents, efforts, and experiences of individuals are still considered as important as before. Humans had tried to overcome handling lots of different languages to communicate by establishing a common language facilitating communication. These common tongues have often been the languages of the states that have retained the economic, military, or political power of the era; Latin, French and English (Jenkins, 2009).

The number of people using English as a common medium of communication in the world has been increasing, thus English is adopted as a significant language worldwide. (Seidlhofer, 2009). It has been used as a common language in fields such as communication, economics, and education even in countries where the official language is not English (Jerkins, 2009). English is spoken by about 600 million people whose native language is not English. Accordingly, it can be said that people prefer to use English frequently to communicate apart from their mother tongue (Lewis et al., 2016).

Individuals use their ways and strategies while learning languages. Some of these learners are more successful in learning foreign languages than others, and they have individual learning behaviours that are not in others (Oxford, 1990). In recent years, it has become evident that learning and acquiring a foreign language is getting more important in favour of developing technology and communication possibilities; consequently, it becomes a popular topic among researchers. Traditional studies were carried out in the context of a class environment in which students could gather for the same purpose and learn in the same way. From the 1970s onwards, learning behaviours, skills or strategies of a good language learner have begun to be revealed in the research (Chamot & El-Dinary, 1999; Cohen, 2003; Naiman, Frohlich, Stern & Todesco, 1978; Stern, 1975), and it has been emphasized on their cognitive learning processes, particularly how they have consciously or unconsciously dealt with and perceived their learning (O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; O'Malley, Chamot, Stewner, Kupper & Russo, 1985).

Along with many experimental studies with successful learners, the individual differences of learners towards the end of the 1980s have begun to be examined. These studies were based on the assumption that learners' characteristics, such as proficiency (Anderson, 1991; Bedell & Oxford, 1996; Chamot & El-Dinary, 1999), learning style (Ehrman & Oxford, 1990; Reid, 1987), gender (Bacon, 1992; Ehrman & Oxford, 1995), motivation (Cohen & Dörnyei, 2002; Gardner, 1985; Oxford & Nyikos, 1989), and anxiety (Horwitz, 1988; Horwitz & Cope, 1986), directly or indirectly affected learning language. As a result, the use of strategy in learning foreign languages and the responsibilities of learners in their learning have become more prominent than in the past.

As seen in these studies, the knowledge, skills, and experiences that students have gained in their endeavour have a long-lasting impact on their foreign language learning. Rubin (1975) pointed out that the strategies used by successful foreign language learners need to be examined in detail and emphasized that teachers need to teach strategies that are already more useful to students who do not use or use less of these strategies. Learning environments in which the teacher is the absolute power in traditional education give its way to learning environments where students behave much more actively. In this context, the role of the teacher changes to a facilitator or guide rather than a source of knowledge in the classroom with the developing technology and education technology. It is remarkably possible that the three aspects of language proficiency, language learning skills, and an underlying value for learning the language could be the key to autonomous language learning: that being a situation where learners like what they do, get in control of their learning and take steps to achieve or regulate the cases they try to learn (Nakata 2010). In this meaning, concepts such as 'learning to learn', 'autonomous learning' and 'self-regulation' have emerged.

1.1. Self-regulation

Self-regulation is a concept that has emerged as a reason for the differences in the learning processes of students, especially in terms of time and productivity (Zimmerman, 2002). Regarding Zimmerman's model of self-regulation, we can think of particular stages of self-regulation (Zimmerman, 2002). In the first stage, the forethought phase, learners analyse the task and set their objectives. On this basis, they arrange which strategies to need to achieve these objectives. All process is influenced by motivation of learners. Moreover, this covers their present motivational state concerning the particular task as well as their remaining motivational manners like their perceived self-efficacy or goal orientations. Students with self-regulatory skills

are aware of the responsibility for their learning, and they also know that they have the primary liability of their learning or education.

Pintrich (2000) defines self-regulation as an effective and constructive process in which learners set their learning goals, manipulate their motivation, behaviours, and cognition, and it is guided, constrained, and guided by goals and environments. Pintrich's model is mostly attracted to the components of motivation and target orientation of the self-regulation process. There are four stages in Pintrich's self-regulation model (2000) which is defined by the interaction of cognitive, motivational, sensory and biological individual processes and behavioural and contextual processes. The first stage consists of forecasting, planning, and activation, the second stage includes tracking, then the third stage control, and the final stage includes response and reflection. Meanwhile, they organize the preparations, time, and environment for their learning efficiently and try to overcome the difficulties they face in this direction by getting help from their environment (Çelik, 2012). Senemoğlu (2010) affirmed that in compliance with Bandura's social-cognitive theory, individuals could evaluate their behaviours by observing and comparing them with their criteria, and they could regulate their behaviour by reinforcing or punishing themselves.

1.2. Language learning skills

Research into language learning strategies has passed through several phases since the first studies of good language learners nearly four decades ago (Pawlak, 2019). Oxford (1990) suggested an expanded definition of strategies as 'specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, and more self-directed and more transferable to new situations (Oxford, 1990, p. 8). Various models have been suggested so far for the categorization of language learning strategies depend on their use and role in the learning process. According to Oxford (1990), it is not convincing yet how many strategies are possible, how they ought to be described and classified, and whether it will be possible to establish a certain and validated hierarchy of strategies. More, it is not possible to come to an eventual agreement on precisely among the theorists. But still, some major models have emerged in the field so far which are Rubin's classification of direct and indirect strategies, Oxford's six-category model (SILL), O'Malley and Chamot's four-category strategy taxonomy (Ayhan, 2016).

When language learners apply strategies that are more appropriate for them, it is revealed that they are to have a more permanent and easy learning process (El-Dip, 2004; Oxford, 2003; Wherton, 2000). Thus, instead of just teaching the language directly

to the learners, teaching both the target language and the language learning strategies, and regarding them as responsible for their learning may lead to better language acquisition. Teachers should provide an environment and opportunity for students to develop an effective language learning strategy in the classroom environment since language learning strategies and beliefs are considered to be crucial factors for learning a foreign language (Dickinson, 1995, Wenden, 1991). To do this, it is necessary to determine the language learning strategies and levels of the students primarily.

Many of the studies have found a relationship between strategy teaching and language achievement (Baş, 2014; Carrell, 1998, Chamot, 1993, O'Malley & Chamot, 1990, Oxford, 1990). Teachers can also help students to learn how, where, and when to use these strategies as they learn the language by incorporating strategy teaching into their English language programs. The studies on foreign language learning strategies are mostly limited to high school and university students (Akin, 2001, Rao, 2016, Tang & Tian, 2015; Wherton, 2000).

1.3. The current study

As mentioned above, the importance of language learning strategies and self-regulatory skills are highly important while learning a foreign language. Learning a foreign language should not be only seen just as a formal course that can be taught in formal education same as some other courses. Learners should control and organize themselves, moreover, build their language learning strategies according to their outcomes in this process. As a result of the findings of this research, teachers can organize teaching environments and plan activities according to strategies that are used extensively by students, and also support them regarding less preferred strategies. Besides, the gathered data can be shared with the policymakers planning the content and curriculum on behalf of a more learner-centred language learning.

Çetinel (2009) stated that according to Dünder Uçar, Chairman of the Wall Street Institute Turkey, nearly between twenty-five and thirty thousand people enrolled on foreign language teaching courses and paid approximately fifty million Turkish Liras every year. According to these numbers, it is considered important to determine the foreign language learning strategies of students not only in the official institutions but also in other language teaching institutions. The related literature shows that no study examines the private language course learners' language learning strategies and self-regulatory skills in Turkey. Thus, we decided to study with this group and to compare their strategy use and self-regulation skills with a similar group of preparatory class

students since they have a similar kind of learning and teaching curriculum based on the Common European Framework of References.

The current research aims to examine the language learning strategy use and self-regulatory skills of the learners focusing on their foreign language learning strategies and self-regulation skills of the students who attend public university-preparatory class (public) and private language learning course (private). In this direction, the following sub-problems are tried to be revealed in this research.

1. What are the language learning strategies and self-regulation skills of university preparatory class and private language course students?
2. Do language learning strategies and self-regulation skills of preparatory class and private language course students differ according to the type of school, gender, type of secondary school, proficiency levels, and frequency of using English?
3. Is there a significant relationship between language learning strategies and self-regulation skills?

2. Methodology

Creswell (2013) stated that the research model should be determined before starting the study to guide how data are collected and interpreted. General survey models are a scan of the entire population or selected sample or sample to reach a general judgment about a large universe (Creswell, 2013; Karasar, 2014; Punch, 2013). In this research, relational survey model was used to determine foreign language learning strategies and self-regulation skills of university preparatory class and private language course students. The relational survey models were defined as a research model that aims to determine the presence and/or degree of coexistence between two or more variables (Büyüköztürk et al., 2014; Karasar, 2014; Kothari, 2004).

2.1. Participants

The population of the study consisted of 458 students attending the preparatory class of Adnan Menderes University School of Foreign Languages and 248 students attending language courses. The study was attempted to reach the entire population without using any sampling methods as it was called study population or accessible population by Karasar (2014). And 293 preparatory class students and 129 language course students joined the study voluntarily after eliminating the invalid and unappropriated answers. Participants' ages range mostly between 18 and 24 years, so it can be said they are in a similar lifetime period. Cohen et al. (2000) have calculated

the theoretical sample sizes where the population is known and stated that 278 people were sufficient for a %95 confidence interval in the population of 1000 people (as cited in Erkuş, 2005), thus it was accepted that the number of participants was enough for the study.

Table 1. *Personal information of the participants*

		Public		Private	
		F	%	f	%
Gender	Female	138	47,1	75	58,3
	Male	155	52,9	54	41,7
	Total	293	100	129	100
Proficiency Level	A1	84	28,8	20	15,7
	A2	146	49,8	81	63,8
	B1	62	21,1	24	17,3
	B2	1	0,3	4	3,1
	Total	293	100	129	100
Type of Graduated High School	General High School	30	10,2	44	34,1
	Anatolian High School	164	55,9	60	46,5
	Vocational High School	28	9,6	13	10,1
	Private High School	5	1,7	4	3,1
	Vocational High School	34	11,6	2	1,6
	Other	32	10,9	6	4,7
	Total	293	100	129	100
Learning Domain in High School	Verbal	35	11,9	20	15,5
	Mathematical	119	40,6	57	44,2
	Equally-weighted	107	36,5	48	37,2
	Foreign Language	32	10,9	4	3,1
	Total	293	100	129	100

2.2. Data Collection Instruments

2.2.1. Strategy inventory for language learning (SILL)

To investigate the level of language learning strategies of the participants, Oxford's (1990) SILL which was adapted to Turkish by Cesur and Fer (2007) was used. Inventory consists of 50 items and there are two main categories named direct and indirect strategies. Also, each of these categories is further divided into three sub-categories. Direct strategies consist of memory, cognitive and compensation strategies,

while indirect strategies consist of metacognitive, affective, and social strategies. Oxford (1990) states that there are three reference points as high, medium, and low. Scores that are below 2.4 considered to be "low", scores between 2.5 and 3.4 considered to be "medium" and scores between 3.5 and 5 are thought to be "high".

To validate the scale, principal component analysis was performed by Cesur and Fer (2007). As a result of the analysis, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) value was found to be .93. The communality variance of the inventory was found to be between .39 and .66. It was determined that the inventory was collected in 6 dimensions with an eigenvalue greater than 1 and 42% of the total variance was explained. The internal consistency reliability coefficient of the whole inventory was found as .92. For the validity analysis of the instrument, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted by using Lisrel 8. Confirmatory factor analysis was performed in the same sample of 422 prep classes and private language course students. Practices of confirmatory factor analysis in the same sample do not pose any problems (Jöreskog & Sörbom, 1993; Thompson, 2005, as cited in Özdemir et al.). According to the results of confirmatory factor analysis, it was confirmed that the inventory has a 6-dimensional structure ($df=1160$, Chi-square 3082,071, RMSEA=0,062, GFI= 0,838, AGFI=0,821, CFI=0,956).

2.2.2. Self-regulated learning skills scale

To investigate the level of self-regulated learning skills of the participants Turan's (2009) Self-regulated learning skills scale was used. The scale consists of 41 five point Likert-type items and four dimensions respectively; motivation and action for learning, planning and goal setting, strategy use and evaluation, and addition in learning.

This 41-item scale developed by Turan (2009) was used as a data collection tool in the research. However, the fit indices of the scale were found low after applying the confirmatory factor analysis. Thus, principal component analysis was performed by the researchers and items with a factor load of less than .40 and with a factor difference of more than one factor less than .10 were excluded from the scale until forming the appropriate structure. As a result, a scale that consists of 16 items and 3 dimensions was formed. Although the first three dimensions of the scale, motivation and action, planning and goal setting, and strategy use remains, the dimension of addition in learning was removed. And the remaining items located in three dimensions respectively; 1 to 7 in strategy use and evaluation ($\alpha=.81$), 8 to 12 in planning and goal setting ($\alpha=.79$), and 13 to 16 in motivation and action for learning ($\alpha=.71$). The factor

loadings of these 16 items are between .54 and .80 and explain 52.31% of the total variance ($\alpha=.88$). For the validity analysis of the instrument, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted by using Lisrel 8. According to the results of confirmatory factor analysis, it was confirmed that the inventory has a 3-dimensional structure ($df=101$, $Chi-square=256,720$, $RMSEA=0,054$, $GFI= 0,931$, $AGFI=0,907$, $CFI=0,972$).

2.3. Gathering and Analyzing the Data

In the research, the data were gathered in the second term of the 2015-2016 academic year, since it was expected students got a certain level of education in their institutions. Both institutions have adopted the Common European Framework of References (CEFR) proficiency level system. Students who just try to achieve and to get a certain point in the Foreign Language Exam instead of CEFR were not included in the present study. The scales were distributed and explained to the participants by the researchers. The scales were applied simultaneously to both preparatory class and language course students in their institutions before or after their courses. It took 15-20 minutes to complete both scales together. The data obtained at the end of the application were coded and transferred to the SPSS 20.0 package program to perform the proper statistical analyzes. To test the normality of the research data, the Shapiro-Wilk normality test was applied. Accordingly, it was observed that all variables were normally distributed for both language learning strategies and self-regulation skills ($p>.05$). Besides, when the kurtosis and skewness coefficients of the variables were examined, it was seen that all values were between -1.5 and +1.5, so it was assumed the data were distributed normally. (Tabachnick & Fidell, 2013). Therefore, parametric tests were used while analysing the data. Considering the research problem and sub problems frequency, independent sample t-test, Pearson correlation analysis and one-way ANOVA analysis were performed.

3. Results

3.1. Level of Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills of Participants

Table 2. *Level of language learning strategies of participants*

		N	\bar{x}	SD
Memory Strategies	Public	289	2.99	.81
	Private	124	3.47	.71
Cognitive Strategies	Public	289	2.87	.81
	Private	124	3.29	.68
Compensation Strategies	Public	289	3.07	.78
	Private	124	3.18	.69
Meta Cognitive Strategies	Public	289	3.19	.87
	Private	124	3.51	.74
Affective Strategies	Public	289	2.84	.79
	Private	124	3.06	.75
Social Strategies	Public	289	3.11	.77
	Private	124	3.31	.68
Mean	Public	289	3.00	.67
	Private	124	3.33	.60

As seen in Table 2 above, it is seen that the average use of general strategy of public students is 3.00 and the general strategy usage average of private language course students is 3.33. In the averages obtained from the answers given to the sub-dimensions of the scale, it is determined that the public students reach the highest mean in metacognitive strategies ($x = 3.19$). Also, it is observed that the highest average of private language course students is in metacognitive strategies ($x = 3.51$). Besides, it is seen that both the public ($x = 2.84$) and the private language course students ($x = 3.06$) have the least preferred language learning strategies in affective strategies.

Table 3. *Level of self-regulated learning skills of participants*

		N	\bar{x}	SD
Strategy use and evaluation	Public	289	3.75	.62
	Private	124	3.81	.54
Planning and goal setting	Public	289	3.69	.64
	Private	124	3.85	.62
Motivation and action for learning	Public	289	3.92	.61
	Private	124	3.99	.68
Mean	Public	289	3.78	.51
	Private	124	3.87	.52

In Table 3, it is seen that the average point of self-regulation skills of the public students is 3.78 and the private language course students' is 3.87. The sub-dimensions of the scale show that the students in both groups have the highest mean in dimensions of motivation and action for learning.

3.2. Differences between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills According to School Type

Table 4. *Independent Sample T-test results of language learning strategies according to school type of the participants*

		N	\bar{x}	sd	t	p	d
Memory Strategies	Public	289	2.99	.81	-5.740	.149	
	Private	124	3.47	.71			
Cognitive Strategies	Public	289	2.87	.81	-5.075	.020*	.56
	Private	124	3.29	.68			
Compensation Strategies	Public	289	3.07	.78	-1.191	.919	
	Private	124	3.18	.69			
Meta Cognitive Strategies	Public	289	3.19	.87	-3.581	.018*	.40
	Private	124	3.51	.74			
Affective Strategies	Public	289	2.84	.79	-2.633	.340	
	Private	124	3.06	.75			
Social Strategies	Public	289	3.11	.77	-2.011	.112	
	Private	124	3.31	.68			
Mean	Public	289	3.00	.67	-4.683	.074	
	Private	124	3.33	.60			

As seen in Table 4 above, according to the independent sample T-test results, there is no significant difference between the participants in terms of school type in such dimensions; memory strategies ($t_{413}=-5.740$, $p=.149$), compensation strategies ($t_{413}=-$

1.191, $p=.919$), affective strategies ($t_{413}=-2.633$, $p=.340$), social strategies ($t_{413}=-2.011$, $p=.112$), and total of the scale ($t_{413}=-4.683$, $p=.074$). However, it is determined that the level of use of cognitive strategies of private language course students ($\bar{x} = 3.29$, $sd = .68$) was significantly ($t_{413} = -5.075$, $p = .020$) different than public students ($\bar{x} = 2.87$, $sd = .81$). Moreover, the mean of metacognitive strategies of language course students ($\bar{x}=3.51$, $sd=.74$) is significantly ($t_{413}=-3.581$, $p=.018$) higher than the public students ($\bar{x}=3.19$, $sd=.87$) like cognitive strategies. The effect sizes of the students' language learning strategies are determined with the Cohen d coefficient. Accordingly, 56% of the difference in cognitive strategies and 40% of the difference in metacognitive strategies are derived from the school type variable.

The findings related to the differences between school types in self-regulated learning skills of the university prep class and private language course students are shown in the table below.

Table 5. Independent Sample T-test results of self-regulated learning skills according to school type of the participants

		N	\bar{x}	sd	t	p	d
Strategy use and evaluation	Public	286	3.75	.625	-.921	.358	
	Private	128	3.81	.542			
Planning and goal setting	Public	286	3.70	.643	-2.274	.023*	.03
	Private	128	3.85	.620			
Motivation and action for learning	Public	286	3.93	.611	-.918	.359	
	Private	128	3.99	.677			
Mean	Public	286	3.78	.509	-1.637	.102	
	Private	128	3.87	.521			

As seen in Table 5 above, according to the independent sample T-test results of self-regulated learning skills of participants, there is no significant difference according to the school type in such dimensions; strategy use and evaluation ($t_{414}=-.921$, $p=.358$), motivation and action for learning ($t_{414}=-.918$, $p=.359$), and whole scale ($t_{414}=-1.637$, $p=.102$). Also, level of planning and goal setting of private language course students ($\bar{x}=3.85$, $sd=.62$) is significantly ($t_{414}=-2.274$, $p=.023$) higher than the public students ($\bar{x}=3.70$, $sd=.643$). The effect sizes of the students' language learning strategies are determined with Cohen d coefficient. Accordingly, 3% of the difference in dimension of planning and goal setting is derived from the school type variable.

3.3. Differences between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills According to Gender

The findings related to the differences between school types in language learning strategies of the university prep class and private language course students are shown in Table 6 below

Table 6. Independent Sample T-test results of language learning strategies according to the gender of participants.

		N	\bar{x}	sd	t	p	d
Memory Strategies	Female	213	3.23	.76	2.281	.023*	.22
	Male	209	3.05	.84			
Cognitive Strategies	Female	213	3.05	.75	1.412	.159	
	Male	209	2.94	.83			
Compensation Strategies	Female	213	3.11	.73	.065	.948	
	Male	209	3.10	1.01			
Meta Cognitive Strategies	Female	213	3.38	.85	2.151	.032*	.21
	Male	209	3.20	.83			
Affective Strategies	Female	213	2.92	.79	.248	.804	
	Male	209	2.90	.78			
Social Strategies	Female	213	3.20	.71	.613	.540	
	Male	209	3.15	1.02			
Whole Scale	Female	213	3.15	.62	1.631	.104	
	Male	209	3.04	.69			

As it can be seen in Table 6 above, according to the independent sample T-test results, there is no significant difference between the participants' gender in such dimensions; cognitive strategies ($t_{410}=1.412$, $p=.159$), compensation strategies ($t_{410}=.065$, $p=.948$), affective strategies ($t_{410}=.248$, $p=.804$), social strategies ($t_{410}=.613$, $p=.540$), and whole scale ($t_{410}=1.631$, $p=.104$). Besides, it is seen that the mean of memory strategies of the female students ($\bar{x}=3.23$, $sd=.76$) differs significantly ($t_{410}=2.281$, $p=.023$) compared to male students ($\bar{x}=3.05$, $sd=.84$). Also, metacognitive strategies of the female students ($\bar{x}=3.38$, $sd=.85$) differs significantly ($t_{410}=2.151$, $p=.032$) compared to male students ($\bar{x}=3.20$, $sd=.83$). The effect sizes of the students' language learning strategies are determined with Cohen d coefficient. Accordingly, 22% of the difference in memory

strategies and 21% of the difference in metacognitive strategies are derived from gender.

The findings related to the differences between school types in self-regulated learning skills of the public and private language course students are shown in Table 7 below.

Table 7. Independent Sample T-test results of self-regulated according to the gender of participants.

		N	\bar{x}	sd	t	p	d
Strategy use and evaluation	Female	209	3.86	.573	3.112	.002*	.03
	Male	205	3.68	.615			
Planning and goal setting	Female	209	3.84	.585	3.125	.002*	.03
	Male	205	3.65	.678			
Motivation and action for learning	Female	209	3.96	.602	.561	.575	
	Male	205	3.93	.663			
Whole Scale	Female	209	3.88	.488	2.979	.003*	.03
	Male	205	3.73	.529			

As it can be seen in Table 7, there is no significant difference between males and females in motivation and action for learning dimension ($t_{414}=.561$, $p=.575$). In addition, it is seen that the planning and goal setting of the female students ($\bar{x}=3.84$, $sd=.585$) differs significantly ($t_{414}=3.125$, $p=.002$) compared to male students ($\bar{x}=3.65$, $sd=.678$). Also, strategy use and evaluation of female students ($\bar{x}=3.86$, $sd=.573$) is significantly different and higher ($t_{414}=3.112$, $p=.002$) than the male students ($\bar{x}=3.68$, $sd=.615$). Finally, female students' mean ($\bar{x}=3.88$, $sd=.488$) ($\bar{x}=3.73$, $sd=.529$) of self-regulated learning skills is significantly different and higher ($t_{414}=2.979$, $p=.003$) than males in the whole scale. The effect sizes of the students' language learning strategies are determined with Cohen d coefficient. Accordingly, 3% of the difference in the whole scale and the other dimensions are derived from gender.

3. 4. Differences between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills According to Graduated High School Type

The findings related to the differences between language learning strategies and self-regulation skills of public university students and private language course students according to the high school type they have graduated are shown below.

