

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM
ANABİLİM DALI

MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
OLARAK ALGILADIKLARI ARAÇSALLIĞIN VE GELECEK ZAMAN
PERSPEKTİFLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARISI VE TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan
Nurşen ÖZÇETİN

Danışman
Yrd. Doç. Dr. Altay EREN

Bolu-2010

ONAY

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Nurşen ÖZÇETİN'e ait "Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleriİmza

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Altay EREN

.....

Üye : Prof. Dr. Ali GÜLER

.....

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

.....

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ABSTRACT

INVESTIGATING THE EFFECTS OF FUTURE TIME PERSPECTIVE AND PERCIEVED INSTRUMENTALITY OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL STUDENTS ON THEIR GRADED PERFORMANCE AND ATTITUDES TOWARDS ENGLISH

By

Nurşen ÖZÇETİN

M.A. Dissertation

Curriculum and and Instruction Major

Supervisor: Assc. Ph. D. Altay EREN

January 2010, 125 Pages

The aim of this research is to examine the effects of future time perspective and percieved instrumentality of vocational high school students on their graded performance and attitudes towards a specific course: English. One thousand sixty-one students from different vocational high schools in Bolu participated in the study. The data about students' future time perspective was obtained through the Future Time Perspective Scale, adapted by Eren (2007) on the basis of Husman and Shell's (2008) Future Time Perspective Scale and the data about students' percieved instrumentality was obtained through the Percieved Instrumentality Scale, developed by Miller and his colleagues (2000). The students' attitudes regarding English class was assessed through the Attitude Scale Towards English, originally developed by Altunay (2004). The students' graded performance regarding English class was required from the deputies of their schools at the end of the academic semester.

Crucial findings were obtained regarding the effects of future time perspective and percieved instrumentality of the students on their graded

performance and attitudes towards English class. Accordingly, the results of the study demonstrated that the students' future time perspective has significantly affected their graded performance but not affected their attitudes towards English in the same manner. The students' perceived instrumentality considerably affected both their graded performance and their attitudes. Furthermore, the relationships among class level and graded performance, and attitude towards English were also significant. Implications for education and directions for future studies were also discussed at the end of the study.

Key Words: Future time Perspective; Perceived instrumentality; English course; Vocational high school; Attitude; Graded performance

ÖZET

MESLEK LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN
OLARAK ALGILADIKLARI ARAÇSALLIĞIN VE GELECEK ZAMAN
PERSPEKTİFLERİNİN İNGİLİZCE DERS BAŞARISI VE TUTUMLARI
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİN İNCELENMESİ

Nurşen ÖZÇETİN

Yüksek Lisans Tezi

Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yard. Doç. Dr. Altay EREN

Ocak 2010, 125 Sayfa

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırmanın örneklemini meslek liselerinde öğrenim gören 1061 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine ilişkin veriler Husman ve Shell (2008)'in gelecek zaman perspektifi ölçeğini temel alan ve Eren (2007) tarafından geliştirilen Gelecek Zaman Perspektif Ölçeği aracılığıyla ve öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin veriler Miller ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Algılanan Araçsallık Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin veriler ise Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce ders notlarına öğretim yılı sonunda okulların ilgili müdür yardımcılardan alınan listeler aracılığıyla ulaşılmıştır.

Öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizce'ye yönelik tutumları ve İngilizce ders

başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Buna göre, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilemekte, ancak İngilizce dersine yönelik tutumlarını aynı biçimde etkilememektedir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık ise hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca, sınıf düzeyi değişkeni, İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkiler de anlamlıdır. Araştırmada eğitimsel çıkarsamalar ve gelecekte yapılacak araştırmalar da tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Gelecek zaman perspektifi; Algılanan araçsallık; İngilizce dersi; Meslek lisesi; Tutum; Ders başarısı

TEŞEKKÜR

Araştırma boyunca bana danışmanlık yapan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Altay EREN'e ödemeye ömrümün yetmeyeceği değerli katkıları için sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, desteğini benden hiç esirgemeyen biricik annem Seher Yılmaz'a ve anlayışı kendinden önce olgulaşan canım oğlum Yağız'a teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

Abstract	i
Özet	iii
Teşekkür	v
İçindekiler	vi
Tablolar Listesi	ix
Özgeçmiş	x
 BÖLÜM I	 1
GİRİŞ	1
1.1. Gelecek Zaman Perspektifi	4
1.2. Algılanan Araçsallık	10
1.3. Sonuç	12
 BÖLÜM II	 14
KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONUYA İLGİLİ LİTERATÜR	14
2.1. Zaman Perspektifi İle İlgili Modeller	14
2.1.1. Zimbardo ve Boyd Tarafından Geliştirilen Zaman Perspektifi Modeli	17
2.1.2. Gjesme Tarafından Geliştirilen Zaman Odaklılığı Modeli	20
2.1.3. Husman ve Shell Tarafından Geliştirilen Gelecek Zaman Perspektifi Modeli	23
2.1.4. Peetsma Tarafından Geliştirilen Gelecek Zaman Perspektifi Modeli	26
2.2. Algılanan Araçsallık İle İlgili Modeller	27
2.2.1. Simons ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık Modeli	27
2.2.2. Miller ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık Modeli	30

2.2.3. Husman ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık Modeli	31
2.3. Konuyla İlgili Literatür	33
2.3.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	33
2.3.2. Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar	45
2.4. Sonuç	48
BÖLÜM III	50
YÖNTEM	50
3.1. Araştırmanın Amacı	50
3.2. Problem	50
3.3. Alt Problemler	50
3.4. Araştırmanın Önemi	51
3.5. Sayıtlılar	52
3.6. Sınırlılıklar	52
3.7. Araştırmanın Modeli	52
3.8. Evren	53
3.9. Örneklem	53
3.10. Veri Toplama Araçları	55
3.10.1. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği	56
3.10.2. Algılanan Araçsallık Ölçeği	58
3.10.3. İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği	58
3.10.4. İngilizce Ders Başarısı	59
3.11. Verilerin Toplanması	59
3.12. Verilerin Analizi	60
BÖLÜM IV	63
BULGULAR VE YORUMLAR	63
4.1. Ön Analiz	63
4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	66
4.1.1. Yüksek Değer-Orta İlgililik Kümesi	68
4.1.2. Düşük Değer-Düşük İlgililik Kümesi	68

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	73
4.3.1. Yüksek Algılanan Araçsallık Kümesi	74
4.3.2. Orta Algılanan Araçsallık Kümesi	75
4.3.3. Düşük Algılanan Araçsallık Kümesi	75
4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	78
4.4.1. Model 1	80
4.4.2. Model 2	83
4.5. Dördüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar	87
4.5.1. Model 3	87
4.5.2. Model 4	90
BÖLÜM V	94
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	94
6.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	94
6.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	95
6.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	95
6.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	96
6.5. Öneriler	97
6.5.1. Eğitimbilimsel Öneriler	97
6.5.2. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler	100
KAYNAKÇA	103
EKLER	118
Ek-1. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği	118
Ek-2. Algılanan Araçsallık Ölçeği	120
Ek-3. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği	121
Ek-4. Araştırma İzin Belgeleri	122

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Betimsel İstatistikler	54
Tablo 2. Değişkenler Arasındaki İlişkiler	64
Tablo 3. Gelecek Zaman Perspektifini Oluşturan Boyutlara İlişkin Küme Merkezleri	67
Tablo 4. Gelecek Zaman Perspektifi Kümelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu	69
Tablo 5. Algılanan Araçsallığa İlişkin Küme Merkezleri	73
Tablo 6. Algılanan Araçsallık Kümelerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Tablosu	75
Tablo 7. Varyansların Homojenliğine İlişkin Levene Testi Sonuçları	78
Tablo 8. Model 1'e İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	79
Tablo 9. Sınıf Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bonferroni Karşılaştırmaları	81
Tablo 10. Model 2'ye İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	83
Tablo 11. Model 2'ye İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bonferroni Karşılaştırmaları	84
Tablo 12. Model 3'e İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	87
Tablo 13. Kümelere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bonferroni Karşılaştırmaları	88
Tablo 14. Model 4'e İlişkin Varyans Analizi Sonuçları	89
Tablo 15. Kümelere İlişkin Betimsel İstatistikler ve Bonferroni Karşılaştırmaları	90
Tablo 16. Model 4 İçin Algılanan Araçsallık Küme x Sınıf Düzeyi Etkileşimine Yönelik Betimsel İstatistikler	92

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Nurşen ÖZÇETİN

Adres : Alpağutbey Mah. Osmangazi Cad. Üçtepe Sitesi,
D Blok, Daire:1, 14300 Bolu

Doğum Yeri ve Tarihi : Düzce, 27.10.1979

Yabancı Dil : İngilizce

İlköğretim : Bolu Sakarya İlkokulu, 1990
Bolu 50. Yıl Ortaokulu, 1993

Ortaöğretim : Bolu Merkez Anadolu Meslek Lisesi, Makine Bölümü,
1997

Lisans : Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, İngiliz Dili ve
Edebiyatı Bölümü, 2002

Çalışma Hayatı:

- 2002-2005. İngilizce öğretmenliği, Borçka Şehit Savaş Gedik Lisesi
- 2005-. İngilizce öğretmenliği, Bolu İzzet Baysal Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi

BÖLÜM I

GİRİŞ

Hemen her sağlıklı insan eylemlerini, duygularını ve düşüncelerini içerisinde geliştirdiği ve yaşadığı şimdiki zamanın farkındadır. Bununla birlikte, insanlar bellek süreçleri aracılığıyla geçmişini hatırlayabilir ve olası geleceği zihinlerinde canlandırabilirler. Bu özellik, insanların bir yandan fiziksel zamanın geri çevrilememe ve önceden yaşanamama gibi geçmişe ve geleceğe yönelik sınırlamalarını psikolojik açıdan aşmalarını sağlarken, diğer yandan da zamanı kişiselleştirebilmelerini, başka bir deyişle, zamana ilişkin olarak kişisel bir bakış açısı geliştirebilmelerini sağlamaktadır. Böylece, şimdi, geçmiş ve gelecek gibi zaman boyutları tüm insanlar tarafından aynı şekilde algılanan, aynı derecede önem verilen ve odaklanılan boyutlar olmaktan çıkmakta, öznel boyutlara dönüşmektedirler.

Bireylerin zamana yönelik algılamalarını oluşturan bu boyutlar konuyla ilgili literatürde zaman odaklılığı (time orientation) (Gjesme, 1983), zamansal olarak genişletilmiş ben (temporally extended-self) (Leondari, 2007; Moore & Lemmon, 2001), zaman perspektifi (time perspective) (Kauffman & Husman, 2004; Zimbardo & Boyd, 1999; Husman ve Lens, 1999), gelecek zaman perspektifi (future time perspective) (Husman & Shell, 2007; Shell & Husman, 2008; Husman & Lens, 1999) gibi farklı kavramlar aracılığıyla ele alınmaktadır. Bu kavramlar içerisinde insanların gerek şimdiki davranışlarını motive etme gerekse gelecekle ilgili amaçlarını, beklentilerini, psikolojik durumlarını, tutumlarını ve başarı düzeylerini etkileme gibi özellikleri nedeniyle, konuyla ilgili literatürde özellikle “gelecek zaman perspektifi” ve onun alan odaklı boyutunu oluşturan “algılanan araçsallık” kavramları üzerinde durulmaktadır (Shell & Husman, 2008; Husman & Lens, 1999; Leondari, 2007).

Nitekim önemli miktarda araştırma aracılığıyla elde edilen bulgular gelecek zaman perspektifi, algılanan araçsallık ve öğrencilerin derslere yönelik tutumları

arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermektedir (Husman ve Lens, 1999; Shell ve Husman, 2001; VanCalster ve arkadaşları, 1987; Miller ve arkadaşları, 2000; Chiaburu ve Lindsay, 2008). Yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu bütün obje ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip duygusal ve zihinsel hazırlık durumu (Allport, 1967) ya da psikolojik bir sürecin herhangi bir değer yargısıyla damgalanmış bir nesne veya duruma ilişkin olarak bireyin olumlu mu yoksa olumsuz mu duygusal tepki göstereceğini belirleyen ruhsal ve sinirsel bir hazır olma durumu (Sherif ve Sherif, 1967) olarak tanımlanabilmektedir. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlamaktadırlar. Başka bir deyişle tutumlar öğrenme sürecinde kademeli olarak biçimlenmekte ve insanın çevresini anlamasına yardımcı olmaktadır (Tavşancıl, 2002; Morgan, 1995; Arkonaç, 2001).

Öğrencilerin genelde okula ve eğitime, özelde ise öğrenme sürecine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenler çok sayıda araştırmayla incelenmiştir. Örneğin, Lennings, Burns ve Cooney'in (1998) lise ve üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmalarında geleceğe yönelik olumlu tutumun akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği bulgulanmıştır. Öğrencilerin genelde eğitim sürecine, özelde ise İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkileyen değişkenlerden bir diğeri ise algılanan araçsallık değişkenidir (Van Calster ve diğerleri, 1987; Milfont ve Gouveia, 2006). Örneğin, Van Calster ve arkadaşları (1987) lise öğrencilerini kapsayan çalışmalarında öğrencilerin gelecek yaşamlarındaki başarı için mevcut okul çalışmalarını araçsal olarak algılamalarının geleceğe yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, bununla öğrencilerin mevcut okul çalışmalarına yönelik ilgi düzeylerinin yüksek olmasına yol açtığını bulgulamışlardır. Bununla birlikte, algılanan araçsallık ve geleceğe yönelik tutumun başarısızlığı açıklamada etkili olduğu da gözlemlenmiştir. Buna göre, düşük algılanan araçsallık veya geleceğe yönelik olumsuz tutuma sahip olma okula ilişkin görev ve çalışmalarda başarısızlığa neden olabilmektedir (Van Calster ve diğerleri, 1987; Milfont ve Gouveia, 2006; Adelabu, 2007; Bembenu, 2008; Lens, 2001). Örneğin, Van Calster ve arkadaşları (1987) geleceğe yönelik olumlu tutumun yüksek algılanan araçsallık ile birleşmesiyle yüksek ders çalışma motivasyonu ve yüksek akademik performansı ortaya

çıkardığını bulgulamışlardır. Araştırmalarından elde ettikleri bulgular doğrultusunda Van Calster ve arkadaşları (1987) geleceğe yönelik olumsuz tutuma sahip bireylerin, mevcut aktivitelerinin gelecek sonuçlarının önemi vurgulanmadan önce amaçlarının farkına varmalarının sağlanması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

Literatürde gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık değişkenlerinin öğrencilerin yalnızca derslere yönelik tutumlarını değil, ders başarısını da etkilediğine yönelik kanıt bulunmaktadır (Adelabu, 2007; Seginer ve Mahajna, 2004; Leondari, 2007). Leondari (2007) çalışmasında gelecek zaman perspektifi, olası-ben kavramı (possible selves) ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmada, özel bir alandaki yeteneklerine dair gelişmiş öz-kavramlara (self-concept) sahip öğrencilerin gelecek başarılarına ilişkin daha yüksek beklentilere sahip olduklarını (ayrıca bkz. Eccles, 1983; Harter, 1983), ilgili görevlerde daha çok ısrarlılık gösterdiklerini (ayrıca bkz. Felson, 1984; Phillips, 1984) ve daha yüksek seviyede performans sergilediklerini bulgulamıştır (Leondari, 2007). Leondari (2007) sağlam öz-yeterliğe ve güçlü bir benlik duygusuna sahip olunmasının yetişkin öğrencilerin akademik başarıları için temel olduğunu belirtmiştir. Geçmiş akademik yaşantılar, sosyoekonomik seviye, psikolojik sağlık, düşük öz-saygı ve öz-güven eksikliği öğrencilerin akademik başarısını engelleyebilmektedir. Dahası, çalışmak zorunda oldukları akademik bilgi ile gerçek dünyadaki bilgi arasındaki ilişkiyi algılamakta zorluk çekmektedirler. Kapsamlı bir literatür taraması sonucunda elde ettiği bulgular doğrultusunda Leondari (2007) yetişkin öğretmenlerinin, öğrenenlerin amaçlarını açıklayarak, genişleterek, ayrıntılandırarak ve akademik başarıları ile gelecek yaşam amaçları arasında ilişkiler kurarak onlara yardımcı olabilecekleri önerisinde bulunmuştur. Nitekim öğrenciler başarıyı yaşadıklarında kendilerine güvenleri artmakta, amaçlarını tekrar gözden geçirmekte ve gelecek amaçlarıyla bugün attıkları adımlar arasında güçlü bağlar kurmaktadır (Leondari, 2007).

Diğer taraftan, yirminci yüzyılın ikinci yarısından sonra iletişim araçlarının gittikçe artan bir hızla gelişmesi, uluslararası ilişkiler, ekonomi ve turizm alanlarındaki etkileşimlerin yoğunlaşması yabancı dilin geniş kitlelere yayılması

konusundaki gerekliliği daha belirgin hâle getirmiş, yabancı dil öğrenimine olan ilgi ve isteği artırmıştır. Dolayısıyla yabancı dil bir amaç değil, bir araç hâline gelmiş; özellikle de kişilerin sadece bir yabancı dil bilmeleri değil, herhangi bir alanda bilgi sahibi olanların yabancı dil becerisiyle de donanmış olmaları onları aranılan kişiler hâline getirmiştir. Ülkemizde de 1950’li yılların başlangıcından itibaren yabancı dil ayrı bir önem kazanmıştır (Sunel, 1989). Tebliğler Dergisinde, yabancı dil öğretiminin amaçları, orta öğretimde okuduğunu anlamak, yabancı dilden Türkçe’ye çeviri yapmak ve basit tümcelerle konuşma yeteneğini geliştirmek şeklinde tanımlanmaktadır. Mesleki ve teknik öğretimdeki yabancı dil öğretiminin amacı ise her yönden dil becerisini geliştirmek, mesleki sözcükler öğrenmek, basit çeviriler yapmak, düzeylerine uygun mesleki bir metni sözlük yardımıyla okuyup anlamak şeklinde ifade edilmektedir (aktaran: Ekmekçi, 2003). Belirtilen amaçlara etkili bir biçimde ulaşmada öğrencilerin İngilizce gibi bir yabancı dili öğrenmelerini etkileyen değişkenlerin incelenmesi önemlidir.

Yukarıda yapılan açıklamalar gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık kavramlarının tutumlar ve başarı gibi önemli eğitimsel değişkenlerin açıklanmasında dikkate alınması gereken değişkenler olduğuna işaret etmektedir. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık kavramlarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

1.1. Gelecek Zaman Perspektifi

Öngörülen geleceği zihinde canlandırmanın önemini vurgulayan ilk psikologlardan bir tanesi olan Frank (1939) zaman perspektifini gelecek odaklılık olarak ele almış ve davranışın sonuçlarını dikkate alma yeteneğinin, gelişimin bir fonksiyonu olduğunu öne sürmüştür. Benzer bir yaklaşımla Lewin (1948) de hayal edilen geleceğin insan davranışı üzerindeki etkisine değinmiş ve bireyin gelecekte belli bir zamana yönelik algısının onun tutum ve davranışlarını derinden etkilediğini ifade etmiştir. Buna göre, gelecek zaman perspektifi “gelecek amaçlarına ilişkin mevcut beklentiler ve inançlar” (Husman & Lens, 1999), ya da “insanların kişisel geleceklerine dair hissetme, düşünme, tasarlama ve şimdiki adımları için gelecekte

gerçekleştirecekleri eylemleri dikkate alma düzeyleri” (Lomranz, Shmotkin, & Katznelson, 1983) olarak tanımlanmaktadır. Gelecek zaman perspektifi, literatürde motivasyon (Husman ve Lens, 1999; Simons ve diğerleri, 2004), ders başarısı (Malka ve Covington, 2005) madde bağımlılığı (Apostolidis, Fieulaine ve Soule, 2006), ormancılık (Hoogstra ve Schanz, 2008) sosyal ilişkiler (Lang & Carstensen, 2002) ve eğitim (Adelabu, 2007; De Volder & Lens, 1982; Husman & Lens, 1999; Miller, DeBacker, & Greene, 1999; Shell & Husman, 2008; Simons, Dewite, & Lens, 2004) gibi farklı bağlamlarda ve zaman-odaklılığı (Gjesme, 1983), zamanda genişletilmiş ben (Leondari, 2007) gibi farklı kavramsallaştırmalar aracılığıyla incelenen bir konudur.

Birçok araştırmacı gelecek zaman perspektifindeki bireysel farklılıkların öğrenme ortamları ve başarıyla ilgili motivasyonel sonuçları olduğunu belirtmektedir (DeVolder ve Lens, 1982; Nuttin, 1964; Husman ve Lens, 1999; Deci ve Ryan, 1992). Bu bireysel farklılıklar, öğrencilerin mevcut hedeflerine ulaşma gücünü ve okuldaki öğrenme motivasyonunu etkilemektedir. Nuttin (1964)’e göre, öngörülen gelecek, bireylerin gelecek için belirledikleri hedefler bağlamındaki davranışlarını motive etmede merkezi bir konumda bulunmaktadır (ayrıca bkz. Husman ve Lens, 1999). Örneğin, Jackson (2006) literatür taramasına dayalı olarak yaptığı çalışmada gelecek zaman perspektifinin, karar verme, hedef belirleme, okul çalışmalarına odaklanma, sonuçların önemsenmesi, kontrol inançları ve yaşam kalitesinin tahminini içeren bir çok motivasyon boyutuyla ilişkili olduğunu rapor etmiştir. Benzer şekilde Kauffman ve Husman (2004) zaman kavramı ve bireylerin onu nasıl algıladığının bireylerin aktivitelerini, umutlarını, hedeflerini ve motivasyonlarını anlamada temel teşkil ettiğini bulgulamışlardır.

Diğer taraftan, Miller ve arkadaşları (2000) bireyin amaçları ve onları bu amaçlara yönelik olarak motive etmede gelecek zaman perspektifinin iki önemli fonksiyonu olduğunu öne sürmektedirler. Buna göre, bireyler kişisel geleceklerini dikkate aldıkları oranda hem amaçlarına hem de bu amaçlara yönelik alt amaçlarına ulaşmada istekli olmaktadır. İkincisi ve daha da önemlisi, yüksek düzeyde gelecek zaman perspektifine sahip bireyler mevcut görevleri gelecek için belirledikleri

amaçlarıyla anlamlı düzeyde ilişkilendirerek bu görevlere yönelik süreçleri daha organize ve planlı bir biçimde gerçekleştirmektedirler (Miller, DeBacker ve Greene, 2000).

Nitekim Peetsma (2000) 600 lise öğrencisini kapsayan araştırmasında öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ile okulu gelecek için yatırım aracı olarak algılamaları arasındaki ilişkiyi incelemiş; öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerindeki bireysel farklılıkların okulu gelecekteki amaçlarına ulaşmada bir yatırım aracı olarak görmelerini ve gelecekteki kariyer planlarını anlamlı düzeyde etkilediği bulgusunu elde etmiştir. Benzer şekilde Seijts (1998) kapsamlı bir literatür taramasına dayalı çalışmada, bireylerin gelecek ile şimdiyi ilişkilendirebilmeleri için aktivitelerini planlama kapasitelerinin geliştirilmesi gerekliliği üzerinde durmuş ve bu ilişkinin bireylerin mevcut adımlarıyla gelecek için belirledikleri amaçlar arasında anlamlı bağlar kurmalarına yol açtığı sonucuna ulaşmıştır. Yüksek düzeyde gelecek zaman odaklı bireyler yaşadıkları anı gelecekleri için hazırlık olarak görmekte ve gelecek amaçlarına yönelik alt-amaçlarına daha çok değer yüklemektedirler. Seijts (1998)'e göre bunun en önemli nedenlerinden birisi insan motivasyonunun büyük ölçüde gelecek odaklı olmasıdır.

Benzer biçimde Nurmi (1991, 2004)'de gelecek odaklılık, planlama, sosyalleşme ve kişilik gelişimini kapsayan çalışmalarında gelecek zaman perspektifinin akademik başarıyı açıklayan bir değişken olduğunu, akademik başarıya ilişkin içsel motivasyonun gelecek amaç ve arzularla şimdiki akademik performans arasında bağ kurabilme becerisiyle ilgili olduğunu bulgulamıştır. Akademik başarı ile gelecek zaman perspektifi arasındaki ilişkiyi inceleyen Adelabu (2007) 232 lise öğrencisini kapsayan araştırmasında zaman perspektifine ilişkin akademik başarı ile okul üyeliği arasındaki ilişkiyi araştırmış ve gelecek zaman perspektifi, okul başarısı ve okul üyeliği arasında anlamlı ilişkiler saptamıştır. Buna göre, gelecek zaman perspektifi, okula ait hissetme ve okulu kabullenme ile akademik başarı değişkenleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler söz konusudur. Başka bir deyişle Adelabu (2007) gelecek odaklılık düzeyi yüksek olan ve kendini okula ait hisseden ve okulu kabullenen öğrencilerin daha yüksek düzeyde akademik

performans sergilediklerini bulgulamıştır. Adelabu (2007) araştırmasında öğrencilerin şimdiki zaman perspektifleri ile akademik başarıları arasında ise olumsuz bir ilişki saptamış ve şimdiki zaman odaklı öğrencilerin diğer öğrencilerden daha düşük notlar aldığını bulgulamıştır. Konuyla ilgili olarak yapılan diğer araştırmalar şimdiki zaman perspektifinin yüksek kaygı düzeyi, sınırlı başa çıkma ve madde kullanımıyla ilişkili olduğunu göstermiştir (Keough, Zimbardo ve Boyd, 1991; Scheler ve Carver, 1985; Trad, 1993). Bununla birlikte, gelecek zaman perspektifi akademik başarı, sosyal hareketlilik ve sınırlı risk alma davranışı ile de şimdi ve geçmiş gibi zaman perspektiflerine göre anlamlı düzeyde daha fazla ilişkilenen bir değişkendir (McCabe ve Barnett, 2000; Nurmi, 2004; Peetsma, 2000). Bu nedenle, tez çalışmasında öğrencilerin şimdiki zaman perspektiflerine değil, gelecek zaman perspektiflerine odaklanılmıştır.

Bununla birlikte, gelecek zaman perspektifi sosyokültürel bağlama hassas bir kavramdır. Başka bir deyişle, gelecek zaman perspektifi içinde yaşanan toplumun sosyokültürel yapısından etkilenmektedir. Örneğin, Leondarii (2007) gelecek zaman perspektifini sosyokültürel bağlamda incelemiş; bireylerin gelecekte neyin değerli ya da arzu edilebilir olduğuna dair bakış açılarının belirli bir sosyokültürel bağlamda biçimlendiğini ve bu bağlamın gelecek zaman perspektifi açısından farklı boyutları ön plana çıkarabilecek önemli bir etken olduğunu ortaya koymuştur (Leonardi, 2007; Phan, 2009). Pearlson ve Raynor (1982) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise öğrencilerden kişisel geleceklerine ilişkin bir amaç yazmaları istenmiştir. Daha sonra bu amaca giden basamakları, her basamağı oluşturan eylemleri, bu eylemlerin doğurabileceği olumlu ve olumsuz sonuçları, bu eylemlerin başarı şanslarını ve söz konusu amacın kendileri için ne derece önemli olduğunu yazmaları istenmiştir. Sonuçta, başarı düzeyi yüksek öğrencilerin başarı düzeyi düşük öğrencilere göre kişisel geleceklerine ulaşmada daha farklı yaklaşımları olduğu saptanmıştır. Buna göre, başarı düzeyi yüksek öğrenciler başarı düzeyi düşük öğrencilerle karşılaştırıldığında, gelecekteki amaçlarına ulaşmak için ulaşılması gereken alt amaçları daha detaylı bir biçimde belirlemekte ve bu amaçlarla mevcut adımlar arasında bağ kurmada başarı düzeyi düşük öğrencilere kıyasla daha gerçekçi yaklaşımlara sahip olmaktadır. Bandura (1982, 1986) da öz-motivasyonun

artırılmasının en iyi yolunun bireyi uzak amaçlarına yönlendirebilecek olan görece daha çabuk erişilebilir düzeyde yakın amaçlara adapte edilmesi olduğunu belirtmiştir. Nitekim yakın amaçlar uzak amaçlara giden yolda bireylere belirgin ilerleme göstergeleri sunmaktadırlar (Bandura 1982, 1986).

Diğer taraftan, literatürde gelecek zaman perspektifinin boyutsallığı ya da faktöriyel yapısı da üzerinde önemle durulan konular arasında yer almaktadır. Bu boyutlar ilgililik, değer, genişlik ve hız olarak tanımlanmaktadır (DeVolder ve Lens, 1982; Gjesme, 1983). Buna göre, ilgililik bireyin şimdiki eylemlerini gelecekteki amaçlarıyla ilgili görme derecesidir (Husman ve Shell, 2008). Şimdiki aktiviteler ile gelecek amaçlar arasında ilişki kurabilme becerisi gelecek zaman perspektifinin bilişsel bir boyutudur. Bu bilişsel boyut uzak geleceğin düşünülmesine, motivasyonel amaç, plan ve projeleri içine alan uzun zaman aralıkların kullanmasına ve şimdiki eylemlerin uzak gelecekteki amaçlara doğru yönlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Böylelikle, birey açısından söz konusu eylemler daha yüksek fayda değeri içermekte (Eccles ve Wigfield, 2002) ve mevcut aktiviteler gelecek amaçlarla daha ilişkili olarak algılanmaktadır (Miller ve diğerleri, 2000). Yüksek düzeyde gelecek odaklı bireyler şimdiki aktiviteleri ile gelecek amaçları arasında ilişki kurmaya daha eğilimlidirler (Husman ve Shell, 2008).

Değer boyutu ise bireyin gelecekteki amaçlarına verdiği önem olarak tanımlanmaktadır (De Volder ve Lens, 1982). Bu alanda çalışan araştırmacılar zamanda uzak olan amaçların yakın olanlara göre daha az değerli olarak algılandığını ortaya koymuşlardır (Shell ve Husman, 2001). Ancak, bireylerin gelecek zaman perspektifleri güçlü olduğu takdirde kendi zaman perspektifleri içerisinde yer alan hedeflerin değer derecesinin yakınlık derecesinden daha az etkilendiği gözlemlenmiştir (De Volder ve Lens, 1982; Shell ve Husman, 2001). Buna göre, uzun-erimli amaçlara yüksek değer yüklenmesinin güçlü gelecek zaman perspektifinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Nitekim lise ve üniversite düzeylerinde gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgular uyarlanabilir davranış, olumlu tutum ve değer (geleceğe değer verme) arasında anlamlı bir ilişki

olduğunu ortaya koymuşlardır (bkz. Shell ve Husman, 2001; De Volder ve Lens, 1982).

Daltrey ve Langer (1984) genişlik kavramının bireyin elde etmek istediği amaçları kendi zaman ufkunda ne oranda ileride gördüğüyle ilgili olduğunu bulgulamıştır. Bireyin zaman ufkunda yer alan hedefler genellikle daha yakın görünmekte, daha belirgin olmakta ve zaman ufku dışında kalan hedeflere göre daha fazla öneme sahip olarak algılanmaktadır. Kişinin zaman ufku ne kadar genişse gelecek için belirlediği hedeflere de o kadar çok değer vermekte ve bu hedefleri daha erişilebilir olarak algılamaktadır. Erişilebilir hedefler için daha fazla güdülenildiğinden dolayı, bireylerin zaman ufuklarının genişliğiyle gelecek amaçlarına ilişkin motivasyon düzeyleri arasında doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Daltrey ve Langer, 1984).

Hız kavramı, bireyin kendi zaman ufku içerisinde belirlediği gelecek amaçlarına ilişkin olarak zamanın ne kadar hızlı geçtiğine yönelik algılamasını tanımlayan bir kavramdır. Buna göre, gelecek amaçlarına sahip olan ve zaman ufku daha geniş olan bireyler için zaman daha hızlı geçiyormuş gibi algılanmaktadır (Gjesme, 1983; Leondari, 2007). Konuyla ilgili literatürde, ilgililik, değer, genişlik ve hız kavramlarının gelecek zaman perspektifini oluşturan önemli boyutlar olduğuna yönelik dikkate değer miktarda kanıt bulunmasına rağmen, bu boyutların tümünün gelecek zaman perspektifi kavramı kapsamında bir arada ele alınarak incelendiği yalnızca bir araştırmaya rastlanmıştır (Bkz. Husman ve Shell, 2008). Husman ve Shell (2008) öğrencilerin zaman perspektiflerinin ve zamanı düzenleyebilme becerilerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların görece sınırlı sayıda olmasını bahsedilen boyutların tümünü kapsayan uygun bir ölçme aracının bulunmamasına bağlamışlar ve yaptıkları çalışmada söz konusu boyutları kapsayan bir ölçme aracını geliştirmeyi hedeflemişlerdir. Araştırmanın sonuçları, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin hız, genişlik, değer ve ilgililik olarak adlandırılan faktörler aracılığıyla tanımlanabileceğini göstermektedir (Bkz. Husman ve Shell, 2008).

1.2. Algılanan Araçsallık

Algılanan araçsallık, beklenti değer teorisinde merkezi bir konumda bulunmakta (Atkinson, 1957; Vroom, 1964) ve gelecek hedefler ile mevcut eylemlerin algılanan faydası arasındaki ilişkiyi ifade etmektedir (Husman ve diğerleri, 2004). Daha açık bir ifadeyle algılanan araçsallık, bir bireyin belirgin bir davranışı ya da bir dizi davranışı gerçekleştirdiğinde arzu ettiği sonuca ulaşacağına dair inancıdır (Chiaburu ve Lindsay, 2008). Bir başka tanımla algılanan araçsallık, gelecek için belirlenen hedefler ile mevcut eylemlerin belirlenen hedeflere ulaşmadaki fayda değerine ilişkin öznel yargılardır (Husman ve diğerleri, 2004). Ayrıca, algılanan araçsallık kavramı mevcut davranışın araçsal değeri (Husman ve Lens, 1999) ya da mevcut veya yakın görevlerin gelecek amaçları elde etmede araçsal olarak algılanması olarak da tanımlanmaktadır (Phan, 2009).

Algılanan araçsallık kavramı gelecek zaman perspektifinin alan odaklı yönünü oluşturmaktadır. Nitekim konuyla ilgili literatürde algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifi içerisinde incelenen bir kavramdır (Lens, 1988; Simons, Dewitte ve Lens, 2004). Bireyin eylemleri gelecekteki hedefleriyle ilişkili olarak algılandığında mevcut görevlere yönelik motivasyonunu artırmakta ve ayrıca uzak hedeflere daha çok değer verilmesi de mevcut okul çalışmaları için kişinin motivasyonunu güçlendirmektedir (Simons ve arkadaşları, 2004). Buna göre, bireylerin geleceğe yönelik bakış açılarını ve tutumlarını oluşturan gelecek zaman perspektifi gelecekle ilgili genel bir içeriğe sahipken, algılanan araçsallık belirgin bir göreve, bir derse ya da belirgin bir uygulamaya yönelik olarak bireylerin geleceği dikkate alma ve onları mevcut eylemleriyle ilişkilendirme derecelerini ifade etmektedir. Algılanan araçsallığın alan odaklı olması, bireylerin özellikle eğitim ortamlarında neden bazı eğitimsel görevlerle daha çok ilgiliyken, diğerleriyle daha az ilgili olduklarını ve neden bazı derslerde başarıyla diğer derslerde aynı performansı sergileyemedikleri gibi sorulara yönelik açıklayıcı bir potansiyele sahiptir (Eccles ve Wigfield, 1995; Simons ve arkadaşları, 2004; Husman ve Lens,

1999; Miller ve arkadaşları, 2000). Bu nedenle, algılanan araçsallık (perceived instrumentality) kavramı özellikle eğitim araştırmalarında üzerinde önemle durulan bir kavramdır (Simons ve arkadaşları, 2004; Miller ve arkadaşları 2000; Husman ve arkadaşları, 2004; Malka ve Covington, 2005; Simons ve arkadaşları, 2000; Hermann ve Betz, 2006).

Gelecek zaman perspektifi ile ilgili çalışmalardan elde edilen bulgular mevcut okul çalışmalarıyla gelecek amaçlar arasındaki ilişkinin önemini algılayan öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin olarak daha çok motive olduklarını göstermiştir (Husman ve Lens, 1999; Lens, 2001; Lens, Simons ve Dewitte, 2002). Birçok araştırmada algılanan araçsallığın akademik öğrenme üzerinde anlamlı ve olumlu etkisi olduğu da bulgulanmıştır (Miller ve arkadaşları, 2000; Wigfield ve Eccles, 1992, 2000).

Örneğin, Simons ve arkadaşları (2004) hemşirelik I. sınıf öğrencisi 184 kız öğrenciden hareketle gerçekleştirdikleri çalışmalarında araçsallığın dört türünün (yakın fayda-içsel düzenleme, yakın fayda-dışsal düzenleme, uzak fayda-içsel düzenleme, uzak fayda-dışsal düzenleme) hedef uyumu, motivasyon, bilişsel stratejiler, çalışma alışkanlıkları ve performans üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Simons ve arkadaşları (2004) dersleri sadece eğitimleri için değil, gelecek meslekleri için de araçsal olarak algılayan öğrencilerin daha heyecanlı, daha görev uyumlu, daha anlamlı davranışlar sergiledikleri ve sınavlardan da daha iyi sonuçlar aldıklarını saptamışlardır. Buna göre, dersleri gelecekteki amaçlarına ulaşmada araçsal olarak algılayan öğrenciler daha yüksek düzeyde motivasyona sahip olmakta ve kişisel amaçlarına daha fazla odaklanmaktadır. Bu da daha uygun bilişsel stratejilerin kullanılmasına ve daha iyi çalışma alışkanlıklarının oluşmasına yol açarak performansı en üst düzeye çıkartmaktadır (Simons ve arkadaşları, 2004).

Malka ve Covington (2005) tarafından 133 öğretmen adayı üzerinde yapılan bir araştırmada “Algılanan araçsallık, öğrencilerin ders çalışmaları için gereken motivasyonu etkileyen bir değişken midir?” sorusuna cevap aranmıştır. Malka ve Covington (2005) algılanan araçsallığın öğretmen adaylarının sınıf içi

motivasyonlarının üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğunu bulgulamışlardır. Buna göre, eğitim psikolojisi dersini gelecek amaçlarına ulaşmada önemli olarak algılayan öğrencilerin söz konusu derse yönelik başarıları, dersi gelecekteki hedefleriyle ilişkilendirmeyen ya da düşük düzeyde ilişkilendiren öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksektir.

Van Calster ve arkadaşları (1987) lise son sınıflarda öğrenim gören 230 erkek öğrenciyi kapsayan çalışmalarında, şimdiki zaman kavramı ile gelecekteki meslek yaşamlarında başarılı olabilmeleri için lise başarılarının algılanan araçsal değeri arasındaki ilişkiyle birlikte, algılanan araçsallığın motivasyon ve sınav sonuçları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Öğrencilerin derslere yönelik olarak algıladıkları araçsallık düşük olduğunda, derslere ilişkin tutumlarının da olumsuz yönde olduğu saptanmıştır. Ayrıca, araştırmada düşük algılanan araçsallığa sahip öğrencilerin düşük ders başarısına sahip oldukları da bulgulanmıştır. Bu bulgular algılanan araçsallık ve geleceğe yönelik tutumun hem başarı hem de başarısızlığa yönelik açıklayıcı öneme sahip değişkenler olduğunu göstermektedir.

1.3. Sonuç

Yukarıda yapılan açıklamalar ışığında, gelecek zaman perspektifi ve onun alan odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallık kavramlarının insan yaşamının farklı alanlarındaki davranışları açıklamada ve etkilemede önemli bir konumda bulundukları söylenebilir. Özellikle eğitim alanında yapılan çalışmalar, gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık değişkenlerinin öğrencilerin motivasyon ve ders başarıları üzerindeki etkililiğine ilişkin önemli miktarda kanıt sağlamıştır. Ancak, her iki kavramın birlikte ele alınarak söz konusu değişkenler üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Üstelik Türkiye’de gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık değişkenlerinin öğrencilerin ders başarısı ve önemli bir motivasyon değişkeni olan tutumlar üzerindeki etkilerinin bir arada ele alınarak incelendiği bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Gerek dünyada gerekse Türkiye’de genelde eğitim, özelde ise mesleki eğitim sürecinde öğrenci başarısı ve öğrenci motivasyonu kavramlarının

önemi düşünüldüğünde, söz konusu değişkenleri açıklamada merkezi bir konumda bulunan gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık kavramlarının öğrencilerin ders başarısı ve bu derslere yönelik tutumların bir arada incelendiği bir araştırmanın içerdiği önem açık ve anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Nitekim bu çalışmanın düşünsel arka planını her birisi eğitimbilimsel anlamda önemli bir konumda bulunan gelecek zaman perspektifi, algılanan araçsallık, tutum ve ders başarısı kavramlarının bir arada incelenmelerinin, birbirlerinden bağımsız bir biçimde ele alınmalarına kıyasla eğitimsel/öğretimsel anlamda daha kapsamlı ve tutarlı bir çerçeve sağlayabilme potansiyeline sahip olmaları gerçeği oluşturmaktadır. Söz konusu potansiyel kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür kısmında daha ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE KONUyla İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde zaman perspektifi ile ilgili modeller ve bu modellerin temel aldıkları kuramlarla birlikte konuyla ilgili literatüre yer verilmiştir.

2.1. Zaman Perspektifiyle İlgili Modeller

Gelecek zaman perspektifinin kuramsal temeli Atkinson (1966)'un başarı motivasyon teorisi ile Wigfield ve Eccles (2000)'in beklenti-değer teorisine dayanmaktadır. Atkinson'a (1966) göre bireylerin belirli görevlere yönelik motivasyonu görevin sonucunda elde edilecek ürüne yönelik olarak atfedilen değer ve beklenen başarı düzeyi aracılığıyla açıklanabilir. Buna göre, söz konusu görevin sonucunda elde edilecek ürün birey tarafından değerli bulunduğu takdirde bireyin o göreve yönelik motivasyonu da yüksek olmaktadır (Aktaran; Husman ve diğerleri, 2004). Nitekim gelecek zaman perspektifi bireylerin mevcut eylemlerini kişisel gelecekleri için belirledikleri hedeflerle ilişkilendirme düzeylerini ifade eden bir kavramdır (Simons, Dewitte ve Lens, 2000).

Daha önce de vurgulandığı gibi, 1930'lu yıllarda insan motivasyonunu anlamada hayal edilen geleceğin önemini düşünen ilk modern psikologlar Frank (1939) ve Lewin'dir (1935). Frank (1939) zaman perspektifini geleceğe yönelik bir uyum olarak ele almış ve gelişimin önemli bir fonksiyonunun, davranışın ertelenen çıktı veya sonuçlarını hesaba katabilme becerisi olduğunu öne sürmüştür. Benzer şekilde Lewin (1948) hayal edilen geleceğin insan davranışı üzerindeki etkisinin dikkate alınmasının psikologlar için önemli olduğunu vurgulamıştır (Aktaran; Husman, McCann ve Crowson, 2000). Her iki araştırmacının ortak noktası bireyin amaç-odaklı mevcut davranışlarının gelecekte elde etmeyi umduğu ya da beklediği sonuçlara göre şekillenmekte olduğuna yönelik vurgularıdır. Bu vurgu Wigfield ve Eccles (2000) tarafından geliştirilen beklenti değer teorisinde mevcut görevin

gelecekteki sonuçlarına ilişkin beklentiler ve o göreve atfedilen değerle birlikte ele alınmak suretiyle daha kapsamlı ve belirgin hale getirilmiştir.

Wigfield ve Eccles (2000) beklenti değer teorisinde, motivasyonun bireyin seçenek, kararlılık ve performansını nasıl etkilediğine dair birçok faktörün mevcut olduğunu ifade etmektedir. Beklenti değer teorisinde bireylerin seçim, kararlılık ve performanslarının onların bir aktiviteyi ne derece iyi yapabileceklerine ilişkin beklentileri ve bu aktivite sonucunda elde edilecek sonuca ne ölçüde değer verdikleriyle açıklanabileceği öngörülmektedir (Atkinson, 1957; Eccles, 1983; Wigfield, 1994). Bireyin bir göreve yönelik kendi becerisine ilişkin inançları mevcut beceri düzeyinin ne olduğuna ilişkin algısını oluştururken, bireyin beklentileri sahip olduğuna inandığı beceri düzeyinin bu görevin gerçekleştirilmesine olan etkilerinin gelecekteki olası görünümüleri tarafından oluşturulmaktadır. Buna göre, bireyin herhangi bir görevin yerine getirilmesi sonucunda elde edeceğine inandığı fayda, performansı ve seçimiyle ilgili belirleyici bir özelliğe sahiptir. Örneğin, Wigfield ve Eccles (2000) öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerine ilişkin başarı inançları ve bu dersleri değerli olarak algılama düzeylerinin yaş değişkeni ile olan ilişkilerini incelemiştir. Araştırmada farklı yaş aralığındaki üç grup katılımcıdan iki yılı aşkın bir zaman dilimi içerisinde yılda bir kez veri toplanmış; sonuç olarak da katılımcı öğrencilerin akademik dersler, spor ve sosyal aktivitelere ilişkin inanç ve değerlerinin nasıl etkilendiğine ilişkin önemi bulgular ortaya konmuştur.

Buna göre, öğrenciler yaş düzeyleri arttıkça söz konusu aktiviteler için çok az beceriye sahip olduklarını düşünmekte ve dolayısıyla aktiviteye daha az değer vermektedirler. Wigfield ve Eccles (2000) bu başarısızlığın iki önemli nedeni olabileceğini düşünmektedir. Birincisi, yaşları arttıkça öğrenciler değerlendirici dönütleri daha iyi anlamaya ve yorumlamaya başlamakta ve yaşlılarıyla daha çok sosyal karşılaştırmaya girmektedirler. Bunun sonucu olarak da çoğu öğrenci kişisel değerlendirmelerinde daha gerçekçi olmakta, böylelikle yetenekle ilgili inançları olumsuz yönde değişmektedir. İkincisi, öğrencilerin yaş düzeyleri yükseldikçe okul çevresini daha rekabetçi bir çevre olarak algılamaktadırlar. Bu durum ise öğrencilerin başarı inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Gelecek zaman perspektifiyle ilgili araştırmalarda incelenen bir başka önemli konu ise gelecek zaman perspektifinin faktöriyel yapısıdır. Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalar, gelecek zaman perspektifinin tek boyutlu bir süreklilik üzerinde ve iki kutuplu bir yapıdan değil, birbiriyle ilişkili boyutlardan oluştuğunu göstermektedir (Zimbardo ve Boyd, 1999; Shell ve Husman, 2001; Eren, 2007, 2009). Daha öncede ifade edildiği gibi, bireylerin gelecek zaman perspektiflerinin değer (value), ilgililik (connectedness), genişlik (extension) ve hız (speed) boyutları aracılığıyla ifade edildiği bulgulanmıştır (Gjesme, 1983; De Volder ve Lens, 1982).

İlgililik bireyin şimdiki eylemlerini gelecekteki amaçlarıyla ilgili görme derecesini ifade etmektedir (Husman ve Shell, 2007). Bu ilgi ne kadar fazlaysa mevcut eylemlerin gelecek amaçlar açısından araçsal olarak algılanma düzeyi de o kadar yüksektir (Simons ve diğerleri, 2004). Değer, bireylerin gelecek için belirledikleri amaçlarına atfettikleri önemi ifade etmektedir (De Volder ve Lens, 1982). Genişlik, bireyin elde etmek istediği amaçları kendi zaman ufkunda ne oranda ileride gördüğüyle ilgilidir. Buna göre, bireyin kendi zaman ufku içerisinde bulunan amaçlar daha yakın ve erişilebilir olarak görünürken, zaman ufkunda bulunmayan amaçlar daha uzak ve erişilemez olarak algılanmaktadır. Erişilebilir amaçlar için daha fazla güdülenildiğinden dolayı, bireylerin zaman ufuklarının genişliğiyle gelecek amaçlarına ilişkin güdülenmişlikleri arasında doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Daltrey ve Langer, 1984). Hız ise bireylerin kendi zaman ufukları içerisinde belirledikleri gelecek amaçlarına ilişkin olarak zamanın ne kadar hızlı geçtiğine yönelik algılamalarıdır. Buna göre ise, gelecek amaçlarına sahip olan ve zaman ufku daha geniş olan bireyler için zaman daha hızlı geçiyormuş gibi algılanmaktadır (Gjesme, 1983; Leondari, 2007).

Konuyla ilgili literatürde gelecek zaman perspektifi ve özellikle de algılanan araçsallıkla ilgili sınırlı sayıda model bulunmaktadır. Bu modellerden bazılarına ilişkin açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.1 Zimbardo ve Boyd Tarafından Geliştirilen Zaman Perspektifi Modeli

Zimbardo ve Boyd (1999) yaşamın başlangıcından itibaren insanların kişisel olarak şimdiki zamanda var oldukları anlayışına sahip olduklarını, bunun da insanların dünyayı hissettikleri bir bağlantı noktası olduğunu belirtmişlerdir. Zimbardo ve Boyd (1999)'a göre şimdiki zaman insanların doğrudan kontrol ve etkiye sahip olduklarını doğrudan deneyimleyebilecekleri tek zaman boyutudur. Ancak, Zimbardo ve Boyd (1999) bunun insanların şimdiki zamanla sınırlı varlıklar oldukları anlamına gelmeyeceğini çünkü insanların bellekleri aracılığıyla geçmişte var olduklarının farkında olduklarını, yansımalar ve söylentiler yoluyla da olası geleceklerini zihinlerinde canlandırabildiklerini de belirtmişlerdir. Zimbardo ve Boyd (1999)'a göre bu psikolojik geçmiş ve psikolojik gelecek insanların şimdiki davranışlarını şekillendirmede şimdiki zamana göre daha önemli olan etkenlerdir. Buna göre, zaman perspektifi (time perspective), bireyin geçmiş, şimdi ve gelecek zaman çerçevelerindeki tecrübeleriyle biçimlenen bilişsel süreçlerden meydana gelmekte ve psikolojik zamanın yapılandırılması için temel ve çok önemli bir boyut olarak belirginleşmektedir. Dolayısıyla, zaman perspektifi çeşitli kişisel, sosyal ve kurumsal etkiler tarafından biçimlenen bir bireysel-farklılık değişkenidir (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zimbardo ve Boyd (1999) bireylerin zaman perspektiflerini betimlemek amacıyla beş boyuttan oluşan bir zaman perspektifi modeli önermişlerdir. Modelin test edilmesi amacıyla da bir ölçme aracı geliştirmişlerdir. Zimbardo ve Boyd'un zaman perspektifi ölçeği 5'li Likert tipi cevap formatında ve 5 faktörlü bir yapıya sahip toplam 56 maddeden oluşan bir ölçektir. Modelde yer alan boyutlar geçmiş-olumsuz (past-negative), şimdi-hazcı (present-hedonistic), gelecek (future), geçmiş-olumlu (past-positive) ve şimdi-kaderci (present-fatalistic) faktörleri aracılığıyla temsil edilmişlerdir. Ölçeğin ilk faktörü olan geçmiş-olumsuz, geçmişe dair genellikle olumsuz ve hoşlanılmayan hatıraları yansıtmaktadır (örn: geçmişte başıma gelen kötü şeyleri düşünürüm).

İkinci faktör olan şimdi-hazcı faktörü, yaşama ve zamana ilişkin olarak keyif almaya odaklı, risk-alan ve geleceğe yönelik görece kayıtsız bir tutumu yansıtmaktadır. Şimdiki zamanda haz elde etme odaklı bireyler ölçekte yer alan “risk almak hayatımı sıkıcılıktan uzak tutar”, “genellikle aklımdan çok kalbimin sözünü dinlerim” veya “en sevdiğim müziği dinlerken zamanın bütün izleri silinir” gibi maddelere yüksek düzeyde katılmaktadırlar.

Üçüncü faktör olan gelecek zaman faktörü ise bireylerin genel anlamda gelecek odaklılığını yansıtmakta ve davranışın gelecek için belirlenen hedefler ve ödülleri tarafından şekillendiğini savunmaktadır. Gelecek odaklı bireyler ölçekte yer alan “yapılması gereken işim varken beni cezbeden şeylere karşı koyabilirim”, “randevularıma gecikmek beni üzer” veya “her bir gün, planlamaya çalıştığımdan daha fazlasıdır” (olumsuz madde) gibi maddelere yüksek katılım göstermektedir.

Ölçeğin dördüncü faktörü olan geçmiş-olumlu, sarsıntı, acı ve pişmanlık odaklı birinci faktörün tersine, geçmişe yönelik ılımlı ve duygusal bir tutumu yansıtmaktadır. Geçmiş-olumlu odaklı bireyler ise “geçmişini düşünmek bana haz verir”, “çocukluğumu özlerim” ve “eski güzel zamanlarda olan şeylerle ilgili hikâyeleri severim” gibi maddelere yüksek düzeyde katılmaktadır.

Ölçeğin beşinci ve son faktörü olan şimdi-kaderci ise geleceğe ve yaşama karşı kaderci ve umutsuz bir tutumu yansıtmaktadır. Şimdi-kaderci odaklı bireyler ölçekte yer alan “hayatımın gidişatı benim etkileyemediğim güçler tarafından kontrol edilmektedir”, “her şey çok fazla değiştiği için gelecek için kesin plan yapamazsınız” veya “genellikle şans çok çalışmaktan daha fazla kazanç getirir” gibi maddelere yüksek katılım göstermektedirler.

Zimbardo ve Boyd (1999) geçmiş-olumsuz faktörüyle depresyon, kaygı, mutsuzluk ve düşük düzeyde kendini değerli görme değişkenleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişki rapor etmiştir. Ayrıca söz konusu faktör ile öğrencilerin saldırganlık davranışları arasında güçlü bir ilişki olduğu da gözlemlenmiştir.

Zimbardo ve Boyd (1999)'a göre bireylerin zaman perspektifleri yukarıda açıklanan faktörlere (geçmiş-olumsuz, şimdi-hazcı, gelecek odaklı, geçmiş-olumlu ve şimdi-kaderci) yönelik tercihleri aracılığıyla açıklanabilmektedir. Bu tercihlerin ağırlık dereceleri bireylerin zaman perspektiflerini, düşünceleri, duyguları ve davranışlarıyla ilişkilendirmektedir. Örneğin, başat bir biçimde gelecek-odaklı olan bir birey, şimdiki zaman odaklı bir bireye kıyasla hazı erteleme konusunda daha başarılı olmaktadır (Gjesme, 1983). Ayrıca gelecekte gerçekleştireceği görevleri daha iyi planlamakta (Seijts, 1998) ve bugün attığı adımların gelecekteki olası sonuçlarını, gelecekte gerçekleştireceği görevlerle ilişkili olarak daha çok dikkate almaktadır (Zimbardo ve Boyd, 1999).

Zimbardo ve Boyd (1999) okullarda sıklıkla rastlanan, okula ve öğrenmeye yönelik olumsuz tutumlar ve başarısızlığın temel nedenlerini öğrencilerin zekâ ve bilişsel becerilerindeki yetersizlikten çok, zaman perspektifleri ile okul görevleri arasındaki uyumsuzluğa bağlamaktadır. Örneğin, şimdiki zaman odaklı öğrenciler, yalnızca gelecek uyumlu bir dilin anlam ve değerlerini tanıyan bir okul ortamını şimdi-uyumlu bir bakış açısıyla kavramakta olabilirler. Benzer biçimde şimdi-kaderci ve şimdi-hazcılığın baskın olduğu toplum veya ailelerden gelen öğrenciler nedensellik, olabilirlik ve sebep-sonuç ilişkisi terimleriyle düşünmek veya daha sonra ödülünü alacak dahi olsa bir dersteki öğrenme sürecine hazırlıklı olmakta oldukça zorlanmaktadırlar (Zimbardo ve Boyd, 1999, 2008).

Zimbardo ve Boyd (1999)'un zaman perspektifi modelinin temel unsurlarını oluşturan faktörler farklı değişkenlerle olan ilişkileri açısından birçok araştırma aracılığıyla incelenmiştir (Horstmanshof ve Zimitat, 2007; Phan, 2009b; Adelabu, 2007; Milfont ve Gouveia, 2006; Hoogstra ve Schanz, 2008; Apostolidis, Fieulaine ve Soule, 2006; MacKillop ve arkadaşları, 2006). Örneğin, Horstmanshof ve Zimitat (2007) üniversite öğrencilerinin akademik uğraşları ile gelecek zaman perspektifleri arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında Zimbardo ve Boyd (1999)'un zaman perspektifi ölçeğini kullanmışlardır. Horstmanshof ve Zimitat (2007) üniversite öğrencileri için akademik uğraşların üniversite ortamı içerisindeki istekler ile başarılı bir akademik ve sosyal bütünleşmenin sonucunda gözlemlenebileceğini

belirtilmişlerdir. Bu da davranışsal boyutta öğrencilerin akademik dürüstlükleri (ders çalışma davranışı ve öğretim görevlilerinden tavsiye istemedeki tutarlık ve sınıf dışındaki ders çalışma süresi ve ders çalışmada kullandıkları yaklaşımlar) ve psikolojik boyutta öğrencilerin akademik öğrenmeye verdikleri değer derecesiyle ölçülmektedir.

Horstmanshof ve Zimitat (2007)'ın araştırma sonucunda elde ettikleri bulgular gelecek odaklılığın akademik anlamda odaklanmayı belirleyen önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Buna göre, gelecek odaklılık öğrencilerin akademik uğraşlarını belirlemekte ve yüksek düzeyde gelecek odaklı öğrenciler okul çalışmalarıyla daha çok ilgilenmekte ve bunu uzun vadede devam ettirmektedirler.

Zimbardo ve Boyd (1999)'un zaman perspektifi modelinin kullanıldığı bir başka araştırma ise Phan (2009b)'ın gelecek zaman odaklılığı, epistemolojik inançlar, başarı amaçları (uzmanlık, performans-yaklaşım ve performans-kaçınım), çalışma stratejileri ve akademik performans arasındaki ilişkilerin kavramsal bir model aracılığıyla test edildiği çalışmasıdır. Phan (2009b) tarafından elde edilen bulgular Zimbardo ve Boyd (1999) tarafından geliştirilen zaman perspektifi modelinin geçerli ve güvenilir bir model olduğunu göstermiştir. Phan (2009b)'ın çalışmasından elde edilen diğer bir önemli bulgu da eğitimsel bir görevin uzak gelecekteki çıktılarını görebilme becerisine sahip öğrencilerin derinlemesine öğrenme stratejilerini kullanmaya eğilimli oldukları ve öğrenmek için daha fazla çaba sarf ettikleridir.

2.1.2. Gjesme Tarafından Geliştirilen Zaman Odaklılığı Modeli

Gjesme (1983) kapsamlı bir literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirdiği araştırmasında zaman perspektifine (Gjesme'nin ifadesiyle zaman odaklılığı) ilişkin bakış açılarını açıklığa kavuşturmaya çalışmıştır. Gjesme (1983) zaman perspektifine yönelik olarak gerçekleştirdiği çalışmasında, konuyla ilgili literatürde yer alan tutarsızlıkları kavramın tanımına ve bu bağlamda oluşturulan boyutlar arasında anlamlı bir ilgi kurulamamasına bağlamıştır. Gjesme (1983)'ye

göre, zaman-odaklılığı kavramının kuramsal bir çerçeveye sağlıklı bir şekilde oturtulabilmesi iki yol vardır. Öncelikle; (a) deneyimsel olarak ikna olunan gelecek zaman odaklılığı ile kişilik özelliği olarak kabul edilen gelecek zaman odaklılığı arasındaki fark ve (b) gelecek zaman odaklılığının boyutları ile bu boyutların gösterim ve işlevselliğinin davranış açısından önemi arasındaki farklılıkların belirgin bir biçimde ayırt edilmesi gereklidir. Bu nedenle, Gjesme (1983) zaman perspektifini hem dürtü, hazzın ertelenmesi ve sembolleri kullanma yeteneği olarak üç temel boyut aracılığıyla tanımlamıştır.

Buna göre, Gjesme (1983) bireyin gelecek odaklılığı nasıl geliştirilir sorusunun cevaplanabilmesi için bu süreçte etkili olan dürtü, hazzın ertelenmesi ve sembolleri kullanma yeteneği faktörlerine bakılması gerektiğini savunmaktadır. Buna göre, dürtü faktörü gelecek zaman odaklılığın başlamasını sağlarken hazzın ertelenmesi faktörü ise güdülerin dizginlenmesi ve tepkilerin kontrolünü sağlamaktadır. Sembolleri kullanma yeteneği ise geleceği kavramsallaştırmaya temel oluşturmaktadır. Gjesme (1983) ayrıca, bireyin, yaşının bir fonksiyonu olarak, soyutlama seviyesinin önemli olduğunu belirtmekte ve gelecek zaman odaklılığın uyarılma seviyesinin (level of arousal) incelenmesinin gelecek zaman odaklılığı ve diğer kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi yorumlamada katkı sağlayacağını, çünkü bu ilişkilerin doğasının ve gücünün söz konusu canlanma seviyesine bağlı olduğunu ileri sürmektedir.

Bunlarla birlikte, Gjesme (1983) gelecek zaman perspektifinin bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu, bazı insanların uzak hedeflerden daha çok etkilendiğini bazılarının ise yakın hedeflerden daha çok etkilendiklerini ileri sürmekte ve gelecek olaylara karşı bireysel tepki kalıplarının oluşma nedenlerinden birinin geleceğe yönelik farklı uyumlar olabileceğini belirtmektedir. Nitekim Gjesme (1975) tarafından yapılan bir diğer çalışmada yüksek gelecek odaklı bireylerin mevcut davranışlarının düşük gelecek odaklı bireylerin davranışlarına göre uzak gelecek için belirledikleri hedeflerden daha çok etkilendikleri bulgulanmıştır. Bunun anlamı, düşük gelecek odaklı bireylerle karşılaştırıldığında yüksek gelecek odaklı bireylerin gelecek zamandaki uzaklığı daha yakın olarak algılamakta olduklarıdır. Kısaca, bir

birey ile gelecekteki hedefi arasındaki uzaklık gelecek zaman perspektifinin düşük ya da yüksek olmasına göre farklı düzeylerde algılanmaktadır.

Gelecek zaman odaklılığın ölçümü ile ilgili deneysel desen ve metotların çeşitliliği elde edilen bazı bulguların karşılaştırılmasını ya da bulguların genel doğasının yorumlanmasını zorlaştırmaktadır. Bunun bir nedeni olarak farklı çalışmalarda kullanılan terminoloji ve ölçümlerin çeşitliliği, diğer bir nedeni ise deneyimsel (durumsal) olarak ikna olunan gelecek zaman uyumu ile kişilik özelliği (geleceği kabullenme ve yapılandırma kapasitesi) olarak kabul edilen gelecek zaman odaklılığı kavramlarının birbiriyle karıştırılmasıdır (Gjesme, 1983). Bununla birlikte Gjesme (1980, 1982, 1983) mevcut modellerin zaman odaklılığını genel bir kavram olarak ele aldıklarını oysaki bireylerin zaman odaklılıklarının farklı bağlam ve görevler bağlamında değişik görünümlere sahip olabileceğini de öne sürmektedir.

Diğer taraftan, Gjesme (1982, 1983)'ye göre bireylerin doğuştan gelen üstünlük ihtiyacı ve dünyaya ilişkin olarak sürekli çaba göstermeleri sadece yetenekleri ve onları sergileme istekleriyle sınırlı olmayıp aynı zamanda bireyin geleceği fethetmesi için çaba sarf etmesini sağlamaktadır. Uzun erimli bir gelecek zaman perspektifinin gelişimi bireyin muhtemel gelecek olayları sezinleyerek, onlara karşı hazırlıklı olmasını sağlamaktadır. İnsan birçok açıdan gelişirken aynı zamanda geleceği öngörebilme ve bu doğrultuda başarılı olma ihtiyacını da geliştirir. Bazı insanlar onların kaygı düzeylerini artırdığı için uzun-erimli bir zaman perspektifi geliştirmekten kaçınabilirler ve söz konusu ihtiyacı reddedebilirler. Bunun sonucu olarak da birey gelecek için pasif bir bekleyişe geçebilirler. Bireyler bu şekilde zamanın kaçınılmaz akışından kurtulmaya çalışmakta ve gelecek zaman perspektifini kısa erimli bir hale getirerek, mevcut eylemlerle gelecek amaçlar arasında sağlıklı ve güçlü bağlar kuramamaktadır. Gelecekteki referans noktalarından (amaçlar) yoksun kalan mevcut eylemler ise şimdiki zamanın dar perspektifi açısından yorumlanmakta ve birey tarafından yalnızca kısa vadeli sonuçları açısından değerlendirilmektedir. Sonuç olarak, Gjesme (1983) gelecek zaman perspektifinin, dürtü, hazzın ertelenmesi ve sembolleri kullanma yeteneği faktörleri tarafından biçimlenmekte olduğunu ve gelecek zaman perspektifinin de bireylerin yalnızca kısa vadeli

sonuçları değil uzun vadeli sonuçları da dikkate almalarını sağlamada önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.3 Husman ve Shell Tarafından Geliştirilen Gelecek Zaman Perspektifi Modeli

Husman ve Shell (2001, 2008) zaman perspektifinin gelecek boyutuna odaklanmışlar ve gelecek zaman perspektifinin eğitimsel ortamlardaki etkileri üzerine yoğunlaşarak, modellerini örneklemi üniversite öğrencilerin oluşturduğu çalışmalarından hareketle test etmişlerdir. Husman ve Shell (2008) gelecek zaman perspektifine ilişkin olarak geliştirilen modellerin gelecek zaman perspektifini kapsamlı bir biçimde yansıtmadığı gerekçesiyle kendilerinden önce gerçekleştirilmiş araştırmalarda elde edilen modelleri dikkate alarak kapsamlı bir model oluşturmuşlardır. Model gelecek zaman perspektifine yönelik inançlarla ilişkili olan değer (valence), genişlik (extension), hız (speed) ve ilgililik (connectedness) boyutlarından oluşmaktadır.