Table 8. ANOVA results related to the comparison of the language learning strategy levels of participants depending on the type of graduated high school

Dimensions	Source of Variance	Squares Total	Df	Squares Average	F	p	η^2
Memory Strategies	Between Groups	5.859	5	1.172	1.775	.117	
	Within Groups	266.630	404	.660			
	Total	272.489	409				
Cognitive Strategies	Between Groups	5.845	5	1.169	1.830	.106	
	Within Groups	258.026	404	.639			
	Total	263.872	409				
Compensation Strategies	Between Groups	11.181	5	2.236	2.918	.013*	.03
	Within Groups	309.572	404	.766			
	Total	320.753	409				
Metacognitive Strategies	Between Groups	8.259	5	1.652	2.296	.045*	.03
	Within Groups	289.873	404	.719			
	Total	298.132	409				
Affective Strategies	Between Groups	3.148	5	.630	1.015	.408	
	Within Groups	249.886	404	.620			
	Total	253.034	409				
Social Strategies	Between Groups	2.282	5	.456	.583	.713	
	Within Groups	315.487	404	.783			
	Total	317.770	409				
Whole Scale	Between Groups	4.102	5	.820	1.848	.103	
	Within Groups	179.386	404	.444			
	Total	183.489	409				

As it is seen in Table 8, there is no statistically significant difference between the dimensions of memory (F=1.775, p=.117), cognitive (F=1.830, p=.106), affective (F=1.015, p=.408), social strategies (F=.583, p=.713), the whole scale (F=1.848, p=.103) and type of

graduated high school. However, it is seen that there is a significant difference in compensation ($F=2.918$, $p=.013$) and metacognitive strategies ($F=2.296$, $p=.045$). The homogeneity of the variance is tested in the areas where there are significant differences, and it is founded that the variance is not homogeneous in the compensation strategies (Levene $F = 3.55$, $p = .005$); therefore, Games-Howell pairwise comparison test is used in Post Hoc tests. Consequently, a significant difference is found between the Anatolian High School ($x=3.35$) and General High School ($x=2.88$) and Vocational High School ($x=3.43$) graduates in favour of Vocational High School graduates. However, in metacognitive strategies where there is another difference, it is seen that the variance is equally distributed (Levene $F=1.884$, $p=.096$). As a result of the analysis, a significant difference is found between the Anatolian Teacher Training High School ($x=2.84$) and General High School ($x=2.88$) and Vocational High School ($x=3.43$) graduates in favour of Vocational High School graduates.

Table 9. ANOVA results related to the comparison of the self-regulated learning skills of participants depending on the type of graduated high school

Dimensions	Source of Variance	Squares Total	Df	Squares Average	F	p	η^2
Strategy use and evaluation	Between Groups	2.886	5	.577	1.613	.155	
	Within Groups	146.004	408	.358			
	Total	148.891	413				
Planning and goal setting	Between Groups	2.215	5	.443	1.085	.368	
	Within Groups	166.536	408	.408			
	Total	168.751	413				
Motivation and action for learning	Between Groups	2.538	5	.508	1.274	.274	
	Within Groups	162.489	408	.398			
	Total	165.027	413				
Whole Scale	Between Groups	2.232	5	.446	1.708	.132	
	Within Groups	106.667	408	.261			
	Total	108.900	413				

Table 9 shows the results of one-way analysis of variance towards the scores obtained from the public and private language course students self-regulatory learning skills

scale according to the type of graduated high school. As it is seen in the table, there is not any statistically significant difference among the dimensions and all over the scale.

3.5. Differences between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills According to Proficiency Levels

The findings related to the differences between language learning strategies and self-regulation skills of public and private language course students according to their proficiency levels are shown below.

Table 10. ANOVA results related to the comparison of the language learning strategies of participants depending on their proficiency levels

Dimensions	Source of Variance	Squares Total	df	Squares Average	F	p	η^2
Memory Strategies	Between Groups	2.738	3	.913	1.420	.236	
	Within Groups	255.081	397	.643			
	Total	257.819	400				
Cognitive Strategies	Between Groups	12.281	3	4.094	6.911	.000*	.05
	Within Groups	235.139	397	.592			
	Total	247.420	400				
Compensation Strategies	Between Groups	4.978	3	1.659	2.982	.031*	.02
	Within Groups	220.895	397	.556			
	Total	225.874	400				
Metacognitive Strategies	Between Groups	5.654	3	1.885	2.793	.040*	.02
	Within Groups	267.182	396	.675			
	Total	272.836	399				
Affective Strategies	Between Groups	1.457	3	.486	.815	.486	
	Within Groups	235.925	396	.596			
	Total	237.382	399				
Social Strategies	Between Groups	2.080	3	.693	1.300	.274	
	Within Groups	211.086	396	.533			
	Total	213.166	399				
Whole Scale	Between Groups	4.444	3	1.481	3.723	.012*	.03
	Within Groups	157.979	397	.398			
	Total	162.423	400				

Table 10 shows the results of one-way analysis of variance towards the scores obtained from the public and private language course students' language learning strategies according to the proficiency levels. It is seen that there is not any statistically significant difference in the dimensions of memory strategies ($F=1.420$, $p=.236$), affective strategies ($F=.815$, $p=.486$), and social strategies ($F=1.300$, $p=.274$). However, it is found that there are significant differences in cognitive ($F=6.911$, $p=.0$), compensation ($F=2.982$, $p=.031$), metacognitive strategies ($F=2.793$, $p=.040$), and all over the scale ($F=3.723$, $p=.012$). The homogeneity of the variance is tested in the areas where there are significant differences, and it is founded that the variance is not homogeneous in the cognitive strategies (Levene $F=2.859$, $p=.037$); therefore, Games-Howell pairwise comparison test is used in Post Hoc tests.

And it is observed that there is a significant difference in cognitive strategies among the A1 ($x=2.80$) and A2 ($x=2.99$) and B1 ($x=3.28$) students in favour of the participants who are in B1 proficiency level. Also, a significant difference in metacognitive strategies is found among the A1 ($x=3.23$) and A2 ($x=3.27$) and B1 ($x=3.49$) students in favour of the participants who are in B1 proficiency level. Finally, it is observed that there is a significant difference all over the scale among the A1 ($x=3.00$) and A2 ($x=3.09$) and B1 ($x=3.27$) students in favour of the participants who are in B1 proficiency level.

Table 11. ANOVA results related to the comparison of the self-regulated learning skills of participants depending on their proficiency levels

Dimensions	Source of Variance	Squares Total	df	Squares Average	F	p	η^2
Strategy use and evaluation	Between Groups	.461	3	.154	.425	.736	
	Within Groups	148.429	410	.362			
	Total	148.891	413				
Planning and goal setting	Between Groups	.371	3	.124	.301	.825	
	Within Groups	168.380	410	.411			
	Total	168.751	413				
Motivation and action for learning	Between Groups	.455	3	.152	.378	.769	
	Within Groups	164.572	410	.401			
	Total	165.027	413				
Whole Scale	Between Groups	.147	3	.049	.184	.907	
	Within Groups	108.753	410	.265			
	Total	108.900	413				

Table 11 shows the results of one-way analysis of variance towards the scores obtained from the public and private language course students self-regulatory learning skills scale according to their proficiency levels. As it is seen in the table, there is not any statistically significant difference among the dimensions and all over the scale.

3.6. Differences between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills According to Frequency of English Use

Participants were asked to indicate their frequency of use in English on the questionnaire. The findings related to the differences between language learning strategies and self-regulation skills of public and private language course students according to their frequency of English use are shown below.

Table 12. ANOVA results related to the comparison of the language learning strategies of participants depending on their frequency of English use

Dimensions	Source of Variance	Squares Total	df	Squares Average	F	p	η^2
Memory Strategies	Between Groups	10.442	4	2.611	4.176	.003*	.04
	Within Groups	247.573	396	.625			
	Total	258.015	400				
Cognitive Strategies	Between Groups	15.828	4	3.957	6.769	.000*	.06
	Within Groups	231.504	396	.585			
	Total	247.332	400				
Compensation Strategies	Between Groups	8.919	4	2.230	4.082	.003*	.04
	Within Groups	216.321	396	.546			
	Total	225.240	400				
Metacognitive Strategies	Between Groups	25.751	4	6.438	10.306	.000*	.09
	Within Groups	246.733	396	.625			
	Total	272.484	400				
Affective Strategies	Between Groups	3.116	4	.779	1.308	.267	
	Within Groups	235.306	396	.596			
	Total	238.422	400				
Social Strategies	Between Groups	4.313	4	1.078	2.023	.091	
	Within Groups	210.595	396	.533			
	Total	214.908	400				
Whole Scale	Between Groups	11.092	4	2.773	7.245	.000*	.07
	Within Groups	151.566	396	.383			
	Total	162.658	400	2.611			

Table 12 shows the results of one-way analysis of variance towards the scores obtained from the public and private language course students' language learning strategies according to the frequency of English use. It is found out that there is not any significant difference in affective ($F=1.308$, $p=.267$) and social strategies ($F=2.023$, $p=.091$). However, it is seen that there are significant differences in memory ($F=4.176$, $p=.003$), cognitive ($F=6.769$, $p=.0$), compensation ($F=4.082$, $p=.04$), metacognitive

strategies ($F=10.306$, $p=.0$), and all over the scale ($F=7.245$, $p=.07$). And it is observed that there is a significant difference all over the scale among the “often” ($x=3.48$) and “sometimes” ($x=3.11$) and “rarely” ($x=3.00$) students in favour of the participants who claim that they use English “often”.

3.7. Correlation between Language Learning Strategies and Self-Regulated Learning Skills

Table 13. *Correlation between language learning strategies and self-regulated learning skills*

	Language learning strategies	Self-regulated learning skills
Language learning strategies	1	.54**
Self-regulated learning skills	.54**	1

Table 13 shows that there is a significant and positive correlation between language learning strategies and self-regulated learning skills ($r=.54$, $p=.0$).

4. Discussion & Conclusion

In this study, it was aimed to examine the language learning strategy use and self-regulatory skills of the learners attending university preparatory class and private language learning course, focusing on their foreign language learning strategies and self-regulation skills. According to the SILL scores, both groups have mid-level strategy use; however, it is seen that the average of private language course students is higher than the preparatory class students. This result confirms the other research in the literature (Altan, 2004; Bekleyen, 2006; Cesur, 2008; Chang, 2011; Padem, 2012; Tang and Tian, 2015; Wong, 2011). These studies show that learners have some kind of strategy use, but that is not so high. Sub-dimensions of the scale show that metacognitive strategies are the most preferred by both groups. This finding supports other studies in the literature (Ada, 2011; Park, 2006). However, other studies show that social strategies are preferred intensively by learners (Padem, 2012; Rao, 2016; Wong, 2011).

The fact that affective strategies are the least preferred strategy by the learners in both groups confirms the research in the literature (Hong-Nam and Leavell, 2006; Padem, 2012; Razak et al., 2012; Ünal et al., 2011; Wong, 2011). According to Lestari and Yahyudin (2020) learners rarely use affective strategies since they do not pay attention too much to emotional factors such as anxiety and nervousness while they are learning English. Taylor and Cutler (2016) stated that students at the intermediate level use

metacognitive strategies more, as they got more specialized in language learning, which helps them to control their autonomy better and evaluate their learning more frequently. Likewise, Meniado (2016) explained that the use of metacognitive strategy is more common among students at an intermediate level than the beginners. Because learning barriers of these learners decrease in time and that helps them to use their metacognition better. He also explained that the learning environment determines the use of metacognitive strategies. Oxford (1990) stated that cognitive strategies are the most preferred strategy for beginners of foreign languages because they do not know much about the target language. It has been determined that students of private courses have a higher average in terms of cognitive strategies such as summarizing the text read or finding English patterns and metacognition strategies such as self-evaluation or time allocation for learning English than preparatory class students. There are no studies on language learning strategies of private language course students in the literature; therefore, the results of the present study will be a reference for further studies. However, Jimenez et al. (1991) reported that students in private schools in the Philippines had higher levels of strategy use than students in public schools. Comparing the SILL scores of the two groups shows that there is no significant difference between the two groups except cognitive and metacognitive strategies. Ergun (2011) examined the students' language learning concerns in public and private universities and stated that there was no significant difference between the language learning anxieties of the students in the two institutions.

Although the averages of female students are higher than males in the use of language learning strategies, not no statistically significant difference is found. Similar studies conducted in the literature that confirm the results of the present study show that there is no significant difference between the two genders (Batumlu & Erden, 2007; Cesur, 2008; Ertekin, 2006; Hong-Nam and Leavell, 2006; Padem, 2011; Tabanlıoğlu, 2003). Also, there are other studies showing that there are significant differences in favour of female students (Aslan, 2009; Liyanage & Bartlett, 2011; Nyikos, 1990; Oxford, 1993; Razak et al., 2012; Shaw & Oxford, 1995) and male students (Phakiti, 2003; Tang & Tian, 2015). The relationship between self-regulatory learning skills and gender shows that females have higher average scores than males all over the scale and all dimensions except planning and goal setting. Besides, other studies have shown that female students have more self-regulation skills than males (Aktan, 2012; Bidjenaro, 2005; Vrugt & Oort, 2010; Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Lin, Zhang and Zheng

(2017) stated that self-regulation was a medium role between learning strategy and success,

In the use of language learning strategy, it is found that there are significant differences between students who are in B1 and B2 proficiency levels and students in A1 and A2 in favour of upper-level students. Accordingly, students who are in the upper levels use language-learning strategies more, also it can be said that the use of language learning strategy contributes to improving the English language. Moreover, there are significant differences in cognitive, metacognitive, and compensation strategies. There are similar studies that support this result in the literature (Bremner, 1999; Oxford & Nyikos, 1989; Wharton, 2000).

Then, it is found out that there are differences in terms of language learning strategies among students, hence, the more English use brings about the more strategy use. The literature shows that there is no study examining the language learning strategies and frequency of English using; in this respect, the findings obtained from this research will be a source for other studies. Although not directly related to language learning strategies, some studies are showing that the level of use of English results in increasing the proficiency levels (Belcher, 2006; Harmer, 1991; Liu et al., 2004). There is a significant and positive correlation between language learning strategies and self-regulated learning skills. According to this finding, it can be said that as the self-regulatory learning skills of the students increased, the levels of language learning strategies also increased. There are studies in the literature supporting that result (Dianyu, 2005; Chularut & DeBacker, 2004; Xiaodong, 2004).

To conclude, private language course students have higher scores than prep class students in all dimensions and all over the scale of language learning strategies. There are, of course, other variables that affect strategy use, but it can be said that private language course students are more aware of the strategy use in language learning. To explain this difference more, especially qualitative, studies are required. Because private language courses are not obligatory, instead voluntarily, the students may have a deeper intrinsic motivation. One of the main purposes of this study was to probe whether learners with different self-regulation skills differed in their use of language learning strategies. The results showed that learners who possessed a higher level of self-regulation reported using learning strategies more often than those who did not possess this higher level in both institutions. Thus, learners get to be encouraged to use language learning strategies and self-regulation skills.

5. Suggestions

It is determined that the students use language-learning strategies at an intermediate level. To increase that, teachers should inform students about the use of strategy in their lessons and encourage them to use language learning strategies. In particular, students having lower proficiency are seen to have low strategy use, so they should be informed and encouraged to use language learning strategies. It is seen that private language course students have higher scores in both inventories of language learning strategies and the scale of self-regulatory learning skills. The facilities of public and private language course students show that there is not much difference between them, it is thought that the only difference is in class size and the course materials used. Consequently, it may be useful to decrease the number of students in classes. Participants were not asked whether they had previously received any training beforehand about language learning strategies and self-regulatory learning skills, thus it is important to ask that to reveal whether there is any difference according to the training. Furthermore, it is observed in the present study that female students have more self-regulatory learning skills than males. However, no data have been obtained about the reasons for this, so the self-regulation skills of female and male students can be explored in depth.

References

- Ada, S. (2011). *A study on language learning strategies of students in private primary schools* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akıllılar, T. & Uslu, Z. (2011). Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(40), 24-37. <https://bit.ly/3sVWVT4>
- Akın, A. (2001). *Improving students' active vocabulary in English through strategy awareness, recycling, and student feedback* [Unpublished master's thesis]. METU Social Sciences Institute.
- Aktan, S. (2012). *Öğrencilerin akademik başarısı, öz düzenleme becerisi, motivasyonu ve öğretmenlerinin öğretim stilleri arasındaki ilişki* [Yayımlanmamış doktora tezi] Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyol, S., & Fer, S. (2010). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi nedir? In *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (Vol. 11, p. 13). <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/193.pdf>
- Altan, M. Z. (2004). Nationality and language learning strategies of ELT-Major University Students. *Asian EFL Journal*, 6(2), 1-11. <https://bit.ly/3tR9X5K>
- Anderson, N. J. (1991). Individual differences in strategy use in second language reading and testing. *The modern language journal*, 75(4), 460-472. <https://doi.org/10.2307/329495>
- Aslan, O. (2009). *The role of gender and language learning strategies in learning English*. [Unpublished master's thesis] METU Social Sciences Institute.
- Ayhan, Ü. (2016). *The use of language learning strategies and its relationship with personality traits and individual differences: The case of Bosnian students at a private university* [Unpublished PHD thesis]. International Burch University, Education Faculty.
- Bacon, S. M. (1992). The relationship between gender, comprehension, processing strategies, and cognitive and affective response in foreign language listening. *The modern language Journal*, 76(2), 160-178. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1992.tb01096.x>
- Barnhardt, S., Chamot, A. U., El-Dinary, P. B., & Robbins, J. (1999). *Learning strategies handbook*. Addison-Wesley Longman.

- Baş, G. (2014). Lise öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri ile İngilizce dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (37), 166-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25112/265124>
- Batumlu, D. Z., & Erden, M. (2007). The relationship between foreign language anxiety and English achievement of Yıldız Technical University School of foreign languages preparatory students. *Journal of theory and practice in education*, 3(1), 24-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/63258>
- Bedell, D. A., & Oxford, R. L. (1996). Cross-cultural comparisons of language learning strategies in the People's Republic of China and other countries. *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives*, 47-60.
- Bekleyen, N. (2006). İngilizce öğretmen adaylarının dil öğrenme stratejileri kullanımı. *TÖMER Dil Dergisi*, 132, 28-37. <https://bit.ly/3nnzJfp>
- Belcher, D. D. (2006). English for specific purposes: Teaching to perceived needs and imagined futures in worlds of work, study, and everyday life. *TESOL quarterly*, 133-156. <https://doi.org/10.2307/40264514>
- Bidjenaro, T. (2005). Gender Differences in Self Regulated Learning. Paper Presented at the 36th/2005 Annual Meeting of the Northeastern Educational Research Association. Kerhonkson, NY. ED 490777
- Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review*, 55(4), 490-514. <https://doi.org/10.3138/cmlr.55.4.490>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Carrell, P. L. (1998). Can reading strategies be successfully taught?. *Australian Review of Applied Linguistics*, 21, 1-20. <https://doi.org/10.1075/aral.21.1.01car>
- Cesur, M. O. (2008). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dil öğrenme stratejileri, öğrenme stili tercihi ve yabancı dil akademik başarısı arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü* [Yayımlanmamış doktora tezi]. YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cesur, M. O., & Fer, S. (2007). What is the validity and reliability study of the strategy inventory of language learning. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 49-74. <https://bit.ly/3gEVs11>

- Chamot, A. U. (1993). Student responses to learning strategy instruction in the foreign language classroom. *Foreign Language Annals*, 26(3), 308. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1993.tb02288.x>
- Chang, Y. F. (2011). Refusing in a foreign language: An investigation of problems encountered by Chinese learners of English. <http://dx.doi.org/10.1515/mult.2011.004>
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.001>
- Cohen, A. D. (2003). The learner's side of foreign language learning: Where do styles, strategies, and tasks meet?. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41(4), 279-292. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.013>
- Cohen, A. D., & Dörnyei, Z. (2002). Focus on the language learner: Motivation, styles, and strategies. *An introduction to applied linguistics*, 170-190. Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th edition)*. Sage publications.
- Çelik, N. (2012) *Matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin öz düzenleme becerilerinin ve öz yeterlik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetinel, E. (2009). *30 bin kişi 50 milyon TL verip kursa gidiyor, sadece yüzde 25'i tamamlıyor*. <http://www.radikal.com.tr/ekonomi/30-bin-kisi-50-milyon-tl-verip-kursa-gidiyor-sadece-yuzde-25i-tamamliyor-953195/>
- Dianyu, Z. (2005). English learning strategies and autonomous learning. *Foreign Language Education*, 1, 012.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)
- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1995). Cognition plus: Correlates of language learning success. *The modern language journal*, 79(1), 67-89. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1995.tb05417.x>
- Ehrman, M., & Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The modern language journal*, 74(3), 311-327. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1990.tb01069.x>

- El-Dip, M.A.B. (2004). Language learning strategies in Kuwait: Links to gender, language level, and culture in a hybrid context. *Foreign Language Annals*, 7(1) 85-95. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2004.tb02176.x>
- Ergün, E. (2011). *An investigation into the relationship between emotional intelligence skills and foreign language anxiety of students at a private university* [Unpublished doctoral dissertation]. Middle East Technical University.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Seçkin Yayıncılık.
- Ertekin, Z. S. (2006). *A study on the correlation between the learning strategies of the 4th and 5th graders and those in the textbook* [Unpublished doctoral dissertation]. Dokuz Eylül University Educational Sciences Institute.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Arnold.
- Harmer, J. (1991). *The practice of English language teaching*. Longman.
- Hong-Nam, K., & Leavell, A. G. (2007). A comparative study of language learning strategy use in an EFL context: Monolingual Korean and bilingual Korean-Chinese university students. *Asia Pacific Education Review*, 8(1), 71-88. <https://doi.org/10.1007/BF03025834>
- Horwitz, E. K. (1988). The beliefs about language learning of beginning university foreign language students. *The Modern Language Journal*, 72(3), 283-294. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1988.tb04190.x>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jenkins, J. (2009). English as a lingua franca: Interpretations and attitudes. *World Englishes*, 28(2), 200-207. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01582.x>
- Jimenez, E., Lockheed, M. E., & Paqueo, V. (1991). The relative efficiency of private and public schools in developing countries. *The World Bank Research Observer*, 6(2), 205-218. <http://dx.doi.org/10.1093/wbro/6.2.205>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(26. Baskı). Nobel Yayıncılık.

- Kormos, J., & Kiddle, T. (2013). The role of socio-economic factors in motivation to learn English as a foreign language: The case of Chile. *System*, 41(2), 399-412. <http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2013.03.006>
- Kothari, C. R. (2004). *Research methodology: Methods and techniques*. New Age International.
- Lestari, M., & Wahyudin, A. Y. (2020). Language Learning Strategies of Undergraduate EFL Students. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 1(1), 25-30. <https://doi.org/10.33365/jeltl.v1i1.242>
- Lewis, M. Paul, Gary F. Simons, and Charles D. Fennig (eds.). (2016). *Ethnologue: Languages of the World*, Nineteenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Online version: <http://www.ethnologue.com>.
- Lin, C. H., Zhang, Y., & Zheng, B. (2017). The roles of learning strategies and motivation in online language learning: A structural equation modeling analysis. *Computers & Education*, 113, 75-85. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.compedu.2017.05.014>
- Liu, D., Ahn, G. S., Baek, K. S., & Han, N. O. (2004). South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching. *Tesol Quarterly*, 605-638. <https://doi.org/10.2307/3588282>
- Liyanage, I., & Bartlett, B. (2013). Personality types and languages learning strategies: Chameleons changing colours. *System*, 41(3), 598-608. <https://doi.org/10.1016/j.system.2013.07.011>
- Meniado, J. C. (2016). Metacognitive Reading Strategies, Motivation, and Reading Comprehension Performance of Saudi EFL Students. *English Language Teaching*, 9(3), 117-129. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n3p117>
- Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H., & Todesco, A. (1978). *The good language learner*. Research in Education Series. Ontario Institute for Studies in Education.
- Nakata, Y. (2010). Toward a framework for self-regulated language-learning. *TESL Canada journal*, 1-1. <https://doi.org/10.18806/tesl.v27i2.1047>
- Nyikos, M. (1990). Sex-related differences in adult language learning: Socialization and memory factors. *The Modern Language Journal*, 74(3), 273-287. <https://doi.org/10.2307/327624>
- O'malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge university press.

- O'Malley, J. M., Chamot, A. U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., & Russo, R. P. (1985). Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language learning*, 35(1), 21-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House Publishers.
- Oxford, R., & Nyikos, M. (1989). Variables affecting choice of language learning strategies by university students. *The modern language journal*, 73(3), 291-300. <https://doi.org/10.2307/327003>
- Özdemir, A., Aydın, N. ve Akar-Vural, R. (2009). Çevre eğitimi öz-yeterlik algısı üzerine bir ölçek geliştirme çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25438/268408>
- Padem, S. (2012). *Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme stratejileri kullanımlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Park, G. P., & Lee, H. W. (2006). The characteristics of effective English teachers as perceived by high school teachers and students in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 7(2), 236-248. <https://doi.org/10.1007/BF03031547>
- Pawlak, M. (2019). Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges. *Language Teaching Research*. <https://doi.org/10.1177/1362168819876156>
- Phakiti, A. (2003). A closer look at gender and strategy use in L2 reading. *Language learning*, 53(4), 649-702. <https://doi.org/10.1046/j.1467-9922.2003.00239.x>
- Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, M. Zeidner (Eds), *Handbook of Self- Regulation* (pp, 451-501). Academic Press.
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches*. Sage.
- Rao, Z. (2016). Language learning strategies and English proficiency: interpretations from information-processing theory. *The Language Learning Journal*, 44(1), 90-106. <https://doi.org/10.1080/09571736.2012.733886>
- Razak, N. Z. A., Ismail, F., Aziz, A. A., & Babikkoi, M. A. (2012). Assessing the use of English language learning strategies among secondary school students in

Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 66, 240-246.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.266>

Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. *TESOL quarterly*, 21(1), 87-111. <https://doi.org/10.2307/3586356>

Rubin, J. (1975). What the "good language learner" can teach us. *TESOL quarterly*, 41-51.

Seidlhofer, B. (2009). Common ground and different realities: World Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, 28(2), 236-245. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2009.01592.x>

Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya* (18. Baskı). Pegem Akademi.

Stern, H. H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern language review*, 31(4), 304-318. <https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (Sixth edition). Pearson Education.

Tang, M., & Tian, J. (2015). Associations between Chinese EFL graduate students' beliefs and language learning strategies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(2), 131-152. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.882882>

Taylor, S. K., & Cutler, C. (2016). Introduction: Les classes d'accueil et d'immersion: stratégies, pratiques et croyances. *Canadian Modern Language Review*, 72(4), 405-422. <https://utpjournals.press/doi/10.3138/cmlr.72.4.405>

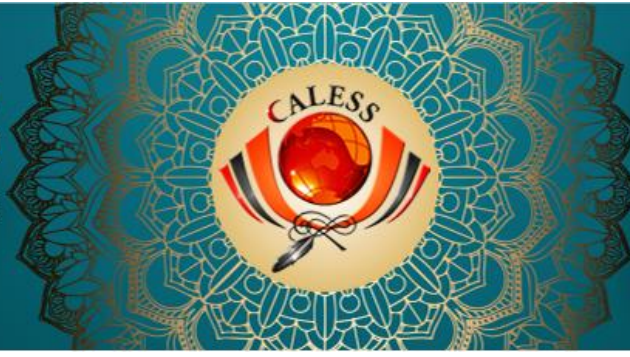
Turan, S. (2009). *Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin tutumlar, öğrenme becerileri ve başarı arasındaki ilişkiler* [Yayımlanmamış doktora tezi] Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Vrugt, A. and Oort, F. J. (2010). Effective self-regulated learning of university students. In Jesús de la Fuente Arias Mourad Ali Eissa (Ed.). *International Handbook on Applying Self-Regulated Learning in Different Settings*, 319-340. Almeria, Spain.

Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners*. Prentice-Hall.

Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language learning*, 50(2), 203-243. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00117>

- Wong, M. S. L. (2011). Language Learning Strategy Use: A Study of Pre-Service Teachers in Malaysia. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED521415>
- Xiaodong, H. (2004). Problems in autonomous English learning research in China [J]. *Foreign Language World*, 4(1), 68-81.
- Zhang, F., & Yin, P. (2009). A Study of pronunciation problems of English learners in China. *Asian social science*, 5(6), 141. <https://doi.org/10.5539/ass.v5n6p141>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 284-290. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.80.3.284>
- Zoubir-Shaw, S., & Oxford, R. L. (1995). Gender differences in language learning strategy use in university-level introductory French classes: A pilot study employing a strategy questionnaire. *Faces in a crowd: Individual learners in multisection programs*, 181-213.



ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİNİN (ÖPFÖ) GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI¹

Ömer PEKTAŞ² Ata PESEN³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2021.6	
Anahtar Kelimeler Öğretim programı Farkındalık Ölçek geliştirme Geçerlilik Güvenirlilik	Bu araştırmada, öğretim programına yönelik farkındalık ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, ilgili alanyazın taraması yapılmış, farkındalık ve öğretim programları kavramları detaylı bir şekilde incelenmiştir. İlgili alanyazın taramasına ek olarak, öğretmenlerle ve alan uzmanlarıyla görüşmeler yapılmıştır. Alanyazın taramasından ve görüşmelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda geliştirilmesi amaçlanan ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. İlgili madde havuzu üçü alan uzmanı, üçü ölçme ve değerlendirme uzmanı olmak üzere 6 uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçeğin ilk uygulamada kullanılacak formu oluşturulmuştur. Bu form, 2020-2021 eğitim öğretim yılında çeşitli okul kademelerinde görev yapmakta olan 364 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan verilere Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmış; analiz sonucunda üç alt faktör (Psikomotor, Bilişsel ve Duyuşsal Farkındalık) ve 25 maddeden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu yapının doğruluğunu test etmek amacıyla ölçeğin yeni formu ikinci çalışma grubuna (417 öğretmen) uygulanmış, toplanan verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA sonucunda ortaya çıkan uyum indekslerinin "Kabul Edilebilir" ve "Mükemmel Uyum" aralıklarında olduğu ve yapının doğrulandığı tespit edilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerine yapılan bileşik güvenirlik ve Cronbach Alfa güvenirlik katsayılarının da alanyazında belirtilen kesme değerlerinin üstünde olduğu ve dolayısıyla ölçeğin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin ileriki çalışmalarda kullanılacak psikometrik özellikleri taşıdığını göstermektedir.
Gönderim Tarihi: 12.05.2021 Kabul Tarihi: 02.06.2021 Yayın Tarihi: 27.06.2021	

DEVELOPING CURRICULUM AWARENESS SCALE (CAS): THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.6	
Keywords Curriculum Awareness Scale development Validity Reliability	This study aims at developing a curriculum awareness scale. To attain this goal, the relevant literature was reviewed and the concepts of awareness and curriculum were examined in detail. In addition to the literature review, interviews were made with teachers and field experts. An item pool was created for the scale, which is intended to be developed in line with the information obtained from the literature review and interviews. The relevant item pool was sent to 6 experts, three of whom were field experts, three of whom were assessment and evaluation experts. In line with the feedback from the experts, the form of the scale to be used in the first application was created. This form was administered to 364 teachers working at various school levels in the 2020-2021 academic year. Explanatory Factor Analysis (EFA) was performed on the collected data; As a result of the analysis, a structure consisting of three sub-factors (Psychomotor, Cognitive and Affective Awareness) and 25 items was obtained. In order to test this structure, the new form of the scale was applied to the second study group (417 teachers), and Confirmatory Factor Analysis (CFA) was performed on the collected data. It was determined that the fit indices resulting from the CFA were in the "Acceptable" and "Perfect Fit" ranges and the structure was confirmed. It was concluded that the composite reliability and Cronbach's alpha reliability coefficients applied to the sub-factors of the scale were also above the cut-off values stated in the literature, and therefore the scale was reliable. These findings show that the scale developed within the scope of the research has psychometric properties that can be used in future studies.
Received: 12.05.2021 Accepted: 02.06.2021 Published: 27.06.2021	

APA'ya göre alıntılama: Pektaş, Ö. ve Pesen, A. (2021). Öğretim programı farkındalık ölçeğinin (ÖPFÖ) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3(1), 115-132.

Cited as APA: Pektaş, Ö., & Pesen, A. (2021). Developing curriculum awareness scale (CAS): The study of validity and reliability. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3(1), 115-132.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Öğretmenlerin Öğretim Programlarına İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, omerpektas145@gmail.com

³ Siirt Üniversitesi, Türkiye, atapesen@siirt.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

The three basic elements of education, which is the process of creating a deliberate and desired change in an individual's behaviour through his own life, are the program, the teacher and the student. These three basic elements of education are actively used while creating desired behaviours. Teachers create the knowledge, skills and attitudes expected from students through the education program. Since education and training activities are purposeful and planned, educational activities must be continued in line with a training program. For this reason, education and training institutions apply the written education programs previously officially prepared. The teacher, who is obliged to provide the knowledge, skills and values required by the curriculum, to be able to fully and accurately apply for the program and to meet the program requirements requires a good knowledge of the program's objectives, content, educational situations and testing situations. Because no matter how well-designed educational programs are in theory, teachers, who are the implementers of the programs, can bring the programs to life as good program reader and practitioner. Determining the extent to which the curriculum is adopted by the teachers and at what level it is reflected in the practice is important in terms of time, effort and money.

Method

This research is a scale development study conducted to develop a curriculum awareness scale (CAS). The research process was carried out in accordance with the sequential exploratory design, one of the mixed-method research designs. In this design, researcher/s start with exploring qualitative data and the findings obtained in this process are used in the quantitative research dimension (Creswell, 2014). The research was conducted with two different study groups consisting of teachers who work in public and private schools in the province of Siirt and its districts. The first study group consists of 324 teachers, 141 females and 223 males. 27 of these teachers work in pre-school, 111 in primary school, 135 in secondary school, and 91 in high school and equivalent schools. The data of this study group were used in the Exploratory Factor Analysis (EFA), which is the first step of the scale development process. As a result of the analysis made with the data obtained from the first study group, the items to be removed from the scale and the sub-factors of the scale were determined. The final form obtained was distributed to the second study group to test the accuracy of the structure that emerged in EFA. The second study group consists of 417 teachers, 179 of which are females and 238 males. 32 of the teachers in this group are in preschool, 125 in primary school, 162 in secondary school, 98 in high school and equivalent education level schools. The data of this study group were used in Confirmatory Factor Analysis (CFA) and reliability tests.

Findings and Results

As a result of EFA, 33 items were removed from the pilot form since 16 of them had low factor loadings and the rest had overlapping structure. Based on the scree plot graph and factor loadings, a scale consisting of 25 items and 3 factors was determined. Considering the EFA findings and related literature, the first factor was named "Psychomotor Awareness". While this factor includes 12 items with factor loading between .60 and .80, the contribution of this factor to the total variance was calculated as 26.66%. The second factor of the scale was named "Cognitive Awareness". In this factor, there were 6 items with factor loading between .54 and .79, while the contribution of the relevant factor to the total

variance was calculated as 18.39%. Another factor in the scale was named as "Affective Awareness". The contribution of the affective awareness factor, which includes 6 items with factor loadings ranging from .51 to .79, to the total variance was calculated as 14.47%. The total variance explained by all the relevant factors was calculated as 59.52%.

In order to test the structure that emerged in EFA, Confirmatory Factor Analysis (CFA) was applied to the data of the second study group. The CFA findings showed the fit indices of the model established without modification are "acceptable" in SRMR, PFGI and PNFI, and "perfect fit" in other indices (χ^2 / df , RMSEA, NNFI, NFI, CFI and IFI). The perfect and acceptable fit indexes of the tested model showed that the three-factor model that emerged in EFA was also confirmed in CFA.

The reliability evidence of the scale was checked through Cronbach Alpha internal reliability coefficient and composite reliability which is a reliability coefficient calculated based on factor loadings and error variance values. Accordingly, the Cronbach Alpha reliability coefficient was calculated as .85 for the Psychomotor Awareness factor; .81 for the Cognitive Awareness factor; .79 for the Affective Awareness factor. The composite reliability coefficients of the factors were .88 in the Psychomotor Awareness factor; .86 in the Cognitive Awareness factor and .85 in the Affective Awareness factor. Reliability coefficients of .70 and above are accepted as "reliable" in the literature (Domino & Domino, 2006). In this case, it was concluded that the Curriculum Awareness Scale (CAS) was reliable in terms of both the Cronbach Alpha and the composite reliability coefficient.

The 25-item curriculum awareness scale, which has a five-point Likert type rating, has a structure of three sub-factors. For this reason, a total score cannot be obtained from the scale. Comments for the research can be made separately for each factor. As the participants score more on factors, they will have a higher awareness of the relevant factor.

In addition to the strengths mentioned above, the research has some limitations and recommendations for researchers who will use the scale. Firstly, the data collected in this study are limited to teachers working in the city centre and districts of Siirt. As Bademci (2013) stated, the findings related to reliability are the properties of the measurements, while the interpretations made as a result of the measurements are accepted as the properties related to the validity. In this direction, it is necessary to renew the validity and reliability analyses for the data to be collected from different study groups.

1. Giriş

Eğitim programları öğrencilerden beklenen hedefleri ortaya koyan, bunların kazanılması için şartları belirleyen organize edilmiş şemalardır (Demirel, 2007). Eğitim faaliyetlerinin organize edilmesi ve planlanmasının sağlanabilmesi için bu programların işe koşulması bir zorunluluktur. Bundan dolayı eğitimin paydaşları resmi olarak hazırlanmış yazılı eğitim ve öğretim programları kullanmaktadırlar (Yüksel, 2002)

Eğitim programı ve öğretim programı kavramları iç içe geçmiş ve bazen birbirinin yerine kullanılan kavramlar olarak gözüke de temelde iki kavram arasında çok belirgin farklılıklar mevcuttur. Öğretim programı sınırları belirlenmiş bir planın bir grupla yürütülmesini ifade ederken eğitim programı ise daha üst bir kavram olarak

belirlenmiş tüm planları içinde barındıran etkinlikler bütünü olarak tanımlanmaktadır (Akpınar, 2017). Eğitim programı aynı zamanda öğretim programları için bir rehber niteliğindedir (Küçükahmet, 2007). Oliver (1965) eğitim programını öğrencilerin hem okul içinde hem de okul dışı faaliyetlerindeki tüm deneyimlerini toplamı olarak görürken, Demirel (2010, 2017) buna ilaveten planlanmış etkinliklerin önemini vurgulamaktadır. Planlanmış okul dışı ve okul içi faaliyetlerin yer aldığı eğitim programları söz konusu eğitim faaliyetlerine yön verir ve aynı eğitim kademesindeki amaçların aynı yönde gerçekleşmesini sağlar.

Dolayısıyla öğretmenlerin ders içi etkinlikleri oluştururken öğretim programlarını dikkate almaları ve kendi bilgi ve donanımlarıyla bütünleştirerek uygulamalar yapmaları beklenmektedir (Bümen, Çakar ve Yıldız, 2014). Öğretim programının öğretmen tarafından tam ve doğru bir şekilde uygulanabilmesi, öğretim programının sunmuş olduğu bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması öğretmenlerin eğitim programlarının dört ögesi olan hedef, içerik, öğrenme durumları ve sınama durumlarına hâkim olmasına da bağlıdır (Ertürk, 2017; Yıldız ve Baycan, 2012). Bu çerçevede eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasında sorumlu olan öğretmenler, öğretim programı farkındalığına sahip iyi bir program okuyucusu olmaları, eğitim programının felsefesini benimsemeleri ve öğretim programının gerektirdiği çabayı göstermeleri beklenir.

Bireylerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gerçekleştirmek istedikleri faaliyetlere yönelmeleri ve bunu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yönden gösterdikleri bir başlangıç noktası olarak tanımlanan farkındalık (Eski, 2010; Ünal, 2017), aynı zamanda bireylerin çevredeki herhangi bir durumdan haberdar olması, hassasiyet göstermesi ve bunu anlamlandırmasıdır (Yusuf, Çuhadar ve Demirel, 2020).

Çevresel uyaranlara tepki verilebilmesi farkındalığının olmasıyla mümkündür (Ergül, Tınaz ve Ertaç, 2016). Nitekim yüksek farkındalık sahibi bireylerin tutumları ve davranışları arasındaki korelasyonun güçlü olması beklenmektedir (Hutton ve Baumeister, 1992). Bireyin herhangi bir durumla alakalı farkındalık düzeyinin yüksek olması durumuna ilişkin bir yaşantı ve deneyim sürecine girmesini sağlar. Bu durum bilişsel, duyuşsal veya psikomotor yönden oluşturduğu farkındalık ile bireyin hayata uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Dökmen, 2002).

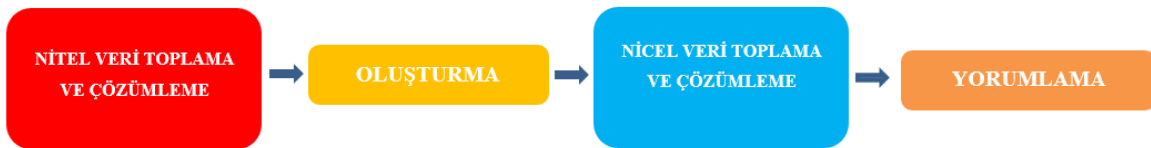
İlgili alanyazın incelendiğinde öğretim programlarının öğretmenler tarafından algılanmasına ve kullanılmasına yönelik çalışmaların (Kimpston, 1985; Mihalic, 2004; Osmundson, Herman, Ringstaff, Dai ve Timms, 2012) yanında öğretim programının uygulanması ve değerlendirmesine ilişkin çalışmaların da sıklıkla yapıldığı

görülmektedir (Zengin, 2010; Taşçı, 2011; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Gülbaş Çatak, 2008).

Ayrıca alanyazında öğretim programına ilişkin bağlılık konusuna yönelik çeşitli ölçek geliştirme çalışmaları bulunmaktadır (Ayala, Brandon, Shavelson and Yin, 2008; Ruiz-Promo 2006, Protheroe 2008; Vaturli ve Rohs, 2009; Yaşaroğlu ve Manav, 2015). Ancak öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ölçecek herhangi bir ölçeğin geliştirilmediği görülmektedir. Her ne kadar nitel veri toplama araçlarından görüşme formlarının bu konuyla alakalı olarak tercih edildiği gözükse de nicel paradigma anlayışını temsilen bir öğretim programı farkındalık ölçeği geliştirme ihtiyacı duyulmuştur. Öğretmenlerin öğretim programlarını uygulamadaki yeterliklerinin ancak bu programlara ilişkin sahip olacakları farkındalıkla mümkün olabileceği düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışma öğretmenlerin öğretim programına ilişkin farkındalıklarını ortaya koyacak bir ölçeğin geliştirilme ihtiyacının bir sonucudur.

2. Yöntem

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını belirlemek amacıyla yürütülen bir ölçek geliştirme çalışmasıdır. Araştırma süreci, karma yöntem araştırma desenlerinden keşfedici sıralı desene uygun olarak yürütülmüştür. Keşfedici sıralı desende, araştırmacı/araştırmacılar nitel verileri keşfetmekle başlar ve bu süreçte elde edilen bulgular nicel araştırma boyutunda kullanılır (Creswell,2014). Keşfedici sıralı desenin doğasına uygun olarak, araştırma kapsamında geliştirecek ölçeğin maddelerinin oluşturulması için alanyazın taraması yapılmış, alan uzmanı ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen nitel veriler çözümlenmiş ve madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda seçilen maddeler kullanılarak ölçeğin ilk deneme formu hazırlanmıştır. Bu forma ait uzman görüşleri alınmış, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra araştırmanın nicel veri toplama safhasına geçilmiştir. Ölçeğin yapısının test edileceği Açımlayıcı Faktör Analizi ve Doğrulayıcı Faktör Analizi için nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve yorumlanmıştır.



Şekil 1. Keşfedici sıralı desen işlem adımları (Creswell ve Clark,2007)

2.2. Çalışma grubu

Bu araştırma, Siirt ili ve ilçelerindeki devlet okulları ve özel okullarda görevine devam eden iki farklı çalışma grubuyla yürütülmüştür. Birinci çalışma grubu, 141'i kadın, 223'ü erkek olmak üzere 364 öğretmenden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 27'si okul öncesi, 111'i ilkokul, 135'i ortaokul, 91'i ise lise ve dengi eğitim kademesindeki okullarda görevini sürdürmektedir. Bu çalışma grubuna ait veriler ölçek geliştirme sürecinin ilk aşaması olan Açıklayıcı Faktör Analizinde (AFA) kullanılmıştır. Birinci çalışma grubundan elde edilen verilerle yapılan analizler sonucunda ölçekten çıkarılacak maddeler ve ölçeğe ait alt faktörler belirlenmiştir. Elde edilen nihai form, AFA'da ortaya çıkan yapının doğruluğunu test etmek amacıyla ikinci çalışma grubuna dağıtılmıştır. İkinci çalışma grubu 179'u kadın, 238'i erkek olmak üzere 417 öğretmenden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundaki öğretmenlerin 32'si okul öncesi, 125'i ilkokul, 162'si ortaokul, 98'i ise lise ve dengi eğitim kademesindeki okullarda görevini sürdürmektedir. Bu çalışma grubuna ait veriler, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ve güvenilirlik testlerinde kullanılmıştır.

Tablo 1. Çalışma gruplarına ait betimsel istatistikler

Çalışma Grubu	Demografik Bilgi	Grup	f	%	
Birinci Çalışma Grubu (AFA)	Cinsiyet	Kadın	141	38,74	
		Erkek	223	61,26	
		Toplam	364	100	
	Okul Kademesi	Okul Öncesi	27	7,42	
		İlkokul	111	30,49	
		Ortaokul	135	37,09	
		Lise	91	25,00	
		Toplam	364	100	
	İkinci Çalışma Grubu (DFA)	Cinsiyet	Kadın	179	42,9
			Erkek	238	57,1
Toplam			417	100	
Okul Kademesi		Okul Öncesi	32	7,7	
		İlkokul	125	30,0	
		Ortaokul	162	38,8	
		Lise	98	23,5	
		Toplam	417	100	

2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verileri 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Veriler, Siirt ili ve ilçelerindeki okullarda görev yapan öğretmenlerden çevrim içi veri toplama platformları ve sosyal medya araçları kullanılarak toplanmıştır. 2019 Aralık ayı itibariyle Çin’de başlayan ve bütün dünyayı etkisine alan Covid-19 pandemisinin 2020-2021 eğitim öğretim yılının birinci yarısında etkisini sürdürmesi, verilerin çevrim içi toplanmasında etkili olmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi üç aşamada yürütülmüştür. İlk aşamada, ölçekte yer alacak maddelerin tespiti ve madde havuzunun oluşturulması amacıyla öğretim programı ve farkındalık kavramlarına ilişkin alanyazın taraması yapılmış, alan uzmanlarıyla çevrim içi görüşmeler, öğretmenlerle de odak grup görüşmeleri yapılarak konuya ait nitel veriler toplanmıştır. Alanyazın taraması ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi tekniğiyle incelenerek ölçek için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan yapılan eleme sonucu oluşturulan deneme formu 3 ölçme-değerlendirme ve 3 alan uzmanı (eğitim programı ve öğretim alanında doktorasını tamamlamış uzmanlar) olmak üzere 6 uzmanın görüşünü almak üzere gönderilmiştir. Uzmanlar arasındaki uyumun güvenilirliğini sağlamak amacıyla Kappa analizi yapılmıştır. Cohen ve Fleiss Kappa olmak üzere iki farklı şekilde hesaplanabilen Kappa analizinde, eğer iki değerlendirici/puanlayıcı arasındaki uyum ölçülüyorsa Cohen Kappa, uyumun ölçüldüğü değerlendirici/puanlayıcı sayısı ikiden fazla ise Fleiss Kappa katsayısı kullanılır (Kılıç, 2015). Toplamda altı uzman olmasına rağmen, uzmanlar üçerli gruplara (ölçme ve değerlendirme, alan uzmanı) ayrılmış ve her bir grubun Fleiss Kappa katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucu, ölçme ve değerlendirme uzmanları arasındaki uyum değeri 0,84, alan uzmanları arasındaki uyum değeri ise 0,92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgunun yorumlanmasında Landis ve Koch (1977)’un sunduğu aralıklar (0.01–0.20 Önemsiz düzeyde uyum; 0.21–0.40 Zayıf düzeyde uyum; 0.41–0.60 Orta düzeyde uyum; 0.61–.80 İyi düzeyde uyum; 0.81–1.00 Çok iyi düzeyde uyum) referans olarak kabul edilmiştir. Bu doğrultuda, her iki uzmanlık türünde de çok iyi düzeyde uyum olduğu gözlemlenmiştir. Kapsam geçerliliğine yönelik yeterliliğin test edilmesinin ardından ölçek formu, Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmak üzere öğretmenlere dağıtılmıştır. Toplanan verilerin analizinin ardından, nihai form ikinci çalışma grubu olarak belirlenen katılımcılara dağıtılmıştır.

İkinci uygulamadan elde edilen veriler Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) kullanılmak üzere istatistiksel işlemlere dâhil edilmiştir.