Değer (valence) kavramı bireyin gelecekteki erişilebilir hedeflere verdiği önem olarak tanımlanmaktadır (De Volder ve Lens, 1982). Buna göre, zamanda uzak olan hedefler yakın olanlara göre daha az değerli olarak algılanmaktadır. Ancak, De Volder ve Lens (1982) gelecek zaman perspektifi güçlü olan bireylerin kendi zaman perspektiflerinde bulunan hedeflerine ilişkin olarak algıladıkları değerın yakınlık ölçüsünden daha az etkileneceğini de ifade etmiştir. Nitekim uzun-erimli uzak hedeflere değer yüklenmesi güçlü gelecek zaman perspektifinin göstergesidir. Ortaöğretim ve üniversite eğitim ortamlarında uyarlanabilir davranış ve olumlu tutum ile değer (geleceğe değer verme) arasında anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır (Shell ve Husman, 2001; De Volder ve Lens, 1982).

Şimdiki aktiviteler ile gelecek hedefler arasında ilişki kurabilme becerisi gelecek zaman perspektifinin bilişsel boyutudur. Bu boyuttan ilgililik olarak bahsedilmektedir (Shell ve Husman, 2001). Bu bilişsel boyut uzak geleceğin düşünülmesine, motivasyonel hedef, plan ve projeleri içine alan uzun zaman aralıklarının kullanmasına ve şimdiki eylemlerin uzak gelecekteki hedeflere doğru

yönlendirilmesine olanak sağlamaktadır. Böylece, söz konusu eylemler daha yüksek fayda değeri kazanmakta (Eccles ve Wigfield, 2002) ve mevcut aktiviteler daha araçsal olarak algılanmaktadır (Miller ve diğerleri, 2000). Nitekim gelecek zaman perspektifi güçlü olan bireyler şimdiki aktiviteler ile gelecek hedefler arasında ilişki kurmaya daha eğilimlidirler (bkz. Simons ve diğerleri, 2004; Shell ve Husman, 2001). İlgililik faktörü Husman ve Shell (2008) tarafından öğrenci başarısı için anlamlı düzeyde yordayıcı özelliğe sahip bir faktör olarak bulgulanmıştır.

Genişlik kavramı, bireyin elde etmek istediği amaçları kendi zaman ufkunda ne oranda ileride gördüğüyle ilgilidir (Daltrey ve Langer, 1984). Bireyin zaman ufkunda yer alan hedefler genellikle daha yakın görünmekte, daha belirgin olarak algılanmakta ve zaman ufku dışında kalan hedeflere göre daha fazla öneme sahip olmaktadır. Erişilebilir hedefler için daha fazla güdülenildiğinden dolayı, bireylerin zaman ufuklarının genişliğiyle gelecek amaçlarına ilişkin güdülenmişlikleri arasında doğrusal ve pozitif yönlü bir ilişki söz konusudur (Daltrey ve Langer, 1984).

Hız kavramı, bireyin kendi zaman ufku içerisinde belirlediği gelecek amaçlarına ilişkin olarak zamanın ne kadar hızlı geçtiğine yönelik algılamasıdır. Buna göre, gelecek amaçlarına sahip olan ve zaman ufku daha geniş olan bireyler için zaman daha hızlı geçiyormuş gibi algılanmaktadır (Gjesme, 1983; Leondari, 2007). Husman ve Shell (2008) ilgililik, değer, genişlik ve hız boyutlarından oluşan modellerini, daha önce gerçekleştirdikleri araştırmalarından elde edilen bulgulardan da hareketle (Husman ve Shell, 2001), toplam 27 maddeden ve modeldeki boyutları temsil eden faktörlerden oluşan bir ölçek aracılığıyla test etmişlerdir. Buna göre; ilgililik faktörü 8 negatif ve 4 pozitif olmak üzere toplam 12 maddeden (örn: kişi geleceğe yönelik olarak fazla düşünmemelidir); değer faktörü 1 tanesi negatif olan toplam 7 maddeden (örn: yaşamdaki en önemli şey kişinin kendisini sonunda nasıl hissettiğidir); genişlik faktörü 3'ü negatif toplam 5 maddeden (örn: ekim ayı çok yakın gibi görünüyor) ve hız faktörü tamamı negatif olan 3 maddeden (örn: gerçekten çalışmaya başlamadan önce sıkboğaz edilmem lazım) oluşmaktadır.

Söz konusu ölçek, hem faktöriyel yapı hem de maddeleri açısından incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda Husman ve Shell (2008) dört faktörden ve 27 maddeden oluşan faktöriyel modelin gözlemlenen verilerle iyi bir uyum gösterdiğini bulgulamışlardır.

Diğer taraftan, gelecek zaman perspektifinin biçimlenmesini etkileyen faktörlerden bir tanesi de sosyokültürel bağlamdır (Bentley, 1983; Phan, 2009/b; Eren, 2007). Başka bir deyişle genelde bireylerin gelecek zaman perspektifleri özelde ise gelecek zaman perspektifini oluşturan boyutlar sosyokültürel bağlamın etkisiyle farklılaşabilmektedirler (Bond ve Smith, 1996). Örneğin, Eren (2007) tarafından yapılan bir çalışmada Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen ilgililik (connectedness), değer (value), genişlik (extension) ve hız (speed) faktörlerinden oluşan Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğinin geçerlik ve güvenirliği Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yer aldığı iki ayrı örneklem üzerinde incelenmiştir.

Eren (2007)'in çalışmasında 406 üniversite öğrencisinin yer aldığı birinci örneklemde elde edilen verilerin uyumuna açıklayıcı faktör analizi ve 315 öğrencinin yer aldığı ikinci örneklemde elde edilen verilerin uyumuna ise doğrulayıcı faktör analizi aracılığıyla bakılmıştır. Birinci örneklem üzerinde uygulanan açıklayıcı faktör analizleri sonucunda ilgililik, değer, genişlik ve hız olarak adlandırılan dört faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. İlgililik (0.73) ve değer (0.63) boyutları için güvenirlik katsayıları yeterli bulunmuş ancak hız (0.55) ve genişlik (0.59) boyutları için hesaplanan güvenirlik katsayılarının yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle Eren (2007) doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla hem dört faktörlü hem de iki faktörlü modelleri test etmiş ve iki faktörlü ve 14 göstergeli modelin dört faktörlü ve 27 göstergeli modele göre verilerle daha iyi bir uyum gösterdiğini bulgulamıştır.

Sonuç olarak, Eren (2007) Husman ve Shell'in Kuzey Amerika'da ki öğrencilerin oluşturduğu örneklem üzerinde gerçekleştirilen dört faktörlü yapısından farklı olarak ilgililik ve değer boyutlarından oluşan iki faktörlü bir model elde etmiştir.

Eren (2009) 188 üniversite öğrencisini kapsayan diğer bir çalışmada da iki faktörlü ve 14 göstergeli modele ilişkin olarak benzer bulguları elde etmiştir. Gelecek zaman perspektifinin sosyokültürel bağlama hassas bir değişken olduğu dikkate alındığında (Phan 2009a) gelecek zaman perspektifine ilişkin olarak elde edilen faktöriyel yapı farklılıklarına yönelik bu bulgular anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır.

2.1.4. Peetsma Tarafından Geliştirilen Gelecek Zaman Perspektifi Modeli

Peetsma (2000) gelecek zaman perspektifini nesne, genişlik ve değer boyutlarından oluşan bir model aracılığıyla ele aldığı araştırmasında lise öğrencilerinin gelecek zaman perspektifleri ve okulu bir yatırım aracı olarak görmeleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Buna göre, nesne boyutu okul ve profesyonel kariyer, sosyal ilişkiler, kişisel gelişim ve boş zaman faktörleri aracılığıyla, genişlik boyutu şimdiki zaman ve okul bittikten sonraki zaman faktörleri ile ve değer boyutu ise olumlu ve olumsuz faktörleri ile tanımlanmaktadır. Peetsma (2000) gerçekleştirdiği okul yatırımını öğrencilerin pozitif okul sonuçları ve gelecekteki profesyonel kariyerlerine yönelik davranış odaklarının bir parçası olarak ele almıştır. Nitekim okul yatırımı okula gitme, belli bir derse çalışma ve ödevlerini yapma diye adlandırılan üç tür davranışa yönelik dürtü, yoğunluk ve süreklilik olarak tanımlanmaktadır (Bkz: Roede, 1989).

Peetsma (2000) araştırmanın sonucunda, yukarıda tanımlanan faktörler aracılığıyla oluşturduğu okul ve profesyonel kariyere yönelik gelecek zaman perspektifi ölçeğinden alınan toplam puanlarla ile okul yatırımı arasında pozitif yönlü korelasyon olduğunu kaydetmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen korelasyon katsayıları .32 ile .55 arasında değişen değerler almaktadırlar. Buna göre, okul ve profesyonel kariyerlerine yönelik olumlu gelecek zaman perspektifine sahip öğrenciler okulda daha çok çalışmakta ve ödevlerini hem genel anlamda tüm derslerle ilişkili olarak hem de belli özel anlamda belirli derslerle ilişkili olarak (Örneğin İngilizce) daha çok çaba harcamaktadırlar.

Peetsma (2000)'nın araştırmasından elde edilen önemli bir bulgu da öğrencilerin İngilizce ders başarıları ile gelecek için amaçladıkları kariyer alanlarına yönelik olarak sergilemeye istekli oldukları çaba düzeyleri arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olmasıdır. Ayrıca, İngilizce dersinden yüksek not alan öğrenciler yakın gelecek için daha olumlu ve yüksek düzeyde gelecek zaman perspektifine sahip olarak bulgulanmışlardır.

Sonuçta, Peetsma (2000) araştırmasında kullandığı üç faktörlü gelecek zaman perspektifi modelinin gözlemlenen verilerle uyumlu olduğunu ve öğrencilerin gelecek için belirledikleri amaçlara ulaşma derecelerini anlamlı düzeyde yordamakta olduğu bulgularını elde etmiştir. Bu bulgular Peetsma (2000) tarafından gelecek zaman perspektifinin yalnızca genel-odaklı bir yaklaşımla değil, alan-odaklı (algılanan araçsallık) ve belirli derslere (örneğin İngilizce) yönelik olarak incelenmesi gerektiği şeklinde yorumlanmıştır.

2.2. Algılanan Araçsallık İle İlgili Modeller

Literatürde algılanan araçsallık kavramının hem tek faktörlü hem de çok faktörlü modeller kapsamında incelendiği gözlemlenmiştir (Miller ve arkadaşları, 2000; Simons ve arkadaşları, 2004). Bu modellerden literatürde en çok kullanılanlar aşağıda özetlenmiştir.

2.2.1. Simons ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık Modeli

Simons ve arkadaşları (2004) tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modeli, bireylerin gelecek zaman perspektifleriyle birlikte başarı amaçlarını da dikkate alan bir modeldir. Simons ve arkadaşları (2004) araştırmalarında çeşitli algılanan araçsallığa yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirmek amacıyla zaman odaklılığı temelinde algılanan fayda boyutuyla (yakın zaman eriminde algılanan fayda ve uzak zaman eriminde algılanan fayda) düzenlemenin odağı boyutlarını (içsel düzenleme ve dışsal düzenleme) ilişkili olarak incelemiştir. Bu

ilişkilendirmeden araçsallığın dört farklı boyutu ortaya çıkmıştır (Ayrıca bkz: Lens, 2001; Lens ve Rand, 1997; Simons, Dewitte ve Lens, 2000).

Birinci boyut hedeflerin gelecek odaklılığı ve şimdiki zaman odaklılığı ile ilgilidir. Buna göre, kişi şimdiki veya yakınlardaki hedeflere önem veriyorsa fayda değeri yüksek düzeyde algılanmakta, gelecek hedeflere önem veriyorsa fayda değeri düşük olarak algılanmaktadır. Örneğin, bir ders öğrenci tarafından yalnızca programda yer aldığı ve zorunlu olduğu için alınması gereken bir ders olarak algılanmaktaysa, öğrenci bu dersin faydasını yalnızca dersin verildiği süre kapsamı içerisinde değerlendirilmekte, ancak kişisel geleceği ile ilişkilendirmemektedir. İkinci boyut ders çalışma nedenleri ile ilgilidir. Öğrenciler ders çalışırken içsel nedenler (örn. kişisel ve profesyonel gelişim, yaşam projeleri, ufuklarını genişletme amaçlarıyla) veya dışsal nedenlere (örn. bir ödül, emir, cezalandırılma korkusu, not, statü, popüler olma gibi nedenlerle) dayalı gerekçelerden hareket edebilmektedirler.

Modeldeki her iki boyutu oluşturan alt faktörler (yakın ve uzak fayda ile içsel ve dışsal düzenleme) çaprazlanmasıyla algılanan araçsallığın dört türü elde edilmektedir. Birinci tür araçsallıkta (yakın fayda- dışsal düzenleme) mevcut görev zorunlu olarak algılanmakta ve birey görevi sadece dışsal sebeplerden (ödül elde etme veya cezadan kaçınma) dolayı yerine getirmektedir. Buna göre, öğrenciler zorunda oldukları ve iyi notlar veya ödül almak istedikleri için ders çalışmaktadırlar (örn: Hemşire olmak istiyorum; diyet ve Beslenme dersine çok çalışıyorum çünkü programda var ve çalışmak zorundayım).

İkinci tür araçsallıkta (yakın fayda-içsel düzenleme) mevcut görev ile gelecek görev arasında doğrudan ilişki kurulmamaktadır. Öğrenme ve performans hedefin kendisi olduğundan mevcut aktivite içsel olarak düzenlenmektedir (örn: hemşire olmak istiyorum; diyet ve Beslenme dersine çalışıyorum çünkü bu ders benim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır).

Üçüncü tür araçsallıkta (uzak fayda-dışsal düzenleme) gelecek hedefler için çalışılmakta ancak merkezinde dışsal ödüller bulunmaktadır (örn: Diyet ve Beslenme

dersine çalışıyorum çünkü başhemşire olabilmek ve komşularımın gözünde önemli olan yüksek statüye sahip olabilmek için iyi bir hemşire olmak istiyorum). Dördüncü tür araçsallıkta (uzak fayda-işsel düzenleme) ise gelecek hedefler için çalışılmakla birlikte, gelecek hedefler şimdiki aktiviteleri işsel olarak düzenlemektedir (örn: iyi bir hemşire olmak istiyorum bu yüzden mesleğimi en iyi şekilde yapmamı sağlayacak imkânlar yaratmak için Diyet ve Beslenme dersine çok çalışıyorum).

Simons ve arkadaşları (2004) algılanan araçsallığın dört türünü içeren modellerini örneklemini hemşirelik öğrencilerinin oluşturduğu bir araştırmada sınımlıdır. Çalışmada araçsallığın dört türünün önemi ve bu türlerin motivasyon, yetenek inançları, hedef uyumu, süreklilik, çalışma alışkanlıkları, öz-raporlaştırılmış öğrenme stratejileri ve okul performansı ile aralarındaki ilişki incelenmiştir.

Simons ve arkadaşları (2004) araştırmalarının sonucunda, araçsallığın her iki boyutunun (düzenleme ve fayda) motivasyon, öğrenme stratejileri, amaç uyumları, ders çalışma davranışları ve akademik başarı üzerinde anlamlı ve önemli etkilerinin olduğunu saptamışlardır. Daha açık bir ifadeyle, işsel düzenleme odaklı öğrencilerin, daha görev uyumlu, derse karşı daha heyecanlı oldukları, anlamlı öğrenme stratejileri kullandıkları, çalışmalarında süreklilik gösterdikleri ve daha iyi performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Dışsal düzenleme odaklı öğrencilerin ise daha yüksek kaygı düzeylerine sahip oldukları, daha az düzenli ders çalıştıkları, çalışmalarında daha az süreklilik gösterdikleri, daha yüzeysel seviyede öğrenme stratejileri kullandıkları ve daha düşük düzeyde akademik performans sergiledikleri saptanmıştır.

Özetle, davranışlarını işsel olarak düzenleyen öğrencilerin dışsal olarak düzenleyen öğrencilere göre derslere daha ilgili olduklarını ve derslerinin gelecek hedeflerine sağlayacağı katkıları daha çok dikkate aldıkları araştırmadan elde edilen önemli bulgular arasında yer almaktadır. Simons ve arkadaşlarının (2004) çok faktörlü araçsallık modeli algılanan araçsallığın hemen zaman hem de gelecek odaklı davranışın hangi kaynaktan düzenlendiğın (işsel ya da dışsal) dikkate alan kapsamlı bir model olmasına rağmen, motivasyon ve algılanan araçsallığı aynı çerçeve

içerisinde ele almaktadır. Oysaki daha öncede ifade edildiği gibi, algılanan araçsallık motivasyonla ilişkili, ancak aynı anlama gelen bir kavram değildir.

2.2.2. Miller ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık Modeli

Miller ve arkadaşları (2000) çalışmalarında, yakın görevler gelecek hedefleri elde etmede araçsal olarak algılandıkları takdirde, bireyin değer yüklediği söz konusu gelecek hedeflerinin yakın görevlere ilişkin içsel değerini artırırılar varsayımından hareket etmişler ve algılanan araçsallığın faktöriyel yapısını hem genel (okul başarısı) hem de alan-odaklı (ders başarısı) bir yaklaşımla incelemişlerdir. Miller ve arkadaşları (2000) üniversite öğrencilerini kapsayan araştırmalarında tek faktörlü algılanan araçsallığın belirli derslere yönelik başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığını bulgulamışlardır. Başka bir deyişle, Miller ve arkadaşları (2000) katılımcıların okul performansları ve başarılarını ne ölçüde gelecekteki değer verdikleri amaçlara ulaşmada araçsal olarak algıladıklarını inceledikleri araştırmalarında, tek faktörlü ve 5 maddeli algılanan araçsallık modelinin öğrencilerin belirgin bir dersi gelecek için belirledikleri hedeflerle ilişkilendirme derecelerinin belirlenmesinde geçerli ve güvenilir bir model olduğunu ortaya koymuşlardır.

Algılanan araçsallık, bireyin değer verdiği gelecek hedeflerin elde edilmesinde mevcut görev performanslarının ne derecede araçsal olarak algılandıklarını gösteren, amaç-ilişkili bir değişkendir. Nitekim algılanan araçsallık ölçeği gelecek amaçları ölçmeye yönelik değil, katılımcıların ders performans ve başarılarını söz konusu gelecek amaçlara giden yolda ne derecede birer basamak olarak algıladığına yönelik bir ölçüdür. Dolayısıyla, Miller ve arkadaşlarının (2000) tek faktörlü algılanan araçsallık modelinin, algılanan araçsallık kavramının alan-odaklı yönünü gözlemlenen verilerle tutarlı biçimde yansıtan bir model olduğu söylenebilir.

Nitekim Miller ve arkadaşlarının (2000) tek faktörlü algılanan araçsallık modeli doğrultusunda geliştirdikleri algılanan araçsallık ölçeğinin kullanıldığı birçok

araştırmada modelin geçerlik ve güvenirliğine ilişkin benzer bulgular rapor edilmiştir (Örneğin bkz: Brickman, Miller ve Roedel, 1997; Eren, 2009; Miller ve arkadaşları, 1996).

2.2.3 Husman ve Arkadaşları Tarafından Geliştirilen Algılanan Araçsallık

Yaklaşımı

Husman ve arkadaşları (2004) üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada algılanan araçsallığı, görev değeri ve içsel odaklılık arasındaki ilişkiler çerçevesinde kavramsallaştırmışlardır. Husman ve arkadaşları (2004) araçsallık ve görev değeri ile ilgili araştırmalarında gelecek zaman perspektifi teorisi (Lewin, 1942; Nuttin ve Lens, 1985) ile beklenti-değer teorisini (örn, Atkinson ve Feather, 1966) temel almışlardır. Atkinson (1966)'un başarı motivasyon teorisine göre bir göreve ilişkin motivasyon o görevin çıktıları ile görevin beklenen olası başarısına verilen değer bir ürünüdür (beklenti-değer). Raynor (1981) da beklenti-değer teorisine katkıda bulunarak öğrencinin bir aktiviteye ve başarı beklentisine verdiği değer o aktivitenin kalitesini ve harcanacak çabanın miktarını belirleyebileceğini öne sürmüştür.

Eccles (1983) ise belli bir göreve verilen değer öznel, durumsal ve öğrencilerin akademik seçimlerini belirleyen güçlü etkenler olduğunu savunmaktadırlar. Bu sebeple birden çok öznel görev değer türünün olduğunu ifade ederek bu türleri fayda değeri, başarı değeri, içsel değer ve maliyet olarak belirlemişlerdir (Eccles ve Wigfield, 1995). Fayda değeri mevcut görevin gelecek amaçlar için değerini ifade etmektedir (Eccles, 1983). Buna göre, önemli bir değişken olarak fayda değerinin özellikle sınıf ortamlarında “bu dersi öğrenmek mezun olduktan sonra bana fayda sağlayacak mı?”, “bu dersi öğrenmek benim ne işime yarayacak?” ya da “bu dersi öğrenmek, benim okul dışındaki günlük hayatımda fayda sağlayacak mı?” gibi sorular aracılığıyla dışa vurulduğu görülmektedir (Eccles ve Wigfield, 1995).

Bazı araştırmacılar fayda ve araçsallık algıları tarafından şekillendirilen motivasyonun dışsal motivasyon olduğunu savunmaktadırlar (Ryan ve arkadaşları, 1996). Buna göre, okul görevlerini yakın veya uzak gelecekteki önemli amaçları elde etmek için yapan öğrenciler içsel olarak değil dışsal olarak motive olmaktadır. Örneğin veteriner olmak isteyen bir öğrenci lisede gördüğü ileri matematik dersinin iyi bir veteriner olmak için gerekli görmeyebilirken aynı dersi üniversiteye girebilmesi için faydalı olarak görebilmektedir. Burada fayda değeri, gelecek amaca ulaşmada faydalı ancak o amacı uygulamada faydalı olmayan mevcut bir görevle ilişki göstermektedir. Bu tür Araçsallık/fayda değerin bu türü dışsal araçsallık olarak adlandırılmaktadır (Husman ve Lens, 1999).

Diğer taraftan mühendis olmak isteyen bir öğrenci için matematik dersi yüksek fayda değerine sahip olabilir. Araçsallığın bu türü ise içsel araçsallık olarak adlandırılmaktadır (Husman ve Lens, 1999). Başka bir deyişle, Husman ve arkadaşlarının (2004) algılanan araçsallık modelinde öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve gelecek amaçlarından kaynaklanan motivasyon dışsal motivasyon, gelecek amaçları elde etmede fayda değerinin algılanmasından kaynaklanan motivasyon ise içsel motivasyondur (Husman ve Lens, 1999). Husman ve arkadaşları (2004) içsel araçsallığın belirgin bir öğrenme alanına yeterlik kazanılmasına yönelik bir içerik sunabileceğini ve böylelikle de mevcut görevin doğasını vurgulayarak içsel motivasyonu destekleyebileceğini savunmaktadırlar. Değer verilen gelecek amaçlar ile mevcut görev arasındaki ilişki öğrenciler tarafından anlaşıldığı takdirde mevcut içsel motivasyonu destekleyebileceği ileri sürülmektedir (Husman ve arkadaşları, 2004).

Husman ve arkadaşları (2004) görev değeri, içsel değer ve içsel araçsallık arasındaki ilişkinin görece az çalışmayla incelendiğini ifade ederek çalışmalarında algılanan içsel araçsallık, içsel motivasyon ve görev değeri arasındaki olası ilişkileri incelemeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın örneklemini Amerika'daki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören ve insan gelişimi dersini alan 207 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda içsel odaklılık, içsel araçsallık ve görev değerinden oluşan üçlü motivasyonel yapının önemli olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç

olarak içsel araçsallığın bağımsız bir yapı olduğu, içsel araçsallık ile içsel motivasyonun ve içsel motivasyon ile görev değerinin birbirlerini desteklediği bulgulanmıştır.

Diğer taraftan Husman ve arkadaşları (2004) bu çalışma ile öğrencilerin isteklerinin, geleceğe yönelik umut ve beklentilerinin başarı motivasyon çalışmaları için dikkate alınması gereken oldukça önemli bir konu olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca, Husman ve arkadaşları (2004) öğrencilere “okul için çok çalış çünkü bu önemli” veya “bunu yap, bu önemli” gibi tavsiyelerin ilgi ve motivasyonu sağlamadığı ve bu yüzden öğrencilerin geleceği düşünme yeteneklerinin dikkate alınması gerektiği önerisinde de bulunmuşlardır (Husman ve Lens, 1999). Buna göre, sınırlı veya olumsuz bir gelecek görüşüne sahip bir öğrenciyi bir görevin fayda değerini düşünmeye teşvik etmek ilgisini çekmeyebileceği gibi onun göreve yönelik motivasyonunu da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dikkate alınması gereken diğer konu ise öğrencilerin değerleridir (Husman ve Lens, 1999). Eğer öğrenci okul ile gelecekte değer verdiği şeyler arasında ilişki görmüyorsa ailelerin tavsiyeleri yine motivasyonel anlamda katkı sağlamayabilecektir. Bir aktivitenin araçsal değeri öğrencinin kendisinin keşfetmesinden çok anlatılarak gösterilmeye çalışıldığında öğrenci o aktiviteyi özümsemekte zorluk çekebilmektedir (Husman ve Lens, 1999).

2.3. Konuyla İlgili Literatür

2.3.1. Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Uluslararası literatürde gelecek zaman perspektifi ile ilgili çok sayıda çalışma bulunmaktadır (Husman ve Shell, 2008; Gjesme, 1983; Zimbardo ve Byd, 1999; Jackson, 2006; Phan, 2009a/b; Adelabu, 2007; Peetsma, 2000; Grene ve DeBacker, 2004). Bu çalışmalarda gelecek zaman perspektifi, farklı modeller (örn: Zimbardo ve Boyd, 1999; Gjesme, 1983; Husman ve Shell, 2008) kapsamında ve farklı değişkenlerle (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik düzey, akademik başarı vb.) olan ilişkileri açısından incelenmiştir. Örneğin Padawer ve arkadaşlarının (2007) beş

demografik değişken (yaş, cinsiyet, gelir, medeni hal ve eğitim) ile gelecek zaman perspektifi arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir.

Padawer ve arkadaşları (2007) araştırmalarından elde ettikleri bulgular doğrultusunda yüksek gelecek zaman perspektifine sahip bireylerin özelliklerinin erkek olma, ileri yaşta olma, iyi gelir ve yüksek eğitim sahibi olma şeklinde tanımlanabileceğini ortaya koymuşlardır. Ancak, araştırmacılar bu değişkenlerin etkilerinin cinsiyet, yaş ve eğitim seviyesi değişkenlerinin arasındaki etkileşim tarafından düzenlenmekte olduğunu da bulgulamışlardır. Bu bulgu değişkenler arasındaki karmaşık etkileşimin bireysel seviyede kişilik özelliklerinin ifade edililişini etkilediğini göstermektedir. Söz konusu demografik değişkenlerin gelecek zaman perspektifini şekillendiren birer sosyal güç ölçütü olabileceği araştırmadan elde edilen diğer bir önemli bulgudur.

Lang ve Carstensen (2002) yaptıkları çalışmada gelecek zaman perspektifinin ne ölçüde sosyal motivasyon ve sosyal ilişkilerin algılanan kalitesi ve ikisi arasındaki etkileşim ile ilişkili olduğunu araştırmışlardır. Çalışma, yaşları 20 ile 90 arasında değişen 480 katılımcının oluşturduğu bir örneklemden hareketle yapılmıştır. Katılımcılara Carstensen ve Lang (1996) tarafından geliştirilen bir gelecek zaman perspektif ölçeği, kişisel aę özellikleri (yuvarlak diyagram metodu) alınan öğüt raporu, sosyal memnuniyet maddeleri, algılanan sosyal zorluk ölçeği, sosyoekonomik durum ölçeği ve fiziksel ve zihinsel sağlık ölçeğinden oluşan anket uygulanmıştır. Bunun yanında birinde kişisel amaçların öncelikli olduğu diğerinde sosyal partner tercihinin bulunduğu iki tür görev kartı da verilmiştir. Katılımcılar üzerlerinde çeşitli sosyal amaçlar ve arkadaş tanımlarının olduğu bu kartları sınıflandırmışlar ve böylelikle arkadaş tercihlerini ve amaç önceliklerini göstermişlerdir.

Araştırmanın sonucunda yaşlı insanların gençlere göre gelecek zamanlarını daha sınırlı olarak algıladıkları bulgulanmıştır. Sınırlı gelecek zaman algısına sahip bireylerin duygusal anlamlı amaçlara (üretkenlik, duygusal düzenleme, vb.) öncelik verirken açık uçlu gelecek zaman algısına sahip bireylerin araçsal veya bilgiye dayalı

amaçlara öncelik verdikleri gözlemlenmiştir. Amaç alanları önceliklerinin ise gelecek zaman perspektifine dayalı kişisel ilişki ağlarının boyut, bileşim ve algılanan kalitesine göre farklı şekillerde ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Buna göre sınırlı gelecek algısına sahip olan bireylerce duygusal-düzenleyici amaçlara öncelik verilmesi yüksek sosyal memnuniyet ve düşük algılanan kişilerarası zorluk ile ilişkili bulunmuştur. Ayrıca bulgular sosyal ilişkilerin öz-düzenlemesi ve ilgili kişisel tecrübeler için gelecek zaman perspektifinin ne kadar önemli olduğunun altını çizmektedir.

Petrocelli (2003) yaptığı çalışmada, Gelecek Sonuçları Dikkate Alma Ölçeğinin (bkz: Strathman ve arkadaşları, 1994) 12 maddeli faktör yapısını incelemiştir. Çalışmanın örneklemini Amerikanın kuzeydoğusunda bulunan büyük bir üniversitede öğrenim gören 664 öğrenci oluşturmaktadır. Petrocelli (2003) gerçekleştirdiği faktör analizleri sonucunda 2 faktörlü yapı elde etmiştir. Bu bulgunun ışığında 4 faktörlü modelin uyumunun incelenmesi için doğrulayıcı faktör analizleri gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda 12 maddeli orijinal yapıdaki 2. faktörün zayıf iç tutarlığa sahip olduğu bulgulanmış ve 1. faktörü temsil eden 8 maddeli modelin diğer üç modelden görece iyi uyuma sahip olduğu bulgulanmıştır. Böylelikle bireyin mevcut davranışların gelecekteki olası sonuçlarını dikkate alma ve bu sonuçlardan olası etkilenme derecesine ilişkin algılarının ölçen 8 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Petrocelli (2003)'nin araştırması bireylerin gelecek zaman perspektiflerinin aynı kültürel yapı içerisinde bile farklı faktöriyel yapılar aracılığıyla tanımlanabileceğini göstermesi bakımından anlamlıdır.

Greene ve DeBacker (2004) gelecek odaklılığı ve motivasyonu cinsiyet farklılıkları açısından inceleyen bir literatür tarama çalışması gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada cinsiyet farklılıklarının akademik motivasyon, gelecek zaman odaklılığı, olası benlikler, beklenti-değer ve sosyal-biliş ile olan ilişkileri açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar saptadıkları farklılıkları, cinsiyet ve rol beklentilerinin kuşak farklılıkları aracılığıyla açıklamışlardır. Kadınların kariyer alanındaki gelecek beklentileri ile erkeklerin ki birbirine benzemekle birlikte kadınların daha çok kişilerarası amaçlara odaklandıkları da araştırmadan elde edilen

bulgular arasında yer almaktadır. Greene ve DeBacker (2004)'in araştırması bireylerin gelecek zaman perspektiflerinin cinsiyete göre farklılık içerebileceğini göstermesi bakımından önemlidir.

Husman ve Lens (1999) geleceğin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelediği literatür taramasına dayalı çalışmalarında okul uğraşlarına (akademik performans ve başarı) ilişkin olarak öğrencilerin amaçları ve motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelenmişlerdir. Çalışmanın sonucunda algılanan araçsallık ile öğrenci motivasyonunun anlamlı düzeyde ilişkili olduğu ve öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin dikkate alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Husman ve Lens (1999)'in çalışmalarından elde ettikleri bir diğer önemli bulgu da öğrencilerin eğitimsel görevlere atfettikleri değerlerin dikkate alınması gerektiği, araçsallığın değerlerle ilişkilendirildiği takdirde etkili olduğu, öğrencilerin bu ilişkiyi algılayamadığı takdirde motivasyonlarının düşük düzeylerde yer alabileceği bulgusudur. Ayrıca, araştırmacılar öğrencilere yapılan “okul önemlidir” hatırlatmalarının içsel araçsallığı desteklemediğini ve bir aktivitenin araçsal değerinin hatırlatılmasının da öğrencinin o aktiviteyi özümsemesini zorlaştırdığını bulgulamışlardır.