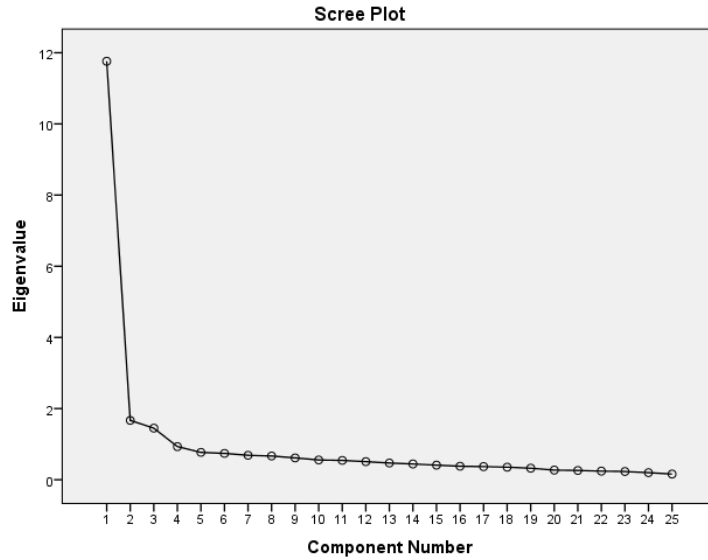
3.Bulgular

3.1. Yapı geçerliliğine yönelik bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Araştırmanın birinci çalışma grubundan elde edilen verilere ölçeğin yapısını ortaya koymak için AFA uygulanmıştır. AFA yapılmadan önce belirli ölçütlerin sağlanması gerekmektedir. Bunlardan ilki örneklemin yeterliliğinin test edilmesidir. Bununla ilgili alanyazında ortak bir fikir birliği olmamasına rağmen öne çıkan görüşler bu analiz için uygulanacak veri grubunun 300-500 kişi (Cattel, 1978), 300 ve üzeri (Comrey ve Lee, 2013), en az 200 (Kline, 2016), madde sayısının 5 katı (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Tavşancıl, 2006) vb. olması gerektiğini belirtmektedir. Bu görüşler dikkate alınarak 58 maddelik deneme formu 364 kişilik birinci çalışma grubuna uygulanmıştır. AFA için yeterli örneklem büyüklüğünün sağlanıp sağlanmadığı Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi ile belirlenmiştir. KMO değerinin 0,95; Bartlett testinin anlamlı olması ($\chi^2=6629,278$, $sd=300$) sonucunda verilerin AFA için uygun olduğuna karar verilmiştir.

Toplanan verilerin normalden uzak bir dağılım sergilemesi nedeniyle AFA'da faktör çıkartma yöntemi olarak Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler Yöntemi kullanılmıştır. Faktörler arası korelasyon değerlerinin en az orta derecede olması sebebiyle faktörler arası korelasyon katsayıları dikkate alınarak belirlenen eğik faktör döndürme tekniklerden Direct Oblimin kullanılmıştır. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk (2012) 0,45 ve üstü faktör yüküne sahip olan maddelerin açıkladığı bilgi bakımında önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu doğrultuda, 0,45'in altında faktör yüküne sahip olan maddeler ölçekten çıkarılmıştır.



Şekil 2. Ölçeğe ait yamaç birikinti grafiği

Şekil 2’de verilen yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, ilgili grafikte 3’ten sonrası grafiğin doğrusallık kazandığı görülmektedir. İlgili grafik yorumlanırken doğrusallığın başladığı nokta faktör sayısını belirlemede bir kesim noktası olarak alınmaktadır. Bu da ölçeğin toplandığı veri setinde üç faktörlü bir yapının olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 2. Açımlayıcı faktör analizi bulguları (ÖPFÖ)

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
Psikomotor Farkındalık	M44	0,80	0,24	0,13	0,71
	M47	0,78	0,26	0,17	0,71
	M42	0,77	0,19	0,22	0,68
	M49	0,71	0,27	0,35	0,70
	M48	0,68	0,41	0,20	0,67
	M45	0,68	0,24	0,34	0,63
	M52	0,67	0,24	0,25	0,56
	M43	0,66	0,29	0,14	0,54
	M41	0,65	0,20	0,31	0,56
	M58	0,62	0,34	0,29	0,59
	M51	0,61	0,37	0,16	0,54
	M56	0,60	0,13	0,21	0,42
	Açıkladığı Varyans			%26,66	

Faktör	Madde No	Faktör Yükleri			Ortak Varyans (h ²)
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	
<i>Bilişsel Farkındalık</i>	M13	0,24	0,79	0,17	0,71
	M15	0,28	0,78	0,14	0,70
	M11	0,22	0,74	0,12	0,61
	M6	0,23	0,65	0,21	0,53
	M10	0,25	0,62	0,35	0,57
	M20	0,38	0,60	0,31	0,60
Açıkladığı Varyans			%18,39		
<i>Duyuşsal Farkındalık</i>	M4	0,16	0,06	0,79	0,65
	M7	0,25	0,16	0,75	0,65
	M16	0,23	0,39	0,64	0,62
	M23	0,32	0,24	0,62	0,54
	M25	0,36	0,24	0,56	0,50
	M12	0,22	0,38	0,51	0,45
Açıkladığı Varyans			%14,47		
Toplam Açıklanan Varyans			%59,52		

Tablo 2’de, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin (ÖPFÖ) Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) bulguları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi, ölçek 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin ön deneme formunda yer alan 16 maddenin düşük faktör yükü göstermesi, 17 maddenin ise birden fazla faktörde faktör yükü göstermesi ve binişik özelliğe sahip olması nedeniyle ölçekten çıkarılmıştır. AFA bulgular ve ilgili alanyazın dikkate alınarak birinci faktör “Psikomotor Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde, faktör yükleri 0,60 ile 0,80 arasında değişen 12 madde yer alırken söz konusu faktörün toplam varyansa katkısı %26,66 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin ikinci faktörü “Bilişsel Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Bu faktörde, faktör yükleri 0,54 ile 0,79 arasında değişen 6 madde bulunurken ilgili faktörün toplam varyansa katkısı %18,39 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki bir diğer faktör ise “Duyuşsal Farkındalık” olarak adlandırılmıştır. Faktör yükleri 0,51 ile 0,79 arasında değişen 6 maddenin yer aldığı duyuşsal farkındalık faktörünün toplam varyansa katkısı %14,47 olarak hesaplanmıştır. İlgili faktörlerin tamamının açıkladığı toplam varyans ise %59,52 olarak hesaplanmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

AFA’da elde edilen yapının doğruluğunun test edilmesi amacıyla ikinci çalışma grubundan elde edilen verilerin analizinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

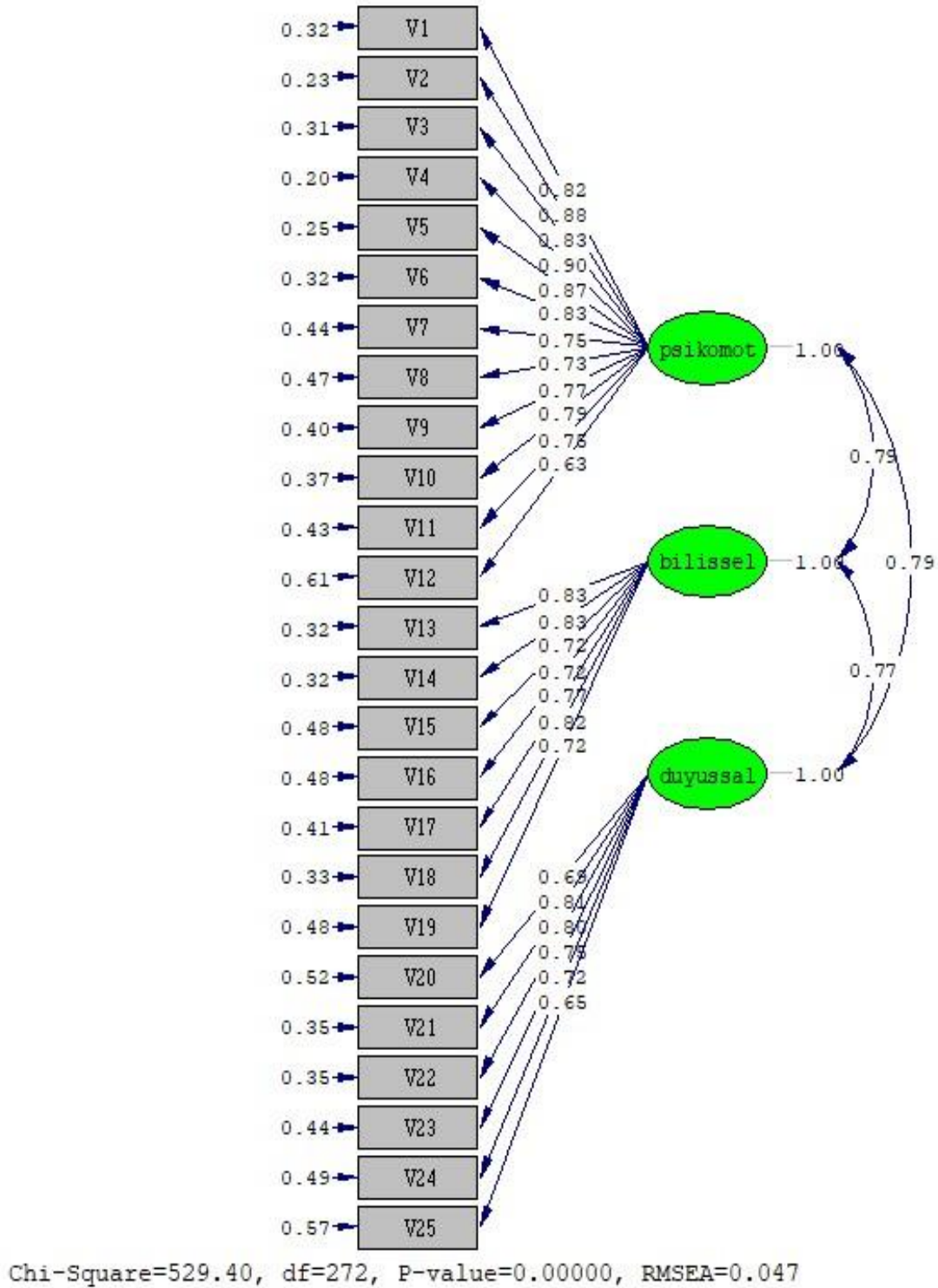
kullanılmıştır. DFA’da ortaya çıkan verilerin yorumlanmasında çeşitli ölçütler kullanılmaktadır. Bu araştırma kapsamında, ki-kare uyum testi, tahmin hatalarının ortalamasının karekökü (RMSEA), normlaştırılmamış uyum indeksi (NNFI), normlaştırılmış uyum indeksi (NFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), fazlalık uyum indeksi (IFI), standartlaştırılmış hata kareleri ortalamasının karekökü (SRMR), sıkı iyilik uyum indeksi (PGFI) ve sıkı normlaştırılmış uyum indeksi (PNFI) analiz edilmiştir. İlgili ölçütlerin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular ve alanyazında yaygın olarak kullanılan kesme değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretim programı farkındalık ölçek modeline ilişkin DFA uyum indeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum Ölçütleri	Kabul Edilebilir Uyum Ölçütleri	Elde Edilen Uyum İndeksleri	Sonuç
χ^2/sd^*	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2,5$	$2,5 \leq \chi^2/sd \leq 5$	1,95	Mükemmel Uyum
RMSEA**	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$	$0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$	0,047	Mükemmel Uyum
NNFI***	$0,95 \leq NNFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NNFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
NFI***	$0,95 \leq NFI \leq 1,00$	$0,90 \leq NFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
CFI***	$0,95 \leq CFI \leq 1,00$	$0,90 \leq CFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
IFI***	$0,95 \leq IFI \leq 1,00$	$0,90 \leq IFI \leq 0,95$	0,99	Mükemmel Uyum
SRMR****	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$	$0,05 \leq SRMR \leq 0,10$	0,058	Kabul Edilebilir Uyum
PGFI****	$0,95 \leq PGFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PGFI \leq 0,95$	0,62	Kabul Edilebilir Uyum
PNFI****	$0,95 \leq PNFI \leq 1,00$	$0,50 \leq PNFI \leq 0,95$	0,69	Kabul Edilebilir Uyum

*(Kline, 2011), **(Byrne ve Campbell, 1999), *** (Bentler, 1980),**** (Schermelleh-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Tablo 3’teki bulgular incelendiğinde modifikasyonsuz kurulan modelin uyum indekslerinin SRMR, PGFI ve PNFI’de “kabul edilebilir”, diğer indekslerde (χ^2/sd , RMSEA, NNFI, NFI, CFI ve IFI) “mükemmel uyum” değerlerinde yer aldığı görülmektedir. Test edilen modele ilişkin mükemmel ve kabul edilebilir uyum indeksleri, DFA’dan elde edilen üç faktörlü modelin uyum düzeyinin yeterli olduğunu ve modelin doğrulandığını göstermektedir. Modele ilişkin yol katsayıları ise Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3. Ölçeğe ilişkin doğrulayıcı faktör analizi modeli

Şekil 3'te araştırma kapsamında geliştirilen Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine (ÖPYÖ) ait yol katsayıları ve uyum parametreleri verilmektedir. Buna göre, test edilen modelin standardize yol katsayıları ve t değerleri kabul edilebilir aralıklarda yer almaktadır.

3.2. Güvenirlğe yönelik bulgular

Ölçeğe ait güvenilirlik kanıtlarının ortaya konması amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Öğretim programı farkındalık ölçeğine ait güvenilirlik ve korelasyon değerleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretim programı farkındalık ölçeğine ait güvenilirlik ve korelasyon değerleri

Alt Faktörler	Alfa	CR	AVE	(1)	(2)	(3)
(1) Psikomotor Farkındalık	0,85	0,88	0,49	1		
(2) Bilişsel Farkındalık	0,81	0,86	0,50	0,734	1	
(3) Duyuşsal Farkındalık	0,79	0,85	0,42	0,679	0,417	1

Tablo 4'te, Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğine (ÖPFÖ) ait güvenilirlik bulguları yer almaktadır. Ölçeğe ait güvenilirlik kanıtlarının ortaya konması amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısının yanı sıra faktör yükleri ve hata varyansı değerlerine dayalı olarak hesaplanan bir güvenilirlik katsayısı olan bileşik güvenilirlik indeksi de hesaplanmıştır. Buna göre, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı Psikomotor Farkındalık faktörü için 0,85; Bilişsel Farkındalık faktörü için 0,81; Duyuşsal Farkındalık faktörü için 0,79 olarak hesaplanmıştır. Faktörlerin bileşik güvenilirlik katsayılarının ise Psikomotor Farkındalık faktöründe 0,88; Bilişsel Farkındalık faktöründe 0,86; Duyuşsal Farkındalık faktöründe ise 0,85 olduğu görülmüştür. Alanyazında 0,70 ve üzeri güvenilirlik katsayıları "Güvenilir" olarak kabul edilmektedir (Domino ve Domino, 2006). Faktörlerin AVE katsayılarının ise Psikomotor Farkındalık faktöründe 0,49; Bilişsel Farkındalık faktöründe 0,50; Duyuşsal Farkındalık faktöründe ise 0,42 olduğu görülmüştür. AVE değerlerinin 0,5 düzeyine yakın olması birleşim geçerliliğine kanıt oluşturmaktadır (Hair, Sarstedt, Hopkins ve Kuppelwieser, 2014). Bu durumda, elde edilen katsayılardan hareketle Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinden (ÖPFÖ) Elde Edilen Puanların Yorumlanması

5'li (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Biraz Katılıyorum, 4-Katılıyorum ve 5-Tamamen Katılıyorum) Likert tipi bir derecelendirme özelliğine sahip olan Öğretim Programı Farkındalık Ölçeği (ÖPFÖ) 25 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin kendi içerisinde 12'si Psikomotor Farkındalık, 6'sı Bilişsel Farkındalık ve 6'sı Duyuşsal Farkındalık faktöründe olmak üzere üç alt faktörlük bir yapı barındırdığı tespit edilmiştir. Bu açıdan ölçekten toplam puan elde edilememekte ve yorumlamalar söz konusu alt faktörlerden elde edilen puanlar üzerinden

yapılabilmektedir. Öğretim Programı Farkındalık ölçeğinden alınacak puan aralığı birinci faktör (Psikomotor Farkındalık) için 12-60 puan, ikinci ve üçüncü faktör için ise 6-30 puan aralığındadır. Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin alt faktörlerinden alınan puanların yükselmesi, ilgili faktörde öğretmenlerin farkındalıklarının da yükseldiği anlamını taşımaktadır.

4.Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretim programına ilişkin öğretmen farkındalık düzeyinin ölçülmesi amacıyla geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde standart ölçek geliştirme işlemleri takip edilmiştir: İlgili alanyazın taramasının yapılması, alan uzmanlarıyla ve öğretmenlerle görüşmelerin yapılması, madde havuzunun oluşturulması, uzman görüşünün alınması, uzmanlar arası uyumun test edilmesi, ilk çalışma grubunun oluşturulması, Açımlayıcı Faktör Analizinin (AFA) gerçekleştirilmesi, ikinci çalışma grubunun oluşturulması, Doğrulayıcı Faktör Analizinin uygulanması, güvenilirlik analizlerinin test edilmesi ve raporlamadır.

İlk çalışma grubu, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkez ve ilçelerinde çeşitli eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 364 öğretmenin verilerinden oluşturulmuştur. Bu veriler arasında hatalı, kayıp ve uç değere sahip olanların olup olmadığı incelendikten sonra Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre toplam varyansın %59, 52'sini açıklayan üç faktörlü bir yapının kuramsal temele uygun olduğuna karar verilmiştir. AFA sonucunda faktörlerde yer alan maddeler ve kuramsal temel dikkate alındığında, birinci faktör Psikomotor Farkındalık (PF), ikinci faktör Bilişsel Farkındalık (BF), üçüncü faktör Duyuşsal Farkındalık (DF) şeklinde adlandırılmıştır.

AFA sonucunda elde edilen 25 madde ve 3 faktörden oluşan yapının doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. DFA'da kullanılmak üzere 417 öğretmenden oluşan ikinci çalışma grubunun verileri kullanılmıştır. Veri setinde uç değerler ve kayıp değerler çıkartılarak analiz gerçekleştirilmiştir. DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerinin "*Mükemmel*" ve "*Kabul edilebilir*" değerler arasında yer alması sonucunda model doğrulanmıştır.

Ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları göz önünde bulundurulduğunda, ölçeğin hem Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı hem de bileşik güvenilirlik indeksi bakımından güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak Öğretim Programı Farkındalık Ölçeğinin (ÖPFÖ) farklı branşlardaki öğretmenlerin öğretim programlarına ilişkin farkındalıklarını ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Kaynakça

- Akpınar, B. (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Data Yayınları.
- Ayala, C. C., Brandon, P. R., Shavelson, R. J. ve Yin, Y. (2008). On the fidelity of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning. *Applied measurement in education*, 21(4), 360-389. <https://doi.org/10.1080/08957340802347852>
- Bademci, V. (2013). Değer biçiciler arası (interrater) ölçüm güvenirliğinin Cronbach'ın alfası ile kestirilmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 55-62. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esef/issue/28790/308084>
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modelling. *Annual Review of Psychology*, 31, 419-456. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.ps.31.020180.002223>
- Bümen, N. T., Çakar, E. ve Yıldız, D. G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 203-228. <https://acikerisim.ege.edu.tr/xmlui/handle/11454/11395>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (13.baskı). Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. ve Campbell, T. L. (1999). Cross-cultural comparisons and the presumption of equivalent measurement and theoretical structure: A look beneath the surface. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 30(5), 555-574. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0022022199030005001>
- Cattell, R. B. (1978). A check on the theory of fluid and crystallized intelligence with description of new subtest designs. *Journal of Educational Measurement*, 15 (3), 139-164. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1745-3984.1978.tb00065.x>
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (2013). *A first course in factor analysis*. Psychology press.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Çev. Bütün, M. ve Demir, S. B. Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J.W. ve Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme (10. baskı)*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2010). *Eğitimde yeni yönelimler*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (2008). *Eğitim bilimine giriş*. Pegem Akademi.
- Domino, G. ve Domino, M. L. (2006). *Psychological testing: An introduction*. Cambridge University Press.

Dökmen, Ü. (2002). *Yarına kim kalacak? Evrenle uyumlaşma sürecinde var olmak gelişmek uzlaşmak*. Kişisel Gelişim Dizisi Sistem Yayıncılık.

Ergül, M.A., Tınaz, C. ve Ertaç, M. (2016). The analysis of the factors influencing sport awareness level of secondary education students: Case of tennis. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 27 (2), 69–83. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221481>

Eski, T. (2010). *Ortaöğretim öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Kastamonu İli Örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Ertürk, S. (2017). *Eğitimde “Program” geliştirme*. Edge Akademi.

Gülbaş Çatak, Ç. (2008). *Yeni ilköğretim 1. sınıf ilkokuma yazma dersi öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Gömlüksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni fen ve teknoloji dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (32), 76-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/hunefd/issue/7804/102313>

Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. ve Kuppelwieser, V. G. (2014). *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research*. European business review.

Hutton, D. G. ve Baumeister, R. F. (1992). Self-awareness and attitude change: Seeing oneself on the central route to persuasion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18 (1), 68–75. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167292181010>

Kılıç, S. (2015). Kappa test. *Journal of Mood Disorders*, 5 (3), 142-144. <https://bit.ly/3wYPEVa>

Küçükahmet, L. (2007). *Program geliştirme ve öğretim*. Nobel Yayın Dağıtım.

Kimpston, R. D. (1985). Curriculum fidelity and the implementation tasks employed by teachers: a research study. *Journal of Curriculum Studies*, 17(2), 185-195. <https://doi.org/10.1080/0022027850170207>

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modelling*. The Guilford Press.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

Mihalic, S. (2004). The importance of implementation fidelity. *Emotional and Behavioral Disorders in Youth*, 4 (4), 83-105. <https://bit.ly/2SZqLts>

Landis, J. ve Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33 (1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>

Oliver, A. I. (1965). *Curriculum improvement: a guide to problems, principles, and procedures*. Dodd Mead An Company.

Osmundson, E., Herman, J., Ringstaff, C., Dai, Y. ve Timms, M. (2012). Measuring Fidelity of Implementation--Methodological and Conceptual Issues and Challenges. CRESST Report 811. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST).

Protheroe, N. (2008). Teacher Efficacy: What is it and does it matter? *Principal*, 87 (5), 42-45. <https://bit.ly/2SWEuBp>

Ruiz-Primo, M. A. (2006). *A multi-method and multi-source approach for studying fidelity of implementation*. Regents of the University of California.

Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Test of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research-Online*, 8(2), 23-74. <https://bit.ly/3gaSmjt>

Taşçı, Ş. (2011). *Fizik öğretim programının uygulanmasının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi (3. Baskı)*. Nobel Akademi.

Ünal, E. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi (Erzurum İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Vartuli S. and Rohs J. (2009). Assurance of Outcome Evaluation: Curriculum Fidelity. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (4), 502-512. <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02568540909594677>

Yusuf, E. R., Çuhadar, A. ve Demirel, M. (2020). Lise öğrencilerinin kış sporlarına yönelik farkındalık düzeylerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (7), 136-143. <https://doi.org/10.21733/ibad.654448>

Yaşaroğlu, C. ve Manav, F. (2015). Öğretim programına bağlılık ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 247-258. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40013/475707>

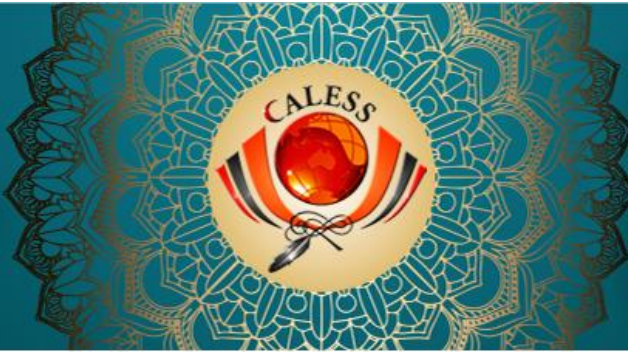
Yıldız, S., ve Baycan, D. (2012). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterlikleri hakkındaki görüşleri. II. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bolu. https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=136866

Yüksel, S. (2002). Yükseköğretimde eğitim-öğretim faaliyetleri ve örtük program. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 362. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/153211>

Zengin, M. (2010). Yeni ilköğretim DKAB öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi (SAUIFD)*, 12(22), 121-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/191888>

EK-1 ÖĞRETİM PROGRAMI FARKINDALIK ÖLÇEĞİ

Faktör	Eski Madde No	Yeni Madde No	İfade
Psikomotor Farkındalık	M44	M1	Öğretim programının temel felsefesi hakkında araştırma yaparım.
	M47	M2	Öğretim programının bahsetmiş olduğu değerleri kazanımlarla ilişkilendirerek kullanırım.
	M42	M3	Öğretim programındaki kazanımların açıklamaları doğrultusunda hareket ederim.
	M49	M4	Öğretim programını öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmek için kullanırım.
	M48	M5	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinden hareketle derslerimi düzenlerim.
	M45	M6	Öğretim programındaki kazanımlara uygun ders içeriği geliştiririm.
	M52	M7	Öğretim programını derslerime entegre ederek uygulayım.
	M43	M8	Öğretim programı ile kullandığım ders kitabı arasında karşılaştırma yaparım.
	M41	M9	Alanımla ilgili konuların kazanımlarını işlerken öğretim programını kılavuz edinirim.
	M58	M10	Öğretim programını uygularken dikkat edilecek hususlar çerçevesinde hareket ederim.
	M51	M11	Öğretim programının öğrenciler için belirlemiş olduğu yetkinlik alanlarını değerlendiririm.
	M56	M12	Meslektaşlarımla öğretim programı üzerine tartışmalar yaparım.
Bilişsel Farkındalık	M13	M13	Öğretim programının özel amaçları hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M15	M14	Öğretim programının yapısı hakkında bilgiye sahibim.
	M11	M15	Öğretim programındaki öğretme yaklaşımları hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M6	M16	Öğretim programının belirlemiş olduğu kök değerler hakkında bilgi sahibiyimdir.
	M10	M17	Öğretim programındaki konuların kazanımlarına hâkimimdir.
	M20	M18	Öğretim programı ile ders kitabı arasındaki farklılıkları bilirim.
	M1	M19	Öğretim programının tanımladığı birey özelliklerini bilirim.
Duyuşsal Farkındalık	M4	M20	Öğretim programının eğitim ortamı için gerekli olduğunu düşünürüm.
	M7	M21	Öğretim programının eğitim ortamı için değerli olduğunu düşünürüm.
	M16	M22	Öğretim programının amaçlarını eğitim ve öğretim ortamı için önemli bulurum.
	M23	M23	Öğretim programının bakış açısı içerisinde hareket etmek isterim.
	M25	M24	Öğretim programının tanımladığı birey özellikleri benim için önemlidir.
	M12	M25	Öğretim programının belirtmiş olduğu kazanım-süre ilişkisinin önemli olduğunu düşünürüm.



BEŞİNCİ SINIF "ELEKTRİK DEVRE ELEMANLARI" ÜNİTESİNE YÖNELİK BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME ¹

Çağrı GÜVEN² Mahmut SELVİ³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.35452/caless.2021.7	Bu çalışmanın amacı 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesine yönelik Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne (YBT) göre öğrencilerin başarılarını ölçebilen geçerli ve güvenilir bir Başarı Testi (BT) geliştirmektir. Çalışma nicel araştırma yöntemlerine dayalı tarama modellerinden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Testin kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmış, fen bilimleri öğretmenleri ve fen eğitimi uzmanları tarafından incelenmiştir. Madde yazım ve düzeltmeleri yapılan BT'nin pilot uygulaması 6. sınıfta öğrenim gören toplam 255 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonunda maddeler analiz edilerek ayırt edicilik ve güçlük değerleri bulunmuştur. Geliştirilen başarı testinin ortalama madde güçlüğü 0,637, ortalama madde ayırt ediciliği 0,551, KR-20 değeri 0,876 olarak hesaplanmıştır. Maddelerin analizi sonucunda çoktan seçmeli 26 maddeden oluşan orta güçlükte, çok iyi ayırt edici ve oldukça güvenilir bir BT geliştirilmiştir. Öğretim programındaki ilgili üniteye yönelik hazırlanan BT ölçme aracı olarak kullanılabilir. Ayrıca çoktan seçmeli maddelerden oluşan BT'ye, YBT'nin tüm bilişsel süreç basamaklarını içeren açık uçlu soruların eklenerek öğrencilere yöneltilmesi önerilebilir.
Anahtar Kelimeler Fen Bilgisi Dersi Başarı Testi Bloom Taksonomisi Elektrik Devre Elemanları	
Gönderim Tarihi: 21.01.2021 Kabul Tarihi: 15.05.2021 Yayın Tarihi: 27.06.2021	

DEVELOPING ACHIEVEMENT TEST FOR 5TH GRADE "ELECTRICAL CIRCUIT ELEMENTS"

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.7	The aim of this study is to develop a valid and reliable Achievement Test (AT) that can measure students' achievement according to the Revised Bloom Taxonomy (RBT) for the "Electrical Circuit Elements" unit in the 5 th Grade Science Curriculum. The study was carried out with general scanning model, one of the scanning models based on quantitative research methods. For the content validity of the test, an indicator table was prepared and examined by science teachers and science education experts. The pilot implementation of AT, which item spelling and corrections were made, was carried out with a total of 255 6 th grade students. At the end of the pilot application, the items were analyzed and the discrimination and difficulty values were found. The average item difficulty of the developed AT was calculated as 0.637, the average item discrimination as 0.551, and the KR-20 value as 0.876. As a result of the analysis of the items, a medium difficulty, very well discriminating and highly reliable AT consisting of 26 multiple-choice items was developed. AT can be used as a measurement tool prepared for the relevant unit in the curriculum. In addition, it can be suggested to ask students by adding open-ended questions that include all cognitive process categories of RBT to AT, which consists of multiple choice items.
Keywords Science Lesson Achievement Test Bloom Taxonomy Electrical Circuit Elements	
Received: 21.01.2021 Accepted: 15.05.2021 Published: 27.06.2021	

APA'ya göre alıntılama: Güven, Ç. ve Selvi, M. (2021). Beşinci sınıf "Elektrik Devre Elemanları" ünitesine yönelik başarı testi geliştirme. *Uluslararası Dil, Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Güncel Yaklaşımlar Dergisi (CALESS)*, 3 (1), 133-156.

Cited as APA: Güven, Ç., & Selvi, M. (2021). Developing achievement test for 5th grade "Electrical Circuit Elements". *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 133-156.

¹ Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı doktora tezinin bir kısmından üretilmiştir.

² Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye, c-guven@hotmail.com

³ Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye, selvimahmut@gmail.com

EXTENDED ABSTRACT

At the end of the education, students are expected to achieve the acquisitions in the curriculum programs. Whether this expectation has come true or not is revealed by tests applied to students. These tests can consist of different question types. One of these question types is multiple choice items. Tests which consisting of multiple choice items are generally called achievement tests. After applying the achievement tests, the answers which given by students should be evaluated. Decisions are made about the learning status of the students according to the assessment. For the evaluation to be correct, the items in the achievement test must be valid and reliable. Multiple choice tests are developed according to a series of stages. When these stages are realized, a good measurement tool with high validity and reliability can be prepared. Considering that learning takes place differently for each student, it is difficult to learn the same information at the end of the teaching. For this reason, the items in the measurement tools should include different cognitive process dimension categories of the Revised Bloom's Taxonomy (RBT). Because, asking different cognitive domain questions to students that examine the subject can provide an assessment of the learning and cognitive domains of students with different achievement levels. In addition, the items in the measurement tools prepared for students should not only contain items that examine memorization information. For the transfer of knowledge, the categories above the remembering category should also be included in the items. In this way, critical thinking can develop. In other words, the fact that items containing high-level thinking skills are in the measurement tools can raise the mental development of students to higher levels. When considered in this context, the cognitive process dimension categories in which the items in the measurement tool are included in the RBT is important. RBT has a two-dimensional structure. One of these dimensions is knowledge dimension. The other is the cognitive process dimension. Knowledge dimension it consists of factual knowledge, conceptual knowledge, procedural knowledge and metacognitive knowledge. The cognitive process dimension consists of the categories of remember, understand, apply, analyze, evaluate and create. Create category, one of the cognitive process dimension categories of the RBT, was not included in the items in the achievement test in the study. Because it is difficult to write multiple choice items according to the category of create. For this reason, in the achievement test in the study, the remember, understand, apply, analyze and evaluate categories of the cognitive process dimension of the RBT were included. The aim of this study is to develop a valid and reliable achievement test for the first five categories of the cognitive process dimension of the RBT related to the learning outcomes of the "Electrical Circuit Elements " unit in the 2018 year 5th grade science curriculum. It is stated in the literature that multiple choice tests are the most reliable and valid measurement tool. The study was carried out with general scanning model, one of the scanning models based on quantitative research methods. The study group of the research consists of a total of 255 6th grade students in secondary schools in Kırıkkale in the 2018-2019 academic year. The achievement test was developed in five stages. In the first stage of the achievement test development process, the purpose of the achievement test was determined. In the second stage, the scope of the achievement test was determined. In the third stage, the item writing and correction of the achievement test was carried out. In the fourth stage, the achievement test was piloted. In the fifth stage, item analysis of the achievement test was performed. When some studies in the literature are examined, it is seen that the written exam questions applied by 5th grade science teachers in their lessons are mostly in the category of remember. This situation shows that the items in the measurement tools applied by the teachers do not cover the upper categories and different categories of the cognitive process dimension of RBT. In the exam questions, lower and higher level cognitive

domain categories in the cognitive process dimension of RBT should be included. It is important to include the categories above the remember category that will enable the transfer of learning in more questions. In this way, it could be revealed whether the students are transferring the knowledge they were learned. When such a method is applied, students' critical thinking skills can be developed. One of the ways to do this is by using the RBT as a tool. In the study, items containing different categories of the cognitive process dimension of RBT were included. The items in the achievement test were prepared according to the first five categories of the cognitive process dimension of RBT and were developed to determine both student achievement and students' cognitive domain categories. In this context, the need for assesment in classes where teaching is carried out according to the relevant unit can be met with this success test. In the study, 26 items were included in the achievement test according to the item difficulty and item discrimination index results. The discrimination index of the determined items are between 0.30-0.74. The difficulty index is between 0.34-0.87. In addition, the KR-20 value of the achievement test was calculated as 0.876. These results show that the achievement test is valid and reliable. In addition, students can be categorized according to their achievements in the relevant science unit and the cognitive process dimension of RBT. Multiple choice tests can be developed according to the dimensions of RBT for different units by following the stages in this study. In addition, open-ended questions containing all the cognitive process categories of the RBT can be added to the achievement test consisting of multiple choice items.

1. Giriş

Eğitim öğretim sürecinde öğrencilerden öğretim programlarında yer alan kazanımların gerçekleştirilmesi beklenir. Bu beklentinin karşılanma düzeyi testler yardımıyla açığa çıkartılabilir. Bu testlerden biri de çoktan seçmeli maddelerden oluşan başarı testleridir (BT). Değerlendirmenin nitelikli olması için BT'de yer alan maddelerin geçerli ve güvenilir olması gerekmektedir. Çoktan seçmeli testler, bir dizi aşamaya göre hazırlandığı taktirde geçerliği ve güvenilirliği yüksek iyi bir ölçme aracı olabilir. İyi bir ölçme aracı ile öğrencilerden beklenen davranışlar eğitim öğretim sürecinde ölçülebilir.

Eğitim, kişide istendik davranış değiştirme süreci olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2007). Öğretimin planlamasında yer alan hedef, öğrencilere kazandırılmak amacıyla seçilen istendik özelliklerdir (Demirel, 2004). 2018 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda hedefler yerine kazanımlar kullanılmaktadır. Kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleşme düzeylerine karar vermek için kullanılacak ölçme araçlarından biri de testlerdir. Alanyazında test kelimesi; deneme, sınav, kontrol, muayene, yoklama ve ölçme aracı olarak farklı anlamlarda kullanıldığı görülmektedir (Turgut ve Baykul, 2013). Çalışmada test kelimesi ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilere ölçme aracı uygulandıktan sonra ölçüm sonuçlarına göre değerlendirme yapılır. Değerlendirme, ölçme sonuçlarına göre karar verme sürecidir (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2008). Değerlendirmelerin öğrenci erişim düzeyini isabetli bir şekilde belirleyebilmesi için ölçme araçlarının nitelikli maddelerden oluşması

gerekmektedir. Tosun ve Taşkesenligil (2011) vurguladıkları gibi testlerde yer alan maddeler, öğretimin hedeflediği davranışları ölçebilecek niteliğe sahip olmalıdır.

Öğrenmenin, her öğrenci için farklı gerçekleştiği düşünülmektedir (Orhan, 2007). Bu nedenle, her öğrencinin öğretimin sonunda aynı bilgileri öğrenmesi uzak bir beklentidir. Bu durum beraberinde, ölçme araçlarında yer alan maddelerin farklı bilişsel süreç boyut basamaklarını içermesini gerekli kılmaktadır. Zira konuyu her açıdan irdeleyen farklı bilişsel süreç boyutuna ait maddelerin öğrencilere yöneltilmesi, farklı başarı seviyesinde olan öğrencilerin öğrenmelerinin ve bilişsel süreç boyutu basamaklarının değerlendirilmesini sağlayabilir (Ayvaci ve Türkdoğan, 2010). Ayrıca öğrenciler için hazırlanan ölçme araçlarında yer alan maddelerin sadece ezber bilgiyi yoklayan maddelerden oluşması eleştirel düşünmeyi geliştiremez. Farklı düzeylerde maddelerin ölçme araçlarında olması öğrencilerin zihinsel gelişimlerini daha üst seviyelere çıkarabilir (Tanık ve Saraçoğlu, 2011). Bu bağlamda düşünüldüğünde, ölçme aracında yer alan sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin (YBT) tüm bilişsel süreç boyut basamaklarını kapsayabilir.

Öğretim programlarının değerlendirilmesinde genellikle taksonomiler kullanılmaktadır. Taksonomiler programlarda yer alan öğrenme hedefleri ile ilgili eğitimcilere bilgi vermektedir. Ayrıca eğitimciler arasındaki iletişimi kolaylaştırmak amacıyla ortak bir dil oluşturmaktadır (Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Krathwohl, 1956). Bu bağlamda eğitimcilere yol göstermesi amacı ile Bloom Taksonomisi geliştirilmiştir. Bloom Taksonomisi birikimli bir hiyerarşiye sahip tek boyutlu bir yapıdadır. Altı basamaktan oluşur: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme (Bloom vd., 1956). 2001 yılında Bloom'un arkadaşlara tarafından taksonomi yenilenmiştir.

Yenilenen taksonomi iki boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu boyutlar, bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutudur. Bilgi birikimi boyutu bilgi türlerini; bilişsel süreç boyutu bilginin nasıl kullanılacağını incelemektedir (Arı, 2011). YBT'nin iki boyutlu olması, üst bilişi uygulamaya geçirmesi, taksonomisindeki hiyerarşiyi esnetmesi, öğretim programında olması gereken tutarlılığı denetlemesi bakımından orijinal Bloom taksonomisinden ayrılır (Bümen, 2006). Ayrıca basamaklarda bazı değişiklikler gerçekleşmiştir. Değerlendirme, sentez basamağı ile yer değiştirmiş, sentez ise yaratma basamağı olarak adlandırılmıştır (Aydın, 2018). Bilgi, kavrama ve analiz basamaklarının adları ise sırası ile hatırlama, anlama ve çözümlenme olarak değiştirilmiştir. YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan basamakların kısa tanımları aşağıda verilmiştir.

Hatırlama, uzun süreli bellekteki bilgiye ulaşmaktır. Anlama, sözlü ve yazılı gösterim biçimlerini kavrama ve onlar ile ilgili anlam oluşturmaktır. Uygulama, verilen bir durumda işlem yolunu izlemektir. Çözümleme, bir materyali parçalara ayırma ve parçaların birbiri ve materyalin tümü ile ilişkilerini belirlemektir. Değerlendirme, ölçütlere dayalı karar vermektir. Yaratma, özgün bir ürün oluşturmaktır (Anderson vd., 2010).

Ulusal alanyazın incelendiğinde elektrik devre elemanları ile ilgili geliştirilmiş çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Örneğin, Şen ve Eryılmaz (2011) 11. sınıflar için basit elektrik devreleri konusunda; Türksoy ve Taşlıdere (2016) 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi "Yaşamımızda Elektrik" ünitesinde; Sencar (2001) 9. sınıf öğrencilerinin basit elektrik devreleri konusunda öğrencilerin başarılarını, kavram yanılgılarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirmişlerdir. Fakat 2018 yılına ait 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesi kazanımlarına yönelik geçerli ve güvenilir çoktan seçmeli bir teste ulaşamamıştır. Bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurulacağı düşünülmektedir. İlgili üniteye yönelik değerlendirme ihtiyacı bu test ile karşılanabilir. Bu bağlamda çalışmanın amacı 2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesi kazanımları ile ilgili YBT'nin bilişsel süreç boyutunun ilk beş basamağına yönelik geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir başarı testi geliştirmektir.

2. Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerine dayalı tarama modellerinden genel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Bu modelde çok sayıda bireyden oluşan evren ile ilgili genel bir yargıya varmak için evrenin tamamı ya da örneklem üzerinden tarama yapılmaktadır (Karasar, 2005). Çalışmada 6. sınıflar ile pilot uygulaması gerçekleştirilen BT mevcut durumu nicel veriler aracılığıyla ortaya koymaktadır.

2.1. Araştırma Grubu

Çalışmanın gerçekleştirildiği ilçede özel ve devlet okullarında eğitim öğretim gören 6. sınıf öğrenci sayısı 222'dir. Bu öğrencilerden 23'ü BT'nin birine veya her ikisine katılmadığı için çalışmaya dahil edilmemiştir. BT'ye katılan öğrenci sayısının azalmasından dolayı ilde eğitim öğretim gören bir devlet okulu seçkisiz olarak belirlenerek pilot uygulamaya dâhil edilmiştir. Bu şekilde araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kırıkkale iline bağlı ortaokullardaki 6. sınıfta eğitim öğretim gören toplam 255 öğrenci oluşturmaktadır.

2.2. Başarı Testinin Geliştirilme Aşamaları

BT geliştirilme sürecinin birinci aşamasında başarı testinin amacı, ikinci aşamasında başarı testinin kapsamı belirlenmiştir. Üçüncü aşamasında başarı testinin madde yazımı ve düzeltilmesi, dördüncü aşamasında başarı testinin pilot uygulaması, beşinci aşamasında başarı testinin madde analizi gerçekleştirilmiştir (Güler, 2014). Aşağıda tüm bu aşamalar sırasıyla açıklanmıştır.

2.2.1. Başarı testinin amacı

BT'nin geliştirme sürecinin ilk aşaması olan amaç belirlenmiştir (Güler, 2014; Karaca, 2016). Bu bağlamda amaç, 2018 yılı 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinde yer alan kazanımlara yönelik YBT'nin bilişsel süreç boyutunun ilk beş basamağını kapsayan bir BT geliştirmektir. Bu amaç çerçevesinde BT geliştirilmiştir

2.2.2. Başarı testinin kapsamı

BT'nin geliştirme sürecinin ikinci aşaması olan kapsam (Güler, 2014), "Elektrik Devre Elemanları" ünitesindeki kazanımlar ile ilgili YBT'nin bilişsel süreç boyutunda yer alan ilk beş basamağını temsil eden maddeler olarak belirlenmiştir. Bu süreçte BT'de ölçülmesi düşünülen tüm davranışlar belirlenerek (Turgut ve Baykul, 2013) kapsam geçerliğini sağlamak için belirtke tablosu hazırlanmıştır (Kan, 2018). Tablo 2'de yer alan belirtke tablosunda, YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutunun kesiştiği hücrelerde kazanımlar ile ilgili maddeler gösterilmektedir.

Ayrıca bu aşamada BT'nin yapı geçerliğine bakılmıştır. Tekindal (2014) yapı geçerliğini, testte yer alan maddelerin ilgili olduğu alanı kapsayıp kapsamadığına ve testteki maddelerin birbirleri ile ilişkilerinin analizine dayandırmaktadır. Yurdabakan (2016) yapı geçerliğinin ve kapsam geçerliğinin birbirine benzer özellikler gösterdiğini ifade etmektedir. Kan (2018) yapı geçerliğini belirlemeye yönelik yöntemlerden birinin testte yer alan maddeler ile ilgili uzmanların görüşlerine başvurmak olduğunu ifade etmektedir.

Çalışmada kapsam ve yapı geçerliği uzman görüşleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun için 2 fen bilimleri dersi öğretmeninin ve 3 fen eğitimi uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Bu şekilde BT'de yer alan her bir maddenin ve tüm maddelerin dağılımının testin ölçmeyi amaçladığı kazanımları ve YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarını kapsama durumu belirlenmiştir. Ayrıca uzmanlardan teste yer alan maddelerin testin ölçmek istediği YBT basamaklarını ölçüp ölçmediği ve maddelerin birbiri ile ilişkili olup olmadığı ile ilgili dönütler alınarak yapı geçerliği belirlenmiştir. Alınan dönütler sonucunda maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

2.2.3. Başarı testinin madde yazımı ve düzeltilmesi

Alanyazında çoktan seçmeli testler en güvenilir ve geçerli ölçme aracı olarak ifade edilmektedir (Aydın, 2018; Güler, 2014). Bununla beraber, yaratma basamağına yönelik çoktan seçmeli madde hazırlanamayacağı (Turgut ve Baykul, 2013; Aydın, 2018) veya çok zor hazırlanacağı ifade edilmektedir (Doğan, 2014). Bu nedenle araştırmada "Elektrik Devre Elemanları" ünitesinde yer alan kazanımlara yönelik, YBT'nin yaratma basamağı hariç diğer tüm basamakları kapsayan, çoktan seçmeli 56 maddeden oluşan soru havuzu oluşturulmuştur. Bu süreç BT'nin üçüncü aşaması olan madde yazımı ve düzeltilmesini kapsamaktadır (Güler, 2014). Oluşturulan soru havuzu iki fen bilimleri öğretmeni ve üç fen eğitimi uzmanının görüşüne sunulmuştur. Maddelerin kazanımla, YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu ile uyumu hakkında uzmanların görüşleri alınmıştır. Gerekli görülen düzeltme işlemlerinin tamamı yapılmıştır. Uzmanların soru sayısının fazla olduğu yönündeki dönütleri doğrultusunda 56 maddelik test ikiye bölünmüştür. Bu işlem uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelerin ait olduğu kazanım ve YBT basamakları dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu şekilde pilot uygulama için BT 28'er maddeden oluşan iki kısma ayrılmıştır. Farklı günlerde 28 maddeden oluşan iki testin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir.

2.2.4. Başarı testinin pilot uygulaması

BT'nin geliştirme sürecinin dördüncü aşamasında pilot uygulama gerçekleştirilmiştir (Güler, 2014). İlgili ünitenin 5. sınıflarda henüz öğretimi yapılmadığı için pilot uygulama 6. sınıflarda öğrenim gören toplam 255 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir.

2.2.5. Başarı testinin madde analizi

Pilot uygulamadan sonra, başarı testinde yer alacak güvenilir ve geçerli maddelerin belirlenmesi için maddelerin geliştirme sürecinin beşinci aşaması olan madde analizi ve seçimi gerçekleştirilmiştir (Güler, 2014). Madde analizinde çoktan seçmeli maddelerin analizi yapılar ve maddelerin istenilen ölçütleri sağlayıp sağlamadığı araştırılır (Güler, 2014; Turgut ve Baykul, 2013). Madde analizinin yapılmasının nedeni olarak testte yer alacak maddelerin belirlenmesi, madde istatistiklerinin hesaplanması ve maddelerdeki düzeltmelerin hangi doğrultuda olması gerektiğine karar verilmesi, uygun olmayan maddelerin atılması gösterilebilir (Turgut ve Baykul, 2013). Madde analizi için Klasik Test Kuramı kapsamında; basit yöntem (Güler, 2014) ve Henrysson yöntemi (Turgut ve Baykul, 2013) kullanılabilir. Bu yöntemlerin dışında, Gordon Brooks'un geliştirdiği Test Analiz Programı (TAP) ile yapılan madde analizi vardır (Brooks & Johanson'dan akt. Bütüner, Yiğit ve Odabaşı Çimer, 2010). Çalışmada madde analizi TAP kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Testte yer alan

maddeler için yapılan puanlamada doğru cevaplara 1 puan verilmiş, yanlış ve boş cevaplara ise puan verilmemiştir.

Ölçme aracında olması istenen temel özelliklerden birisi de güvenilirliktir (Kan, 2018). Güvenirlik ölçme sonuçlarının tesadüfi hatalardan arınık olma derecesidir (Turgut ve Baykul, 2013). Ölçme aracı geliştirme sürecinde güvenilirlik kelimesi tutarlılık ve duyarlılık anlamına gelmektedir (Yurdabakan, 2016). Ölçme aracının Kuder-Richardson formülü ile iç tutarlığına yönelik güvenirligi hesaplanabilir. Bu hesaplama testte yer alan tüm soruların birbirleriyle olan tutarlılığına dayanmaktadır (Turgut ve Baykul, 2013). Çalışmanın bu noktasında iç tutarlılığa yönelik KR-20 güvenirlilik hesaplaması yapılmıştır.

Ayrıca BT'de yer alan her bir maddenin YBT'nin hangi basamağına karşılık geldiği ile ilgili betimsel analiz yapılmıştır. Bu şekilde her bir maddenin ait olduğu YBT basamağı belirlenmiş ve sonuçların güvenirligi hesaplanmıştır. Aşağıda kısaca bu süreç açıklanmıştır.