Shell ve Husman (2001) tarafından yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinin kontrol inançları ve gelecek zaman perspektifleri ile akademik başarıları ve çalışmaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. İstatistiksel olarak iki korelasyon modeli tanımlanmıştır. Birinci model, öz-yeterlik inançları ve gelecek zaman perspektifinin notlarla ilgililik derecesiyle bağlantılı olarak tanımlanmıştır. Diğer model ise olasılık inançları (kontrol eksikliği ve sıradan özellikler tarafından yansıtılan) ve gelecek zaman perspektifinin ders çalışmayla ilgililik ve değer derecesi ile bağlantılı biçimde ifade edilmiştir. Çalışma Amerika'nın batısında bulunan büyük bir eyalet üniversitesinde öğrenim gören ve insan gelişimi ile eğitim psikolojisi derslerini alan 198 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin kişisel kontrol inançlarının olasılık ve yeterlik boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmış ve bunların farklı motivasyonel sonuçları da açıklamakta olduğu bulgulanmıştır. Buna göre, öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile başarıları arasındaki

ilişki öz-düzenleme becerileri tarafından motive edilmektedir. Ayrıca, gelecek zaman perspektifi başarı ve çalışma motivasyonunda da önemli rol oynamaktadır.

Diğer taraftan, Adelabu (2007) tarafından yapılan bir çalışmada akademik başarının zaman perspektifi (gelecek, şimdi) ile okul üyeliği (ait olma, kabullenme, reddetme) arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Amerikanın güneyinde yer alan bir lisede öğrenim gören 232 öğrenci oluşturmuştur. Ölçme aracı olarak Zaman Perspektifi Ölçeği, Okul Üyeliği Anketi ve akademik başarıları için Tarih, Matematik, Fen ve İngilizce ders notları kullanılmıştır.

Adelabu (2007) akademik başarı, gelecek zaman perspektifi, okula ait olma ve okulu kabullenme arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Buna karşın şimdiki zaman perspektifi ile akademik başarı arasında olumsuz yönde ve anlamlı bir ilişki de bulgulanmıştır. Çoklu regresyon analizleri sonucunda zaman perspektifi ve okul üyeliğinin akademik başarıyı yordama yetisinin cinsiyete göre değiştiği gözlemlenmiştir. Erkekler için akademik başarıyı belirleyen faktör yalnızca gelecek zaman perspektifi değişkeni iken kızlar için okulu kabullenme ve gelecek zaman perspektifidir. Ayrıca, erkekler açısından şimdiki zaman perspektifi akademik başarıyla olumsuz yönde ilişkilendirilmiştir.

Phan (2009a) kapsamlı literatür taramasına dayalı çalışmasında gelecek zaman perspektifinin bireylerin gelecek çıktıları için araçsal olabilecek aktivitelerle uğraşmaları için etkili bir motivasyonel güç olabileceği varsayımından hareket etmiş ve gelecek zaman perspektifini sosyokültürel bağlamda incelemiştir. Sonuç olarak Phan (2009a), Pasifik adalarının sosyokültürel yapısının bu adalarda yaşayan bireylerin gelecek zaman perspektiflerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu akademik başarının ekonomik ve sosyal gelişimin sürdürülmesinde araçsal olduğuna ve gelecek zaman perspektifiyle birlikte ele alınmasının önemli ve gerekli olduğuna işaret etmektedir.

Epel, Bandura ve Zimbardo (1999) devlet tarafından kendilerine sağlanan barınaklarda yaşayan evsiz yetişkinler üzerinde yaptıkları çalışmada öz-yeterlik

inançları ve zaman perspektiflerinin, bu yetişkinlerin ne ölçüde konut ve iş edinmeye ilişkin başa çıkma stratejilerini etkilediğini araştırmışlardır. Elde edilen bulgular yüksek öz-yeterliğe sahip bireylerin daha çok ev ve iş aradıkları ve barınakta kısa bir süre kaldıklarını ortaya koymaktadır. Bunun yanında düşük öz yeterliğe sahip bireylerin barınakta daha uzun süre kalma isteğine sahip oldukları bulgulanmıştır. Yüksek gelecek uyumuna sahip bireylerin evsizlik dönemi daha kısa sürmekte ve mevcut durumlarından olumlu dersler çıkarma eğilimlerinin düşük gelecek odaklı bireylere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte şimdiki zaman uyumuna sahip bireylerin daha çok başa çıkmaktan kaçınma stratejilerini uyguladıkları da bulgulanmıştır. Bununla birlikte yüksek şimdiki zaman odaklılığın geçici ev edinimini yordadığı gözlemlenmiştir. Epel ve arkadaşlarının (1999) araştırması yüksek gelecek zaman odağına sahip bireylerin içinde bulundukları olumsuz koşullardan kurtulma yönündeki çabalarının diğer bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

Bembenutty (2008) 250 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirdiği çalışmada, bireylerin zaman perspektifleri, hazzın ertelenmesine yönelik yaklaşımları ve öz-düzenleme strateji kullanımları arasındaki ilişkileri araştırmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre, hazzın ertelenmesine ilişkin çaba algısı ve algılanan önemin öğrencilerin hazzı erteleme istekleri üzerinde önemli etkilerinin olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve stres-azaltma stratejilerinin hazzın ertelenmesine ilişkin ortak bir etkilerinin olduğu bulgulanmıştır. Hazzın ertelenmesi ve perspektif öz-düzenlenmiş öğrenmelerdeki motivasyonel ve stratejik faktörleri birbirleriyle ilişkilendirmektedir. Bu bulgu, arkadaşlarla eğlenmek, ders biter bitmez okuldan ayrılmak veya sadece ilginç bulduğu şeyleri okumak yerine kütüphanede vakit geçiren, öğretmenlerden konuyu açıklamalarını isteyen ve konunun tamamını okuyan öğrencilerin uzun vadeli akademik amaçlarına ulaşma isteklerini korumaktadır. Ayrıca bu öğrenciler başarmaya yönelik davranışlarla uğraşmayı tercih etmekte ve bu davranışlara yönelik yüksek beklentilere ve değere sahip olmaktadır.

Lomranz, Smothkin ve Katznelson (1983) çalışmalarında sosyal sınıf, hazzın ertelenmesi ve gelecek zaman perspektifine ilişkin tutarlık arasındaki ilişkiyi

orta ve düşük sosyal sınıf gruplarından seçilen ve altıncı sınıfa giden 60 İsraili öğrencinin oluşturduğu bir örneklemden hareketle incelemişlerdir. Bulgulara göre iki grup da hazzın ertelenmesi ve gelecek zaman perspektifi değişkenleriyle ilişkili olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Gelecek zaman ölçeği ile hazzın ertelenmesi ölçekleri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Bununla birlikte sosyal sınıf değişkeninin kontrol edildiği gelecek zaman ölçeği ile hazzın ertelenmesi ölçeklerinin kısmi ilişki katsayısı anlamsız bulunmuştur. Araştırılan değişkenlerin hiçbirinde cinsiyet etkisine rastlanmamıştır. Lomranz ve arkadaşlarının (1983) araştırması gelecek zaman perspektifinin bireylerin sosyoekonomik düzeylerinden bağımsız bir öneme sahip olduğunu göstermesi bakımından anlamlıdır.

Van Calster, Lens ve Nuttin (1987) tarafından yapılan bir araştırmada kişisel geleceğe yönelik etkili tutumun motivasyonel önemi üzerinde durulmuştur. Çalışma lise düzeyinde öğrenim gören 230 erkek öğrencinin yer aldığı bir örneklemden hareketle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular ders çalışma ve sınav sonuçlarına ilişkin motivasyon üzerinde şimdiki zaman kavramı ile gelecek yaşamdaki başarılar için lisede başarılı olmaya yönelik algılanan araçsal değerlerin ortak etkisi olduğunu göstermiştir. Geleceğe yönelik olumlu tutum ile yüksek algılanan araçsallığın birleşmesi yüksek ders çalışma motivasyonunu ve yüksek akademik performansı ortaya çıkarmaktadır. Yüksek tutum ve düşük algılanan araçsallık ise düşük ders çalışma motivasyonu ve düşük akademik başarıyla ilişkilendirilmektedir. Van Calster, Lens ve Nuttin (1987) bu bulgulardan hareketle, öğrencilerin kendi kişisel geleceklerine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarında, eğitimsel anlamda daha yüksek düzeyde motive olabileceklerini belirtmişlerdir.

Allemand (2008) çalışmasında başkalarını bağışlamaya yönelik uzun süreli eğilim olarak adlandırılan bağışlayıcılıkla ilgili olarak yaş farklılıklarının etkisini incelemiştir. Çalışmada gelecek zaman perspektifi ve sosyal yakınlık değişkenlerinin bağışlayıcılıktaki yaş farkları üzerindeki etkisi de aydınlatılmaya çalışılmıştır. Çalışmada yaşları 60-83 arası değişen 132 yaşlı yetişkin ile yaşları 18-35 arası değişen 225 genç yetişkin katılımcı yer almış ve ölçme aracı olarak sosyal yakınlık

ve gelecek zaman perspektifini ölçen ölçme araçları kullanılmıştır. Katılımcılardan sosyal yakınlık ve gelecek zaman perspektifini bir fonksiyonu olarak kendi bağışlama istekliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Sonuç olarak, bulgular gelecek zaman algısının bağışlayıcılık üzerinde önemli bir etken olduğunu göstermiştir. Buna göre, gelecek zaman perspektifi ne oranda genişse bağışlayıcılık oranı da o oranda yüksek olmaktadır. Üstelik bu oran gençlerde yaşlılara kıyasla daha yüksek olarak bulgulanmıştır. Allemand (2008)'ın araştırması gelecek zaman perspektifi ve yaş arasındaki ilişkiyi göstermesi bakımından önemlidir.

Bentley (1983) çalışmasında Swazi ve İskoç üniversite öğrencilerinin gelecek zaman perspektiflerini incelemiş ve kültürel gruplar arasında gelecekle ilgili konuların aynı olup olmadığını ve bireylerin zaman perspektifi uzunluklarının benzer olup olmadıklarını araştırmıştır. Elde edilen bulgular, gelecekle ilgili konuların grup içi ve gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu noktada her iki gruptaki öğrenciler için konular gerçekçilik boyutunda değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre daha az gerçekçi bulunan konular daha gerçekçi bulunanlara göre zaman ufku daha uzağa yerleştirilmektedir. Bentley (1983) yaptığı çalışmada kişisel gelecek zaman genişliğini belirlemede cinsiyet farklılıklarının kültürel farklılıklardan daha etkili olduğunu da belirtmiştir. Buna göre, her iki grup içerisinde de erkeklerin anlamlı düzeyde daha geniş gelecek zaman perspektifine sahip olduğu gözlemlenmiştir.

Teahan (1957) yedinci ve sekizinci sınıfa giden 60 (30 yüksek başarıya sahip ve 30 düşük başarıya sahip) erkek öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada gelecek zaman perspektifine ilişkin genişlik, iyimserlik ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenciler hikâye tamamlama, verilen resme ilişkin hikâye yazma ve düşündükleri olayları zamanla eşleştirmek gibi uygulamalara katılmışlardır. Bulgulara göre yüksek başarıya sahip öğrencilerin geleceğe daha çok odaklanmakta ve daha geniş gelecek zaman perspektifine sahip olmaktadır. Diğer taraftan, düşük başarıya sahip öğrenciler kısa süreli gelecek odağına sahiptirler. Bu sebeple okul dersleri için gereken dikkat, devam ve çaba gibi kavramlar düşük başarıya sahip öğrenciler için sıkıcı olarak algılanırken, yüksek başarıya sahip öğrenciler için

sonunda mesleki başarıya götürecek anlamlı amaçlar olarak algılanabilmektedir. Geniş gelecek zaman perspektifine sahip öğrencilerin daha iyimser olduğu da elde edilen bulgular arasında yer almaktadır.

Algılanan araçsallığın incelendiği araştırmalar gelecek zaman perspektifine ilişkin araştırmaların bulgularını desteklemekle birlikte, özellikle eğitimbilimsel açıdan daha detaylı ve kapsamlı görünümler sağlamaktadır. Örneğin, Malka ve Covington (2005) tarafından yapılan çalışmada yüksekokul öğrencilerinin okul performanslarının gelecek amaçlarını elde etmedeki araçsallığına ilişkin algıları incelenmiştir. Öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci çalışma öğrencilerin akademik başarıya yönelik davranışlarının ve yüksek puan alma isteklerinin ne derecede performans, uzmanlık/işsel ve araçsal amaçlar tarafından şekillendiğine dair öğrenci raporlarını içeren bir keşif çalışmasıdır. Bu araştırmanın sonucunda çoğu öğrencinin yüksek not alma isteğinin altında yatan nedenin araçsal amaçlar olduğu bulgulanmıştır.

İkinci çalışmada algılanan araçsallığın öz-yeterlik, görev değeri ve başarı amaçlarından yapısal olarak farklılık gösterip göstermediğini ve algılanan araçsallığın performansı belirlemede söz konusu motivasyonel değişkenlerin ötesinde bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuçta, algılanan araçsallığın diğer değişkenlerden ayırt edici özelliğe sahip olduğu bulgulanmış ve kullanılan algılanan araçsallık ölçeğinin (Bkz: Miller ve arkadaşları, 2000) belli bir dersteki performansın değer verilen bir gelecek amacı elde etmede araçsal olduğuna dair algıyı belirlemede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu bulgulanmıştır.

Üçüncü çalışmada ise ilgili literatürde genel olarak gelecek zaman odaklılığın ilgililik ve değer boyutlarının performansı şekillendirdiğinin ifade edildiği belirtilmiş ve algılanan araçsallığın, gelecek zaman odaklılıktan bağımsız olarak performansı belirleyen bir değişken olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, algılanan araçsallığın ilgililik, değer ve ilgililik-değer etkileşimlerinin eğilimlerinden bağımsız olarak performansı etkilediği gözlemlenmiştir. Malka ve Covington (2005)'un gerçekleştirdiği bir dizi çalışma öğrencilerin ders çalışma nedenlerinin çoğunun

gelecek amaçlara yönelik okul çıktılarına ilişkin algılanan araçsallık olduğunu, öğrencilerin başarı motivasyonlarıyla ilgili olarak algılanan araçsallığın belirgin ve farklı bir görünüme sahip olduğunu ve algılanan araçsallığın görev değer, öz-yeterlik, başarı amaçları ve gelecek zaman perspektifinden bağımsız olarak performansı etkilediğini ortaya koymaktadır.

Chiaburu ve Lindsay (2008) bireylerin eğitim öz-yeterliklerinin ve eğitimi araçsal olarak algılamalarının etkili bir motivasyonel kaynak olabileceğini ve eğitim transferi gibi uzak çıktılarını etkileyebileceğini öngörmüşlerdir. Yaptıkları çalışmanın örneklemini Amerikanın Orta Atlantik bölgesindeki büyük bir hizmet kurumunda çalışmakta olan ve profesyonel gelişim dersine devam eden 254 işgören oluşturmuştur. Katılımcılara eğitim öz-yeterliği (bilmediğim bir alanla ilgili ders aldığımda o alanda iyi olmayı beklerim), eğitim araçsallığı (kurumdaki eğitimle becerilerimin artması işimi daha iyi yapmamı sağlar), öğrenme motivasyonu (yeteneklerimin artması için eğitim programlarında çok çaba sarf etmeye hazırım), transfer motivasyonu (eğitimde aldığım bilgileri kullanırsam iş performansımın gelişeceğine inanıyorum) ve algılanan eğitim transferini (eğitimdeki bilgileri kullanarak işimi daha iyi yaparım) ölçmeyi amaçlayan toplam 36 maddelik bir anket verilmiştir.

Çalışmanın sonucunda katılımcıların verdikleri cevaplara göre “yapabilirim” görüşünün (eğitim öz-yeterliği) öğrenme motivasyonunu belirlediği, “yapacağım” (eğitim araçsallığı) görüşünün ise transfer motivasyonunu belirlediği bulgulanmıştır. Buna göre, öğrenenlerin transfer motivasyonlarının (yüksek öz-yeterlik) sağlanabilmesi için yeteneklerinden emin olmaya ve aynı zamanda istenilen seviyede performans göstermeleri ile değer verdikleri çıktılar (yüksek araçsallık) arasında anlamlı bir bağlantı kurmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Dahası eğitim transferi transfer motivasyonu tarafından belirlenmekte ve eğitim araçsallığı ile arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Chiaburu ve Lindsay (2008)’ın çalışması farklı sosyal biliş öğelerinin, farklı şekillerde önemli motivasyon türleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Simons, Dewitte ve Lens (2000) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada bireyin doğal merakının uyandırılması ile motivasyonun artacağı ve bunun da içsel ve dışsal motivasyona dayandığı görüşü incelenmiştir. Araştırmacılar aktivitenin amacın kendisi olduğu takdirde bireylerin içsel olarak motive olduklarını, aktiviteyle direkt ilgili olmayan bir ödülü elde etmek için yapıldığı takdirde de dışsal olarak motive olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırma kapsamında mevcut bir göreve ilişkin algılanan araçsallığın 3 türünün bireyin amaç odaklılığına olan etkisinin incelendiği üç çalışma yapılmıştır.

Söz konusu araçsallık türlerinden birincisi mevcut aktivitelere ilişkin dışsal motivasyon ve dışsal düzenlenmişlik (mühendis olabilmek için matematik dersine çok çalışırım böylelikle fakir bir çevrede yaşamak zorunda kalmam), ikincisi mevcut aktivitelere ilişkin içsel motivasyon ve içsel düzenlenmişlik (örn: psikolog olabilmek için psikoloji dersine çok çalışıyorum, şu an edindiğim bilgi ve beceriler ileride işime yarayacak) ve üçüncüsü ise mevcut aktivitelere ilişkin dışsal motivasyon ve içsel düzenlenmişlik (zamanı yakalamak ve genel bilgimi geliştirmek için bilgisayar hakkında okurum, bilgisayar ve bilgisayar sistemleri okuyarak kendimi geliştiririm ancak aktivitenin kendisi beni motive etmez) şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmanın örneklemini 81 yetişkin birey ve 229 lise öğrencisi oluşturmuştur.

Çalışmada katılımcılara günlük hayatlarında araçsallığın üç türüyle uyuşan düzenli olarak yaptıkları üç olayı (Çalışma 1 ve 2) veya aldıkları üç dersi (Çalışma 3) düşünmeleri ve sonrasında da bu üç olayın amaç odaklılığını değerlendiren bir anketi doldurmaları istenmiştir. Elde edilen bulgular, hem günlük hayatta hem de okul bağlamında görevler, dışsal bile olsa, kişisel gelecekteki sonuçları vurguladığında görev odaklılığını artırdığı ve performans odaklılığını azalttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bireylerin amaç odaklılığının görevi biçimlendiren araçsallık türüne bağlı olduğu da bulgulanmıştır. Buna göre, kişi eğer içsel motive edici sonuçlara sahip (2. tür araçsallık) görevler veya kişisel ve profesyonel gelişimi (3. tür araçsallık) için önemli olan görevleri yerine getirmekten çok gelecekteki dışsal sonucu için (1. tür araçsallık) bir görevi yerine getiriyorsa performans odaklılık düzeyi yüksek olmaktadır.

Hermann ve Betz (2006) toplam 696 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yalnızlıklarını ve depresif bulgularını belirleyici modeller için alan analizleri yapmışlardır. Araçsallık, sosyal öz-yeterlik, anlamlılık ve öz-saygıdan oluşan depresyon modeli depresif bulgular değişkeninin % 41'ini açıklamıştır. Yalnızlığa ilişkin model de depresyon gibi öz-saygının her iki bağımlı değişkenle anlamlı ilişkiye sahip olduğu bulgulanmıştır. Bu model yalnızlık değişkeninin de % 56'sını açıklamıştır. Test edilen ilk model yine Hermann ve Betz (2004) tarafından geliştirilen araçsallık, sosyal öz-yeterlik, utangaçlık, anlamlılık ve depresyondan oluşan modelin genişletilmiş versiyonudur. Yeni model depresif bulguları açıklamada orijinal modelden anlamlı düzeyde daha önemli bulunmuştur.

Araştırma sonucunda araçsallığın sosyal öz-yeterlik ile güçlü bir ilişkisinin olduğu ve aynı zamanda hem kişisel öz-saygı hem de anlamlılık ile ilişkili olduğu bulgulanmıştır. Öz-saygının depresif bulguların tek direkt belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Depresif bulgular ile yalnızlık modelleri birleştirildiğinde sosyal öz-yeterlik ile yalnızlık, öz-saygı ile yalnızlık, anlamlılık ile yalnızlık ve öz-saygı ile depresyon arasında anlamlı alanlar olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca, genel öz-saygı ile sosyal öz-yeterliğin önemli birer yordayıcı olduğu ve araçsallık ile sosyal öz-yeterlik arasındaki yakın ilişkinin bu özelliği desteklediği de gözlemlenmiştir.

Husman, McCann ve Crowson (2000) tarafından yapılan çalışmada irade ile ilgili strateji kullanımı ile içsel araçsallığın algılanışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya Amerika'nın güneydoğusundaki büyük bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 103 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda irade ile ilgili strateji kullanımı ile içsel araçsallığın algılanışı arasında zaman içinde gelişen ve dinamik etkileşimi destekleyen bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin iradeyle ilgili stratejilerinin bir dönemlik ders süresinde değişmediği ve içsel araçsallık aracılığıyla akademik performans üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu da bulgulanmıştır.

Husman ve arkadaşları (2000) elde ettikleri bulgular doğrultusunda iradesel kontrol eğitim yöntemlerinin birçok öğrencinin akademik başarısını etkileyen bilişsel uğraşlarla ilgili motivasyonel etkileri olumlu yönde biçimlendirdiğini, iradesel stratejileri güçlendirilmesiyle öğrencilerin araçsallık algılarının korunacağı bir alan oluşturulabileceği ve böylelikle de derste öğrencilerin bilişsel uğraşları ve performans çıktılarının artacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Creten, Lens ve Simons (1998) yaptıkları araştırmada meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin algılanan araçsallık düzeyleriyle okul çalışmalarına ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örnekleme yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul işleri ve özellikle matematik, yabancı dil ve tarih gibi teorik derslere ilişkin motivasyonel problem yaşayan öğrenciler olarak belirlenmişlerdir. Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğu lise eğitimine yüksek beklentilerle başlamış ancak başarısız olmuş ve eğitimsel beklentilerini düşürmek (önce teknik bir liseye daha sonra en düşük düzeyde bir meslek lisesine) zorunda kaldıklarını rapor etmişlerdir. Creten ve arkadaşları (1998) araştırmalarında ikinci bir dilin gelecek ile olan ilişkisini algılayan teknik lise öğrencilerinin o ders için ne kadar motive olduklarıyla da ilgilenmişler ve mevcut okul çalışmalarının gelecekteki olası sonuçlarıyla öğrencilerin motive edilip edilemeyeceğini sorgulamışlardır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yakın ve uzak gelecekteki amaçlar için ders çalışmayı düşük düzeyde araçsal olarak algılayan öğrenciler daha düşük düzeyde motive olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler uygulamalı dersleri teorik olarak tanımladıkları derslere kıyasla daha faydalı ve önemli görmekte ve gelecek amaçlarıyla daha çok ilişkilendirmektedirler. Bu doğrultuda, Creten ve arkadaşları (1998) motivasyonu geliştirmek için algılanan araçsallığın önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.3.2. Türkiye’de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Konuyla ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen araştırma sayısının sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Üstelik ulusal literatürde hem algılanan araçsallığın hem de

gelecek zaman perspektifinin ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır (Eren, 2009). Eren (2009) 188 üniversite öğrencini kapsayan boylamsal çalışmasında bir akademik sömestir içerisinde öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarındaki olası değişiklikleri ve bu değişikliklerin öğrencilerin belli bir derse (eğitim psikolojisi) yönelik performanslarını açıklayabilme derecesini incelemiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak Husman ve Shell'in (2008) gelecek zaman perspektifi ölçeğine dayanan ve Eren (2007) tarafından geliştirilen gelecek zaman perspektifi ölçeğinin Türkçeye uyarlanmış iki faktörlü versiyonu ve algılanan araçsallık ölçeği (Miller ve arkadaşları, 1999) kullanılmıştır.

Eren (2009) çalışmasının sonucunda gelecek zaman perspektifinin değişken doğası ile ilgili üç farklı bulgu elde etmiştir. Birinci olarak gelecek zaman perspektifinin değer ve ilgililik boyutundaki değişiklikler bir akademik dönem gibi kısa bir sürede bile ortaya çıkabilmektedir. İkinci olarak öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişiklikler tek yönlü değil (ya azalma ya da artma) çift yönlü (hem azalma hem de artma) gerçekleşmektedir. Son olarak da bazı öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri bir sömestir boyunca sabit kalmaktadır.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının bir akademik sömestir içerisinde anlamlı düzeyde değişirken küçük bir kısmının gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının ise sabit kaldığı bulgulanmıştır. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu ise, gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıktaki bu görünümünün öğretim elemanı aracılığıyla ders başarısını dolaylı olarak etkilediğidir. Bu bulgu öğrencilerin ders başarısı ile gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki bir dönem boyunca meydana gelen artma-azalma arasındaki ilişkinin öğretim elemanlarının etkisi aracılığıyla düzenlenmekte olduğuna işaret etmektedir. Eren (2009) öğretim elemanlarının, öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişikliklerin eğitim/öğretim ortamlarına yansıtılmasında oldukça önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eren (2007) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen ilgililik (connectedness), değer (value), genişlik (extension) ve hız (speed) faktörlerinden oluşan Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin yer aldığı iki ayrı örneklem üzerinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda dört faktörlü yapıdan farklı olarak ilgililik ve değer boyutlarından oluşan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Hesaplanan uyum indeksleri sonucunda değer boyutu için yedi ve ilgililik boyutu için yedi madde olmak üzere toplam 14 maddeden oluşan iki faktörlü yapının gözlemlenen verilerle iyi bir uyum sergilediği bulgulanmıştır. Sonuçta Husman ve Shell (2008)'in araştırmasından elde edilen dört faktörlü yapısından farklı olarak ilgililik ve değer boyutlarından oluşan iki faktörlü, geçerli ve güvenilir bir Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği elde edilmiştir.

Öner-Özkan (2007) Ortadoğu Teknik Üniversitesi'nde öğrenim gören toplam 244 öğrenciden oluşan bir örneklemde hareketle gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilerin gelecek zaman odaklılığı ile dini inançları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmada gelecek zaman odaklılığı ile ölümden sonraki geleceğe olan ilgi ve dini inanç seviyesi arasındaki ilişki sorgulanmış ve Türk toplumundaki dini inançları ölçen bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Gjesme (1979) tarafından geliştirilen Gelecek Zaman Odaklılık Ölçeği, İnanç Odaklılıkları Ölçeği ve bireyin ölümden sonraki geleceğe olan ilgisinin seviyesini değerlendirmek için düzenlenen tek maddelik bir ölçek ölçme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yüksek gelecek zaman odaklılığına sahip bireylerin ölümden sonraki geleceğe olan ilgilerinin ve Tanrı'ya olan inanç seviyelerinin de yüksek olduğu bulgulanmıştır. Buna göre; geniş gelecek zaman odaklı bireyler gelecekleri için daha çok endişelenmekte ve dolayısıyla daha çok ölüm kaygısı ve ölümden sonra güvenlik ihtiyacı taşımaktadırlar ki bu da onları dini konulara daha kolay inanmaya yöneltmektedir.

Göl ve Öner (2008) yaptıkları çalışmada Türkiye'deki bireylerin gelecek çalışmalarına taşıyabilecekleri farklı yaklaşım, perspektif ve önceliklerin

anlaşılabilmesi için onların zaman ve yer perspektiflerindeki farklılıkları incelemişlerdir. Yeditepe üniversitesinde öğrenim gören 176 öğrenci ve Siemens-TR Firmasından 9 yöneticinin katıldığı çalışmada katılımcı bireyler arasındaki zaman ve yer perspektiflerindeki farklılıklar ve bireylerin tercihlerini etkileyen diğer faktörler hakkında bilgi toplanmaya çalışılmıştır. Ölçme aracı olarak “Zaman Tabakaları” (gelecek hafta, gelecek ay, gelecek 3 ay, vb.), “Zaman-Yer Grafiği” (yaşanan yer, semt, şehir, vatan ve dünya) ve “Farklı Zaman Tabloları ve Aktiviteleri” kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcılardan elde edilen veriler 4,8 yıllık zaman ufku ile 530 km.lik yer ufku göstermiştir. Örneklemin büyük çoğunluğunun “gelecek hafta” gibi kısa bir zaman periyodunda ve “şehir” gibi geniş bir coğrafi bölge içerisinde yakın çevrelerini etkileyen olaylarla ilgilendikleri gözlemlenmiştir. Siemens-TR firmasından yöneticilerin ise 8.64 yıl ile 1.26 yıl arasında değişen ortalama 5,6 yıllık zaman ufkuna sahip oldukları bulgulanmıştır. Bu bulguların literatürdeki diğer araştırmaların bulgularından yüksek olduğu da saptanmıştır.

2.4. Sonuç

Gerek kuramsal çerçeve gerekse konuyla ilgili literatür kısmında yapılan açıklamalar dikkate alındığında, gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık kavramlarının insanların şimdiki davranışlarını yönlendiren ve şekillendiren önemli bireysel farklılık değişkenleri oldukları söylenebilir. Eğitim/öğretim sürecinin kendisinin gelecek odaklı bir süreç olduğu ve eğitim/öğretim sürecinde ‘öğrenen’ kavramının merkezi bir konumda olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin betimlenmesinin ‘geçmiş’ ve ‘şimdi’ zaman boyutlarına kıyasla daha önemli olduğu söylenebilir. Esasen bireylerin gelecek zaman perspektifleri, bir yönüyle geçmiş yaşantıları tarafından biçimlendirilmeleri, diğer yönüyle de şimdiki davranışlarını beklentileri aracılığıyla gelecekle ilişkilendirmedeki rolleri bakımından kapsamlı bir motivasyon değişkenidir. Dolayısıyla, bu araştırmada öğrencilerin geçmiş ve şimdiki zaman perspektiflerine değil, gelecek zaman perspektiflerine odaklanılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada, öğrencilerin gelecek zaman perspektifinin belirlenebilmesi için geçmişte gelecek zaman perspektifine yönelik araştırmalarda bulgularan birçok faktörü kapsamalı, doğrulayıcı faktör analizi gibi çağdaş istatistiksel yöntemler aracılığıyla ve görece büyük bir örnekleme test edilmesi nedeniyle Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen gelecek zaman perspektifi modeli tercih edilmiştir. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi gelecek zaman perspektifi sosyokültürel bağlama hassas bir değişkendir (Bentley, 1983; Phan, 2009a, Eren 2007). Başka bir deyişle, gelecek zaman perspektifi kavramı farklı kültürlerde farklı sayıda ve içerikte faktörler aracılığıyla açıklanabilmektedir (Bkz. Eren, 2007, 2009; Petrocelli, 2003; Zimbardo ve Boyd, 2008).

Nitekim Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen dört faktörlü yapının Eren (2007, 2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda yalnızca ilgililik ve değer faktörlerinin onaylandığı gözlemlenmiştir. Nitekim bu faktörler, farklı kültürlerde gerçekleştirilen araştırmalarda en çok belirginleşen faktörlerdir (Bkz. Malka ve Covington, 2005). Dolayısıyla, sosyokültürel bağlamın gelecek zaman perspektifi üzerindeki olası etkisinin (Phan, 2009a) kontrol edilebilmesi amacıyla hız ve genişlik faktörleri değil, Hem Husman ve Shell (2008) tarafından Kuzey Amerika'da gerçekleştirilen çalışmada hem de Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar da (Eren, 2007, 2009) onaylanan ilgililik ve değer faktörleri dikkate alınmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın amacı, problemi, alt problemleri, önemi, sayıltıları, sınırlamaları, modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemektir.

3.2. Problem

Araştırmanın problem cümlesi “Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallık ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkileri nelerdir?” olarak belirlenmiştir.

3.3. Alt Problemler

Problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Meslek lisesi öğrencilerinin gelecek zaman perspektiflerinin görünüşleri nelerdir?
2. Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın görünüşleri nelerdir?
3. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık görünüşlerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

4. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık görünümünün öğrencilerin İngilizce dersi başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

3.4. Araştırmanın Önemi

Giriş kısmı ile kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür kısmında yapılan açıklamalar ışığında, genelde gelecek zaman perspektifinin, özelde ise onun alan-odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallığın öğrencilerin ders başarısını, motivasyonlarını ve tutumlarını etkileyen önemli değişkenler olduğu söylenebilir. Ancak, daha öncede vurgulandığı gibi, Türkiye’de öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının bir arada ele alınarak incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır (Eren, 2009). Üstelik bu değişkenlerin bir arada ele alınarak İngilizce ders başarısı ve İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerindeki etkilerinin incelendiği Türkiye’de gerçekleştirilen bir araştırmaya da rastlanmamıştır. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık konusunun farklı kültürlerde farklı görünümlere sahip olabilmesi (Leondari, 2007; Eren, 2009; Phan, 2009) ve bu görünümlerin öğrencilerin derslere yönelik tutumları ve başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğuna yönelik bulgular dikkate alındığında (Eccles ve Wigfield, 2000; Seijts, 1998; Nurmi, 2004; Zimbardo ve Boyd, 1999; Van Calster ve arkadaşları, 1987; Husman, McCann ve Crowson, 2000) bu araştırmadan elde edilecek olan bulguların, öncelikle literatürdeki söz konusu boşluğu doldurması bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Ayrıca daha öncede ifade edildiği gibi, öğrencilerin dersleri gelecekteki amaçlarıyla ilişkili olarak algılama düzeyleri, onların söz konusu derslere yönelik başarı ve motivasyon düzeylerini etkileyen önemli bir etmendir (Seijts, 1998). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular ders başarısı ve motivasyon gibi eğitimbilimsel anlamda merkezi konumda bulunan kavramlara ilişkin olarak yeni yaklaşımların geliştirilmesine yol açabileceği gibi, bu kavramların daha kapsamlı ve detaylı bir bakış açısıyla incelenmesine de olanak sağlayabilecektir. Bununla birlikte, araştırmadan elde edilecek olan bulgular, öğrenme ve motivasyon gibi önemli konuların gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık boyutlarıyla

birlikte ele alınmasını sağlayarak, genelde gelecekte yapılacak olan program geliştirme çalışmalarına özelde ise İngilizce ders programlarının geliştirilmesine katkıda bulunabilir. Nitekim yabancı dil bilmenin gerekli olduğunun bilincine varan pek çok gelişmiş veya gelişmekte olan ülke, eğitim programlarında yabancı dil derslerine yer vermek suretiyle vatandaşlarının en azından bir yabancı dili etkili bir şekilde öğrenebilmeleri için her türlü maddi ve manevi desteği sağlama çabası içindedir (Yaşar, 1993).

Diğer taraftan, meslek liselerindeki İngilizce dersi başarısının genel lise ve Anadolu liselerine göre daha düşük olması (Creten, Lens ve Simons, 1998; Demirel, 1978; Aydoğanlı, 2006) söz konusu farklılığın kaynaklarını oluşturan olası değişkenlerin incelenmesinin önemine işaret etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmanın meslek liselerindeki İngilizce ders başarısının düşük olmasının nedenlerinin araştırıldığı çalışmalar açısından da önemli bir kaynak oluşturacağı söylenebilir.

3.5. Sayıtlar

Araştırmanın örneklemini oluşturan öğrenciler araştırmada kullanılan ölçme araçlarına içtenlikle cevap vermişlerdir.

3.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Bolu ilindeki Anadolu meslek liseleri ve meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerle ve Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği, Algılanan Araçsallık Ölçeği ve İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeklerinde yer alan faktörlerle sınırlıdır.

3.7. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir araştırma niteliğindedir. Dolayısıyla araştırmanın yöntemini tarama (survey) yöntemi oluşturmuştur. Tarama modeli çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla,

evrenin tümü veya ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1991).

3.8. Evren

Araştırmanın evrenini Bolu ilindeki 9 ayrı meslek lisesinde öğrenim gören toplam 9813 öğrenci oluşturmaktadır.

3.9. Örneklem

Araştırmanın örneklemine evrenden basit tesadüfî örnekleme (simple random sampling) yoluyla seçilen 1061 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemen evreni temsil yeterliliğinin belirlenmesinde evreni oluşturan kişi sayısı (popülasyon hacmi) güven aralığı (α) ve kabul edilebilir hata oranı (H) dikkate alınması gereken temel değişkenlerdir. Konuyla ilgili literatürde 10.000 kişiden oluşan bir evrende % 95 güven aralığı ($p<.05$) ve % 5 kabul edilebilir hata oranı için örneklem büyüklüğünün 357 kişiden oluşması gerektiği ifade edilmektedir (Özdamar, 2001, 2003; Ural ve Kılıç, 2005; Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Aynı büyüklükte ve hata oranında, ancak daha dar bir güven aralığı (% 99, $p<.01$) için önerilen örneklem büyüklüğü ise 1060 kişidir (Neuman, 2006). Araştırmanın evreninin 9813 öğrenciden oluştuğu dikkate alındığında, evrenden basit tesadüfî örnekleme yoluyla seçilen öğrenci sayısının ($n=1061$) % 5 hata oranı ile $p<.05$ anlamlılık düzeyi için değil, %1 hata oranıyla $p<.01$ anlamlılık düzeyi için de evreni temsil etme gücünün yeterli olduğu söylenebilir.

Araştırmanın örneklemine oluşturan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin (sınıf düzeyleri, cinsiyet, okul tipi) betimsel istatistiklere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Örneklemde yer alan öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin betimsel istatistikler

Değişken	f	%
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	562	53
Kız	499	47
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
1	328	30,9
2	327	30,8
3	176	16,6
4	230	21,7
<i>Okul Tipi</i>		
Otelcilik M.L.	79	7,4
Anadolu Tic.M.L	80	7,5
Genel Tic. M.L.	59	5,6
B.B. Anadolu Tic. M.L.	66	6,2
B.B. Tic. M.L.	66	6,2
Anadolu Güzel San. L.	79	7,4
İ.B. Anadolu Teknik L.	79	7,4
İ.B. Endüstri M.L.	69	6,5
İ.B. Teknik Lisesi	50	4,7
Anadolu İmam Hatip L.	59	5,6
İmam Hatip Lisesi	31	2,9
Mimar İ.B. Endüstri M.L.	57	5,4
Mimar İ.B. Anadolu Teknik L.	95	9,0
Sağlık Meslek Lisesi	66	6,2
Anadolu Kız Meslek Lisesi	80	7,5
Kız Meslek Lisesi	46	4,3

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın örneklemini oluşturan 1061 öğrencinin % 53’ü erkek, % 47’si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Bunların % 30,9’u 1. sınıf, % 30,8’i 2. sınıf, %16,6’sı 3. sınıf ve %21,7 si 4. sınıf öğrencisidir. Söz konusu öğrencilerin % 7,4’ü İzzet Baysal Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesinde, % 7,5’i Anadolu Ticaret Meslek Lisesinde, % 5,6’sı Ticaret Meslek Lisesinde, % 6,2’si Behiye Baysal Anadolu Ticaret Meslek Lisesinde, % 6,2’si Behiye Baysal Ticaret Meslek Lisesinde, % 7,4’ü Anadolu Güzel Sanatlar Lisesinde, % 7,4’ü İzzet Baysal Anadolu Teknik Lisesinde, % 6,5’i İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesinde, % 4,7’si İzzet Baysal Teknik Lisesinde, % 5,6’sı Anadolu İmam Hatip Lisesinde, % 2,9’u İmam Hatip Lisesinde, % 5,4’ü Mimar İzzet Baysal Endüstri Meslek Lisesinde, % 9,0’ı Mimar İzzet Baysal Anadolu Teknik Lisesinde, % 6,2’si İzzet Baysal Sağlık Meslek Lisesinde, % 7,5’i Zübeyde Hanım Anadolu Kız Meslek Lisesinde ve % 4,3’ü Zübeyde Hanım Kız Meslek Lisesinde öğrenim görmektedir.

Tablo 1’de yer alan 16 okulda da İngilizce ders programlarının içeriği birbirleriyle paralellik göstermekle birlikte, Anadolu meslek liselerindeki İngilizce ders saat sayısı ile meslek liselerindeki İngilizce ders saat sayısı birbirinden farklıdır. Meslek liselerinde İngilizce dersi haftada 3 saat iken Anadolu meslek liselerinde haftada 10 saattir. Ders saat sayılarındaki farklılıkların öğrencilerin İngilizce ders başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkiye bulunabilme olasılıkları nedeniyle, okul tipi değişkeni Anadolu meslek liseleri ve meslek liseleri şeklinde oluşturulan iki grup aracılığıyla temsil edilmiştir. Buna göre öğrencilerin % 64,7’si (n = 686) Anadolu meslek liselerinde, % 35,3’ü (n = 375) ise meslek liselerinde öğrenim görmektedir. Örnekleme yer alan öğrencilerin yaşları ise 14 ile 19 arasında değişmektedir ($X=16.30$, $SS=1.13$).

3.10. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada Eren (2007) tarafından geliştirilen Gelecek Zaman Perspektif Ölçeği, Miller ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Algılanan Araçsalılık Ölçeği ve Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizce’ye Yönelik Tutum Ölçeği

veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ilişkin açıklamalara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

3.10.1 Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği

Eren (2007) çalışmasında Husman ve Shell (2008) tarafından geliştirilen ilgililik (connectedness), değer (value), genişlik (extension) ve hız (speed) faktörlerinden oluşan Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğinin faktöriyel yapısını Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin yer aldığı iki ayrı örneklem üzerinde incelemiştir. Birinci örneklem (n=406) üzerinde uygulanan dört faktörlü yapının ilgililik (.73) ve değer (.63) boyutları için güvenilirlik katsayıları yeterli bulunmuş ancak hız (.55) ve genişlik (.59) boyutları için hesaplanan güvenilirlik katsayılarının yeterli olmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle doğrulayıcı faktör analizleri aracılığıyla hem dört faktörlü hem de iki faktörlü model ayrı bir örneklem üzerinde (n=315) test edilmiş ve iki faktörlü modelin verilerle iyi bir uyum gösterdiği bulgulanmıştır. Eren’in (2007) çalışması sonucunda, ilgililik ve değer faktörlerinden oluşan geçerli ve güvenilir bir Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği elde etmiştir (Ek-1).

Elde edilen ölçme aracında, değer faktörü için 7 madde (örn: Uzun erimli amaçlar kısa erimli amaçlardan daha önemlidir) ve ilgililik faktörü için 7 madde (örn. Gelecek hakkında fazla düşünmem) bulunmaktadır. İlgililik faktörünü oluşturan maddelerin tümü olumsuz, değer faktörünü oluşturan maddelerin tümü ise olumlu maddelerdir. Ölçme aracı kesinlikle katılıyorum’dan (5) kesinlikle katılmıyorum’a (1) uzanan 5’li Likert tipi cevap formatına sahiptir.

Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğinin bu araştırmanın örneklemini kapsamında da doğrulanıp doğrulanmadığının belirlenebilmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizleri (DFA) gerçekleştirilmiştir (Bollen ve Curan, 2006; Ullman, 2007; Hu ve Bentler, 1999). DFA’da AMOS 7 (Arbuckle, 2006) istatistiksel yazılım programının en yüksek olabilirlik (Maximum Likelihood) yöntemi kullanılmıştır. Test edilen faktöriyel modelin gözlemlenen değerlerle uyum gösterme derecesine ise Uyum

İyiliği İndeksi (Goodnes of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Karşılaştırmalı uyum İndeksi (Comparative Fit Index, CFI) ve Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Errors of Approximation, RMSEA) indeksleri aracılığıyla bakılmıştır. Konuyla ilgili literatürde GFI, CFI ve AGFI indekslerinin .90 ve .94 arasında değerler alması, beklenen ya da öne sürülen faktöriyel yapı ve bu yapı ya da yapılarla ilişkili maddelerin gözlemlenen verilerle kabul edilebilir bir uyum gösterdiğine işaret ederken, .95 ve üzeri değerlere sahip olmaları ise beklenen değerlerle gözlemlenen değerler arasında iyi bir uyumun göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Bollen ve Curan, 2006; Ullman, 2007; Loehlin, 2004). RMSEA değerinin ise .08 ve .05 arasında yer alması beklenen ve gözlemlenen değerler arasında kabul edilebilir bir uyuma, .05'den küçük olması ise iyi bir uyuma işaret etmektedir.

Diğer taraftan, literatürde beklenen ve gözlemlenen değerler arasındaki uyumun kabul edilebilir olup olmadığına ilişkin karar vermede kullanılan en bilinen uyum indekslerinden bir tanesi de χ^2 (Ki-Kare) uyum indeksidir. Buna göre, χ^2 değerinin anlamlı olmaması ($p > .05$) beklenen ve gözlemlenen değerler arasında iyi bir uyum olduğunun göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, görece büyük örneklemelerde χ^2 değerinin anlamlı çıkma olasılığının son derece yüksek olması bu değer bir uyum indeksi olarak kullanılmasını tartışmalı hale getirmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007; Stevens, 1996). Bu nedenle, araştırmada χ^2 değerinin anlamlılık değeri dikkate alınmamış, ancak bu değer kendisi betimsel amaçla rapor edilmiştir.

DFA'da her bir faktörü 7 maddeden oluşan 2 faktörlü ve toplam 14 maddeli model test edilmiş ve beklenen değerler ile gözlemlenen değerler arasında iyi bir uyum olduğu bulgulanmıştır ($\chi^2(76)=275.17$, $p<.001$, GFI= .97, AGFI= .96, CFI= .94, RMSEA= .046). Değer ve ilgililik faktörleri için hesaplanan iç tutarlık güvenilirlikleri ise sırasıyla .63 ve .79 dur. Ölçeğin yapı geçerliğine ve iç tutarlığına ilişkin olarak elde edilen bu değerler, ölçeğin bu araştırmanın örnekleminde de onaylanmakta olduğunu ve Eren'in (2007, 2009) çalışmalarından elde edilen bulgularla paralellik gösterdiğine yönelik kanıt sağlamaktadır.

3.10.2. Algılanan Araçsallık Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin görüşleri Miller ve arkadaşları (2000) tarafından geliştirilen Algılanan Araçsallık Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Algılanan Araçsallık Ölçeği tek faktörden ve 5 maddeden (örn. Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarımlarım hayallerime ulaşmamda önemlidir) oluşmaktadır (Ek-2). Ölçek kesinlikle katılıyorum'dan (5) kesinlikle katılmıyorum'a (1) uzanan 5'li Likert tipi cevap formatına sahiptir. Öğrencilerin herhangi bir derse yönelik olarak algıladıkları araçsallığın ölçülmesinde, algılanan araçsallık ölçeği sıklıkla kullanılan bir ölçektir (örn. Malka ve Covington, 2005; Eren, 2009).

Algılanan Araçsallık Ölçeğinin bu çalışmanın örnekleminde doğrulanıp doğrulanmadığına DFA aracılığıyla bakılmıştır. DFA'da tek faktörlü ve 5 maddeli model test edilmiştir. Sonuç olarak, beklenen ve gözlemlenen değerler arasında mükemmel bir uyum olduğu bulgulanmıştır ($\chi^2(4)=14.69$, $p<.01$, GFI=.99, AGFI=.98, CFI=.99, RMSEA= 0.047). Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği ise 0.82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğine ve güvenirliğine ilişkin olarak elde edilen bulgular bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Bkz. Miller ve arkadaşları, 2000; Malka ve Covington, 2005).

3.10.3. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının tespit edilmesi için Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır (Ek-3). Ölçek 9 olumsuz (örn. İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor) ve 8 olumlu (örn. İngilizce çalışmayı seviyorum) olmak üzere toplam 17 maddeden oluşmaktadır. Ölçek kesinlikle katılıyorum'dan (5) kesinlikle katılmıyorum'a (1) uzanan 5'li Likert tipi cevap formatına sahiptir.

Dolayısıyla bu çalışmada tek faktörlü ve 17 maddeli model DFA aracılığıyla test edilmiştir. Sonuç olarak beklenen ve gözlemlenen değerler arasında kabul edilebilir bir uyum olduğu bulgulanmıştır ($\chi^2(102)=674,35$, $p<.001$, $GFI=.94$, $AGFI=.90$, $CFI=.91$, $RMSEA=0.067$). Ölçeğin iç tutarlık güvenirliği ise 0.86 olarak hesaplanmıştır.

3.10.4. İngilizce Ders Başarısı

Orta öğretim kurumlarında öğrenciler bir öğretim dönemi içinde İngilizce dersinden 3 sınav olmakta ve iki dönem için İngilizce dersinden 100 puan üzerinden aldıkları puanların ortalamaları eğitim-öğretim yılının sonunda 5'lik not sistemi formlarına dönüştürülmektedir. Buna göre, öğrencilerin ders başarısı 1'den (başarısız) 5'e (başarılı) uzanan sayısal değerlerle temsil edilmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin İngilizce ders başarısı, Milli Eğitim Bakanlığının ortaöğretim kurumlarında uygulanmasını öngördüğü 5'lik not sistemi temel alınarak belirlenmiştir. Öğrencilerin İngilizce ders notlarına öğretim yılı sonunda okulların ilgili müdür yardımcılarında alınan listeler aracılığıyla ulaşılmıştır.

3.11. Verilerin Toplanması

Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için gerekli izinler alındıktan sonra Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği, Algılanan Araçsallık Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği örneklemdeki öğrencilere birer yönergeyle verilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması ile ilgili süreçlerin tümü araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçlarının uygulanması sırasında öğrencilerden gelen sorular cevaplanmış ve araştırmanın amacı ölçme araçlarının dağıtılmasından önce özetlenmiştir. Araştırma etiği gereğince araştırmaya katılmak istemeyen öğrencilere ölçme araçları verilmemiştir. Öğrencilerin ders notları, sınıf isim listeleri ve ölçeklerin dağıtım sıraları dikkate alınarak eşleştirilmiştir.

Veri toplama araçlarının uygulanma süresi Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği için yaklaşık 8 dakika, Algılanan Araçsallık Ölçeği için yaklaşık 5 dakika ve

İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği için yaklaşık 8 dakika olmak üzere toplam 21 dakikadan oluşmuştur.

3.12. Verilerin Analizi

Verilerin analizi bilgisayar ortamında sosyal bilimler için bir istatistiksel paket programı (SPSS 15) aracılığıyla yapılmıştır. Veri toplama araçlarından elde edilen verilerin bilgisayar ortamına aktarılması esnasında gelecek zaman perspektifi ölçeğinin değer faktörü için 6, ilgililik faktörü için 12; Algılanan Araçsallık Ölçeği için 18 ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği içinse 17 hücrenin öğrenciler tarafından boş bırakıldığı gözlemlenmiştir. Örneklem büyüklüğü dikkate alındığında (n=1061) boş bırakılan toplam hücre sayısının önemli miktarda olmadığı söylenebilir. Ancak istatistiksel analizlerde tutarlılığın en üst düzeyde sağlanabilmesi amacıyla, boş bırakılan hücreler SPSS yazılım programının eksik değerleri yerleştir (Replace Missing Values) modülü aracılığıyla ve ilgili faktörlerin seri ortalamalarından hareketle doldurulmuştur. Bu yaklaşım, boş bırakılan hücre sayısının yüksek olmadığı durumlarda konuyla ilgili literatürde sıklıkla kullanılan bir yaklaşımdır (Tabachnick ve Fidel, 2007; Brace, Kemp ve Snelgar, 2003).

Araştırmanın birinci ve ikinci sorularının cevaplanabilmesi amacıyla kişi düzeyinde Hiyerarşik Küme Analizleri (Person-level Hierarchical Cluster Analysis) gerçekleştirilmiştir. Hiyerarşik Küme Analizi (HKA), K-Ortalama küme analizi ve iki-adımlı küme analizi gibi analizlerden farklı olarak küme sayısının önceden belirlenmesini gerektirmediği için küme sayısının daha objektif bir yaklaşımla tespit edilmesine olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Rencher, 2002). Bununla birlikte, örnekleme yer alan bireylerin dikkate alınan değişkenler temelinde gruplandırılabilmesine de olanak sağlayan bir yaklaşımdır (Aldenderfer ve Blashfield, 1993). Bu özelliğiyle hiyerarşik küme analizi, sorgulanan her bir değişkenin, kümeleri oluşturan bireylere göre görünümünün bütüncül bir biçimde değerlendirilebilmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle araştırmada öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarına ilişkin görünümünün belirlenebilmesi için kişi temelli hiyerarşik küme analizi tercih edilmiştir.

Hiyerarşik küme analizleri gerçekleştirilmeden önce, analize dâhil edilecek olan ilgililik, değer ve algılanan araçsallık değişkenleri standartlaştırılmıştır ($X=0$, $SS=1$). Bu yaklaşım hiyerarşik küme analizi sonucunda elde edilen görünümünün yüksek, orta ve düşük gibi kategoriler temelinde yorumlanabilmesine olanak sağlaması açısından konuyla ilgili literatürde tercih edilen bir yaklaşımdır (Aldenderfer ve Blashfield, 1993).

Araştırmanın birinci sorusunun cevaplanabilmesi amacıyla standartlaştırılan ilgililik ve değer faktörleri HKA analizine birlikte dâhil edilirken araştırmanın ikinci sorusunun cevaplanabilmesi amacıyla standartlaştırılan algılanan araçsallık değişkeni HKA analizinde tek değişken olarak yer almıştır. Her iki analizde de kaç kümeli çözümleme yapılacağına yığın listesi (Agglomeration Schedule) aracılığıyla karar verilmiştir.

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü sorularının cevaplanabilmesi içinse Genel Doğrusal Model (General Lineer Model) yaklaşımlarından Tek değişkenli Varyans analizleri (Univariate Analysis of Variance) kullanılmıştır (Brace, Kemp ve Snelgar, 2003). Genel Doğrusal Model Tek Değişkenli Varyans Analizleri, bir bağımlı değişken üzerinde iki ya da daha fazla sayıdaki bağımsız kategorik değişkenin etkilerinin, hem büyüklük hem de anlamlılık düzeyi bakımından test edilmesine olanak sağlamaktadır. Bununla birlikte, bağımsız değişkenlerin aralarındaki etkileşimin bağımlı değişken üzerindeki olası ortak etkisinin test edilmesine de olanak sağlayan istatistiksel bir tekniktir (Tabachnick ve Fidel, 2007).

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamında İngilizce dersine yönelik tutum ve ders başarısı değişkenleri bağımlı, gelecek zaman perspektifine ilişkin küme kategorilerini içeren gelecek zaman perspektifi küme değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni ise bağımsız değişkenler olarak varyans eşitliğine dâhil edilmişlerdir. Araştırmanın Dördüncü sorusu kapsamında ise bağımlı değişkenler tutum ve ders başarısı değişkenlerinden oluşurken algılanan araçsallığa ilişkin küme kategorilerini

içeren Algılanan Araçsallık küme değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni bağımsız değişkenler olarak belirlenmişlerdir.

Varyans analizlerinde sınıf düzeyinin küme üyelikleri ile anlamlı düzeyde etkileşiminin saptanması nedeniyle (Bkz. Bulgular ve yorumlar kısmı) küme değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni arasındaki etkileşimin (Küme x sınıf düzeyi) bağımsız değişkenler üzerindeki olası etkisi de kontrol edilmiştir. Diğer demografik değişkenler (yaş, cinsiyet ve okul türü) ise kümelerle aralarında anlamlı ilişkiler saptanmaması nedeniyle varyans analizlerinde dikkate alınmamışlardır (Bkz. Bulgular ve yorumlar kısmı).

Özet olarak, araştırmanın üçüncü sorusu için iki genel doğrusal model belirlenmiştir. Model 1’de gelecek zaman perspektifi kümesi, sınıf düzeyi ve gelecek zaman perspektifi küme x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Model 2’de bağımsız değişkenler Model 1’dekilerle aynı değişkenlerden oluşurken, bağımlı değişken İngilizce ders başarısı olarak belirlenmiştir. Araştırmanın dördüncü sorusu içinse Model 3 ve Model 4 olmak üzere iki ayrı genel doğrusal model oluşturulmuştur. Model 3’te, algılanan araçsallık küme, sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık küme x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, İngilizce dersine ilişkin tutum değişkeni bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Model 4’te ise algılanan araçsallık küme, sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık küme x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız ve İngilizce ders başarısı bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Varyansların homojenliğine Levene’nin varyansların homojenliği testi aracılığıyla bakılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, ön analiz bulguları ile birlikte, araştırmanın sorularının cevaplanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular ortaya konmuş ve elde edilen bulgular konuyla ilgili literatürle ilişkili olarak tartışılmıştır.

4.1. Ön Analiz

Değişkenler arasındaki ilişkilerin büyüklüğü ve anlamlı olup olmamalarının korelasyon analizi aracılığıyla sorgulanması farklı faktörlerin tek bir örtük yapıyı açıklamada kullanıldığı ve küme analizine birlikte dahil edildiği araştırmalarda, belirginleşen küme örüntülerinin ayırt edici yönleriyle tanımlanabilmesi açısından önemlidir (Rencher, 2002). Bununla birlikte, korelasyon analizleri bir grup bağımsız değişkenin bir ya da bir grup bağımlı değişken üzerindeki etkilerinin belirlenmeye çalışıldığı araştırmalarda da dikkate alınması gereken bir analizdir (Weinberg ve Abramowitz, 2002). Bu nedenle araştırma sorularının cevaplanmasından önce araştırmada yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi gerekli görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallık, gelecek zaman perspektiflerini oluşturan değer ve ilgililik faktörleriyle, tutum ve İngilizce ders başarısı değişkenleri arasındaki ilişkiler sıfır-sıra (Pearson) korelasyon analizi aracılığıyla incelenmiştir. Söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerle betimsel istatistiklere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Değişkenler arasındaki ilişkiler

Değişken	$\bar{X}(SS)$	Değer	İlgililik	AA ^a	Tutum	İDB ^b
Değer	26,55(4,41)	--				
İlgililik	25,83(5,82)	.21***	--			
AA ^a	19,54(3,90)	.34***	.26***	--		
Tutum	50,99(12,43)	.10**	.09**	.30***	--	
İDB ^b	3,33(1,17)	.08*	.12***	.01	.03	--

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Not: : ^aAlgılanan araçsallık; ^b İngilizce ders başarısı

Tablo 2’de görüldüğü gibi değer, ilgililik ve algılanan araçsallık arasında .21 ve .34 arasında yer alan pozitif yönlü, orta düzeyli ve anlamlı ilişkiler saptanmıştır (p<.001). Bu görünüm küme analizlerinin gerçekleştirilebilir olduğuna yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Rencher, 2002). Algılanan araçsallık ve gelecek zaman perspektifini oluşturan ilgililik ve değer boyutları arasındaki anlamlı ilişkiler, gerek büyüklüklerinin orta düzeyli olmaları, gerekse yönlerinin pozitif olmaları açısından bundan önce elde edilen araştırmalardan elde edilen ilişkisel görünümle tutarlıdır (Lens, 1998; Simons, Dewite ve Lens, 2004; De Volder ve Lens, 1982; Husman ve diğerleri, 2004). Nitekim daha önce de vurgulandığı gibi, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı boyutunu oluşturmaktadır (Gjesme, 1983). Dolayısıyla gelecek zaman perspektifini oluşturan değer ve ilgililik faktörleriyle algılanan araçsallık arasında bu araştırmada elde edilen ilişkilerin algılanan araçsallığın gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı boyutunu oluşturma özelliğini yansıtmakta olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, değer ve ilgililik faktörlerinin İngilizce dersine yönelik tutum ve İngilizce ders başarısı ile olan ilişkileri .08 ve .12 arasında değişen değerlere sahiptir. Bu ilişkiler anlamlı olmalarına rağmen, görece zayıf ilişkilerdir. Bununla birlikte, algılanan araçsallığın İngilizce dersine ilişkin tutum değişkeni ile olan ilişkisi orta düzeyde iken (r = .30) ders başarısı ile olan ilişkisi son derece düşüktür (r = .01). Benzer biçimde, ders başarısı ve tutum değişkeni arasında da

anlamalı bir ilişki saptanmamıştır ($r = .03$). Bu bulgular, literatürde özellikle algılanan araçsallığa ilişkin olarak rapor edilen ders başarısı ve algılanan araçsallık arasındaki ilişkiler bağlamında tutarlı bir görünüm sergilememektedir (De Volder ve Lens, 1982; Malka ve Covington, 2005). Bunun bir olası nedeni, daha önce gerçekleştirilen araştırmalarda farklı derslere (örneğin eğitim psikolojisi, bkz. Malka ve Covington, 2005) odaklanılması olabileceği gibi bir diğer nedeni de örneklem farklılıkları olabilir (örneğin üniversite öğrencileri, bkz. Malka ve Covington, 2005). Daha da önemlisi, korelasyon analizi iki ya da daha fazla sayıda değişken arasındaki ilişkilerin yön ve büyüklükleri kapsamında incelenen değişkenler düzeyinde bir fikir vermesine rağmen, söz konusu ilişkilerin kişi düzeyindeki görünümüne yönelik bir açıklama sağlamamaktadır (Weinberg ve Abramowitz, 2002). Nitekim konuyla ilgili literatürde değişkenler arasındaki ilişkilerin değişkenler düzeyinde ele alındığı durumlarla, değişkenler arasındaki ilişkilerin kişiler düzeyinde incelendiği durumlar arasında sonuçları bakımından önemli farklılıklar gözlemlenebilmektedir (Fryer ve Elliott, 2007; Eren, 2009). Bunun nedeni bir grup bireyin görüşlerini içeren herhangi bir değişkenin kendi bünyesinde hem artışı hem sabit düzeyleri, hem de azalışları bir arada bulundurabilmesidir (Jacobsen ve Truax, 1991). Bu artış ve azalışlar değişken düzeyinde ortalama düzeyleriyle ele alındığından dolayı artış ve azalışlar birbirlerini etkisizleştirebilmekte ve gerçekte var olan anlamalı bir görünümü ortadan kaldırmaktadır. Bu etkinin ortadan kaldırılabilmesi amacıyla, literatürde boylamsal çalışmalarda güvenilir değişim indeksi (Jacobsen ve Truax, 1991; Fryer ve Eliot, 2007), betimsel çalışmalarda ise kişi temelli hiyerarşik küme analizi gibi bazı yaklaşımlar kullanılmaktadır (Rencher, 2002).

Yapılan açıklamalar, İngilizce ders başarısı, İngilizce dersine yönelik tutumlar, gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık arasındaki ilişkilerin kişi merkezli hiyerarşik küme analizlerinden elde edilen görünümle doğrultusunda ve varyans analizleri gibi daha sağlam istatistiksel tekniklerle incelenmesinin sağlıklı bulgular elde edilmesi açısından önemli olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla araştırma sorularının cevaplanmasında söz konusu istatistiksel teknikler kullanılmıştır.

4.2. Birinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi ‘‘Meslek lisesi öğrencilerinin gelecek zaman perspektiflerinin görünüşleri nelerdir?’’ olarak belirlenmişti. Söz konusu görünüşlerin neler olduğuna yönelik olarak, verilerin analizi kısmında da ifade edildiği gibi, gelecek zaman perspektifinin ilgililik ve değer boyutlarının standartlaştırılmış değerlerinin yer aldığı kişi-merkezli hiyerarşik küme analizi gerçekleştirilmiştir (Rencher, 2002; Aldenderfer ve Blashfield, 1993; Gan, Ma ve Wu, 2007). Hiyerarşik küme analizlerinin küme sayısının önceden belirlenmesine olanak vermemesi nedeniyle, küme sayısına küme analizi sonucunda elde edilen yığın listesine bakılarak karar verilmiştir. Analizin kişi merkezli olması yığın listesinde yer alan 1061 öğrencinin tümünün olası kümelerle ilişkin üyeliklerinin dikkate alınması anlamına gelmektedir. Yığın listesi örnekleme yer alan tüm öğrencilerin analizde yer alan faktörlere yönelik olarak belirttikleri görüşlerinden hareketle, her küme düzeyinde toplam kaç öğrencinin yer aldığının tespit edilmesine olanak sağlayan bir listedir (Stevens, 1996; Gan ve arkadaşları, 2007). Listede yer alan düzeylere karşılık gelen sayılar örnekleme yer alan öğrencilerin kaçının küme çözümlemesi içerisinde görüşlerinin dikkate alınabileceğini göstermekte, dolayısıyla da örneklem sayısına en yakın olan sayının elde edildiği düzey küme çözümlemesi için dikkate alınabilecek sayı olmaktadır. Bu özelliğiyle yığın listesi, mevcut örnekleme kaç kümeli çözümlemenin yapılmasının doğru bir yaklaşım olacağına yönelik önemli bir fikir vermektedir (Rencher, 2002).

Gelecek zaman perspektifinin faktörlerine ilişkin olarak gerçekleştirilen küme analizi sonucunda, yığın listesinin örneklem büyüklüğüne yakın olarak değerlendirilebilecek sayıları içeren beş anlamlı düzey ortaya koyduğu gözlemlenmiştir. Bu düzeylere ilişkin örneklem büyüklükleri sırasıyla 1061, 1059, 1057, 1055 ve 1053’tür. Yığın listesinde yer alan ilk düzey örneklemin toplam sayısını yansıttığından ve bir küme analizinde en az iki kümeli çözümlemenin yer alması gerektiğinden dolayı (Stevens, 1996), geriye kalan dört kümeye odaklanılmış ve örneklem büyüklüğüne en yakın olan değer ikinci düzeye karşılık geldiği gözlemlenmiştir. Bu nedenle hiyerarşik küme analizi iki kümeli çözümleme

kullanılarak yeniden gerçekleştirilmiştir. Küme analizi sonucunda elde edilen iki kümenin değer ve ilgililik boyutları kapsamındaki ortalama ve standart sapma değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3. Gelecek zaman perspektifini oluşturan boyutlara ilişkin küme merkezleri

Küme	n	<u>Değer</u>		<u>İlgililik</u>	
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
1. küme	745	.51	.61	.08	.10
2. küme	316	-1,20	.65	-.19	.98

Not: Tabloda yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri standartlaştırılmış değerlerdir.