Maddelerin betimsel analizi 3 fen eğitimi uzmanı tarafından aşama aşama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak belirlenen 5 maddenin araştırmacı ve uzmanlar tarafından ortak betimsel analizi yapılmıştır. Bu süreç uzmanların ortak bir dil oluşturmasını sağlamıştır. Daha sonra uzmanlar bireysel olarak BT'de yer alan diğer maddelerin betimsel analizini yapmıştır. İkinci aşamada, ortak bir yargıya ulaşmak için, araştırmacı her maddeden elde edilen görüş birliğini ve farklılığını tespit etmiştir. Görüş farklılıkları nedenleriyle tartışmaya açılmıştır. Tartışma sonunda, görüş birliği sağlandığında, madde için uzmanların belirlediği YBT basamağı tercih edilmiştir. Görüş birliği sağlanamadığında, uzmanlardan en az biri diğerlerinden farklı bir YBT basamağı belirlediği durumda farklı basamağı seçen uzman, bu basamağı tercih etme nedenini anlatmıştır. Son olarak, farklı basamağı tercih eden uzmanla görüş birliğine varmak için tekrar tartışılmıştır. Görüş birliği sağlanamadığı durumda en fazla tekrar edilen YBT basamağı maddenin basamağı olarak tercih edilmiştir. Pilot uygulaması gerçekleştirilen BT'nin maddelerine ait kazanımlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Pilot uygulamada yer alan çoktan seçmeli maddelerin "Elektrik Devre Elemanları" ünitesi kazanımlarına göre dağılımı

Kazanım	Madde Numarası
F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir.	1, 2, 3, 4, 5, 29, 31, 33, 39
F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.	7, 10, 30, 32, 35, 38, 12, 20, 23, 44
F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.	6, 8, 9, 14, 37, 40, 41, 46, 53, 11, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 34, 36, 42, 43, 45, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56

Tablo 1'de görüldüğü gibi BT'nin pilot uygulamasında F.5.7.1.1. kazanımı ile ilgili 9; F.5.7.1.2. kazanımı ile ilgili 10; F.5.7.2.1. kazanımı ile ilgili 37 madde yer almaktadır. Ayrıca aşağıda verilen Tablo 2'de BT'nin pilot uygulamasında yer alan 56 maddenin YBT'nin her iki boyutuna göre buldukları hücreler görünmektedir.

Tablo 2. Pilot uygulamada yer alan çoktan seçmeli maddelerin YBT'nin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı

	Bilişsel Süreç Boyutu					
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme	
Bilgi Birikimi Boyutu	A. Olgusal Bilgi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 29, 30, 31, 32, 46	7, 33, 38			
	B. Kavramsal Bilgi		8, 39		12, 19	28, 42, 52, 55
	C. İşlemsel Bilgi		9, 10	14, 35, 37, 40, 41, 53	11, 13, 15, 16, 17, 44, 45	18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 34, 36, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 56
	D. Üstbilişsel Bilgi					

Miles ve Huberman (1994) Güvenirlik = Görüş birliği sayısı/ (Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı) formülü kullanılarak güvenirlilik hesaplanmıştır. Maddeler için güvenirlilik 0,80 bulunmuştur. Güvenirlilik katsayısının 0,70'ten büyük olması analizin güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Bu nedenle BT'de yer alan maddelerin YBT'ye göre analizinin güvenilir olduğu düşünülmektedir.

3. Bulgular

Çalışmada yer alan BT "Elektrik Devre Elemanları" ünitesindeki kazanımlar ile ilgili YBT basamaklarını kapsamaktadır. Pilot uygulamada yer alan 56 maddenin test istatistiği Tablo 3'te görünmektedir.

Tablo 3. Pilot uygulamadan elde edilen test istatistikleri

Madde Sayısı	56
Uygulanan Kişi Sayısı	255
En Düşük Puan	9
En Yüksek Puan	55
Ortalama Puan	38,2
Standart Sapma	11,320
Çarpıklık	-0,588
Basıklık	-0,645
Ortalama Madde Güçlüğü	0,682
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0,484
KR 20	0,935

Tablo 3'te pilot uygulamadan elde edilen sonuçlara bakıldığında test maddelerinin güçlük indeksi ortalaması 0,682 ve ayırtıcılık indeksi ortalaması ise 0,484 olduğu görülmektedir. Ayrıca hesaplanan KR-20 değerinin 0,935 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. Pilot uygulamada elde edilen madde güçlük ve ayırtıcılık indeksleri

Pilot Uygulama Madde Numarası	Uygulama Madde Numarası	Madde Güçlük İndeksi (Pj)	Madde Ayırtıcılık İndeksi (rjx)	Doğru Cevap Sayısı	%27 Üst Grup Doğru Cevap Sayısı	%27 Alt Grup Doğru Cevap Sayısı
1		0,87	0,31	221	70 (0,96)	48 (0,65)
2		0,91	0,26	233	73 (1,00)	55 (0,74)
3		0,87	0,38	222	73 (1,00)	46 (0,62)
4		0,93	0,18	238	73 (1,00)	61 (0,82)
5		0,90	0,27	230	73 (1,00)	54 (0,73)
6*	1	0,36	0,30	92	38 (0,52)	16 (0,22)
7		0,68	0,15	174	55 (0,75)	45 (0,61)
8*	5	0,44	0,50	112	52 (0,71)	16 (0,22)

9		0,73	0,51	186	70 (0,96)	33 (0,45)
10		0,76	0,55	194	72 (0,99)	32 (0,43)
11		0,91	0,23	232	73 (1,00)	57 (0,77)
12*	9	0,49	0,51	126	55 (0,75)	18 (0,24)
13*	11	0,76	0,54	195	70 (0,96)	31 (0,42)
14*	12	0,76	0,61	193	72 (0,99)	28 (0,38)
15		0,77	0,54	197	72 (0,99)	33 (0,45)
16*	13	0,60	0,61	152	62 (0,85)	18 (0,24)
17		0,87	0,38	221	72 (0,99)	45 (0,61)
18*	17	0,63	0,55	160	64 (0,88)	24 (0,32)
19*	18	0,34	0,37	86	43 (0,59)	16 (0,22)
20		0,56	0,47	142	55 (0,75)	21 (0,28)
21*	20	0,53	0,57	136	62 (0,85)	21 (0,28)
22*	21	0,69	0,50	176	66 (0,90)	30 (0,41)
23		0,48	0,54	123	57 (0,78)	18 (0,24)
24		0,76	0,59	195	72 (0,99)	29 (0,39)
25*	22	0,50	0,50	128	59 (0,81)	23 (0,31)
26		0,60	0,81	154	72 (0,99)	13 (0,18)
27*	24	0,60	0,74	153	72 (0,99)	18 (0,24)
28		0,56	0,71	142	66 (0,90)	14 (0,19)
29*	2	0,53	0,50	136	56 (0,77)	20 (0,27)
30		0,93	0,22	238	73 (1,00)	58 (0,78)
31		0,90	0,27	230	72 (0,99)	53 (0,72)
32*	3	0,87	0,38	221	72 (0,99)	45 (0,61)
33*	4	0,78	0,40	199	68 (0,93)	39 (0,53)
34*	8	0,84	0,39	215	71 (0,97)	43 (0,58)
35*	6	0,84	0,46	215	73 (1,00)	40 (0,54)
36*	19	0,69	0,55	177	70 (0,96)	30 (0,41)
37		0,86	0,38	219	71 (0,97)	44 (0,59)
38*	7	0,85	0,38	216	73 (1,00)	46 (0,62)
39		0,14	-0,13	35	5 (0,07)	15 (0,20)
40		0,80	0,54	203	72 (0,99)	33 (0,45)
41		0,78	0,49	199	71 (0,97)	36 (0,49)
42*	10	0,62	0,62	158	68 (0,93)	23 (0,31)
43*	14	0,62	0,73	158	69 (0,95)	16 (0,22)
44		0,90	0,31	230	73 (1,00)	51 (0,69)
45		0,75	0,64	190	73 (1,00)	27 (0,36)
46		0,53	0,58	134	62 (0,85)	20 (0,27)
47*	25	0,51	0,65	130	64 (0,88)	17 (0,23)
48*	26	0,69	0,55	177	67 (0,92)	27 (0,36)
49*	23	0,68	0,65	174	69 (0,95)	22 (0,30)
50		0,36	0,41	91	46 (0,63)	16 (0,22)
51		0,60	0,74	154	72(0,99)	18 (0,24)
52		0,69	0,61	175	69 (0,95)	25 (0,34)
53*	15	0,73	0,62	185	72 (0,99)	27 (0,36)
54		0,73	0,62	185	72 (0,99)	27 (0,36)
55		0,53	0,66	134	69 (0,95)	21 (0,28)
56*	16	0,59	0,72	150	68 (0,93)	16 (0,22)

* Başarı testinde yer alan maddeler.

Tablo 4'te pilot uygulamadan elde edilen sonuçlara göre maddelerin ayırıcılık ve güçlük indeksleriyle beraber üst ve alt grupların doğru cevaplarına yer verilmiştir. Ayrıca uygulamada kullanılan maddeler için tekrar numara verilmiştir.

Bir test çeşitli güçlüklerde sorular içeriyorsa ayırt edici olduğu söylenebilir. Orta kolaylıkta maddelerin testte daha fazla olması testi daha ayırt edici yapabilir. Madde ayırıcılık indeksi 0,40 ve daha büyük olan madde çok iyi; 0,30-0,39 arasında değerler alan madde oldukça iyi; 0,20-0,29 arasında değerler alan madde geliştirilmesi gerekli; 0,19 ve daha altında olan madde çok zayıftır (Başer, 1996). Pilot uygulamadan sonra elde edilen madde analiz tablosundan ayırıcılık indeksi 0,30-0,74, güçlük indeksi 0,34-0,87 arasında olan maddeler içinden seçkisiz olarak maddeler belirlenerek BT oluşturulmuştur. Böyle bir yöntemin tercih edilmesinin nedeni verilen aralıklarda yer alan madde sayısının çok olmasıdır.

Tablo 5. Başarı testinin istatistikleri

Madde Sayısı	26
Uygulanan Kişi Sayısı	255
En Düşük Puan	3
En Yüksek Puan	26
Ortalama Puan	16, 549
Standart Sapma	5,875
Çarpıklık	-0,363
Basıklık	-0,942
Ortalama Madde Güçlüğü	0,637
Ortalama Madde Ayırt Ediciliği	0,551
KR 20	0,876

Tablo 5'te BT'de yer alan maddelerin güçlük indeksi ortalaması 0,637, ayırıcılık indeksi ortalaması ise 0,551'dir. KR-20 iç tutarlılık güvenirlik katsayısı 0,876 olarak görülmektedir. Testin orta güçlükte, çok iyi ayırt edici ve oldukça güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 6. Başarı testi maddelerinin ayırıcılık indeksleri ve yorumları

Ayırıcılık İndeksi	Madde Oranları	Uygulama Madde Numaraları	Değerlendirme
$r > 0.40$	0,77	2, 5, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26	Çok iyi madde
$0.30 < r < 0.39$	0,23	1, 18, 3, 4, 8, 7	İyi madde
$0.20 < r < 0.29$			Geliştirilmesi gereken madde

Tablo 6 incelendiğinde ayırıcılık indeksi 0,40'tan büyük 20 madde yer almaktadır. Ayrıca 0,30-0,39 arasında 6 madde bulunmaktadır. BT'de yer alan maddelerin %77'si çok iyi; %23'ü oldukça iyidir.

Tablo 7. Başarı testinde yer alan maddelerin "Elektrik Devre Elemanları" ünitesi kazanımlarına göre dağılımı

Kazanım	Uygulama Numarası	Madde
F.5.7.1.1. Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleriyle gösterir.	2, 4	
F.5.7.1.2. Çizdiği elektrik devresinin şemasını kurar.	3, 6, 7, 9, 26	
F.5.7.2.1. Bir elektrik devresindeki ampul parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin ederek tahminlerini test eder.	1, 5, 12, 15, 8, 10, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25	

Tablo 7'de BT'de yer alan maddeler ve ilgili olduğu kazanımlar yer almaktadır. BT'de F.5.7.1.1. kazanımı ile ilgili 2 madde vardır. Bununla beraber F.5.7.1.2. kazanımı ile ilgili 5 madde; F.5.7.2.1. kazanımı ile ilgili 19 madde bulunmaktadır. 3 fen eğitimi uzmanı tarafından betimsel analizi yapılan üç kazanımın YBT tablosundaki buldukları yerler: F.5.7.1.1. kazanımı A1; F.5.7.1.2. kazanımı C3; F.5.7.2.1. kazanımı B5 hücreindedir. F.5.7.2.1. kazanımı ile ilgili daha fazla madde hazırlanmıştır. Zira F.5.7.2.1. kazanımı üst düzey düşünme becerilerinden biri olan değerlendirme basamağına karşılık gelmektedir. Ayrıca bu kazanım farklı maddelerin üretilmesine yardımcı olan kavramları da içermektedir.

Tablo 8. Başarı testinde yer alan maddelerin bilgi birikimi ve bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı

	Bilişsel Süreç Boyutu				
	1.Hatırlama	2.Anlama	3.Uygulama	4.Çözümleme	5.Değerlendirme
A. Olgusal Bilgi	1, 2, 3	4, 7			
B. Kavramsal Bilgi		5		9, 18	10
C. İşlemsel Bilgi			6, 12, 15	11, 13	8, 14, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26
D. Üstbilişsel Bilgi					

Tablo 8'de BT'de yer alan maddelerin YBT'nin her iki boyutuna göre buldukları hücreler YBT tablosunda görünmektedir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın amacı 5. Sınıf Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda yer alan "Elektrik Devre Elemanları" ünitesindeki kazanımlara yönelik öğrencilerin YBT'ye göre başarılarının ölçülmesi için geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış çoktan seçmeli maddelerden oluşan bir BT geliştirmektir. Alanyazında çoktan seçmeli testler en güvenilir ve geçerli ölçme aracı olarak belirtilmektedir (Aydın, 2018; Güler, 2014). Bir üniteye yer alan kazanımlar ile ilgili çoktan seçmeli testler aracılığıyla YBT'nin ilk beş basamağına karşılık gelen beceriler ölçülebilir. Bu çalışmada işaret edilen noktaya dikkat edilerek geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir BT geliştirilmiştir.

Zorluoğlu ve Güven (2020) Türkiye genelindeki öğretmenlere ait 5. sınıf fen bilimleri dersi yazılı sınav sorularını YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre incelemişlerdir. Öğretmenlerin yaptıkları yazılı sınavlarda en fazla YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarından hatırlama basamağına ait soruların olduğunu belirlemişlerdir. Alanyazında bu araştırmayla paralel birçok çalışma mevcuttur (Arı ve İnci, 2015; Ayvacı ve Türkdoğan, 2010; Dindar ve Demir, 2006; Özcan ve Oluk, 2007; Tanık ve Saraçoğlu, 2011). Bu sonuç kazanımlarla ilgili sorular hazırlanırken üst düzey düşünme becerilerine sorularda fazla yer verilmediğini göstermektedir. Böyle olumsuz bir durumun oluşmasını önlemek için kazanımlar ile ilgili öğrenmenin transferini sağlayacak hatırlama basamağının üstündeki basamaklara sorularda daha fazla yer verilmelidir. Bunu yapmanın yollarından biri YBT'yi bir araç olarak kullanmaktan geçmektedir. Çalışmada kazanımlara yönelik farklı bilişsel süreç boyutu basamaklarını içeren sorulara yer verilmiştir. Daha açık bir ifadeyle, ilgili ünitenin kazanımlarının ait olduğu YBT bilişsel süreç boyutu basamaklarına yönelik sorularla beraber, YBT'nin bilişsel süreç boyutunun farklı basamaklarına yönelik sorulara da yer verilmiştir.

Öğretim programında yer alan kazanımlar ve çoktan seçmeli başarı testinde yer alan maddelerin uyumlu olması kazanımların öğrenciler tarafından gerçekleştirilme düzeyinin nitelikli bir şekilde değerlendirmesini sağlayabilir. Bu bağlamda ilgili üniteye göre öğretimin gerçekleştirildiği sınıflarda değerlendirme ihtiyacının BT ile karşılanabileceği düşünülmektedir. Bununla beraber soruların YBT'ye göre sınıflandırılması, ilgili ünite bağlamında öğrencilerin bilişsel seviyelerini de yansıtabilir.

Bu çalışmada pilot uygulamadan elde edilen madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine göre 26 madde BT için belirlenmiştir. Belirlenen maddelerin ayırtıcılık indeksi 0,30-0,74; güçlük indeksi ise 0,34-0,87 arasındadır. Ayrıca BT'nin KR-20 değeri 0,876 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar BT'nin 5. sınıf öğrencilerine uygulanabileceğini göstermektedir. Bununla beraber, öğrencilerin ilgili fen ünitesine yönelik YBT basamaklarına göre başarı seviyeleri belirlenebilir.

BT'nin oluşturulması sürecinde gerçekleştirilen aşamalar takip edilerek farklı ünitelere yönelik YBT'nin boyutlarına göre çoktan seçmeli testler geliştirilebilir. Ayrıca çoktan seçmeli maddelerden oluşan BT'ye, YBT'nin tüm bilişsel süreç basamaklarını içeren açık uçlu soruların eklenerek öğrencilere yöneltilmesi önerilebilir.

Kaynakça

Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. ve Wittrock, M. C. (2010). *Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama: Bloom'un eğitimin hedefleri ile ilgili sınıflamasının güncellenmiş biçimi (1. Baskı)*. (D. A. Özçelik, Çev.). Pegem Akademi.

Arı, A. (2011). Gözden geçirilmiş bilişsel alan taksonomisinin Türkiye'de ve uluslararası alanda kabul görme durumu. *Kuram ve Uygulama Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 749-772. <https://bit.ly/3vWGkRx>

Arı, A. ve İnci, T. (2015). Sekizinci sınıf fen ve teknoloji dersine ilişkin ortak sınav sorularının değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 17-50. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21661/232896>

Ayvacı, H. Ş. ve Türkdoğan, A. (2010). Yeniden yapılandırılan Bloom Taksonomisine göre fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(1), 13-25. <https://bit.ly/3gbfyOC>

Aydın, B. (2018). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (201-232). Anı Yayıncılık.

Başer, N. (1996). *Ders geçme ve kredi sisteminde lise öğrencileri için bir matematik başarı testi tasarımı ve uygulanabilirliğinin araştırılması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Bümen, N. T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 13 (142), 3-14. <https://bit.ly/3w09E9G>

- Bütüner, S. P., Yiğit, N. ve Odabaşı Çimer, S. (2010). Ölçme değerlendirme okuryazarlığı envanterinin Türkçeye uyarlanması. *New World Sciences Academy*, 5 (3), 792-809. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19823/212290>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. ve Krathwohl, D. R. A. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. *Handbook 1: Cognitive domain*. David McKay.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Pegem Akademi.
- Dindar, H. ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 87-96. <https://bit.ly/3vPLONP>
- Doğan, N. (2014). Çoktan seçmeli testler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 223-268). Anı Yayıncılık.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.
- İpek Akbulut, H. ve Çepni S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/amauefd/issue/1728/21171>
- Kan, A. (2018). Ölçme aracında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (43-12). Anı Yayıncılık.
- Karaca, E. (2016). Test ve madde analizi. M. Gömleksiz & S. Erkan (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme içinde* (s. 239-306). Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi: Performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Pegem Akademi.
- Miles, M, B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: Qualitative data analysis*. (2nd ed). Sage Publications.
- Orhan, A. T. (2007). *Fen eğitiminde alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin ilköğretim öğretmen adayı, öğretmen ve öğrenci boyutu dikkate alınarak incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özcan, S.ve Oluk, S. (2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 61-68. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47962/606825>

Sencar, S. (2001). *Cinsiyetin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin basit elektrik devreleri konusunda sahip oldukları kavram yanlışlarının farklı kategorilere etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gönül Yayıncılık.

Şen, C. H. ve Eryılmaz, A. (2011). Bir başarı testi geliştirme çalışması: Basit elektrik devreleri başarı testi geçerlik ve güvenilirlik araştırması. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-39.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13707/165950>

Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve teknoloji dersi yazılı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Tubav Bilim Dergisi*, 4 (4), 235-246.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubav/issue/21525/615008>

Tekindal, S. (2014). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.

Tosun, C. ve Taşkesenligil, Y. (2011). Revize edilmiş Bloom'un taksonomisine göre çözümler ve fiziksel özellikleri konusunda başarı testinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (2), 499-522.

<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49052/625765>

Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2013). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi.

Türksoy, E. ve Taşlıdere, E. (2016). Aktif öğrenme teknikleri ile zenginleştirilmiş öğretim yönteminin 5. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17 (1), 57-77. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59448/854032>

Yurdabakan, İ. (2016). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. M. Gömleksiz ve S. Erkan (Eds.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (s. 37-66). Nobel Yayın Dağıtım.

Zorluoğlu, S. L. ve Güven, Ç. (2020). Analysis of 5th grade science learning outcomes and exam questions according to revised Bloom taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 6(1), 58-69. <https://bit.ly/34NA5n0>

Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A. ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim Kimya Dersi Öğretim Programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitim Dergisi*, 10(1), 260-278. <https://doi.org/10.17522/nefmed.22297>

EK 1. Başarı Testi

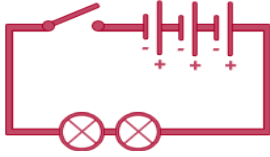
Açıklama:

Testteki tüm soruları dikkatli okuyarak, cevaplarınızı **Test Cevap Kağıdı üzerine işaretleyiniz**. Her bir soru için sadece bir cevap işaretleyiniz.

1. Basit bir elektrik devresinde ampul parlaklığını etkileyen değişken türü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Bağımlı değişken
B) Kontrol değişken
C) Sabit değişken
D) Bağımsız değişken

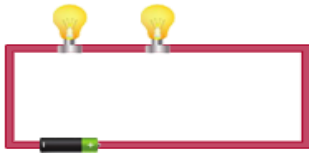
2.



Yukarıdaki elektrik devre şemasında kaç farkı devre eleman sembolü vardır?

- A) 2 B) 3 C) 4 D) 5

3.



Yukarıdaki basit elektrik devresine karşılık gelen devre şeması hangisidir?

- A) B)
C) D)

4.

I. Elektrik devresinde pilin konulduğu yerdir.

II. Elektrik devresinde devre elemanlarını birbirine bağlar.

III. Elektrik devresinde ampulün yanıp sönmelerini sağlar.

Yukarıda verilen devre elemanlarının görevleri, devre elemanları ile eşleştirildiğinde hangi devre elemanı açığa kalır?

- A) Duy B) Pil yatağı
C) Anahtar D) Bağlantı kablosu

5. Basit elektrik devre elemanları ile yapılan bir deneyde ampul parlaklığının pil sayısına bağlı olduğu sonucuna ulaşıldığına göre, aşağıdaki bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Ampul parlaklığı bağımsız değişkendir.
B) Pil sayısı bağımsız değişkendir.
C) Ampul sayısı bağımlı değişkendir.
D) Anahtar sayısı bağımlı değişkendir.

6. Aşağıdaki özdeş devre elemanlarından oluşmuş elektrik devreleri kurulduğunda, hangisinin ampulü ışık verir?

- A) B)
C) D)

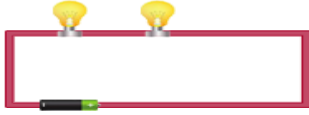
7.



Yukarıdaki basit elektrik devresinde ampulün ışık **vermemesinin** nedeni ne olabilir?










- A) Pilin olmaması
B) Bağlantı kablosunun kopmuş olması
C) Anahtarın olmaması
D) Duyun olması

8.

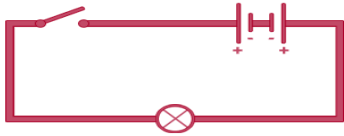


Yukarıda bir elektrik devresi verilmiştir.

Bu elektrik devresine aşağıdaki özdeş devre elemanlarından hangileri eklenirse ampul parlaklığı en fazla olur?

- A) , , 
B) , 
C) , 
D) , 

9.



Yukarıda basit bir elektrik devre şeması verilmiştir.

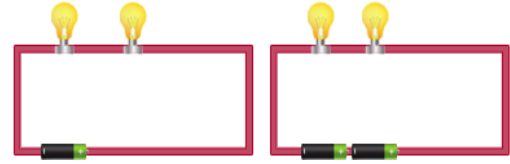
Bu devre kurulduğunda ampulün ışık vermesi için aşağıdakilerden hangisinin yapılması gerekir?