Tablo 3'e bakıldığında 1. kümenin değer ve ilgililik faktörlerine ilişkin ortalamaların sırasıyla .51 ve .08 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, 2. kümenin söz konusu faktörlere ilişkin ortalamaları ise -1.20 ve -.19 olarak hesaplanmıştır. Küme analizi sonucunda elde edilen bu ortalamaların birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi amacıyla bağımsız gruplar için t testi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız gruplar için t testi analizinde küme üyelikleri bağımsız, değer ve ilgililik faktörlerinin standartlaştırılmış değerleri ise bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Küme üyeliklerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etki büyüklüğüne Cohen (1992)'in d katsayıları aracılığıyla bakılmıştır. Katsayıların .20'den küçük olması küçük etki büyüklüğüne, .20 ve .50 arasında değerler alması orta etki büyüklüğüne ve .80'den büyük değerlere sahip olması ise büyük etki büyüklüğüne işaret etmektedir (Cohen, 1992). Sonuç olarak, ortaya çıkan küme örüntülerinin hem değer ($t(1059) = 41,25, p < .001, d = .99$) hem de ilgililik ($t(1059) = 3,98, p < .001, d = .28$) faktörleri için anlamlı düzeyde farklılaştığı ve bu farklılıkların önemli olduğu bulgulanmıştır ($d > .20$). Bu bulgunun, küme analizi sonucunda elde edilen iki kümenin birbirine göre anlamlı düzeyde farklı örüntülere sahip kümeler olduğuna işaret etmekte olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, literatürde ilgili değişkenler kapsamında belirlenen kümelerin yüksek orta ve düşük düzeyli olarak adlandırılmalarında kümeleri oluşturan ortalama değerlerin büyüklük ve yönleri (olumlu ya da olumsuz olmaları) dikkate alınmaktadır. Bu konuda uzmanlar arasında bir uzlaşma söz konusu olmamasına rağmen, konuyla ilgili literatürde $-.16$ ve $.16$ arasında yer alan küme ortalamalarının orta, $-.16$ 'dan küçük küme ortalamalarının düşük ve $.16$ 'dan büyük küme ortalamalarının ise yüksek ortalamalara sahip kümeler olarak yorumlandığı gözlemlenmiştir (Gan ve arkadaşları, 2007; Rencher, 2002). Bu nedenle, gelecek zaman perspektifine ilişkin olarak gerçekleştirilen küme analizi sonucunda elde edilen her iki kümenin ortalama değerlerinden hareketle, 1. küme yüksek değer-orta ilgililik kümesi, 2. küme ise düşük değer-düşük ilgililik kümesi olarak adlandırılmıştır (Bkz. Tablo 3). Söz konusu kümeleri oluşturan faktörlerin standartlaştırılmış puanlarına ilişkin standart sapma değerlerinin 1'den küçük olmaları her bir kümenin kendi içerisinde görece homojen bir görünüme sahip olduğuna yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine ilişkin olarak belirginleşen yüksek değer-orta ilgililik kümesi ve düşük değer-düşük ilgililik kümelerine ilişkin özellikler aşağıda özetlenmiştir.

4.1.1. Yüksek Değer-Orta İlgililik Kümesi

Yüksek değer-orta ilgililik kümesi 745 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kümeyi oluşturan öğrencilerin belirgin özelliği gelecek için belirledikleri kişisel amaçları yüksek düzeyde önemli ve değerli bulmaları, gelecek için belirledikleri hedeflerle bugünden attıkları adımları orta düzeyde ilişkilendirmeleridir.

4.1.2. Düşük Değer-Düşük İlgililik Kümesi

Düşük değer-düşük ilgililik kümesi toplam 316 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kümeyi oluşturan öğrencilerin belirgin özelliği gelecek için belirledikleri kişisel amaçları düşük düzeyde değerli ve önemli bulmaları; gelecek için belirledikleri hedeflerle bugünden attıkları adımları düşük düzeyde ilişkilendirmeleridir.

Kümeleri oluşturan öğrencilerin cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi değişkenleri düzeyinde içerdiği farklılıklar çapraz tablolar oluşturularak incelenmiştir. Çapraz tablo analizlerinde küme üyelikleri bağımlı (kolon değerleri) demografik değişkenler ise bağımsız (satır değerleri) değişkenleri olarak belirlenmiştir. Demografik değişkenlerin küme üyelikleri ile olan ilişkilerinin anlamlılığına ise Cramer'in V değeri aracılığıyla bakılmıştır. Bu değer, iki ya da daha fazla sayıdaki kategorik değişken arasındaki ilişkinin bir ölçüsüdür. Ayrıca Cramer'in V değeri Person χ^2 değeri gibi ölçülere göre örneklem büyüklüğüne daha az hassas olan bir ölçüdür (Loehlin, 2004). Bu nedenle tablolardaki demografik değişkenlerin küme üyelikleri ile olan ilişkilerinin yorumlanmasında Cramer'in V değeri kullanılmıştır. Küme karakteristikleri Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Gelecek zaman perspektifi kümelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans tablosu

	YDOİK ^a	DDOİK ^b
Değişken	n	n
<i>Cinsiyet</i>		
Erkek	354	145
Kız	391	171
<i>Sınıf Düzeyi</i>		
1	250	78
2	241	86
3	107	69
4	147	83
<i>Okul Tipi</i>		
And. Meslek	474	212
Meslek Lisesi	271	104

Not: ^a Yüksek değer-orta ilgililik kümesi; ^b Düşük değer-düşük ilgililik kümesi.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yüksek değer-orta ilgililik kümesi 354 erkek 391 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 250'si 1, 241'i 2, 107'si 3 ve 147'si 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 474'ü Anadolu meslek liselerinde, 271'i ise meslek liselerinde öğrenim görmektedirler. Diğer taraftan, düşük değer-orta ilgililik kümesi 145 erkek ve 171 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 78'i 1, 86'sı 2, 69'u 3 ve 83'ü 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 212'si Anadolu meslek liselerinde, 104'ü ise meslek liselerinde öğrenim görmektedir.

Örneklem başlığı altında da ifade edildiği gibi, öğrencilerin yaş ortalaması 16,30 standart sapma değeri ise 1,13'tür. Standart sapma değerinin görece küçük bir değer alması, öğrencilerin yaşlarının 16,30 ortalama değerinden önemli bir sapma göstermedikleri anlamına gelmektedir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Dolayısıyla, yaş değişkeni ne buradaki ne de bundan sonraki çapraz tablo analizlerine dâhil edilmemiştir.

Demografik değişkenler ve küme üyelikleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan V değerleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi değişkenleri için sırasıyla .02 ($p = .626$), .14 ($p < .001$) ve .03 ($p = .280$) şeklindedir. Hesaplanan V değerleri yalnızca sınıf düzeyi değişkeniyle küme üyelikleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Nitekim sınıf düzeyi değişkeni ve küme üyelikleri arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur ($V = .14$, $p < .001$). Daha açık bir ifadeyle, yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre temsil oranları, düşük değer-düşük ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerinde temsil edilme oranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Dolayısıyla, sınıf düzeyi değişkeni diğer araştırma sorularının cevaplanması için gerçekleştirilen analizlerde önemli bir arka plan değişkeni olarak kontrol edilmiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen bu analizler sonucunda, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine yönelik olarak ilgililik ve değer faktörleri bağlamında ayırt edici özelliklere sahip, anlamlı iki küme örüntüsü

elde edilmiştir. Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin kişi merkezli hiyerarşik küme analizi aracılığıyla incelendiği bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmadan elde edilen bu bulgunun başka bir araştırma ya da araştırmalara atıfla yorumlanmasını güçleştirmektedir. Ancak, gelecek zaman perspektifinin bir bireysel farklılık değişkeni olduğuna yönelik olarak konuyla ilgili literatürde önemli miktarda kanıt bulunmaktadır (Bkz. Wigfield ve Eccles, 2000; Gjesme, 1983, 1975; Simons ve diğerleri, 2004; Shell ve Husman, 2001; Peetsma, 2000). Bunun anlamı öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin birbirlerine göre düzeyleri bakımından farklılıklar içerebileceğidir. Örneğin, Wigfield ve Eccles (2000) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerine ilişkin başarı inançları ve değerlerinin cinsiyete göre farklılıklarını incelemişlerdir. Farklı yaş aralığındaki üç grup katılımcıya iki yılı aşkın bir zaman dilimi içerisinde yılda bir kez anket uygulayarak katılımcı öğrencilerin programlarında yer alan derslerine ve sosyal aktivitelere ilişkin inanç ve değerlerinin nasıl etkilendiğine dair önemli bulgular elde etmişlerdir.

Buna göre, öğrencilerin yaşları arttıkça yetenekle ilgili inanç ve değerlerinin büyük ölçüde negatife dönüştüğü bulgulanmıştır. Başka bir deyişle, yaş düzeyleri arttıkça öğrenciler söz konusu aktiviteler için çok az yeteneğe sahip olduklarını düşünmekte ve dolayısıyla aktiviteye daha az değer vermektedirler. Wigfield ve Eccles (2000) bu başarısızlığın iki nedeni olabileceğini öne sürmüşlerdir. Birincisi, öğrenciler değerlendirici dönütleri daha iyi anlamaya ve yorumlamaya başlamakta ve yaşlılarıyla daha çok sosyal karşılaştırmaya girmektedirler. Bunun sonucu olarak da çoğu öğrenci kişisel değerlendirmelerinde daha gerçekçi olmakta, böylelikle yetenekle ilgili inançları daha olumsuz yönde değişmektedir. İkincisi, okul çevresi birçok şekilde değişmekte ve bu değişiklikler değerlendirmeyi öğrenciler arasında daha çarpıcı ve daha rekabetçi bir hale getirerek bazı öğrencilerin başarı inançlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Wigfield ve Eccles, 2000).

Benzer biçimde, Gjesme (1983)'de gelecek zaman perspektifinin bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu, bazı insanların uzak hedeflerden daha çok etkilendiğini bazılarının ise yakın hedeflerden daha çok etkilendiklerini ileri

sürmekte ve gelecekte gerçekleşebilecek olası olaylara karşı bireysel reaksiyon kalıplarının oluşma nedenlerinden birinin geleceğe yönelik farklı uyumlar olabileceğini belirtmektedir. Gjesme (1975) tarafından yapılan diğer bir çalışmada da yüksek gelecek odaklı bireylerin mevcut davranışlarının düşük gelecek odaklı bireylerin davranışlarına göre uzak gelecek için belirledikleri hedeflerden daha çok etkilendikleri bulgulanmıştır. Bunun anlamı, düşük gelecek odaklı bireylerle karşılaştırıldığında yüksek gelecek odaklı bireylerin gelecek zamana yönelik uzaklığı daha yakın olarak algılamakta olduklarıdır. Kısaca, bir birey ile gelecekteki hedefi arasındaki psikolojik uzaklık gelecek zaman perspektifinin düşük ya da yüksek olmasına göre farklı olarak algılanmaktadır.

Dolayısıyla, araştırmada küme analizleri sonucunda ortaya çıkan iki farklı kümenin öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine ilişkin bireysel farklılıkları yansıtmakta olduğu söylenebilir. Diğer taraftan, yüksek değer-orta ilgililik gibi bir küme örüntüsünün ortaya çıkması değer ve ilgililik faktörlerinin birbirleriyle orta düzeyde ilişkili faktörler olmalarına bağlanabilir. Nitekim bundan önce gerçekleştirilen araştırmalarda bu iki faktör arasındaki ilişkilerin .20 ile .55 arasında değişen korelasyon değerlerine sahip oldukları rapor edilmiştir (Husman ve Shell, 2008; Shell ve Husman, 2001; Malka ve Covington, 2005). Bunun anlamı, öğrencilerin gelecek amaçlarına atfettikleri değer ve ilgililiğin her zaman aynı düzlemde yer almasının söz konusu olmadığıdır. Başka bir deyişle, öğrenciler herhangi bir gelecek amacını mevcut eylemleriyle yüksek düzeyde ilişkili olarak görebilirken, bunu orta, hatta düşük düzeyde değerli bulabilirler. Diğer taraftan, gelecek amaçlarına yüksek değer atfederken, bu amaçları mevcut eylemleriyle orta, hatta düşük düzeyde ilişkilendirebilirler (Husman ve Lens, 1999, 2004; Miller ve arkadaşları 2000; Gjesme, 1983; Malka ve Covington, 2005; Simons, Dewitte ve Lens, 2000). Dolayısıyla, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin bir bireysel farklılık değişkeni olduğu ve bu araştırmada gelecek zaman perspektifini açıklamada kullanılan faktörlerin, birbirleriyle orta düzeyde ilişkili faktörler oldukları dikkate alındığında ($r = .21$), yüksek değer-orta ilgililik ve düşük değer-düşük ilgililik gibi farklı küme örüntülerinin ortaya çıkması anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır.

4.3. İkinci Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi “Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın görünüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Söz konusu görünüşlerin neler olduğuna yönelik olarak, verilerin analizi kısmında da ifade edildiği gibi, algılanan araçsallığa ilişkin standartlaştırılmış değerlerinin yer aldığı kişi-merkezli hiyerarşik küme analizi gerçekleştirilmiştir. Küme analizleri tek bir değişkenin söz konusu olduğu durumlarda da, kategorik değişken ya da değişkenler oluşturmak amacıyla ya da sürekli bir değişkene yönelik görünüşlerin daha az ve anlamlı sayıda kategorik değişkenler aracılığıyla açıklanabilmesi amacıyla kullanılabilen bir yaklaşımdır (Bkz: Gan, Ma ve Wu, 2007). Nitekim bu yaklaşım algılanan araçsallık değişkeninin gelecek zaman perspektifi küme değişkeniyle bir arada ve karşılaştırmalı bir biçimde incelenmesine de olanak sağlamıştır. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık kapsamında gerçekleştirilen hiyerarşik küme analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5. Algılanan araçsallığa ilişkin küme merkezleri

Küme	n	<u>Algılanan araçsallık</u>	
		$\bar{x}$	SS
1. küme	531	.11	.32
2. küme	251	1.21	.22
3. küme	279	-1.30	.74

Not: Tabloda yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri standartlaştırılmış değerlerdir.

Tablo 5 incelendiğinde, 1. kümenin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinin sırasıyla .11 ve .32 olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, 2. kümeye ait

aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 1.21 ve .22, 3. kümeye ait değerler ise -1.30 ve .74 olarak hesaplanmıştır. Küme analizi sonucunda elde edilen bu ortalamaların birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenebilmesi için varyans analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak, algılanan araçsallık küme örüntülerinin birbirlerine göre anlamlı düzeyde farklı kümeler oldukları saptanmıştır ($F(2,1058)=2077,79$, $p<.001$, kısmi $\eta^2=.80$). Varyans analizinden sonra gerçekleştirilen Tukey HSD testi üç küme arasındaki farklılıkların $p<.001$ düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir ($1<2$, $1>3$; $2>1$, $2>3$; $3<1$, $3<2$).

İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallığa ilişkin olarak gerçekleştirilen küme analizi sonucunda elde edilen küme ortalamalarından hareketle, 1. küme orta algılanan araçsallık kümesi ($\bar{X}=.11$, $SS=.32$), 2. küme yüksek algılanan araçsallık kümesi ($\bar{X}=1.21$, $SS=.22$) ve 3. küme ise düşük algılanan araçsallık kümesi ($\bar{X}=-1.30$, $SS=.74$) olarak adlandırılmıştır (bkz. Tablo 5). Söz konusu kümeleri oluşturan faktörlerin standartlaştırılmış puanlarına ilişkin standart sapma değerlerinin 1’den küçük olmaları her bir kümenin kendi içerisinde görece homojen bir görünüme sahip olduğuna yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Tabachnick ve Fidel, 2007). Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığa ilişkin olarak belirginleşen yüksek, orta ve düşük algılanan araçsallık kümelerine ilişkin özellikler aşağıda özetlenmiştir.

4.3.1. Yüksek Algılanan Araçsallık Kümesi

Yüksek algılanan araçsallık kümesinde 251  ğrenci yer almaktadır. Bu  ğrencilerin belirgin özelliği İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın olumlu yönde ve görece yüksek olmasıdır ($\bar{X}=1.21$, $SS=.22$). Bunun anlamı, yüksek algılanan araçsallık kümesindeki  ğrencilerin İngilizce dersini gelecekteki amaçlarına ulaşmak için önemli bir basamak olarak g rd kleridir.

4.3.2. Orta Algılanan Araçsallık Kümesi

Orta algılanan araçsallık kümesi 531 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kümeyi oluşturan öğrencilerin belirgin özelliği İngilizce dersini olumlu, ancak orta düzeyde araçsal olarak algılamalarıdır ($\bar{X}$ =.11, SS=.32).

4.3.3. Düşük Algılanan Araçsallık Kümesi

Düşük algılanan araçsallık kümesi 279 öğrenciden oluşmaktadır. Bu kümedeki öğrencilerin algılanan araçsallık düzeyleri olumsuz yönde ve görece düşük olarak bulgulanmıştır ($\bar{X}$ =-1.30, SS=.74). Bunun anlamı ise bu kümedeki öğrencilerin İngilizce dersini gelecekteki hedefleri için düşük düzeyde araçsal olarak algılamakta olduklarıdır.

İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallığa ilişkin kümelerin karakteristikleri Tablo 6'da özetlenmiştir. Tablo 6'ya bakıldığında, orta algılanan araçsallık kümesi 276 erkek, 255 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 165'i 1, 168'i 2, 77'si 3 ve 121'i 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 358'i Anadolu meslek liselerinde, 178'i ise meslek liselerinde öğrenim görmektedirler. Diğer taraftan, yüksek algılanan araçsallık kümesi 123 erkek ve 128 kız öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin 101'i 1, 92'si 2, 33'ü 3 ve 25'i 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Bununla birlikte, öğrencilerin 168'i Anadolu meslek liselerinde, 83'ü ise meslek liselerinde öğrenim görmektedir. Düşük algılanan araçsallık kümesi ise 163 erkek ve 116 kız öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 62'si 1, 67'si 2, 66'sı 3 ve 84'ü 4. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Öğrencilerin 165'i Anadolu meslek liselerinde, 114'ü ise meslek liselerinde öğrenim görmektedir.

Tablo 6. Algılanan araçsallık kümelerinin demografik özelliklerine ilişkin frekans tablosu

	OAAK ^a	YAAK ^b	DAAK ^c
Değişken	n	n	n
<i>Cinsiyet</i>			
Erkek	276	123	163
Kız	255	128	116
<i>Sınıf Düzeyi</i>			
1	165	101	62
2	168	92	67
3	77	33	66
4	121	25	84
<i>Okul Tipi</i>			
And. Meslek	358	168	165
Meslek Lisesi	178	83	114

Not: ^a Orta algılanan araçsallık kümesi; ^b Yüksek algılanan araçsallık kümesi;

^c Düşük algılanan araçsallık kümesi

Örneklem başlığı altında da ifade edildiği gibi, öğrencilerin yaş ortalaması 16,30 standart sapma değeri ise 1,13'tür. Demografik değişkenler ve küme üyelikleri arasındaki ilişkilere yönelik olarak hesaplanan V değerleri cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi değişkenleri için sırasıyla .07 ($p = .077$), .17 ($p < .001$) ve .07 ($p = .080$) şeklindedir. Bu değerler yalnızca sınıf düzeyi değişkeniyle küme üyelikleri arasında anlamlı bir ilişkinin varlığına işaret etmektedir. Nitekim sınıf düzeyi değişkeni ve küme üyelikleri arasındaki ilişki pozitif yönlü ve anlamlı bulunmuştur ($V = .17$, $p < .001$). Buna göre yüksek algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerine göre temsil oranları orta ve düşük algılanan araçsallık kümelerini oluşturan öğrencilerin sınıf düzeylerinde temsil edilme oranlarına göre anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık bağlamında ayırt edici özelliklere sahip, anlamlı üç küme örüntüsü elde edilmiştir. Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın kişi merkezli hiyerarşik küme analizi aracılığıyla incelendiği bir araştırmaya rastlanmamış olması, araştırmadan elde edilen bu bulgunun başka bir araştırma ya da araştırmalara atıfla yorumlanmasını güçleştirmektedir. Ancak, bir işe ve/veya göreve yönelik olarak algılanan araçsallığın, gelecek zaman perspektifi için de söz konusu olduğu gibi, bir bireysel farklılık değişkeni olduğuna yönelik önemli miktarda kanıt bulunmaktadır (Miller ve arkadaşları, 2000; Chiaburu ve Lindsay, 2008; Husman ve Lens, 1999; Lens, 2001; VanCalster ve arkadaşları, 1987; Simons ve arkadaşları, 2004; Malka ve Covington, 2005). Örneğin, VanCalster ve arkadaşları (1987) lise son sınıflarda öğrenim gören 230 öğrenciyi kapsayan bir örneklemden hareketle yaptıkları çalışmada algılanan araçsallık, akademik başarı düzeyi ve akademik anlamda motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Buna göre, öğrencilerin algıladıkları araçsallık düşük olduğunda, başarı düzeylerinin ve motivasyon düzeylerinin de düşük olduğu saptanmıştır (Bkz: Van Calster ve arkadaşları, 1987).

Benzer bir bulgu Malka ve Covington (2005) tarafından öğretmen adaylarının yer aldığı bir örneklemden hareketle yapılan bir çalışmada elde edilmiştir. Buna göre, eğitim psikolojisi dersini gelecekteki hedefleriyle ilişkilendirmeyen ya da düşük düzeyde ilişkilendiren öğrencilerin yüksek düzeyde ilişkilendiren öğrencilere kıyasla o derse ilişkin ders başarılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğu saptanmıştır.

Simons ve arkadaşlarının (2004) hemşirelik alanında öğrenim gören öğrencileri kapsayan çalışmalarından elde ettikleri bulgulara göre de, derslerini gelecek amaçlarıyla yüksek düzeyde ilişkili olarak algılayan öğrenciler daha yüksek motivasyona sahip olmakta ve gelecek için belirledikleri amaçlara yüksek düzeyde odaklılık göstermektedirler. Derslerini gelecek amaçlarıyla düşük düzeyde

ilişkilendiren öğrenciler ise düşük motivasyona sahip olmakta ve gelecek amaçlarına düşük düzeyde odaklanmaktadır.

Özetlenen bu çalışmalardan elde edilen bulgular, algılanan araçsallık değişkeninin farklı kademelerde ve farklı alanlarda öğrenim gören öğrenciler tarafından düşük ve yüksek düzeylerde odaklanılabilen bir bireysel farklılık değişkeni olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, algılanan araçsallık değişkeninin küme analizleri sonucunda ortaya çıkan üç kümeyi oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin bireysel farklılıkları yansıtmakta olduğu söylenebilir. Buna göre, orta algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrenciler İngilizce dersini gelecek hedeflerine ilişkin olarak orta düzede araçsal olarak algılarken, yüksek algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrenciler İngilizce dersini gelecek hedeflerine yönelik olarak yüksek düzeyde araçsal olarak algılamaktadırlar. Düşük algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrenciler ise İngilizce dersini düşük düzeyde araçsal olarak algılamaktadırlar.

4.4. Üçüncü Alt Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Gelecek zaman perspektifi ölçeğine ait söz konusu görünümlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmişti. Analiz kısmında da ifade edildiği gibi, araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik iki ayrı genel doğrusal model oluşturulmuş ve bu modeller varyans analizleri aracılığıyla test edilmiştir. Varyans analizlerinde önemli bir koşul olan varyansların homojenliği koşuluna Levene’nin varyansların homojenliği testi aracılığıyla bakılmıştır. Elde edilen bulgulara Tablo 7’de yer verilmiştir.

Tablo 7. Varyansların homojenliğine ilişkin Levene testi sonuçları

Değişken	F	df1	df2	P
Model				
1	3,47	7	1053	.001*
2	4,80	7	1053	.000**
3	4,26	11	1049	.000**
4	2,58	11	1049	.003*

*P<.01; **P<.001

Tablo 7’de görüldüğü gibi Levene’nin testi sonucunda elde edilen F değerlerinin anlamlı olduğu bulgulanmıştır. Bunun anlamı varyansların homojenliği koşulunun sağlanmadığıdır. Bu bulgu, analiz kısmında ifade edilen daha küçük bir anlamlılık düzeyinin benimsenmesi ($P<.025$) ve ortalamaların karşılaştırmalarının oranlanmış marjinal ortalamalar dikkate alınarak yapılması anlamına gelmektedir (Stevens, 1996; Tabachnick ve Fidel, 2007).

Bu nedenle, varyans analizlerinde ağırlıklandırılmış gözlemlenen ortalamalar (observed weighted means) yerine, oranlanmış marjinal ortalamalar (estimated marjinal means) kullanılmış ve bağımsız değişkenlerin anlamlı etkilerinin karşılaştırmaları da Bonferroni testi kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Brace ve diğerleri, 2003; Stevens, 1996). Ayrıca, varyansların homojenliğinin sağlanmadığı durumlarda Tip I hatanın kontrol edilebilmesi amacıyla izlenen klasik yaklaşımlardan bir tanesi de daha küçük bir anlamlılık düzeyinin kullanılması yaklaşımıdır. Bu nedenle, varyans analizlerinde anlamlılık düzeyi $P<.05$ (% 95 güven aralığı) olarak değil, $P< 025$ ($0.05/2$, % 97,5 güven aralığı) olarak belirlenmiştir (bkz. Brace ve diğerleri, 2003; Tabachnick ve Fidel, 2007). Bu modeller çerçevesinde elde edilen bulgulara aşağıda sırasıyla yer verilmiştir.

4.4.1. Model 1

Model 1’de gelecek zaman perspektifi kümesi, sınıf düzeyi ve gelecek zaman perspektifi küme x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Model 1’e ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8. Model 1’e ilişkin varyans analizi sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Tutum)		
	F(df)	Kısmi η^2	p
GZP ^a küme	1,58(1,1053)	.001	.209
Sınıf Düzeyi	6,08(3,1053)	.018	.000*
GZP küme x Sınıf düzeyi	1,93(3,1053)	.005	.123

*p<.001

Not: ^a: Gelecek zaman perspektifi

Tablo 8’e bakıldığında, gelecek zaman perspektifi küme değişkeni ($F(1,1053)=1.58$, $p=.209$, kısmi $\eta^2=.001$) ve gelecek zaman perspektifi küme x sınıf düzeyi değişkeninin ($F(3,1053)=1.93$, $p=.123$, kısmi $\eta^2=.005$) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı görülmektedir. Bunun anlamı öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını anlamlı düzeyde etkilemediğidir. Ayrıca gelecek zaman perspektifi ve sınıf düzeyinin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde ortak bir etkisinin de anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu bulgu literatürdeki bazı araştırmalardan (örn. Horstmanshof ve Zimitat, 2007; Husman ve Lens, 1999; Shell ve Husman, 2001) elde edilen gelecek zaman perspektifinin tutumu etkilediği yönündeki bulgularla paralellik göstermemektedir. Ancak, gelecek zaman perspektifi bireylerin gelecek amaçları ile şimdiki eylemlerini ilişkilendirme düzeylerini gösteren ve bu bağlamda gelecek zaman perspektiflerini genel bir çerçevede tanımlayan bir ölçüdür (Zimbardo ve Boyd, 1999, 2008). Dolayısıyla, araştırmada belirgin bir derse yönelik olarak öğrencilerin tutumlarının belirlenmiş olması öğrencilerin geleceğe yönelik bakış

açıların genel anlamda tanımlandığı gelecek zaman perspektifleriyle ilişkilenebilmesine yol açmış olabilir. Nitekim Gjesme (1983)'de özellikle belirgin bir ders ya da eğitimsel/öğretimsel bir görev gibi spesifik alanlarla ilişkilenebilmesi bakımından gelecek zaman perspektifinin değil, onun alan-odaklı yönünü oluşturan algılanan araçsallık değişkeninin önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir tanımla bireysel geleceklerine bakış açılarını belirleyen genel bir yapıya sahip olması da olabilir. Dolayısıyla, genel bir içeriğe sahip olan gelecek zaman perspektifi ile alan odaklı görünüme sahip İngilizce dersine yönelik tutumlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış olması anlaşılır bir görünüme kavuşmaktadır (ayrıca bkz. Gjesme 1983).

Bu bulgunun bir diğer nedeni de konuyla ilgili literatürde gerçekleştirilen araştırmalarla bu araştırmanın örneklemini arasındaki farklılıklarla önceki araştırmalarda odaklanılan değişkenlerle bu araştırmada odaklanılan değişkenler arasındaki farklılıklar olabilir. Nitekim bundan önce gerçekleştirilen araştırmaların büyük bir çoğunluğu genel lise ve üniversite düzeyindeki farklı alanlarda ya da işgörenlerin yer aldığı örneklemler üzerinde gerçekleştirilmiştir (Husman ve Lens, 1999; Zimbardo ve Boyd, 1999; Shell ve Husman, 2001; Eren, 2009). Meslek liselerinde gerçekleştirilen sınırlı sayıdaki araştırmada ise ya öğrencilerin farklı derslere ilişkin gelecek zaman perspektifleri incelenmiş (örneğin: Matematik ve Fransızca) ya da sadece algılanan araçsallıkları dikkate alınmıştır (Creten ve arkadaşları, 1998).

Diğer taraftan, sınıf düzeyi değişkeninin ($F(3,1053)=6.08$, $p<.001$, kısmi $\eta^2=.018$) tutum üzerinde önemli bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Bunun anlamı, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları sınıf düzeylerine göre değişmekte olduğudur. Sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları Tablo 9'da özetlenmiştir.

Tablo 9. Sınıf düzeyine ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları

Değişken	$\bar{X}$	S. Hata	Bonferroni
<i>Sınıf Düzeyi</i>			
1	52,76	.79	1>3*, 1>4*
2	50,90	.77	----
3	48,44	.94	3<1*
4	48,60	.84	4<1*

*p<.025

Tablo 9'a bakıldığında 3. sınıf ($\bar{X}$ =48.44) ve 4. sınıfların ($\bar{X}$ =48.60) tutum seviyelerinin 2. sınıflara ($\bar{X}$ =50,90) göre anlamlı olmamasına rağmen daha düşük, 1. sınıfların ($\bar{X}$ =52.76) İngilizce dersine yönelik tutumlarının ise diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutum ortalamalarının sınıf düzeyleri arttıkça kademeli olarak azalmakta olduğu söylenebilir.

Bu bulgu Wigfield ve Eccles (2000) tarafından yapılan öğrencilerin İngilizce ve matematik derslerine ilişkin başarı inançları ve algıladıkları değer in yaş değişkeni bağlamında incelendiği araştırmadan elde edilen bulgularla tutarlıdır. Buna göre, öğrencilerin yaşları arttıkça (ilk yetişkinlik döneminde) yetenekle ilgili inanç ve değerlerinin büyük ölçüde olumsuz bir görünüme dönüştüğü bulgulanmıştır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yaş düzeyleri arttıkça söz konusu aktiviteler için çok az yeteneğe sahip olduklarını düşünmekte ve dolayısıyla aktiviteye daha az değer vermektedirler. Wigfield ve Eccles (2000) bu başarısızlığın iki nedeni olabileceğini düşünmektedirler. Birincisi, öğrenciler değerlendirici dönütleri daha iyi anlamaya ve yorumlamaya başlamakta ve yaşlılarıyla daha çok sosyal karşılaştırmaya girmektedirler. Bu süreçlerin sonucu olarak da çoğu öğrenci kişisel değerlendirmelerinde daha gerçekçi olmakta, böylelikle inançları da geçmişteki abartılmış iyimserlik görünümünden farklı bir görünüme sahip olabilmektedir.

İkincisi, okul çevresi birçok şekilde değişmekte ve bu değişiklikler değerlendirmeyi öğrenciler arasında daha çarpıcı ve daha rekabetçi bir hale getirerek bazı öğrencilerin başarı inançlarını düşürmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Benzer bir yorum öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının sınıf düzeylerinde ilerledikçe düşmesine yönelik olarak da yapılabilir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak okul ortamlarında elde ettikleri dönütler onların başarı beklentilerini karşılamamaktaysa öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının düzeyinde bir azalma beklenebilir. Nitekim tutum değişkeni bireylerin beklentileri doğrultusunda gerçekleştirdikleri eylemler sonucunda elde ettikleri dönütlere karşı hassas bir değişkendir (Taylor, Peplau ve Sears, 2007). Dolayısıyla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını derse bağlamında elde ettikleri dönütler doğrultusunda mevcut durumlarıyla paralel olarak daha gerçekçi bir bakış açısıyla belirlemeye başladıkları söylenebilir. Ancak, bu yorum araştırmada sınıf düzeyi değişkenine yönelik olarak elde edilen dönütlerin nitel ve nicel anlamda incelenmediği için görece tartışmaya oldukça açık bir yorumdur. Bu nedenle, araştırmanın bu bulgusunun dönüt değişkeninin de dikkate alınarak incelendiği gelecekte yapılacak araştırmalardan elde edilecek bulgular çerçevesinde yorumlanmasının daha anlamlı bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

4.4.2. Model 2

Model 2’de gelecek zaman perspektifi kümesi, sınıf düzeyi ve gelecek zaman perspektifi kümesi x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Model 2’ye ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 10’da özetlenmiştir.