- A) Pillerden birini ters bağlayarak anahtarı açmak
B) Anahtarlardan birini ters bağlayarak kapamak
C) Anahtarlardan birini ters bağlayarak açmak
D) Pillerden birini ters bağlayarak anahtarı kapamak

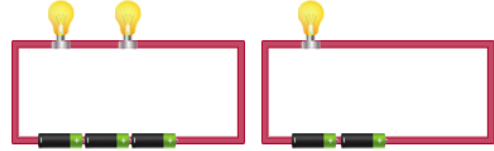
10. "Pil sayısının ampul parlaklığına etkisi vardır." hipotezini kuran Alper, hipotezindeki bağımsız değişkeni gözlemek istiyor.

Bu gözlem için aşağıdaki devre çiftlerinden hangisini kurmalıdır?

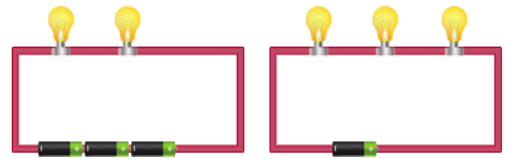
A)



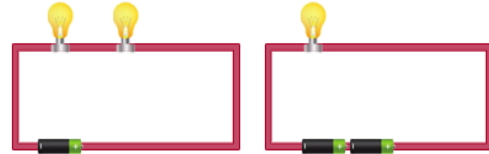
B)



C)



D)



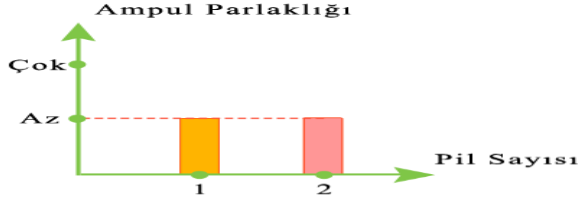
11.



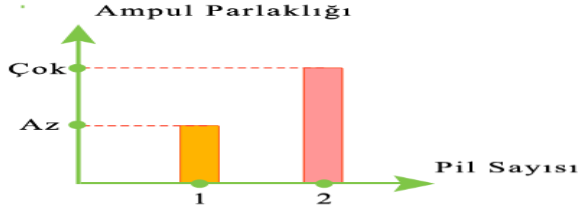
Yukarıda elektrik devresi verilmiştir.

Bu devreye bir tane daha pil bağlandığında devredeki ampul parlaklığının değişimini gösteren grafik aşağıdakilerden hangisi olabilir?

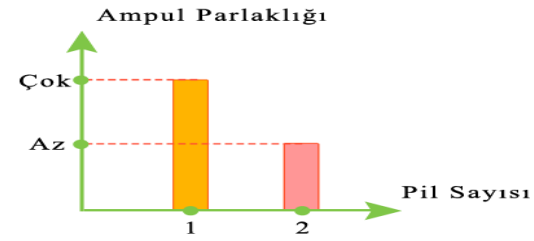
A)



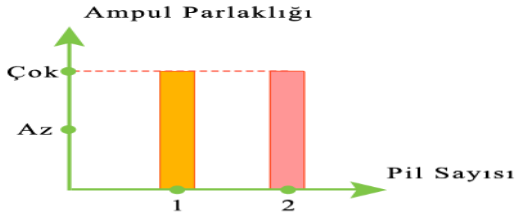
B)



C)



D)



12. Birer tane ampul, anahtar, pil ve bağlantı kablosundan oluşmuş bir masa üstü lambasının **daha parlak** ışık vermesi için,

I. Bir ampul daha eklenmeli

II. Bir pil daha eklenmeli

III. Bir anahtar ve bir ampul daha eklenmeli

yukarıdaki özdeş devre elemanlarından hangileri eklenmelidir?

A) Yalnız I

B) Yalnız II

C) I - III

D) II - III

13.



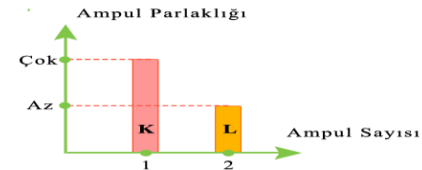
K Devresi

L Devresi

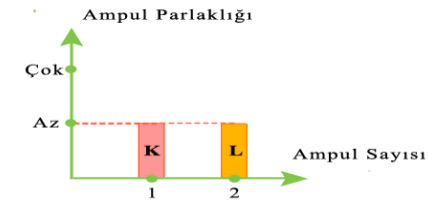
Yukarıda verilen elektrik devre elemanları özdeşdir.

Aşağıdaki grafiklerden hangisi K ve L devrelerinin ampul parlaklığı ve ampul sayıları arasındaki ilişkiyi gösterir?

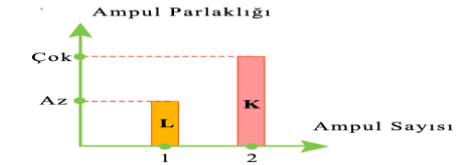
A)



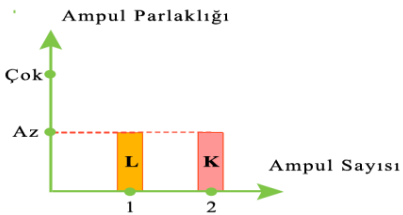
B)



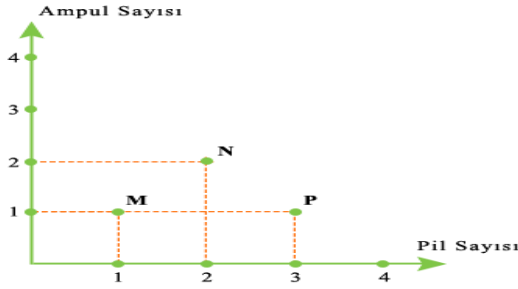
C)



D)



14.

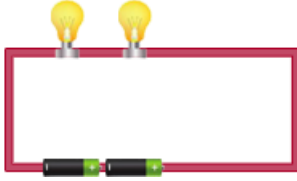


Yukarıda M, N ve P devrelerine ait özdeş ampul ve pillerin sayıları arasındaki ilişkiyi gösteren grafik verilmiştir.

Aşağıdakilerden hangisi M, N ve P devrelerine ait ampullerin parlaklıkları arasındaki ilişkiyi gösterir?

- A) $N > M > P$ B) $M = P > N$
 C) $P > M = N$ D) $N > P > M$

15.



Yukarıdaki elektrik devresine özdeş iki tane ampul ve iki tane pil daha eklenirse, ampul parlaklığı nasıl değişir?

- A) Ampul ışık vermez.
 B) Ampul parlaklığı artar.
 C) Ampul parlaklığı değişmez.
 D) Ampul parlaklığı azalır.

16.



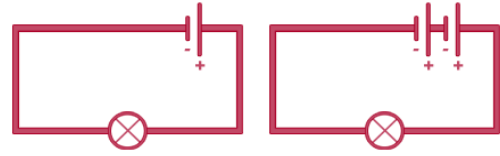
K Devresi L Devresi M Devresi

Yukarıda yer alan devre şemalarına göre özdeş pil, bağlantı kablosu ve ampullerle devreler kuruluyor. Ampul parlaklıkları gözlemleniyor.

Buna göre, K, L ve M devresindeki ampul parlaklıkları arasındaki ilişki aşağıdaki seçeneklerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) $K = M > L$
 B) $M > K = L$
 C) $M > K > L$
 D) $K = L > M$

17.



K Devresi

L Devresi

Yukarıda verilen K ve L devre şemaları ile hangi değişkenler arasındaki ilişki gösterilebilir?

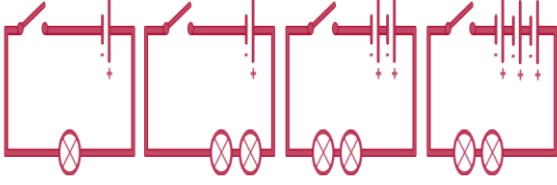
- A) Pil ve ampul sayısı ile ampul parlaklığı arasındaki ilişki
 B) Ampul sayısı ile ampul parlaklığı arasındaki ilişki
 C) Anahtar sayısı ile ampul parlaklığı arasındaki ilişki
 D) Pil sayısı ile ampul parlaklığı arasındaki ilişki

18. Basit bir elektrik devresinde ampul sayısı değiştirilip diğer devre elemanları sabit tutulduğunda, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangileri doğru olur?

Bağımlı Değişken Bağımsız Değişken

- A) Ampul Parlaklığı Pil Sayı
 B) Ampul Sayısı Ampul Parlaklığı
 C) Pil Sayısı Ampul Sayısı
 D) Ampul Parlaklığı Ampul Sayısı

19. Efe, "Basit bir elektrik devresinde ampul sayısı sabit tutulurken, pil sayısının değiştirilmesi ampul parlaklığını etkiler." hipotezinin doğruluğunu deney yaparak göstermek istemektedir.

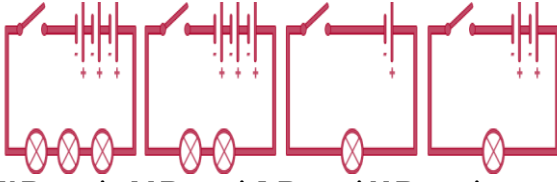


K Devresi L Devresi M Devresi N Devresi

Efe, hipotezinin doğruluğunu göstermek için yukarıdaki devre şemalarından hangi ikisine göre deney yapmalıdır?

- A) K - M
- B) M - N
- C) K - L
- D) K - N

20.



K Devresi M Devresi L Devresi N Devresi

Yukarıda yer alan devre şemalarından hangileri ampul parlaklığının pil ve ampul sayısına bağlı olduğunu göstermek için önerilebilir?

Ampul parlaklığı

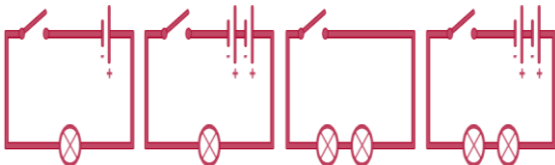
Ampul parlaklığı

pil sayısına bağlı

ampul sayısına bağlı

- | | |
|-------|-----|
| A)K-M | L-N |
| B)L-N | K-M |
| C)L-N | M-N |
| D)K-N | L-M |

21.

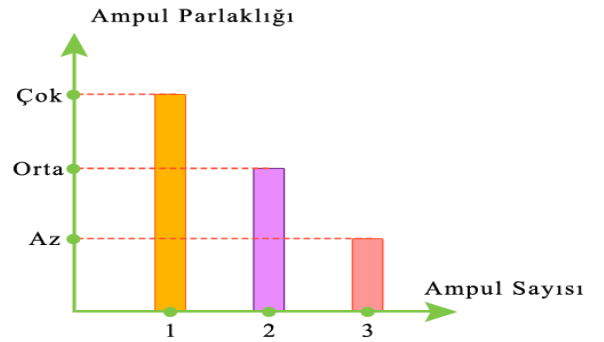


K Devresi L Devresi M Devresi N Devresi

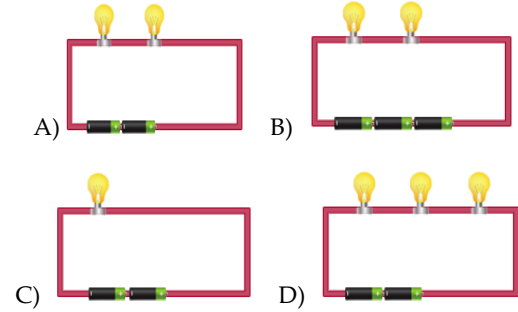
Naciye basit bir elektrik devresinde pil sayısını sabit tutup ampul sayısını artırarak, ampul parlaklığının değişimini bir deneyle göstermek istemektedir. Bunun için yukarıdaki devre şemalarından hangi ikisine göre deneyini yapabilir?

- A) K - M
- B) K - L
- C) L - N
- D) L - M

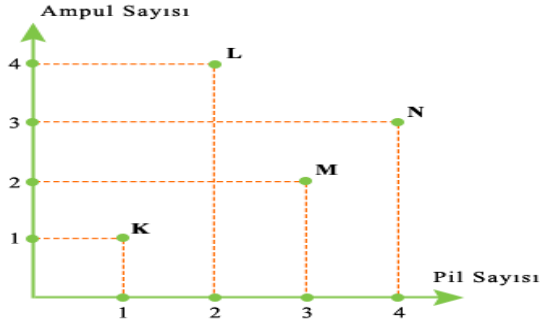
22. İkra özdeş ampul, pil, bağlantı kablosu ve anahtarlarla üç elektrik devresi kurarak, ampul sayısının ampul parlaklığına etkisini gözlemliyor. Gözlem sonuçlarına göre ampul parlaklığı ve ampul sayısı arasındaki ilişkiyi gösteren aşağıdaki grafiği çiziyor.



İkra yukarıdaki grafiği çizebilmek için hangi elektrik devresini kurmuş olamaz?

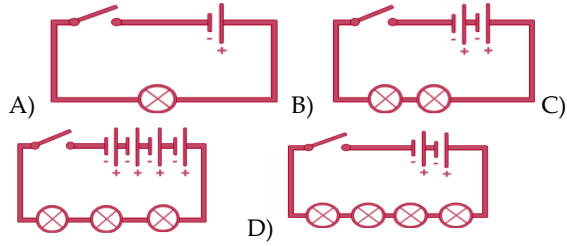


23.

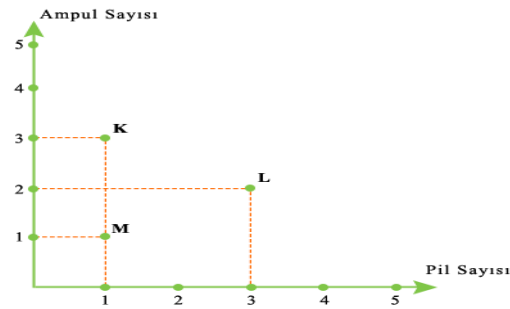


Yukarıda K, L, M ve N devrelerindeki özdeş pil ve ampul sayılarının arasındaki ilişkiyi gösteren grafik verilmiştir.

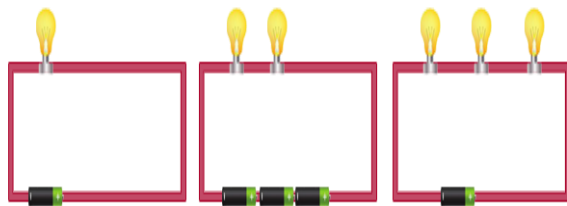
Aşağıdaki devre şemalarından hangisi bu grafikte yer alan devrelerden biri olamaz?



24.



Yukarıdaki grafikte K, L ve M elektrik devrelerinde yer alan özdeş ampul ve pillerin sayıları arasındaki ilişki gösterilmiştir.

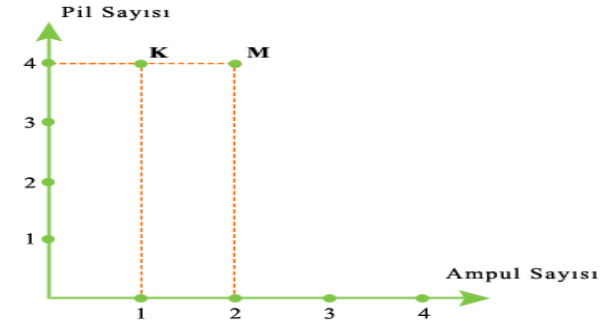


1. Devre 2. Devre 3. Devre

Buna göre K, L ve M devreleri ile 1., 2. ve 3. devrelerinin eşleştirilmesi hangi seçenekte doğru olarak verilmiştir?

	1. Devre	2. Devre	3. Devre
A)	K	L	M
B)	K	M	L
C)	M	K	L
D)	M	L	K

25.

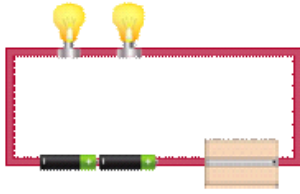


Yukarıda K ve M devrelerindeki özdeş pil ve ampullerin sayıları arasındaki ilişkiyi gösteren bir grafik verilmiştir.

Bu grafiğe göre, K devresi M devresine dönüştürürse bağımlı, bağımsız ve sabit tutulan değişkenler ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğru olur?

	<u>Bağımlı</u>	<u>Bağımsız</u>	<u>Sabit Tutulan</u>
	<u>Değişken</u>	<u>Değişken</u>	<u>Değişken</u>
A)	Parlaklık Sayısı	Pil Sayısı	Ampul Sayısı
B)	Ampul Sayısı	Parlaklık Sayısı	Ampul Sayısı
C)	Parlaklık Sayısı	Ampul Sayısı	Pil Sayısı
D)	Pil Sayısı	Ampul Sayısı	Pil Sayısı

26.



Şekildeki özdeş devre elemanlarından oluşan elektrik devresine göre yapılan deneyde,

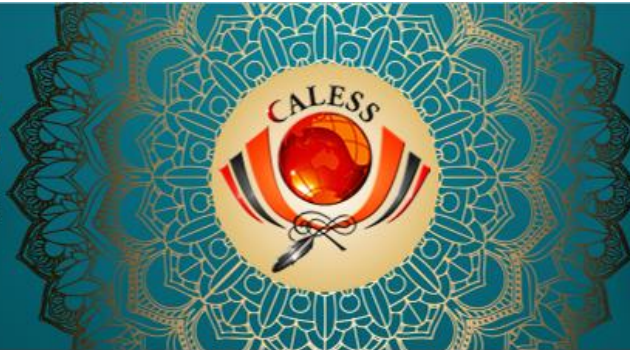
- a. Bir ampul çıkarılıyor,
- b. Bir pil çıkarılıyor,
- c. Anahtar açılıyor,

işlemleri sırasıyla gerçekleştirilerek aşağıdaki durumlar meydana geliyor.

- I. Ampul parlaklığı azalıyor.
- II. Ampul parlaklığı artıyor.
- III. Ampul sönüyor.

Deneyde yapılan işlemler ve meydana gelen sonuçlar sırasıyla aşağıdaki seçeneklerden hangisinde en uygun şekilde eşleştirilmiştir?

- A) a-II, b-I, c-III
- B) a-I, b-II, c-III
- C) a-III, b-I, c-II
- D) a-II, b-III, c-I



TURKISH UNIVERSITY STUDENTS' CAUSAL ATTRIBUTIONS TO THEIR PERCEIVED ACHIEVEMENTS AND FAILURES IN LEARNING ENGLISH

Sevgi Gökçe¹

Article Info	Abstract
DOI: 10.35452/caless.2021.8	<p>This study aimed to look into Turkish learners' examples of success and failure, and attributions to their perceived achievements and failures in learning English as a foreign language. Data were collected from 41 students majoring in physics, metallurgy engineering and paramedics at a public university in Turkey. An open-ended questionnaire was translated into Turkish and delivered to the students to obtain data. Research findings firstly showed that one-third of the participants did not recount an example of success or failure, which might point out learners' lack of self-awareness and self-assessment. Furthermore, their examples of success and failure mainly were grade-oriented. This finding might display the influence of the Turkish educational system focusing on academic achievement which is primarily evaluated by exam results. Secondly, students were found to attribute both their achievements and failures to effort as an internal and controllable factor. Another important factor was found to be motivation; hence the importance of motivating university students who claimed their own responsibility for success and failure arises.</p>
Keywords	
Attribution theory	
Turkish EFL learners' Attributions	
Achievement Failure Examples of success and failure	
Received: 05.03.2021 Accepted: 15.05.2021 Published: 27.06.2021	

Cited as APA: Gökçe, S. (2021). Turkish university students' causal attributions to their perceived achievements and failures in learning English. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences (CALESS)*, 3 (1), 157-173.

1. Introduction

Learning a foreign language cannot be conceived as a simple process. In Turkey, it has extended almost two centuries (Çelebi, 2006), and the problems of this process have not been resolved yet. Issues of learning and teaching English were complainingly summarized by one of the former ministers of education in Turkey as follows: "Millions of courses have been run for years in this country, thousands of teachers have taught them and students have lost time in those courses. We have tried hard, still, we could not teach this language" (İngilizce öğretmeyi bilemedik, 2006). Several reasons for this situation are given as crowded classrooms, insufficient number and quality of English teachers, technological inadequacies, etc. (Akdoğan, 2010; Gömleksiz, 2002), but this study is rather concerned with detailing learners' personal reasons for their perceived success and failure in English with reference to Weiner's

¹ Eskişehir Osmangazi University, Turkey, sevgigokce@ogu.edu.tr

(1972) "attribution theory". Hence, this paper aims to give a brief account of Turkish university students' perceptions of achievements and failures in learning English and their causes from their perspective.

Learner achievement is the desired outcome of all educational processes, and how learners reach this desired point and what kinds of motivational and emotional drives influence their journey to success have been explained in various ways. Achievement theories constitute one of the explanations for learners' successes or failures, and among the achievement theories which take their foundations from psychology, "attribution theory" has an influential status and it has been a significant model for motivational studies since the 1980s (Dörnyei, 2005). According to the theory, people's causal attributions to success and failure are likely to determine their future actions. These causal attributions are luck, ability, effort, and the difficulty of the task which are labelled by Weiner (1972) as four salient determinants of success and failure. Weiner (1972, 1985) also puts forth three dimensions of the attributions: stability, controllability, and locus of control (being internal or external): Effort as unstable, controllable and internal; ability as stable, uncontrollable, and internal; task difficulty as stable, uncontrollable and external; luck as unstable, uncontrollable and external. The more unchangeable, uncontrollable and external attributions learners have, the more negative they feel about the learning process (Peacock, 2010; Williams Burden, Poulet & Maun, 2004). Weiner (1972) also reviewed previous study results which demonstrate that successful students attribute their achievements to high effort and failures to low effort. In contrast, less successful students attribute their low achievements to a lack of ability. In other words, Weiner distinguished students as successful and less successful and based his theory on the attributional differences between these two groups of students.

In the literature, more attributions to these four salient determinants of success and failure labelled by Weiner (1972) were added. For instance, Little (1985) put 149 children's free responses into 18 attributions. In Williams et al.'s study (2004) 21 attributions for achievement and 16 attributions for failure emerged. Williams and Burden (2002) found more attributions than four, ranging from materials to mood. In their study with learners of French as a foreign language, younger learners gave the reasons of "listening and concentrating", that is effort, for their achievements; however, elder students tended to provide a wider range of attributions for their achievements like ability, task difficulty, circumstances, teacher, materials, mood, etc. Underachieving participants' attributions for failures somewhat ranged. Younger students in this group attributed their failures to "not listening or concentrating", "not practising", "not remembering or understanding" and task difficulty. In addition to these reasons, elderly learners reported more: "lack of ability", "poor teaching" and "lessons missed". Thus, the range of the attributions reported in the study was found slightly broader than the ones in the literature. Most importantly, Williams and Burden underlined the rarity of the cases articulating "intelligent effort", namely, "the

application of appropriate strategies for achieving success in learning the foreign language" (p. 199).

Peacock (2010) extended his research scope and investigated 505 EFL university students' attributions in Hong Kong and 40 EFL teachers' opinions. He found out that learners and teachers stated various attributions for success, most of which were internal, unstable and controllable. However, a statistically significant difference was found between the two groups: Teachers attributed student success to effort, whereas students attributed their achievement and failure to luck. Secondly, in terms of attributing success to effort, female learners differed from their male counterparts. They were significantly more likely to attribute success to their efforts. Thirdly, while science students attributed success and failure to luck and task difficulty, humanities students tended to attribute success to a more internal factor, effort.

In terms of the importance of the attribution theory, Williams et al. (2004) note that causal attributions of learners may not necessarily reflect objective reasons. Still, they are more powerful to explain successes and failures than reasons put forth by other parties because "a very helpful source of information is likely to be contained within students' personal explanations for their successes and failures" (p. 20). They also suggest that based on some information about whether learners have detrimental attributions, learners can be trained to convert their attributions into more internal, changeable and controllable ones. Lebedina-Manzoni (2004) also underlines the need for looking into attributions to understand learners' problems better and to find appropriate methods to increase course effectiveness, success and personal satisfaction. Likewise, having a brief look at attributional findings in Turkish educational context may help us approach Turkish learners' problems better.

In Turkey, studies portray both teachers' and learners' causality of achievement. Can (2005) worked on Turkish elementary school teachers' perceptions of their achievements. Most of the teachers were found to attribute success to internal causes and failure to uncontrollable external causes. Their reasons for success were also identified to be more stable than the reasons for failure.

In accordance with Can's findings, Taşkıran (2010) reported that foreign language learners at preparatory school of a Turkish public university had more causal attributions for failure than for success. Success-oriented participants displayed significantly more internal, controllable, and relatively more stable attributional reasons than failure-oriented students, which was, she highlighted, a finding supported by literature on attribution theory.

Erten (2015) investigated 6th-grade and 10th-grade Turkish students' achievement attributions after releasing their latest English exam results. He found that students, in general, attributed their task performance to their teachers' input, their interest, and ability, which he interpreted as further support for Turkish learners' tendency to attribute exam performance to external and internal uncontrollable factors. He

ascribed this result to non-western societies' respect and affection towards teachers and the teaching profession. On the other hand, he underlines the risk of sacrificing learner autonomy behind attributing exam performance to such uncontrollable factors.

Demir (2017) conducted a study about English language learners' attributions for their success and failure in speaking English at a preparatory school. He found that the participants ascribed their success and failure in speaking English mainly to personally controllable factors and internal causes like practice and perseverance. However, these factors were observed in the attributions for success considerably more than those made for failure. Besides, the attributions to success were more stable than those made to failure.

Since the research knowledge base in Turkey points out various results in different settings, more research might be needed to get a better grasp of Turkish foreign language learners' reasons for their achievements and failures. For instance, learners majoring in different departments at Eskişehir Osmangazi University who take compulsory basic English courses are observed to be quite demotivated and display a low rate of success. To illustrate, the recent average English score of learners at the physics department was 40 out of 100. Furthermore, irregular attendance to English courses was noted by instructors of these groups. In such a situation, exploring learners' causal attributions to their achievements and failures is needed in the ELT field as Williams et al. (2004) point out a shared discourse exists among students about why they can learn or not.

Additionally, in this study learners' perceptions of success and failure are revealed based on their first-hand individual experiences. Studies deal with how learners conceptualize these notions in the form of definitions (Taşkıran, 2010). Still, personal accounts of achievements and failures deserve attention because individual experiences form a central lens for understanding people (Creswell, 2005). Thus, to understand learner attributions to success and failure better, how learners look at these concepts could be clarified.

Finally, unlike some previous studies (Taşkıran, 2010; Weiner, 1972; Williams et al., 2004) this study does not compare attributions of success-oriented learners and failure-oriented learners because classifying individuals into fixed groups may yield misleading results. Every learner undergoes complex emotional and cognitive processes during language learning, their senses of "self" as successful or unsuccessful are changeable (Dörnyei, 2005) and their inclination to success and failure may be easily influenced by learning conditions; thus a general overview of learners' causal attributions to success and failure can help us understand Turkish language learners better. In this study, the participants' attributions other than the four attributions in Weiner (1972, 1985) are examined as well.

2. Method

The study was designed as a survey study in which participants were asked open-ended questions about their examples of success and failure, and attributions to their perceived achievements and failures in learning English. In order to ensure that participants could freely express their ideas, an open-ended questionnaire was taken from Williams and Burden (2002) and Williams et al. (2004). The risk of influencing data with pre-determined categories as in a multiple-choice questionnaire was avoided because of the context-specific and personal features of attributions (Taşkıran, 2010).

After the questionnaire items were translated, back-translated and checked in terms of equivalence by an English teacher, Turkish version of the questionnaire was distributed to the respondents. Convenience sampling was applied in the study and the researcher gathered opinions of her students whose demotivation for learning English and high rate of absenteeism in classes drew the researcher's attention as an instructor. The participants were 41 first-year students ageing between 18 and 22. Nineteen of them were male, and 22 of them were female students majoring in physics, metallurgy engineering, and paramedics at Eskişehir Osmangazi University. These students came from mathematics- and science-oriented sections at high schools. Owing to the exclusion of English in the process of getting prepared for the University Entrance Exam in Turkey, they had only studied subject areas included in that exam at the expense of English at high school. Since the participants' language learning process underwent such a serious interruption, their responses about this process might reveal clues as to their causal perceptions related to success and failure. In addition, as their departmental programs did not involve courses requiring English as a medium of instruction, learners did not have intensive English instruction. Instead, they received three hours of English courses weekly for two semesters as English I and English II. The syllabus of courses was dependent on an elementary-level coursebook that covered basic grammar rules and the skills of reading, listening, speaking and writing. However, learners were only tested for their grammatical and lexical knowledge, which posed the danger that learners might not assign the same importance to the four language skills as the importance they assigned to grammar and vocabulary. Furthermore, despite being mandatory, English courses were non-credit; that is, learners' grades from basic English courses appeared as either "pass" or "fail" in their transcripts. The risk here was that since 50 out of 100 was accepted as a yardstick to pass this course, getting 50 from examinations sufficed for many students, so they gave a low priority to learning English. They preferred rote learning of rules and words, which they believed to save them in multiple-choice examinations. In sum, they tended to see English not as a way of communication but as a set of arbitrary rules to memorize and as a course to take involuntarily and to pass immediately. Consequently, they complained about learning grammatical rules of English but being unable to communicate by it.

In this educational context, the research was carried out to answer the research questions below:

1. What are EFL learners' examples of success and failure in learning English?
2. What are EFL learners' causal attributions for success and failure?

Learners' responses to open-ended questions were analyzed qualitatively in two steps. Their short answers were first read through, analyzed, and put into categories by the researcher. To validate the accuracy of categories, the measure of conducting an "external audit" (Creswell, 2005) was taken. An English teacher who was a PhD candidate in English language teaching and who did not take part in the study checked the categorizations and gave feedback.

3. Findings

At the beginning of the questionnaire, the extent of the participants' feeling of success or failure was investigated. The question "How well do you think you are doing at English?" was answered by most of the students as "I sometimes do well in English" (N=21) and by 9 students as "I usually do well in English". 11 students answered as "I don't often do well in English", but none of the students chose the option of "I never do well in English". It was understood that the majority of the participants (N= 30) saw themselves closer to success.

Research Question 1: What are EFL learners' examples of success and failure in learning English?

The participants' examples of their achievements can be seen in the table below.

Table 1. *Frequencies of the participants' examples of their achievements*

Left blank: 13	17
Answered negatively: 4	
Getting high grades	
From exams: 8	12
From assignments: 4	
Completing a translation task	4
Talking to foreigners	4
Reading	2
Other	4
TOTAL	43*

*2 students gave more than one example.

Despite the significant number of the participants feeling successful to an extent, a significant number of students (N= 17) could not articulate a successful event in their language learning process. 12 students labelled "getting high grades" from exams and assigned tasks as an achievement. Completing a translation task was not related to assignments given by a teacher; in fact, they were done in order to help another person who did not speak English. "Talking to foreigners" was related to supporting and guiding tourists by giving directions. "Reading" was related to the participants' finishing reading written material. In the category of "other", activities of playing English computer games, English songs (listening to or singing them was not specified), English theatre (watching or staging a play was not specified) and reading aloud with good pronunciation in a ceremonial event were mentioned.

Secondly, the participants' examples of their failures are put into the table below.

Table 2. *Frequencies of the participants' examples of their failures*

Left blank: 17	21
Answered negatively: 4	
Getting low grades	8
Whole learning past	3
Incompletion of a writing task	2
Other	2
Unrelated	5
TOTAL	41

Like the figures related to achievement, half of the participants did not give a specific example of their failures. 8 students gave low exam grades as examples, and 3 students accounted for their whole language learning process as a failure. Other examples of failure were being unable to talk to a foreigner and dialogues and grammar (not specified).

The results of the first research question related to achievement and failure had two points in common: Absence of examples and grade-oriented examples. Although the meaning of success and failure may change from person to person, every student's learning history is expected to record some events as achievements and some as failures. Considering the participants' foreign language learning process extending over years starting from primary school, we expect several achievements and failures to have taken place in this long period. For this reason, a considerable number of learners' expressing nothing as achievement and failure in this study may raise

questions. The second frequent response was grade-oriented examples. With respect to achievements, the participants remembered getting good grades mostly from exams or assignments, and concerning failures, they remembered low grades.

Research Question 2: What are EFL learners' causal attributions for success and failure?

The questionnaire items required the participants to write down four causes for their achievements and failures. Firstly, the participants' causal attributions to success are tabulated.

Table 3. *Frequencies of the participants' causal attributions for their achievements*

Intrinsic motivation	19
Effort	18
Teacher	13
Technology	12
Background knowledge	8
Extrinsic motivation	7
Low task difficulty	3
Ability	1
Personality	1
Educational system	1
Luck	1
Unrelated	2
TOTAL	86

Before elaborating on the categories above, it would be appropriate to clarify the dichotomy of intrinsic and extrinsic motivation. Dörnyei (1994) defines intrinsic and extrinsic types of motivation based on internal reward and external reward or punishment. In this study, learner responses which are grouped under the category of intrinsic motivation refer to the joy of learning English, curiosity and interest as reasons for success. In contrast, attributing success to extrinsic motivation is related to external driving forces of good job opportunities, social status, mandatory nature of English lessons, etc. While the number of the participants who attributed success to extrinsic motivation is not deniable, the participants attributing achievement to intrinsic motivation far outnumber them.

18 students thought that they harvested the fruits of their effort, but 13 students honoured their teachers' efforts, which was also found in studies conducted in non-Western contexts respecting teachers and the teaching profession (Erten, 2015). 12 students revealed that they could not help but learn English as a result of their using a computer, playing online games, and surfing the Internet. Background knowledge was mentioned by 8 students and task difficulty which referred to the level of examinations was expressed by 3 students. Ability, personality, luck and educational system were the causes of perceived achievement for one student each.

Table 4. *Frequencies of the participants' causal attributions for their failures*

Lack of effort	19
Insufficient background knowledge	13
Lack of intrinsic motivation	12
Teacher	10
Poor educational system	4
Personality	2
Lack of extrinsic motivation	1
Bad luck	1
Lack of ability	1
TOTAL	63

Similar to the results above, the most frequently mentioned reason for failure was lack of spending effort which was followed by insufficient background knowledge. 12 learners pointed out that lack of intrinsic motivation for language learning causes their low achievement. 10 learners found their teachers responsible while 4 learners laid responsibility on the Turkish educational system which, they claimed, recycled the same content every year. Lack of extrinsic motivation, bad luck and lack of ability were causal attributions of failures of 3 students each.

In sum, while most of the participants attributed their successes and failures to internal factors (effort, intrinsic and extrinsic motivation, background knowledge, personality and ability) an unignorable number of students attributed them to external factors of teachers, educational system, technology, task difficulty, and luck. Notably, the emergence of effort as the primary attribution was in line with the findings of previous research (Can, 2005; Taşkıran, 2010; Williams & Burden, 2002; Yavuz & Höl, 2017)

4. Discussion, Conclusion, and Suggestions

In response to the first research question about examples of success and failure, some participants' leaving the related questionnaire item blank is worth pondering over. It may signal learners' unawareness of their achievements and failures and lack of self-assessment in language learning. Thamraksa (2005) puts forward the main difference between proficient and less proficient learners as "metacognition" which refers to the conscious ability to master knowledge and the learning process. Thamraksa states that metacognition enables learners to know themselves, tasks and learning strategies. In this research, learners' unawareness of their achievements and failures may indicate their distance to the notion of metacognition. If these students had been trained to use such metacognitive strategies as making preparations and plans for learning, selection of learning strategies, monitoring oneself, and self-evaluation (Thamraksa, 2005), they would probably have become more self-aware and ready to take responsibility for their learning. Zimmerman (2002) stresses self-awareness as integral to learners' monitoring their performance selectively for signs of progress. Thus, metacognitive training should start at earlier levels of education so that learners can realistically monitor themselves and their progress in all areas.

Learners' being unable to write an example of success or failure might also be due to lack of receiving sufficient individual feedback as a result of receiving education in crowded classrooms (Akdoğan, 2010; Gömleksiz, 2002). When teacher feedback is not possible in such situations, peer feedback can be resorted to help learners see their achievements and failures from different perspectives (Tsang & Wong, 2002). Other feedback strategies can be students' self-reflection, in-class discussions, or focus interviews with students (Klimova, 2015). By means of using different ways of feedback, feedback procedure may not be sacrificed as feedback practice helps clarify expected standards of good performance and facilitates the development of self-assessment in learning (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006).

Secondly, an important number of students' accounting for high or low grades as the memorable examples of success or failure may be one of the inevitable outcomes of exam-centred education in Turkey as the Turkish educational system focuses on academic achievement, and this academic achievement is evaluated by exam results (Kara, 2020). If learners' learning experiences are by and large composed of listening to teachers' presentation and being checked for comprehension in tests, learners may not easily detail past achievements or failures apart from exam results.

Additionally, learners' grade-oriented examples of success and failure may signal problems in teaching, assessment and instructional context. Akdoğan (2010) came up with a list of problems of foreign language teaching in Turkey which included lack of teaching materials, traditional teaching methods, and overemphasis on grammar-based questions directed to learners in public examinations. Accordingly, the need for reform in foreign language education at high schools was reported by British Council and TEPAV (2015). Therefore, in addition to the implementation of educational

reform, language classrooms should be enriched with various activities appealing to learners' learning styles which may yield more learner achievements and save learners from seeing their "whole learning past" like a failure as shown in the study.

The achievement examples except for the grade-oriented ones in this study appear to be more representative of the participants' perceived successes independent of an authority's grade-related judgment. Based on these success stories, the notion of "success" may evolve into a more real-life and individualized form beyond getting high grades. Moreover, the effect of success stories could also be maximized by whole-class sharing, and rewarding active learners like nomination on school bulletin (Loi & Uyen, 2016). On the other hand, failures could be discussed and critically evaluated in different forms of feedback as mentioned before. In this way, failures can be taken as a starting point for new achievements, and learners can identify and realize their strengths and weakness, which encourages personal and professional growth (Klimova, 2015). It may also affect learners' viewpoints about causalities of success, which can be further investigated.

In response to the second question, participants mostly attribute their achievements and failures to intrinsic motivation and effort. Since both are controllable and internal factors (Williams et al., 2004), the participants who give this response can be seen ready to take responsibility for their learning (Weiner, 1972) and they are more likely to try again when they fail (Dörnyei, 2005). Even if they fail, participants' perceiving internal and more controllable factors like effort as reasons for their achievements and failures may be an advantage for language teachers because volitional undertaking of self-responsibility increases the probability of achievement (Weiner, 1972). Thus, together with a product-oriented approach in assessment which generally ends up with assessing a learner's product, a process-oriented approach in assessment should be adopted so that learners can be given more than one chance to try, and their on-task enthusiasm and effort can be taken into account.

For learners who state that they owe their success to technology, opportunities could be created to display their performances in learning English. Target words, functions or structures they learn from games, films, TV serials, social media platforms and websites can be shared regularly in classes and be added to the curriculum. Assignments can be given to students to find what is learned in the classroom in these technological spaces. Kirriemuir and McFarlane (2006) suggest integrating "lite" versions of mainstream digital games into primary and secondary educational programs by adapting their components into instruction and adding curriculum-relevant tasks and content.

A significant number of students attribute their achievements and failures to teachers, which was also found in Erten's (2015) study. Honoring teachers might be a cultural issue as Erten suggested, but learners should be taught that both achievements and failures are primarily related to oneself. In this respect, Mohammadi and Sharififar

(2016) highlight the role of teachers in raising learners' consciousness about the potential influence of internal and external factors on learners' lives and their language achievements. Learning logs, diaries and journals (Benson, 2001, 2006; Little, 1997) can be the introspective devices to initiate this consciousness-raising.

The result that intrinsic motivation is the second most frequent reason behind learners' achievements and the third most frequent reason for failures reminds the necessity of making English lessons fun. This finding underlines the significance of arousing students' interests to make them actively participate in lessons, understand the content better and feel successful. As Dörnyei (2005) stresses, without sufficient motivation, individuals cannot achieve their long-term goals no matter how appropriate the curriculum is.

Another causality perceived by learners is between background knowledge and success or failure. Learners who gave these responses are assumed to refer to grammatical and vocabulary knowledge because none of the students mentioned their background about the four language skills. Hence, this finding might be another repercussion of the form-focused nature of teaching and testing practices in Turkey, which was reported in Akdoğan (2010). Since learners' strengths or weaknesses in background knowledge are restricted to the ones in grammatical and lexical knowledge because of common teaching and testing practices at institutions, the remaining language skills and areas should be taught and tested so that they can constitute indispensable parts of language learning (Paker, 2012).

The remaining factors of task difficulty, personality, ability, and bad luck, which were mentioned by fewer participants, are rather uncontrollable ones. However, the number of students who attribute their achievements and failures to uncontrollable factors should be diminished because these thoughts may bring about "learned helplessness". Maier and Seligman (1976) who introduced this notion hypothesized that "when events are uncontrollable, the organism learns that its behaviour and outcomes are independent, and this learning produces the motivational, cognitive, and emotional effects of uncontrollability" (p. 3). Weiner (1972) also calls learned helplessness as "an appropriate label for the low achievement syndrome, since persons low in achievement motivation do not perceive that effort influences outcome" (p. 210). In line with these definitions, Hashemi and Zabehi (2011) found a correlation between internal and external control attribution with scores on tests; that is, the researchers define effort attribution as the best predictor of high scores and task difficulty attribution as the best predictor of low scores. For this reason, learners who assume that language tasks in a test are too difficult are likely to get lower scores, and when their assumptions come true, they may fall into the feeling of learned helplessness about language learning. This feeling may lead to the vicious circle of underachievement by giving up studying (Fogle, 1978).

In conclusion, the study of attribution theory has much future scope (Dörnyei, 2005) as it is closely linked to several notions in educational psychology like motivation,

metacognition, and learned helplessness as shown in this research. In addition, EFL learners' examples of perceived achievements and failures are set forth. However, one of the limitations of this research is that it is restricted to learners' short written accounts gathered in a limited time. For future research, a qualitative and longitudinal study can be conducted based on extreme or deviant case sampling in which the most and the least successful students are chosen because such cases provide rich information (Patton, 1990). Participants may detail their achievements and failures by writing a learner autobiography as learner autobiographies help comprehend learners' contexts, viewpoints, tensions and conflicts under certain circumstances (Posada-Ortíz & Garzón-Duarte, 2019). Moreover, possible changes in their causal attributions throughout their language learning process can be found by regular data collection through self-assessment and reflection. In this way, learner attributions can be better understood and the effectiveness of language teaching can be evaluated.

References

- Akdoğan, S. (2010). Teachers' and instructors' views about the problems experienced in foreign language teaching in Turkey and foreign language schools as a proposal for solution [Unpublished MA thesis]. Fırat University, The Institute of Social Sciences.
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. Pearson Education.
- Benson, P. (2006). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching*, 40, 21-40. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003958>
- British Council & TEPAV (2015). *Türkiye'de yükseköğretim kurumlarındaki İngilizce eğitimi*. Yorum Basın Yayın.
- Can, B. (2005). *An analysis of elementary school teachers' causal attributions related to self-identified success and failure* [Unpublished master's thesis]. Boğaziçi University, Institute of Social Sciences.
- Creswell, J.W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Prentice Hall.
- Çelebi, M.D. (2006). Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 285-307. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/219375>
- Demir, Y. (2017). Turkish EFL learners' attributions for success and failure in speaking English. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 4 (2), 39-47. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207565.pdf>
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78 (3), 273-284. <http://www.jstor.org/stable/330107?origin=JSTOR-pdf>

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum.
- Erten, İ. H. (2015). Age related gender differences in causal attributions of Turkish learners of English as a foreign language. *ELT Research Journal*, 4(2), 129-146. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/296303>
- Fogle, D. O. (1978). Learned helplessness and learned restlessness. *Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 15 (1), 39-47. http://www.csun.edu/~ainslab/readings/Anna/Fogle_Learned%20helplessness.pdf
- Gömleksiz, M.N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (1), 143-158. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/71986#page=147>
- Hashemi, M. R., & Zabihi, R. (2011). Learners' attributional beliefs in success or failure and their performance on the interchange objective placement test. *Theory & Practice in Language Studies*, 1(8), 954-960. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.8.954-960>
- İngilizce öğretmeyi bilemedik. (April 27, 2006). *Radikal*. <http://www.radikal.com.tr/turkiye/ingilizce-ogretmeyi-bilemedik-778735/>
- Kara, M. (2020). Eğitim paydaşlarının görüşleri doğrultusunda Türk eğitim sisteminin sorunları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1650-1694. <https://doi.org/10.29299/kefad.853999>
- Kirriemuir, J., & McFarlane, A. (2006). *Literature review in games and learning*. Report 8, 1-35. Bristol: Futurelab Series. https://lhc.ucsd.edu/tclearinglounge/ROOT/Camille/readings/kirriemuir_lit%20on%20games.pdf
- Klimova, B. (2015). The role of feedback in EFL classes. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 172-177. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.502>
- Lebedina-Manzoni, M. (2004). To what students attribute their academic successes and unsuccesses. *Education*, 124 (4), 699-708. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=0&sid=1a00ba6f-49f1-4610-b1fc-b75f3f31ce6f%40sessionmgr103>
- Little, A.W. (1985). The child's understanding of the causes of academic success and failure: a case study of British schoolchildren. *British Journal of Educational Psychology*, 55 (1), 11-23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1985.tb02601.x>
- Little, D. (1997). Language awareness and the autonomous language learner. *Language Awareness*, 6 (2&3), 93-104. <https://doi.org/10.1080/09658416.1997.9959920>
- Loi, D. P., Thi, N., & Uyen, L. (2016). Motivating EFL classroom participation by rewarding at a language center in Ho Chi Minh City, Vietnam. *Journal of Applied*

Linguistics and Language Research, 3(5), 177-189.

<http://www.jallr.com/index.php/JALLR/article/view/378/pdf378>

Maier, S.F., & Seligman, M.E. (1976). Learned helplessness: Theory and evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 105 (1), 3-46. <https://doi.org/10.1037/0096-3445.105.1.3>

Mohammadi, A., & Sharififar, M. (2016). Attributions for success and failure: Gender and language proficiency differences among Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(3), 518. <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.0603.09>

Nicol, D.J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>

Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretmiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenmiyor? Pamukkale University Journal of Education, 32 (2), 89-94. <https://doi.org/10.9779/PUJE563>

Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. Sage Publications.

Peacock, M. (2010). Attribution and learning English as a foreign language. *ELT Journal*, 64 (2), 184-193. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp031>

Posada-Ortiz, J. & Garzón-Duarte, E. (2019). Autobiographies: a tool to depict English language learning experiences. *GiST Education and Learning Research Journal*, 18, 161-179. <https://doi.org/10.26817/16925777.447>

Taşkıran, A. (2010). *Exploring EFL Students' Causal Attributions of Perceived Success and Failure in Language Learning Process*. [Unpublished master's thesis]. Anadolu University, Institute of Educational Sciences.

Thamraksa, C. (2005). Metacognition: A key to success for EFL learners. *BU Academic Review*, 4(1), 95-99.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.6137&rep=rep1&type=pdf>

Tsang, W. K., & Wong, M. (2002). Conversational English: An interactive, collaborative, and reflective approach. Richards, J. C. & Renandya, W. A. (Eds.) *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice* (pp. 212-224). Cambridge University Press.

Weiner, B. (1972). Attribution theory, achievement motivation, and the educational process. *Review of Educational Research*, 42 (2), 203-215. <https://doi.org/10.2307/1170017>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92 (4), 548-573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>

Williams, M., & Burden, R. (2002). Students' developing conceptions of themselves as language learners. *The Modern Language Journal*, 83 (2), 193-201. <https://doi.org/10.1111/0026-7902.00015>

Williams, M., Burden, R., Poulet, G., & Maun, I. (2004). Learners' perceptions of their successes and failures in foreign language learning. *The Language Learning Journal*, 30, 19-29. <https://doi.org/10.1080/09571730485200191>

Yavuz, A., & Höl, D. (2017) Investigation of Turkish EFL learners' attributions on success and failure in learning English. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(2), 379-396. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/440778>

Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Appendix I

English Version of the Questionnaire

Age:

Gender: Female Male

1. Tick one answer

How well do you think you are doing at English?

I usually do well in English I sometimes do well in English

I don't often do well in English I never do well in English

2. Give an example of when you did well.

3. When I do well at learning English the main reasons are:

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)

4. Give an example of when you did not do well.

5. When I don't do well at English the main reasons are:

- (1)
- (2)
- (3)
- (4)

Appendix II

Turkish Version of the Questionnaire

Değerli katılımcı,

Bu anket İngilizce öğrenim sürecinizle ilgili hazırlanmıştır. Yanıtlarınız notla değerlendirilmeyecektir. Lütfen soruları içtenlikle yanıtlayınız.

Katkılarınız için teşekkürler.

Yaşınız:

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Bölümünüz:

1) İngilizcede ne kadar başarılı olduğunuzu düşünüyorsunuz? (Yalnızca bir şıkkı işaretleyiniz)

Genellikle başarılıyım. Çoğu zaman başarılı değilim.

Bazen başarılıyım. Asla başarılı değilim.

2) Geçmişte İngilizcede başarıyla yaptığınız bir şeye örnek verin.

3) İngilizcede başarılı olduğumda ana nedenler şunlardır:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.

4) Geçmişte İngilizcede başarısız olduğunuz bir şeye örnek verin.

5) İngilizcede başarısız olduğumda ana nedenler şunlardır:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.