Tablo 10. Model 2'ye ilişkin varyans analizi sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Ders başarısı)		
	F(df)	Kısmi η^2	p
GZP ^a küme	4,36(1,1053)	.004	.037
Sınıf Düzeyi	9,26(3,1053)	.026	.000*
GZP küme x Sınıf düzeyi	2,59(3,1053)	.007	.052

* p<.025

Not: ^a Gelecek zaman perspektifi

Tablo 10'a bakıldığında, gelecek zaman perspektifi kümesi değişkenin ($F(1,1053)=4.36$, $p=.037$, kısmi $\eta^2 =.004$) marjinal düzeyde anlamlı bir etkisinin olduğu, bununla beraber sınıf düzeyi değişkeninin ($F(3,1053)=9.26$, $P<.025$, kısmi $\eta^2=.026$) tüm sınıf düzeyleri için öğrencilerin İngilizce ders başarısı üzerinde $p<.025$ düzeyinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür. Bunun anlamı, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısını önemli düzeyde etkilemekte olduğudur. Bu bulgu konuyla ilgili literatürdeki birçok araştırmadan (örn. Adelabu, 2007; Nurmi, 2004; Leondari, 2007; Shell ve Husman, 2001; Teahan, 1957, Zimbardo ve Boyd, 1999) elde edilen, gelecek zaman perspektifinin akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğu yönündeki bulgularla tutarlıdır. Gelecek zaman perspektifi küme x sınıf düzeyi değişkeninin ($F(3,1053)=2.59$, $P<.025$, kısmi $\eta^2=.007$) ise öğrencilerin İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı gözlemlenmiştir. Bunun anlamı ise öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ile sınıf düzeylerinin onların İngilizce ders başarıları üzerinde ortak bir etkisinin olmadığıdır. Model 2'ye ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Model 2'ye ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları

Değişken	$\bar{X}$	S. Hata	Bonferroni
<i>Küme</i>			
YDOİK ^a	3,39	.05	1>2*
DDDİK ^b	3,23	.07	
<i>Sınıf Düzeyi</i>			
1	3,24	.07	1<4*
2	3,24	.07	2<4*
3	3,11	.09	3<4*
4	3,67	.08	4>1*, 4>2*, 4>3*

*p<.025

Not: ^a Yüksek değer-orta ilgililik kümesi; ^b Düşük değer-düşük ilgililik kümesi

Tablo 13'te yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin İngilizce ders başarıları ($\bar{X}$ =3.39) düşük değer-düşük ilgililik kümesindeki öğrencilerin İngilizce ders başarılarından ($\bar{X}$ =3.23) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir (p<.025). Bu bulgu, gelecek zaman perspektifinin akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğuna yönelik olarak bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Adelabu, 2007; Nurmi, 2004; Leondari, 2007; Lennings, Burns ve Cooney, 1998; Shell ve Husman, 2001; Teahan, 1957, Zimbardo ve Boyd, 1999). Örneğin, Adelabu'nun (2007)'nin çalışmasında öğrencilerin akademik başarıları, gelecek zaman perspektifleri, okula ait olma ve okulu kabullenme düzeyleri arasında olumlu ve anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır.

Nitekim Nurmi (1991,2004) de gelecek zaman perspektifinin akademik başarıyı motive ettiğini vurgulayarak akademik başarıya ilişkin motivasyonun öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri içerisinde temsil edilebilme düzeyinin bir fonksiyonu olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilemesi beklenen bir bulgu olmaktadır. Ancak, bu noktada, her ikisi de belirgin bir derse (İngilizce) yönelik olarak ölçülmesine rağmen öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce

dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmazken, ders başarıları üzerindeki etkisinin marjinal düzeyde bile olsa neden anlamlı olduğu sorusu akla gelebilir. Buna ilişkin olası bir açıklama tutum ve başarı değişkenlerinin değerlendirilmelerine ilişkin odak noktalarından hareketle yapılabilir. Tutum değişkeni başarı değişkenine kıyasla oldukça öznel ve duygusal anlamda yorumlanan bir değişkendir (Taylor ve diğerleri, 2007). Başarı değişkeni de öznel bir içeriğe sahip olmasına ve buna göre yorumlanabilmesine rağmen, ders başarısının herkes tarafından bilinen ve dışsal bir referans kaynağı (öğretmen) tarafından belirlenmesi ve norma dayalı olarak ilan edilmesi (notlar aracılığıyla), onu tutum değişkenine kıyasla daha objektif ve karşılaştırmaya açık bir değişkene dönüştürmektedir. Bu durum ders başarısının tutumlara kıyasla öğrenciler tarafından hem daha önemli olarak değerlendirilmesine hem de gelecek amaçlarıyla daha çok ilişkilendirilmesine yol açmış olabilir. Eğer durum buysa, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin aynı derse yönelik olarak (İngilizce) tutumlarıyla değil de, ders başarısıyla ilişkilendirilmiş olması anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Nitekim başarı amaçlarıyla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar öğrencilerin başarı beklentilerinin onların bu amaçlarla ilgili somut ürünlerle daha ilişkili olarak algılandığına işaret etmektedir (bir gözden geçirme için bkz: Elliot, 1999).

Sınıf düzeylerindeki ders başarılarına bakıldığında ise (bkz. Tablo 11), 4. sınıfların ($\bar{x}=3.67$) en yüksek, 1. sınıf ($\bar{x}=3.24$) ve 2. sınıfların ($\bar{x}=3.24$) daha düşük ve 3. sınıfların ($\bar{x}=3.11$) ise en düşük ders başarı düzeylerine sahip oldukları görülmektedir. Üstelik sınıf düzeylerinin ders başarısı değişkeni üzerindeki etkisi tüm düzeyler için anlamlıdır. Öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkileyen bir değişken olarak bulgulanmıştır. Bu bulgu, bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla paraleldir.

Örneğin, Leonardi (2007) bireylerin gelecek için belirledikleri hedeflere yaklaştıkça mevcut adımlarını hedefleriyle daha çok ilişkilendirmeye çalıştıklarını ve hedef odaklılık düzeylerinin artmakta olduğunu bulgulanmıştır. Buna göre öğrenciler, sınıf düzeylerinde ilerledikçe gelecek için belirledikleri hedeflerine daha çok

yaklaşmakta olduklarını düşünmekte ve bu doğrultuda da başarı düzeylerini arttırmanın onları söz konusu hedeflerine daha etkili bir biçimde ulaştıracağına inanmakta olabilirler. Nitekim Shell ve Husman (2001)'da öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin başarı düzeyleri ve çalışma motivasyonu üzerinde etkili olduğunu ve bu etkinin de geleceğe yönelik olasılık inançlarının etkilerini genişleterek güçlendirdiğini, bunun da öğrencilerin ders başarısını artırdığını bulgulamışlardır. Benzer bulgular Lennings, Burns ve Cooney'in (1998) lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışma aracılığıyla da elde edilmiştir. Diğer taraftan, gelecek zaman perspektifi küme ve sınıf düzeyi değişkenleri arasındaki etkileşimin İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmamasına rağmen marjinal düzeyde de olsa ($p = .05$) anlamlı sayılabilecek bir etkileşimin varlığı sınıf düzeyine ilişkin olarak yapılan yorumlara sağlam bir temel sağlamaktadır. Başka bir deyişle, gelecek zaman perspektifi ve sınıf düzeyi arasındaki söz konusu marjinal anlamlılık düzeyi öğrencilerin sınıf düzeylerinde ilerledikçe gelecek için belirledikleri amaçları İngilizce ders başarısına ilişkin mevcut adımlarıyla giderek daha fazla ilişkilendirmekte olduklarını gösteren anlamlı bir işaret olarak algılanabilir.

4.5. Dördüncü Probleme Ait Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Algılanan araçsallığa ait söz konusu görünümünün öğrencilerin İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmişti. Analiz kısmında da ifade edildiği gibi, araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik iki ayrı genel doğrusal model oluşturulmuş ve bu modeller tek yönlü varyans analizleri aracılığıyla test edilmiştir.

4.5.1. Model 3

Model 3’de algılanan araçsallık kümesi, sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık küme x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Model 3’e ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 12’de özetlenmiştir.

Tablo 12. Model 3'e ilişkin varyans analizi sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Tutum)		
	F(df)	Kısmi η^2	p
AA ^a küme	36,03(2,1049)	.064	.000*
Sınıf Düzeyi	4,39(3,1049)	.012	.004*
AA küme*Sınıf düzeyi	0,96(6,1049)	.005	.450

*p<.025

Not: ^a Algılanan araçsallık

Tablo 12'ye bakıldığında algılanan araçsallık küme değişkeninin ($F(2,1049)=36.03$, $p<.001$, kısmi $\eta^2=.064$) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Bunun anlamı öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizce dersine ilişkin tutumlarını önemli düzeyde etkilediğidir. Bonferroni karşılaştırmalarına bakıldığında ise (bkz. Tablo 13), orta algılanan araçsallık kümesinde yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları ($\bar{X}=49.57$) yüksek algılanan araçsallık kümesinde yer alan öğrencilerin tutumlarından ($\bar{X}=56.41$) anlamlı düzeyde daha düşük, düşük algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerin tutumlarından ise ($\bar{X}=46.89$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir. Nitekim Tablo 13'te de görüldüğü gibi kümeler arasındaki farklılıkların tümü anlamlıdır.

Tablo 13 incelendiğinde, yüksek algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları hem orta hem de düşük algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Özetle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık ne kadar yüksek düzeydeyse derse yönelik tutumları da o kadar olumlu olmaktadır. Bu bulgu konuyla ilgili literatürde bundan önce gerçekleştirilen araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (örneğin bkz. Husman ve Lens, 1999; VanCalster ve arkadaşları, 1987; Miller ve arkadaşları, 2000;

Chiaburu ve Lindsay, 2008; Creten, Lens ve Simons, 1998; Simons, Dewitte ve Lens, 2000). Örneğin, Van Calster ve arkadaşları (1987) tarafından 230 lise öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada öğrencilerin gelecek amaçları için mevcut okul çalışmalarının araçsallığını yüksek düzeyde algılandıklarında bu çalışmalara yönelik tutumlarının da olumlu düzeyde yüksek olduğu bulgulanmıştır (benzer bir bulgu için bkz. Miller ve diğerleri, 2000).

Tablo 13. Kümelere ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları

Değişken	$\bar{X}$	S. Hata	Bonferroni
<i>Küme</i>			
OAAK ^a	49,57	.54	1<2*, 1>3*
YAAK ^b	56,41	.89	2>1*, 2>3*
DAAK ^c	46,89	.71	3<1*, 3<2*

*p<.025

Not: ^a Orta algılanan araçsallık kümesi; ^b Yüksek algılanan araçsallık kümesi; ^cDüşük algılanan araçsallık kümesi

Ayrıca, bu bulgu gelecek zaman perspektifinin genel odaklı bir içeriğe sahip olması nedeniyle öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını yansıtmayabileceğine, ancak algılanan araçsallık değişkeninin belirgin bir eğitimsel göreve ya da derse ilişkin alan-odaklı olma özelliğinin öğrencilerin o görev ya da dersle gelecek amaçlarını ilişkilendirme düzeylerinin yüksek olmasına neden olacağı şeklinde literatüre atıfla yapılan önceki yorumu da destekler niteliktedir (Gjesme, 1983; Leondari, 2007).

Diğer taraftan, sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık değişkeni arasındaki etkileşimin anlamlı olmaması, algılanan araçsallık değişkeninin İngilizce dersine yönelik etkisinin sınıf düzeyinden bağımsız olduğu şeklinde yorumlanabilir. Başka bir deyişle, öğrenciler İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık hangi

sınıf düzeyinde bulunduklarından bağımsız olarak tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir.

4.5.2. Model 4

Model 4'te algılanan araçsallık kümesi, sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık kümesi x sınıf düzeyi değişkenleri bağımsız, öğrencilerin İngilizce ders başarıları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Model 4'e ilişkin varyans analizi sonuçları Tablo 14'te özetlenmiştir.

Tablo 14. Model 4'e ilişkin varyans analizi sonuçları

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken (Ders başarıları)		
	F(df)	Kısmi η^2	p
AA ^a küme	5,22(2,1049)	.010	.006*
Sınıf Düzeyi	9,32(3,1049)	.026	.000*
AA küme x Sınıf düzeyi	3,06(6,1049)	.017	.006*

p<.025

Not: ^a Algılanan araçsallık

Tablo 14'e bakıldığında sınıf düzeyi değişkeni ($F(3,1049)=9.32$, $p<.001$, kısmi $\eta^2=.026$) ve algılanan araçsallık küme değişkeninin ($F(2,1049)=5.22$, $p<.01$, kısmi $\eta^2=.010$) İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı düzeyde etkileri bulunduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık ve sınıf düzeyleri İngilizce ders başarılarını etkileyen önemli birer değişkendir. Algılanan araçsallık küme değişkeninin ders başarıları üzerindeki etkisi kümeler arasındaki farklılıklar bağlamında incelendiğinde ise yalnızca yüksek algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ($\bar{X}=3.54$) ile düşük algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerinin İngilizce ders başarıları ($\bar{X}=3.19$) arasında yüksek algılanan araçsallık kümesi lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Orta algılanan araçsallık kümesi ile diğer kümeler arasında ise benzer bir farklılık gözlemlenmemiştir (bkz. Tablo 15).

Tablo 15. Kümelere ilişkin betimsel istatistikler ve Bonferroni karşılaştırmaları

Değişken	$\bar{X}$	S. Hata	Bonferroni
<i>Küme</i>			
OAAK ^a	3,38	.05	----
YAAK ^b	3,54	.09	2>3*
DAAK ^c	3,19	.07	3<2*

*p<.025

Not: ^a Orta algılanan araçsallık kümesi; ^bYüksek algılanan araçsallık kümesi; ^cDüşük algılanan araçsallık kümesi

Tablo 15’de görüldüğü gibi, yüksek algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerinin İngilizce ders başarıları düşük algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerinin ders başarılarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Orta algılanan araçsallık kümesi ile diğer kümeler arasında ders başarısına ilişkin olarak karşılaştırılabilir farklar elde edilmemiştir. Bunun anlamı İngilizce dersine yönelik olarak algılanan araçsallığın yalnızca yüksek ya da düşük olarak algılanması durumunda ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunduğudır. Genel anlamda, bu bulgu konuyla ilgili literatürdeki benzer araştırmalardan elde edilen belli bir derse yönelik olarak yüksek düzeyde algılanan araçsallığın o derse ilişkin başarıyı etkileyen önemli bir değişken olduğu yönündeki bulgularla tutarlıdır (örn. VanCalster ve arkadaşları, 1987; Husman, McCann ve Crowson, 2000; Malka ve Covington, 2005). Nitekim görece genel bir içeriğe sahip olan gelecek zaman perspektifinin ders başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkili olduğu düşünüldüğünde, İngilizce dersine yönelik olarak öğrencilerin algıladıkları araçsallığın ders başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olması anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır. Diğer taraftan, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı düzeyde etkide bulunmaları, onların İngilizce dersini hem genel anlamda (gelecek zaman perspektifi) hem de özel anlamda (algılanan araçsallık) gelecek için belirledikleri hedeflerle ilişkilendirmekte oldukları anlamına da gelmektedir. İngilizce dersinin

genel anlamda gelecek hedefleriyle ilişkilenmesi uzun vadeli sonuçlarının ya da faydasının dikkate alınması anlamına gelirken, özel anlamda dikkate alınması uzun vadedeki faydayı elde etmek için kısa vadeli hedeflere ulaşmanın gerekli olduğuna yönelik bir algılama olabilir. Nitekim algılanan araçsallığın gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı boyutunu oluşturduğu düşüldüğünde bu yorumun tamamen spekülatif olarak değerlendirilemeyeceği söylenebilir (Simons ve diğerleri, 2004). Ancak, bu yorumun içeriğinin öğrencilerin gelecek için belirledikleri hem genel hem de özel ya da ara hedeflerin içerik anlamında da sorgulandığı araştırmalardan elde edilecek bulgularla desteklenmesi gerektiği de ifade edilebilir.

Diğer taraftan, algılanan araçsallık küme x sınıf düzeyi değişkeninin de ($F(6,1049)=3,06$, $p<.01$, kısmi $\eta^2=.017$) İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu görülmektedir (bkz. Tablo 14). Bunun anlamı, algılanan araçsallık küme değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeninin İngilizce ders başarısı üzerinde bağımsız etkilerinin yanı sıra ortak etkilerinin de bulunduğuudur. Bunun olası bir nedeni, öğrencilerin sınıf düzeylerinin artmasıyla gelecek hedeflerine kendilerini daha yakın olarak algılamaları olabilir. Öğrenciler gelecek için belirledikleri hedeflerle İngilizce dersinin algılanan araçsallığını daha çok ilişkilendirmekte ve bu da öğrencilerin İngilizce ders başarılarına olumlu ve anlamlı düzeyde katkı sağlamakta olabilir (Bkz. Malka ve Covington, 2005; Creten ve arkadaşları, 1998). Eğer durum buysa, öğrencilerin sınıf düzeylerindeki artışla algılanan araçsallık düzeylerindeki artışın diğer kümelerden çok, yüksek algılanan araçsallık kümesinde ortaya çıkması beklenebilir.

Tablo 16'da yer alan algılanan araçsallık küme değişkenleri kapsamında hesaplanan ortalamalar incelendiğinde, algılanan araçsallık ve sınıf düzeyi arasındaki etkileşimin ders başarısı üzerindeki etkisinin orta ve düşük algılanan araçsallık kümelerinden çok, yüksek algılanan araçsallık kümesinden kaynaklanmakta olduğu görülmektedir. Nitekim yüksek algılanan araçsallık küme değişkeni kapsamında hesaplanan algılanan araçsallık ortalamaları 1. sınıflardan 4. sınıflara kadar düzenli ve anlamlı bir artış sergilemektedir. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun sınıf düzeyi ve algılanan araçsallık arasındaki etkileşimin ders başarısı üzerindeki ortak

etkisine yönelik olarak yapılan yukarıda yapılan açıklamaları da destekler niteliktedir.

Tablo 16. Model 4 için algılanan araçsallık kümesi x sınıf düzeyi etkileşimine yönelik betimsel istatistikler

Küme (Sınıf düzeyi)	$\bar{X}$	S. Hata
OAAK ^a		
1	3,26	.09
2	3,12	.09
3	3,22	.13
4	3,92	.10
YAAK ^b		
1	3,21	.11
2	3,34	.12
3	3,58	.20
4	4,04	.23
DAAK ^c		
1	3,30	.15
2	3,30	.14
3	2,80	.14
4	3,38	.12

Not: ^a Orta algılanan araçsallık kümesi; ^bYüksek algılanan araçsallık kümesi; ^cDüşük algılanan araçsallık kümesi

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda elde edile sonuçlarla birlikte önemli olduğu düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu “Meslek lisesi öğrencilerinin gelecek zaman perspektiflerinin görünüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine yönelik olarak ilgililik ve değer faktörleri bağlamında ayırt edici özelliklere sahip, anlamlı iki küme örüntüsü elde edilmiştir.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yer aldığı yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrenciler için, geleceğe yönelik olarak belirledikleri kişisel amaçları yüksek düzeyde önemli ve değerli buldukları, gelecek için belirledikleri hedefler ile bugünden attıkları adımları orta düzeyde ilişkilendirdikleri söylenebilir. Örneklemin görece az sayıda öğrenciden oluşan düşük değer-düşük ilgililik kümesini oluşturan öğrenciler için ise geleceğe yönelik belirledikleri kişisel amaçlarını düşük düzeyde değerli ve önemli buldukları, gelecek için belirledikleri hedefler ile bugünden attıkları adımları düşük düzeyde ilişkilendirdikleri söylenebilir. Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi) ve küme üyelikleri arasındaki ilişkilere bakıldığında yalnızca sınıf düzeyi değişkeniyle küme üyelikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine anlamlı düzeyde değişmektedir.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu “Meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın görünüşleri nelerdir?” olarak belirlenmişti. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık bağlamında ayırt edici özelliklere sahip, anlamlı üç küme örüntüsü elde edilmiştir. Örneklemin büyük çoğunluğunu oluşturan orta algılanan araçsallık kümesinde yer alan öğrenciler için İngilizce dersini olumlu, ancak orta düzeyde araçsal olarak algıladıkları söylenebilir. Yüksek algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrenciler için İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın görece yüksek düzeyde olduğu ve dolayısıyla İngilizce dersini gelecekteki amaçlarına ulaşmak için önemli bir basamak olarak gördükleri saptamasında bulunulabilir. Düşük algılanan araçsallık kümesini oluşturan öğrenciler içinse İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallık düzeylerinin görece düşük olduğu, dolayısıyla bu kümedeki öğrencilerin İngilizce dersini gelecekteki hedeflerine ulaşmada düşük düzeyde araçsal olarak algıladıkları ifade edilebilir. Demografik değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi) ve küme üyelikleri arasındaki ilişkilere incelendiğinde yalnızca sınıf düzeyi değişkeniyle küme üyelikleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir.

6.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu “Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğine ait söz konusu görünüşlerin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmişti. Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik iki ayrı genel doğrusal model oluşturulmuştur. Belirlenen birinci model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda, sınıf düzeyi değişkeninin İngilizce dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, düşük değer-düşük ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ve bu öğrencilerin

gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce dersiyle en çok ilişkilendiği sınıf düzeyinin 1. sınıf olduğu gözlemlenmiştir.

Belirlenen ikinci model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda, sınıf düzeyi değişkeninin öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Yüksek değer-orta ilgililik kümesini oluşturan öğrencilerin İngilizce ders başarılarının düşük değer-düşük ilgililik kümesindeki öğrencilerin İngilizce ders başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Sınıf düzeylerindeki ders başarılarına incelendiğinde ise tutum değişkeninden farklı olarak İngilizce ders başarısının en yüksek olduğu sınıfın 4. sınıf olduğu bulgulanmıştır.

6.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın dördüncü sorusu “Algılanan araçsallığa ait söz konusu görünümünün öğrencilerin İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” olarak belirlenmişti. Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik iki ayrı genel doğrusal model oluşturulmuştur. Üçüncü model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda diğer modellerden farklı olarak algılanan araçsallık küme değişkeninin İngilizce dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu gözlemlenmiştir. Benzer biçimde, sınıf düzeyi değişkeni de tutum üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir. Buna göre yüksek algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının hem orta algılanan araçsallık kümesi hem de düşük algılanan araçsallık kümesindeki öğrencilerin tutumlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Dördüncü model kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda, sınıf düzeyi değişkeni ve algılanan araçsallık kümesi değişkeninin İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu bulgulanmıştır. Bununla birlikte algılanan araçsallık küme x sınıf düzeyi değişkeninin de İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde etkilemekte olduğu gözlemlenmiştir. Buna göre, algılanan araçsallık küme değişkeni ve sınıf düzeyi değişkeni İngilizce ders başarıları üzerinde anlamlı düzeyde

ortak etkide bulunmaktadır. Bu etkinin düşük ve orta algılanan araçsallık kümelerinden çok, yüksek algılanan araçsallık kümesinden kaynaklanmakta olduğu belirlenmiştir.

6.5. Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ve bu bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar kapsamında önemli olduğu düşünülen bazı eğitimbilimsel önerilere ve gelecekte yapılabilecek araştırmalarla ilgili önerilere aşağıda yer verilmiştir.

6.5.1. Eğitimbilimsel Öneriler

1-) Araştırmadan elde edilen bulgular öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin bir bireysel farklılık değişkeni olduğuna yönelik bulguları desteklemektedir. Dolayısıyla, her bir öğrenci için gelecek zaman perspektifi düzeyleri farklı olabilmektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim sürecinde tüm öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin aynı gelişmişlik düzeyine sahip olduğu varsayımıyla hareket edilmemeli ve öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri program oluşturma ve geliştirme çalışmalarında önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınmalıdır.

2-) Araştırmadan elde edilen bulgular yalnızca gelecek zaman perspektifinin değil, onun alan odaklı boyutu olan algılanan araçsallık değişkeninin de bir bireysel farklılık değişkeni olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, eğitim-öğretim sürecinde tüm öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın aynı düzeyde olduğu varsayımıyla hareket edilmemeli ve öğrencilerin her bir derse yönelik algıladıkları araçsallık düzeyleri İngilizce dersine ilişkin olarak gelecekte gerçekleştirilecek program geliştirme çalışmalarında önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınmalıdır.

3-) Araştırmada, sınıf düzeyi değişkeninin gelecek zaman perspektifi üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Araştırma boylamsal bir desene sahip

olmamasına rağmen, bu bulgu gelecek zaman perspektifinin sabit olmadığına, aksine esnek ve değişken bir yapıda olduğuna işaret etmektedir. Bunun anlamı, eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin olumlu yönde geliştirilebileceğidir. Bu yönde yapılacak eğitimsel/öğretimsel girişimler öğrencilerin gelecekleri için belirledikleri hedeflerini okul çalışmalarıyla ilişkilendirmelerini sağlayarak hem okul çalışmalarına ilişkin tutumlarını hem de ders başarılarını anlamı düzeyde etkileyebilir. Bu nedenle, eğitim-öğretim sürecinde öncelikle öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerini olumlu yönde geliştirilmesi ve her bir derse yönelik araçsallığın gelecek için belirledikleri hedeflerle derslerin hedefleri arasında öğrencilerin yaşantı alanlarından hareketle somut bağlantılar oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Bu bağlantıların somut ve anlamlı olması özellikle önemlidir. Çünkü konuyla ilgili literatürde ‘bu ders sizin gelecekte çok işinize yarayacak’ ya da ‘zamanı gelince bu dersin önemini anlarsınız’ gibi soyut önerilerin etkisiz olduğuna yönelik bulgular mevcuttur. Dolayısıyla, söz konusu somutluk ve anlamlılık düzeyinin artırılması ya da sağlanabilmesi amacıyla eğitim/öğretim sürecinde kavram haritaları, altı şapkalı düşünme tekniği, benzetim, drama vb. öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanılabilir.

4-) Araştırmada, cinsiyet ve okul tipi değişkenlerinin algılanan araçsallık değişkeni üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı gözlemlenmiştir. Bunun anlamı, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın cinsiyet farklılıklarından ve daha da önemlisi Anadolu liselerinde ya da Meslek liselerinde öğrenim görmelerinden bu örneklem kapsamında elde edilen bulgular bağlamında bağımsız olduğudur. Araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın görece genellenebilir bir değişken olduğuna işaret etmektedir. Dolayısıyla, öğrencilerin genelde gelecek zaman perspektiflerinin özelde ise derslere yönelik algılanan araçsallık düzeylerinin artırılması amacıyla benimsenebilecek yaklaşımlar onların öğrenim gördükleri okul tipinden ve cinsiyetlerinden bağımsız olarak uygulanabilir.

5-) Araştırmada, yüksek gelecek zaman perspektifine ve İngilizce dersine yönelik yüksek algılanan araçsallığa sahip olan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumlu

tutuma sahip olduğu bulgulanmıştır. Buna göre, eğitim/ ğretim sürecinde genelde tüm dersler, özelde ise İngilizce dersine yönelik olumlu tutum kazandırılabilmesi için öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarının mevcut düzeyleri dikkate alınmalıdır. Böylece,  ğrencilerin duyuşsal anlamda başarı ve dikkat düzeylerini etkileyen önemli bir değişken olan tutum düzeylerinin olumlu yönde arttırılarak İngilizce dersleri için belirlenen hedeflere daha sağlıklı bir biçimde ulaşılması sağlanabilir.

6-) Araştırmada, 1. sınıflarda öğrenim gören  ğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının diğer sınıf düzeylerinde öğrenim gören öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu noktada, özellikle İngilizce dersine yönelik olarak tutum değişikliğinin açıklanmasında önemli bir değişken öğrencilerin beklentilerinin ne oranda karşılandığının ve İngilizce dersine yönelik tutumlarının hangi davranışlardan ( rneğin  ğretmen davranışları, öğretimsel uygulamalar vb.) tespit edilmesi gerektiği söylenebilir. Böyle bir yaklaşım sınıf düzeylerindeki artışla beraber ortaya çıkan İngilizce dersine yönelik tutum düzeylerindeki göreli azalmanın nedenlerine ışık tutabilir. Ayrıca,  ğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının olumlu yönde ortaöğretim kademesinden sonrası içinde tutarlı bir süreklilik içermesine de katkıda bulunabilir.

7-) Araştırmada, yüksek gelecek zaman perspektifine ve İngilizce dersine yönelik olarak yüksek düzeyde algılanan araçsallığa sahip olan  ğrencilerin İngilizce ders başarılarının da yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık ders başarısını etkileyen önemli değişkenlerdir. Eğitim- ğretim sürecinde İngilizce ders başarısının yüksek düzeyde sağlanabilmesi için öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının düzeyleri dikkate alınmalıdır.

8-) Araştırmada, İngilizce ders başarısının en üst seviyede olduğu sınıf düzeyinin 4. sınıf düzeyi olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni, sınıf düzeyleri arttı a  ğrencilerin İngilizce dersini gelecek amaçlarıyla daha çok ilişkilendirmeleri olabilir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıkları

dikkate alındığı takdirde İngilizce dersi için başarı düzeylerinin her sınıf düzeyinde kontrol edilebilir ve istenen yönde etkilenebilir bir özellik kazanabileceği ve İngilizce dersine ilişkin olarak algılanan araçsallığın artmasının ise ders başarısını olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Bu nedenle, eğitim/öğretim ortamlarında öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallık ve gelecek zaman perspektifleri her sınıf düzeyinde dikkate alınmalı ve bu konudaki etkinliklere her sınıf düzeyinde yer verilmelidir. Böyle bir yaklaşım öğrencilerin eğitim/öğretim süreçlerinin erken aşamalarında gelecek için belirledikleri amaçlarla mevcut adımlarını yüksek düzeyde ilişkilendirmelerine yol açarak, onların hem başarı düzeylerini arttırmalarına hem de eğitim yaşantılarını kendileri için daha anlamlı hale getirmelerine katkı sağlayabilir.

6.5.2. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Çalışmalara İlişkin Öneriler

1-) Araştırmada, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallıkları arka plan değişkenleri olarak cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul tipi değişkenlerinin etkileri de kontrol edilerek incelenmiştir. Ancak, ileride gerçekleştirilecek araştırmalarda eğitimbilimsel anlamda daha kapsamlı bulguların elde edilebilmesi için öğretimsel uygulamalar, öğretmen davranışları, sosyoekonomik düzey değişkenlerinin de dikkate alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

2-) Araştırmada, öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ilgililik ve değer boyutları aracılığıyla incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda gelecek zaman perspektifi farklı ve daha çok sayıda boyut aracılığıyla da incelenebilir. Böylece öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerine ilişkin daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.

3-) Araştırmanın gerek bu bağlamda bir ilk adım niteliğinde olması, gerekse kullanılan ölçme aracının benzer araştırmalarda yaygın biçimde kullanılan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olması nedeniyle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin veriler tek faktörlü bir ölçek aracılığıyla elde

edilmiştir. Ancak, ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda çok faktörlü yapılardan oluşan algılanan araçsallık ölçeklerinin (örn. Husman ve arkadaşları, 2004; Simons ve arkadaşları, 2004) kullanılması öğrencilerin algılanan araçsallıklarına yönelik olarak daha kapsamlı bulguların elde edilmesine ve bulgularla da ayrıntılı karşılaştırmalar yapılabilmesine olanak sağlayabilecektir.

4-) Araştırmanın örneklemini meslek liselerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda ilköğretim seviyesindeki öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın incelenmesi, öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin olarak gelişimsel açıdan görece daha erken evrelerdeki görünüşleri yansıtması açısından eğitimbilimsel anlamda anlamlı katkılar sağlayabilecektir.

5-) Araştırmada, nicel araştırma tekniklerinin kullanılmış olması, verilerin sağlam istatistiksel tekniklerle sorgulanmasına olanak sağlamasına rağmen, elde edilen bulguların derinlemesine bir yaklaşımla sorgulanması açısından sınırlı düzeyde kalmıştır. Bu nedenle, gelecek zaman perspektifi konusunda nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının bir arada kullanıldığı gelecekte yapılacak olan araştırmaların bu konudaki katkılarının daha anlamlı olacağı söylenebilir.

6-) Araştırmada, öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın onların İngilizce dersine yönelik tutumları ve İngilizce ders başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. İleride gerçekleştirilecek çalışmalarda gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallığın farklı dersler üzerindeki etkileri de bir arada incelenebilir. Böyle bir yaklaşım öğrencilerin farklı derslere yönelik olarak algıladıkları araçsallıklar arasındaki olası farklılıklarla benzerlikleri bir arada yansıtabilmesi bakımından önemli bir katkı sağlama potansiyeline sahiptir.

7-) Bu araştırma betimsel bir araştırmadır. Dolayısıyla, öğrencilerin belli bir zaman dilimindeki görüşlerinden elde edilen verilerle sınırlıdır. Daha öncede değinildiği

gibi, hem gelecek zaman perspektifi hem de algılanan araçsallık değişkenleri sabit değil, değişken görünümlere sahiptirler. Bu nedenle, ileride yapılacak boylamsal çalışmalar hem gelecek zaman perspektifinin hem de algılanan araçsallığın İngilizce dersine (ya da başka derslere) yönelik tutumları ve ders başarıları üzerindeki etkilerinin süreç içerisindeki değişimlerinden kaynaklanan etkilerini ortaya çıkarabilme potansiyelleri açısından önem taşımaktadırlar.

KAYNAKÇA

- Adelabu, D. H. "Time Perspective and School Membership as Correlates To Academic Achievement Among African American Adolescents." **Adolescence**, Vol: 42(167), 2007, ss. 525–538
- Aldenderfer, M. S. ve Blashfield, R. K. **Cluster Analysis**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993
- Allemand, M. "Age Differences in Forgivingness: The Role of Future Time Perspective." **Journal of Research in Personality**, Vol: 42, 2008, ss. 1137-1147
- Allport, G. W. "Attitudes." **Readings in Attitude Theory and Measurement**, New York: John Wiley & Sons, 1967, ss.77-89
- Altunay, U. "Üniversite İngilizce Hazırlık Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumlarıyla Bazı Bireysel Değişkenler Arasındaki İlişkiler." **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, Malatya, Temmuz 2004
- Apostolidis, T., Fieulaine, N. ve Soule, F. "Future Time Perspective as Predictor of Cannabis Use: Exploring The Role of Substance Perception Among French Adolescents" **Addictive Behaviors**, Vol:31, 2006, ss. 2339-2343
- Arbuckle, J. L. **AMOS 7.0 User's Guide**. Spring House, PA: Amos Development Corporation, 2006
- Arkonaç, S. A. **Psikolojik Zihin Süreçleri Bilimi** (2. Baskı), İstanbul, 1998
- Atkinson, J. W. "Motivational Determinants of Risk-Taking Behaviour." **Psychological Review**, Vol:64, 1957, ss. 358-372

- Atkinson, J. W. ve Feather, N. T. **A Theory of Achivement Motivation**. New York: Willey, 1996
- Aydoğanlı, F. S. “Endüstri Meslek Liselerinde Okutulmakta olan İngilizce Ders Kitabı ve Haftalık Ders Saatlerine İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri Üzerine Bir Çalışma.” Yüksek Lisans Tezi, **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2006
- Bandura, A. “Self-Efficacy Mechanism in Human Agency.” **American Psychologist**, Vol:37, 1982, ss. 122-147
- Bandura, A. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Endlewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986
- Bembenutty, H. “Academic Delay of Gratification, Self-Regulation of Learning, Gender Differences, and Expectancy-Value.” **Personality and Individual Differences**, Vol: 46(3), 2008, ss. 347–352
- Bentley, A. M. “Personal and Global Futurity in Scottish and Swazi Students.” **Journal of Social Psychology**, Vol: 121, 1983, ss. 223–229
- Bollen, K. A., & Curran, P. J. **Latent Curve Models: A Structural Equation Perspective**. New Jersey, NJ: Wiley-Interscience, 2006
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. **SPSS for Psychologists: A Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows**. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2003
- Brickman, S., Miller, R., ve Roedel, T. “Goal Valuing and Future Consequences as Predictors of Cognitive Engagement” **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, III, March, 1997

- Bond, M. H. ve Smith, P. B. "Cross-Cultural and Organizational Psychology"
Annual Review of Psychology, Vol: 47, 1996, ss. 205-235
- Carstensen, L. L. ve Lang, F. R. "Future Orientation Scale." Unpublished
Manuscript, **Stanford University**, 1996
- Chiaburu, S.D., Lindsay, D.R. "Can Do or Will Do? The Importance of Self-Efficacy
and Instrumentality for Training Transfer." **Human Resource Development
International**, Vol: 11, 2008, ss. 199-206
- Creten, H., Lens, W., Simons, J. "The Role of Percieved Instrumentality in Student
Motivation" **Kluwer Academic, Dordrecht**, The Netherlands, 1998, ss.37-45
- Cohen, J. "A Power Primer" *Psychological Bulletin*, Vol: 112(1), 1992, ss. 155-159
- Daltrey, M. H. ve Langer, P. "Development and Evaluation of a Measure of Future
Time Perspective.", **Perceptual and Motor Skills**, Vol: 58, 1984, ss.719-725
- Deci, E. L. ve Ryan R. M. "The Initiation and Regulation of Intrinsically Motivated
Learning and Achievement" **Achivement and Motivation: A Social-
Developmental Perspective**, CA. 1992, ss. 9-36
- Demirel, Ö. "Yabancı Dil Öğretimi ve Tam Öğrenme." **Eğitim ve Bilim**. Cilt:3,
Sayı:14, Temmuz 1978, ss. 46-50
- DeVolder, M., Lens, W. "Academic Achivement and Future Time Perspective as a
Cognitive–Motivational Concept" **Journal of Personality and Social
Psychology**, Vol:42, 1982, ss. 566-571
- Eccles, J. S. "Expectancies, Values and Academic Behaviours." **Achivement and
Achivement Motives**, CA.1983, ss. 75-146

Eccles, J.S. ve Wigfield, A. "In The Mind of The Actor: The Structure of The Adolescents' Achivement Task Values and Expectancy-Related Beliefs."

Pers. Soc. Psychol. Bull. Vol:21, 1995, ss. 215-225

Eccles. J.S. ve Wigfield, A. "Motivational Beliefs, Values and Goals" **Annual**

Review of Psychology, Vol: 53, 2002, ss. 109-132

Ekmekçi, Ö. **Türk Eğitim Sisteminde Yabancı Dil Eğitimi ve Kalite**

Araştırmaları, İstanbul, 2003, ss: 37-38-39.

Elliot, A. J. "Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals."

Educational Psychologist, Vol: 34, 1999, ss. 169-189

Epel, E.S., Bandura, A. ve Zimbardo, P. G. "Escaping Homeles-Homelessness: The

Influences of Self-Efficacy and Tim Perspective on Coping with

Homelessness." **Journal of Applied Social Psychology**, Vol:29, 1999, ss. 575-596

Eren, A. "Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği" **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, Vol:

6, 2007, ss. 79-96

Eren, A. "Exploring The Effects of Changes in Future Time Perspective and

Perceived Instrumentality on Graded Performance." **Electronic Journal of**

Research in Educational Psychology, Vol: 7(3), 2009, ss. 1217-1248

Felson, R. B. "The Effect of Self-Appraisals of Ability on Academic Performance."

Journal of Personality and Social Psychology, Vol: 47, 1984, ss. 944-952

Frank, L. K. "Time Perspectives" **Journal of Social Psychology**, Vol: 4, 1939, ss.

293-312

Fryer, J W., & Elliot, A. J. "Stability and Change in Achievement Goals." **Journal of Educational Psychology**, Vol: 99(4), 2007, ss. 700–714

Gan, G., Ma, C. ve Wu, J. **Data Clustering: Theory, Algorithms, and Applications**. Alexandria, Virginia: American Statistical Association Publications, 2007

Gjesme, T. "Slope of Gradients for Performance as a Function of Achievement Motive, Goal Distance in Time, and Future Time Orientation." **Journal of Psychology**, Vol: 91, 1975, ss. 143-160

Gjesme, T. "Future Time Orientation as A Function of Achievement Motives, Ability, Delay of Gratification, and Sex." **The Journal of Psychology**, Vol: 101, 1979, ss. 173-188

Gjesme, T. "Psychological Goal Distance: The Lost Dimension i Achivement Motivation Research" **The XXIIInd International Congress of Psychology**, Leipzig, 1980

Gjesme, T. "Dimensions of Future Time Orientation in Test Anxious Individuals." **Archiv für Psychologie**, Vol: 133, 1982, ss. 277-291

Gjesme, T. "On The Concept of Future Time Orientation: Considerations of Some Functions' and Meseasurements' Implications" **International Journal of Psychology**, Vol: 18, 1983, ss. 443-461

Greene, B. A., & DeBacker, T. K. "Gender and Orientations Towards The Future: Links to Motivation." **Educational Psychology Review**, Vol: 16(2), 2004, ss. 91–120

- Göl, S. ve Öner, M. A. "Operationalization of Space/Time Perspectives of Individuals – Theory and Empirical Results From Turkey." **Yeditepe International Research Conference on Business Strategies**, Yeditepe University, June 2008
- Hermann, K. S. ve Betz, N. E. "Path Models of The Relationships of Instrumentality and Expressiveness, Social Self-Efficacy, and Self-Esteem To Depressive Semptoms in College Students." **Journal of Social and Clinical Psychology**, Vol: 25(10), 2006, ss. 1086-1106
- Hoogstra, M. ve Schanz, H. "The Future Orientation of Foresters: An Exploratory Research Among Dutch Foresters into The Prerequisite For Strategic Planning in Forestry" **Forest Policy and Economics**, Vol: 10, 2008, ss. 220-229
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. "Future Time Orientation Predicts Academic Engagement Among First-year University Students." **British Journal of Educational Psychology**, Vol: 77, 2007, ss. 703–718
- Hu, L. ve Bentler, P. M. "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives." **Structural Equation Modeling**, Vol: 6, 1999, ss. 1-55
- Husman, J. ve Lens. W. "The Role of The uture in Student Motivation." **Educational Psychologist**, Vol: 34, 1999, ss. 113-125
- Husman, J., McCann, E., Crowson, H.M. "Volitional Strategies and Future Time Perspective: Embracing The Complexity of Dinamic Interactions" **International Journal of Educational Research**, Vol: 33, 2000, ss. 777-799
- Husman, J., Derryberry, W.P., Crowson, H.M., Lomax, R., "Instrumentality, Task Value, and Intrinsic Motivation: Making Sense of Their Independent

Interdependence” **Contemporary Educational Psychology**, Vol: 29, 2004, ss. 63-76

Husman, J. ve Shell, D. F. “Beliefs and Perceptions About The Future: A Measurement of Future Time Perspective.” **Learning and Individual Differences**, Vol: 18(2), 2008, ss. 166–175

Jackson, W:H: “Time Perspective and Motivation” **Educational Psychology, College of Education**, Uni. of New Mexico, USA, 2006

Jacobson, N. S., & Truax, P. “Clinical Significance: A Statistical Approach To Defining Meaningful Change in Psychotherapy Research.” **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, Vol: 59, 1991, ss. 12–19

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Sanem Matbaacılık, Ankara, 1991

Kauffman, D. Husman, J. ”Effects of Time Perspective on Student Motivation: Introduction To a Special Issue.” **Educational Psychology Review**, Vol:16, 2004, ss. 1-7

Keough, K. A., Zimbardo, P. G. ve Boyd, J.N. “Who’s Smoking, Drinking and Using Drugs? Time Perspective as a Predictor of Substance Use.” **Basic and Applied Social Psychology**, Vol: 21, 1999, ss. 149-164

Lang, F. R., & Carstensen, L. L. “Time Counts: Future Time Perspective, Goals, and Social Relationships.” **Psychology and Aging**, Vol: 17(1), 2002, ss. 125–139

Lennings, C. J., Burns, A. M. ve Cooney, G. “The Profiles of Time Perspective and Personality: Developmental Considerations.” **Journal of Psychology**, Vol: 132, 1998, ss. 629-641

- Lens, W. "The Role of Future Time Perspective for Students' Motivation." **Persona**, Vol: 1, 1998, ss. 6-94
- Lens, W. "How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of Instrumentality of Present Tasks for Future Goals" **Trends and Prospects in Motivation Research**, Springer, New York, 2001, ss.173-190
- Lens, W. ve Rand, P. "Combining Intrinsic Goal Orientations With Professional Instrumentality/Utility in Student Motivation." **Polish Psychological Bulletin**, Vol: 28, 1997, ss. 103-123
- Lens, W., Simons, J. ve Dewitte, S. "From Duty to Desire: The Role of Students' Future time Perspective and Instrumentality Perceptions for Study Motivation and Self-Regulation." **Academic Motivation of Adolescents**, Information Age Publishing, Greenwich, CT, 2002, ss. 221-245
- Leondari, A. "Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement." **New Directions for Adult and Continuing Education**, Vol: 114, 2007, ss. 17-26
- Lewin, K. "A Dynamic Theory of Personality." **Selected Papers**, New York: McGraw-Hill, 1935
- Lewin, K. "Time Perspective and Morale." **Civilian Morale**, New York, 1942, ss. 48-70
- Lewin, K. "Resolving Social Conflicts." **Selected Papers on Group Dynamics**, New York: Harper & Brothers, 1948
- Lewin, K. "Field Theory in The Social Sciences.", **Selected Theoretical Papers**, New York: Harper, 1951

Loehlin, J. C. **Latent Variable Models: An Introduction to Factor, Path, and Structural Equation Analysis**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004

Lomranz, J., Shmotkin, D. ve Katznelson, D.B. "Coherence as a Measure of Future Time Perspective in Children and Its Relationship to Delay of Gratification and Social Class" **International Journal of Psychology**, Vol: 18, 1983, ss. 407-413

Malka, A. ve Covington, M.V. "Perceiving School Performance as Instrumental to Future Goal Attainment: Effects on Graded Performance" **Contemporary Educational Psychology**, Vol: 30, 2005, ss. 60-80

Markus, H. ve Nurius, P. "Possible Selves" **American Psychologist**, Vol: 41, 1986, ss. 954-969

McCabe, K. M. ve Barnett, D. "The Relation Between Familial Factors and The Future Orientation of Urban, African American Sixth Graders." **Journal of Child and Family Studies**, Vol: 9, 2000,ss. 491-508

MacKillop, J., Anderson, E. J., Castelda, B. A., Mattson, R. E. ve Donovan, P. J. "Convergent Validity of Measures of Cognitive Distortions, Impulsivity, and Time Perspective With Pathological Gambling." **Psychology of Addictive Behaviours**, Vol: 20(1), 2006, ss. 75-79

Milfont, T. L. ve Gouveia, V. V. "Time Perspective and Values: An Exploratory Study of Their Relations to Environmental Attitudes." **Journal of Environmental Psychology**, Vol: 26, 2006, ss. 72-82

Miller, R. B., Grene, B., Montalvo, G., Ravindran, B. ve Nicholls, J. "Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability." **Contemporary Educational Psychology**, Vol: 21, 1996, ss. 388-422

- Miller, R.B., DeBacker, T.K., Greene, B.A. "Perceived Instrumentality and Academics: The Link To Task Valuing." **Journal of Instructional Psychology**, Vol: 26(4), 2000, ss. 250-260
- Moore, C. ve Lemmon, K. **The Self in Time: Developmental Perspectives**, Mahwah, NJ: Erlbaum, 2001
- Morgan, C. T. **Psikolojiye Giriş** (çev: Sibel Karakaş), 11. Baskı, Meteksan A.Ş. Ankara, 1995
- Neuman, W. L. **Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches** (6th edition). New York, NY: Pearson, 2006
- Nurmi, J. E. "How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning." **Developmental Review**, Vol: 11, 1991, ss. 1-59
- Nurmi, J. E. "Socialization and Self Development: Channeling, Selection, Adjustment, and Reflection." **Handbook of Adolescent Psychology**, New York: Wiley, 2004
- Nuttin, J. "The Future Time Perspective in Human Motivation and Learning." **The 17th International Congress of Psychology**, Amsterdam, 1964
- Nuttin, J. ve Lens, W. **Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985
- Öner-Özkan, B. "Future Time Orientation and Religion." **Social Behaviour and Personality**, Vol: 35(1), 2007, ss. 51-62
- Özdamar, K. **SPSS ile Bioistatistik**, 4. Baskı, Kaan Kitabevi, Eskişehir, 2001

- Özdamar, K. **Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Eskişehir: Kaan Kitabevi, 2003
- Padawer, E. A., Lawson, J. M. J., Hershey, D. A., ve Thomas, D. G. “Demographic Indicators as Predictors of Future Time Perspective.” **Current Psychology**, Vol: 26, 2007, ss. 102–108
- Pearlson, H. B. ve Raynor, J. O. “Motivational Analysis of the Future Plans of College Men: Imagery Used to Describe Future Plans and Goals.” **Motivation, Career Striving, and Aging**, New York: Hemisphere Publishing Corporation, 1982
- Peetsma, T. T. D. “Future Time Perspective as a Predictor of School Investment.” **Scandinavian Journal of Educational Research**, Vol: 44(2), 2000, ss. 177–192
- Petrocelli, J. V. “Factor Validation of the Consideration of Future Consequences Scale: Evidence For a Short Version.” **The Journal of Social Psychology**, Vol: 143(4), 2003, ss. 405-413
- Philips, D.C. “The Illusions of Incompetence Among Academically Competent Children.” **Child Development**, Vol: 55, 1984, ss. 2000-2016
- Phan, H. P. “Future Time Perspective in Sociocultural Contexts: A Discussion Paper.” **Electronic Journal of Research in Educational Psychology**, Vol: 7(2), 2009a, ss. 761-778
- Phan, H. P. “Amalgamation of Future Time Orientation, Epistemological Beliefs, Achievement Goals and Study Strategies: Empirical Evidence Established.” **British Journal of Educational Psychology**, Vol: 79, 2009b, ss. 155-173

- Rayn, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T. ve Deci, E. L. "All Goals Are Not Created Equal: An Organismic Perspective on The Nature of Goals and Their Regulation." **The Psychology of Action: Linking Cognition and Motivation to Behaviour**, New York: Guildford Pres, 1996, ss. 7-26
- Raynor, J.O. "Future Orientation and Achivement Motivation: Toward a Theory of Personality Functioning and Change." **Cognition in Human Motivation and Learning**, Leuven-Hillsdale, NJ: Leuven University Pres&Elbraum, 1981, ss. 199-231
- Rencher, A. C. **Methods of Multivariate Analysis**. New York: Wiley-Interscience, 2002
- Roede, E. "Explaining Student Investment: An Investigation of High School Students' Retrospective Casual Accounts of Their Investment in School.", **Stichtig Centrum voor Onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam**, 1989
- Seginer, R., & Mahajna, S. "How The Future Orientation of Traditional Israeli Palestenian Girls Links Beliefs About Women's Roles and Academic Achievement." **Psychology of Women Quarterly**, Vol: 28, 2004, ss. 122–135
- Seijts, G. H. "The Importance of Future Time Perspective in Theories of Work Motivation." **Journal of Psychology**, Vol: 132(2), 1998, ss. 154–168
- Sheier, M. F. ve Carver, C. S. "Optimism, Coping, and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies." **Health Psychology**, Vol: 4 1985, ss. 219-247

Shell, D. F. ve Husman, J. "The multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation."

Contemporary Educational Psychology, Vol: 26, 2001, ss. 481-506

Shell, D. F. ve Husman, J. "Beliefs and Perceptions About the Future: A

Measurement of Future Time Pespective" **Learning and Individual**

Differences, Vol: 18, 2008, ss. 166-175

Sherif, M. ve Sherif, C. W. **Sosyal Psikolojiye Giriş II** (çev: Mustafa Akay ve Aysun Yılmaz), İstanbul Sosyal Yayınlar, 1967

Simons, J., Dewitte, S. ve Lens, W. "Wanting To Have versus Wanting To Be: The

Effect of Percieved Instrumentality on Goal Orientation." **British Journal of**

Psychology, Vol: 91, 2000, ss. 335-351

Simons, J., Dewitte, S. ve Lens, W. "The Role of Different Types of iInstrumentality in Motivation, Study Strategies, and Performance:Know Why You Learn, So

You'll Know What You Learn." **British Journal of Psychology**, Vol: 74,

2004, ss. 343-360

Simons, J., Vansteenkiste, M. ve Lens, W.,Lacante, M. "Placing Motivation and

Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective" **Educational**

Psychology Review, Vol 16, No 12, June 2004

Strathman, A., Gleicher, F., Boninger, D. S. ve Edwards, C. S. "The Consideration of Future Consequences: Weighing Immediate and Distant Outcomes of

Behaviour." **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol: 66(4),

1994, ss. 742-752

Stevens, J. **Applied Multivariate Statistics for The Social Sciences**. Mahwah, NJ:

Lawrance Erlbaum Associates, 1996

Sunel, H. A. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Şafak

Matbaacılık, Ankara, Cilt: 4 1989, ss. 137

Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. **Using multivariate statistics** (5th edition). New York, NY: Pearson, 2007

Tavşancıl, E. **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2002

Taylor, S. E., Peplau, L. A., & Sears, D. O. **Sosyal Psikoloji** (Çeviren: A. Dönmez). Ankara: İmge Kitabevi, 2007

Teahan, J. E. "Future Time Perspective, Optimism, and Academic Achievement." **Journal of Abnormal Social Psychology**, Vol: 57(3), 1957, ss. 379–380

Trad, P. V. "The Ability of Adolescents to Predict Future Outcome. Part 1: Assessing Predictive Abilities." **Adolescence**, Vol: 28, 1993, ss. 533-555

Ullman, J. B. (2007). **Structural Equation Modeling**. In B. G. Tabachnick & L. S. Fidell (Eds.), **Using Multivariate Statistics**. New York, NY: Pearson, 2007

Ural, A. ve Kılıç, İ. **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi**, Detay Yayıncılık, Ankara, 2005

Van Calster, K., Lens, W. ve Nuttin, J. R. "Affective Attitude Towards the Personal Future: Impact on Motivation in High School Boys" **Am. J. Psychol.** Vol: 100, 1987, ss. 1-13

Vroom, V. H. **Work and Motivation**. New York:Wiley, 1964

Weinberg, S. L., & Abramowitz, S. K. **Data Analysis for The Behavioral Sciences Using SPSS**. New York, NY: Cambridge University Press, 2002

- Wigfield, A. "Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective." **Educational Psychology Review**, Vol: 6, 1994, ss. 49-78
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. "The Development of Achievement ask Values: A Theoretical Analysis." **Developmental Review**, Vol: 12, 1992, ss. 265-310
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. "Expectancy-Value Theory of Achievement Motivation." **Contemporary Educational Psychology**, Vol: 25, 2000, ss. 68-81
- Yaşar, Ş. "Yabancı Dilde Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Küçük Gruplarla Öğretim Yönteminin Etkililiği" **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları**, Cilt: 34, No:2 Eskişehir:1993
- Yazıcıoğlu, Y . ve Erdoğan, S. **SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Detay Yayıncılık, 2004
- Zimbardo, P.G., Boyd, J.N. "Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric." **Journal of Personality and Social Psychology**, Vol: 77, 1999, ss. 1271-1288

EKLER

Ek-1. Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, geleceğe yönelik görüşlerinizin belirlenmesidir. Görüşleriniz yalnızca bu çalışmanın amacı doğrultusunda değerlendirilecektir. Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi, karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretlemek suretiyle belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Cinsiyet: E ☐ K ☐

Yaş (lütfen belirtiniz): _____

Sınıf Düzeyi: _____

Öğrenim görülen alan (Bölüm) (Lütfen belirtiniz): _____

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Sonunda ne olacağı, kişinin kendisini şu anda nasıl hissettiğinden daha önemlidir.	()	()	()	()	()
2.	Yaşamdaki en önemli şey, kişinin kendisini sonunda nasıl hissettiğidir.	()	()	()	()	()
3.	Seçenek verildiğinde, gelecekte istediğiniz bir şeyi elde etmek bugün istediğiniz bir şeyi elde etmekten daha iyidir.	()	()	()	()	()
4.	Kişinin yaşamının sonunda başarılı olarak değerlendirilmesi, bugün başarılı olarak değerlendirilmesinden daha iyidir.	()	()	()	()	()
5.	Uzun erimli amaçlar kısa erimli amaçlardan daha önemlidir.	()	()	()	()	()
6.	Gelecek için birikimde bulunmak, kişinin bugün istediğini satın almasından daha önemlidir.	()	()	()	()	()
7.	Gelecekte ne olacağı, şu anda ne yapılması gerektiğine karar vermede önemli bir etmendir.	()	()	()	()	()
8.	Birinin beş ya da on yıl içerisinde ulaşmak istediği konuma yönelik amaçlara sahip olması gerçekten önemli değildir.	()	()	()	()	()

9.	Kişi geleceğe yönelik olarak fazla düşünmemelidir.	() () () () ()
10.	Gelecek için plan yapmaktan hoşlanmam.	() () () () ()
11.	Gelecek için plan yapmak zaman israfıdır.	() () () () ()
12.	Kişinin bugün yaptıkları, on yıl sonra meydana gelecek olan şeyler üzerinde çok az etkili olur.	() () () () ()
13.	Gelecek hakkında fazla düşünmem.	() () () () ()
14.	Anlık zevk gelecekte ne olabileceğinden daha önemlidir.	() () () () ()

Ek-2. Algılanan Araçsallık Ölçeği

Sevgili öğrenciler,

Bu çalışmanın amacı, gelecekteki amaçlarınızı gerçekleştirmede ve hayallerinize ulaşmada İngilizce dersinin araçsallığına ilişkin görüşlerinizin belirlenmesidir. Görüşleriniz, yalnızca bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi, karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretleyerek belirtiniz. Katkılarınız için teşekkür ederim.

		Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1.	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	()	()	()	()	()
2.	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü benim başarım hayallerime ulaşmam için önemlidir.	()	()	()	()	()
3.	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin anlaşılması istediğim kişi olmam için önemlidir.	()	()	()	()	()
4.	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü içeriğin öğrenilmesi gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar.	()	()	()	()	()
5.	Bu derste verilen çalışmaları yaparım; çünkü materyalin öğrenilmesi hayallerime ulaşmam için önemlidir.	()	()	()	()	()

Ek-3. İngilizce'ye Yönelik Tutum Ölçeği

İNGİLİZCE'YE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Tümüyle katılıyorum.	Katılıyorum.	Kararsızım.	Katılmıyorum.	Hiç katılmıyorum.
1. İngilizce çalışmayı seviyorum.	A	B	C	D	E
2. Ödevleri severek yapıyorum.	A	B	C	D	E
3. Boş zamanlarımda İngilizce okumaktan hoşlanırım.	A	B	C	D	E
4. İngilizce öğrenmek sıkıcı bir uğraştır.	A	B	C	D	E
5. İngilizce derslerinde mutlu oluyorum.	A	B	C	D	E
6. İngilizce çalışmaya başlayınca kendimi iyi hissetmiyorum.	A	B	C	D	E
7. İngilizce çalışırken zaman su gibi akıyor.	A	B	C	D	E
8. İngilizceyi öğrenmeyi başaramayacağımı düşünüyorum.	A	B	C	D	E
9. İngilizce yerine Türkçe okumayı tercih ederim.	A	B	C	D	E
10. İngilizce okuduklarımı Türkçeye çevirmeden	A	B	C	D	E
anlayamıyorum.	A	B	C	D	E
11. İngilizce derslerinde zaman geçmek bilmiyor.	A	B	C	D	E
12. İngilizceyi öğrenmek bana zor gelmiyor.	A	B	C	D	E
13. Duyduklarımı Türkçeye çevirmeden anlayabiliyorum.	A	B	C	D	E
14. İngilizceyle ilgili konuşmalar beni sıkıyor.	A	B	C	D	E
15. İngilizce çalışmaya başladığımda kendimi gergin hissediyorum.	A	B	C	D	E
16. İngilizce derslerinde araları dört gözle bekliyorum.	A	B	C	D	E
17. İngilizce çalışmaktansa, daha eğlenceli başka bir şey yapmayı tercih ederim.	A	B	C	D	E

Ek-4 Araştırma İzin Belgeleri

T.C.
BOLU VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.14.00.02.311/ 9999

24

Konu : Araştırma izni.

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

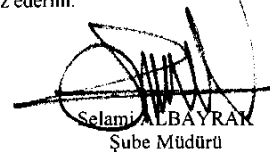
- İlgi: a) 28/02/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.311/1084 sayılı makam onayı.
b) 05/03/2007 tarihli ve B.08.0.EGD.0.33.05.00-320/1143 sayılı emir.
c) Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
d) 12/03/2009 tarihli ve B.30.2.ABÜ.0.41.72.00-148 sayılı yazı.

İlimiz Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün ilgi (d) yazısında bildirildiği üzere; Enstitülerinin Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencilerinden Nurşen ÖZÇETİN'in, "Algılanan Araçsallık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik anketini Mart - 24 Mayıs 2009 tarihleri arasında uygulama isteği,

Bakanlığımız Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığının ilgi (b) emirleri ekinde alınan ilgi (a) makam onayı ile uygulamaya konulan ilgi (c) Yönerge doğrultusunda incelenmiş olup,

"Algılanan Araçsallık ve Gelecek Zaman Perspektifinin Meslek Lisesi Öğrencilerinin Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi" isimli tez çalışmasına veri sağlamak amacıyla İlimiz Merkez İlçesinde bulunan müdürlüğümüze bağlı ekli listede isimleri belirtilen meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilere yönelik anketin, Mart - 24 Mayıs 2009 tarihleri arasında uygulanması, katılımcıların gönüllü olması, okul müdürlüğünün bilgisi ve sorumluluğunda eğitim-öğretimin aksatılmaması şartıyla uygulanması halinde uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.


Selami ALBAYRAK
Şube Müdürü


OLUR
23.../03/2009

Recep SEZER
Millî Eğitim Müdürü



Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Tabaklar Mah. Cumhuriyet Cad.
Anadolü Sok. 14200 BOLU
Tel : 0374 215 11 06- 0374 215 12 04
Fax : 0374 215 44 85
Web : <http://bolu.meb.gov.tr>
E-POSTA: kultur14@meb.gov.tr





Sayın Nurşen ÖZÇETİN,

Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeğini "Algılanan araçsallık ve gelecek zaman perspektifinin meslek lisesi öğrencilerinin ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerinin incelenmesi" isimli araştırmanızda kullanabilirsiniz.

12.03.2009

Yrd. Doç. Dr. Altay Eren

nail - Permission for your scale - nursenozcetin@gmail.com

http://mail.google.com/mail/?shva=1

Gmail

nursenozcetin@gmail.com |

E-postada Ara | Webde Ara | Arama seçenekleri | Yöntemler | Araçlar

Gelen Kutusu (44)

Gelen Kutusu noktasına geri dön

Arşiv

Spam e-posta

SA

Süraya lağı

Ekeler

Gelen kutusu ayarları

Daha yeni 11 / 158 Daha eski

Permission for your scale

Nursen ÖZCETİN Dear Mr Miller I am writing to you from Turkey I'm an English teacher and
 Kime Miller, Raymond B. <rmiller@ou.edu> 02 Mar/7 gün önce
 Kime Nursen ÖZCETİN <nursenozcetin@gmail.com> 03 Mar/8 gün önce Yanıtla
 Kime 03 Mar/2009 Salı 19:04
 Konu Re: Permission for your scale
 Gönderen ou.edu

You have my permission to use our perceived instrumentality scale in your research. Please let me know the outcomes of your research.
 Thank you.

Raymond Miller

 Raymond B. Miller, Ph.D.
 Instructional Psychology & Technology Program Area Coordinator
 Department of Educational Psychology
 The Jeannine Rainbolt College of Education
 820 Van Vleet Oval
 Norman, OK 73019-2041
 Phone: (405)325-1501
 Email: rmiller@ou.edu
 Fax: (405)325-6655

Avrupa'nın en iyi
 üniversitelerinden biri

Nursen ÖZCETİN Kime: eren_a
 Gönderen: 04 Mar/5 gün önce Yanıtla

Kime: eren_a
 Gönderen: 04 Mar/5 gün önce Yanıtla

Sohbet

Ara bulma ya da davet et

Nursen ÖZCETİN

Durum: ayar

Ahmet YAMAN

Akin Gires

Fayza Yegor

Hasanet

Mertcan Uslu

Mertcan Uslu

Nilsun KARAYILAN

Sultan ASLAN

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Alihan Aslan Davet

Sponsorlu Bağlantılar

Small LCD cameras
 4.000-20.000 ppm LCD cameras
 Laursen-Koser-Danmark
 www.koser.dk

OCS Checkweighers
 Dynamic checkweighers
 In-motion scales X-ray scanner
 www.ocs.dk

Bagging Scales
 Scales for all industrial uses
 Food, Feed, Seed, Chemicals &
 more
 www.bagging.com

Weighing Specialist
 Professional weighing specialist
 Systems designed to fit your
 needs
 www.magnatronic.co.uk

Dillon Dyna-morphy's
 Mechanical & Digital
 Dynamometers
 0-500 lb up to 550 300 lb
 www.dillonmagnatronic.co.uk

Bu bağlantıyı arkadaşınıza

Nursen ÖZCETİN

