

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

HAYAL AKTİVİTELERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK BAŞARI, İLGİ VE
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Erdoğan DOĞRU

Ocak-2014

T.C.
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

HAYAL AKTİVİTELERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSLERİNE YÖNELİK BAŞARI, İLGİ VE
TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

Yüksek Lisans Tezi

Hazırlayan:
Erdoğan DOĞRU

Danışman:
Doç. Dr. Altay EREN

Bolu-2014

ONAY

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Erdoğan Doğru'ya ait “Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerindeki Etkisi” adlı çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

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

.....

Üye : Prof. Dr. Süleyman ÇELENK

.....

Üye: Doç. Dr. Ayşegül Amanda YEŞİLBURSA

.....

Prof. Dr. Soner DURMUŞ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
TABLOLAR	iii
TEŞEKKÜR	iv
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN.....	v
ABSTRACT	vi
ÖZET	viii
BÖLÜM I.....	1
1. Giriş.....	1
1.1. İngilizce Ders Başarısıyla İlişkili Önemli Bilişsel ve Duyuşsal Değişkenler	2
1.2. Tutumla İlişkili Bilişsel ve Duyuşsal Faktörler	10
1.3. Eğitim Araştırmalarında Hayal Kavramı	13
1.4. Araştırmanın Amacı	19
1.5. Araştırmanın Soruları.....	19
1.6. Araştırmanın Önemi.....	19
1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları	21
1.8. Araştırmanın Varsayımları.....	22
BÖLÜM II	23
2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür	23
2.1. Kuramsal Çerçeve	23
2.1.1. Motivasyon ve motivasyon teorileri	23
Öz Belirleme Teorisi.....	24
Beklenti Değer Teorisi	27
Başarı Amaçları Teorisi	28
Atfetme Teorisi	30
2.1.2. İlgi ve ilginin dört aşamalı gelişim modeli	32
İlginin dört aşamalı gelişim modeli:	34
Aşama 1: İlginin tetiklenmesi.	34
Aşama 2: İlginin devam ettirilmesi.....	35
Aşama 3: Kişisel ilginin filizlenişi.....	35

Aşama 4: Tam gelişmiş kişisel ilgi	36
2.1.3. Yönlendirmeli hayal.....	38
Hayal aktivitelerinin niteliği ve kullanım şekli.....	43
Hayal aktiviteleri oluşturma ilkeleri	45
2.2. Konuyla İlgili Literatür	46
2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar	46
2.2.2. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar	54
BÖLÜM III	59
3. Yöntem.....	59
3.1. Araştırmanın Deseni	59
3.2. Çalışma grupları.....	59
3.3. Veri Toplama Araçları	60
3.3.1. Başarı testi.....	60
3.3.2. Tutum ölçeği	64
3.3.3. Durumsal ilgi ölçeği.....	65
3.4. İşlem Yolu.....	67
3.5. Veri Analizi.....	69
BÖLÜM IV	73
4. Bulgular ve Yorumlar	73
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	73
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	77
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar	82
BÖLÜM V	87
5. Sonuçlar ve Öneriler	87
5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	87
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar	88
5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar	89
5.4. Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler	90
5.5. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER	115

TABLolar

Tablo 2- 1. Öz Belirleme Teorisi motivasyon süreci.....	26
Tablo 2- 2. Amaçlara ilişkin yaklaşma ve kaçınma durumları	29
Tablo 3- 1. Çalışma grupları	60
Tablo 3- 2. Pilot çalışmanın örnekleme.....	60
Tablo 3- 3. Madde analizine ilişkin sonuçlar.....	61
Tablo 3- 4. Başarı testinin kapsadığı konular	63
Tablo 4- 1. Başarı, tutum ve ilgi ön-test puanlarına ilişkin istatistikler.....	74
Tablo 4- 2. Başarı, tutum ve ilgi son-test puanlarına ilişkin istatistikler	78
Tablo 4- 3. İlgi değişiminin başarı ve tutuma etkilerine yönelik istatistikler	83

TEŞEKKÜR

Tez danışmanım Doç. Dr. Altay EREN'e bu çalışma esnasında bana gösterdiği engin hoşgörüsü, bilgi birikimime yaptığı eşsiz katkıları ve tezimin her aşamasıyla ilgili ortaya koyduğu yapıcı eleştirilerinden dolayı teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, çalışmalarımda desteğini benden hiç esirgemeyen biricik eşim Sibel'e ve bu çalışmalarım esnasında bana varlıklarıyla güç veren ve kendilerinden çalarak çalışmama yönelttiğim zamanı büyük olgunlukla karşılayan oğlum Ozan'a ve kızım Pınar'a teşekkür ederim.

ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Derslerine Yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerindeki Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

15/01/2014

Erdoğan Doğru

ABSTRACT

EFFECT OF IMAGINATION ACTIVITIES ON UNIVERSITY STUDENTS’ ACHIEVEMENT, INTEREST AND ATTITUDES TOWARD ENGLISH LESSONS

By

Erdoğan DOĞRU

M. A. Dissertation

Curriculum and Instruction Major

Supervisor: Assoc. Ph. Dr. Altay EREN

January 2014, 127 Pages

The aim of the present study is to investigate the effect of guided imagery activities on university students’ achievement, interest and attitudes related with English lessons. Population of the research is composed of 117 freshmen (female= 80, male= 37) studying at the Faculty of Arts and Sciences and the Faculty of Economics and Administrative Sciences at Abant İzzet Baysal University. Data related with the student’s achievement towards the subjects within the scope of the research have been collected through an achievement test developed by the researcher. Data related with the students’ attitudes towards English have been collected through the Scale of Attitudes towards English, originally developed by Altunay (2004); whereas the data related with the students’ situational interests have been collected through two different versions adapted by the researcher from the Situational Interest Scale developed by Rotgans and Schmidt (2011a). All the data have been analyzed by using SPSS 20 and AMOS 20 statistical programs. Pearson Correlation analysis, independent-sample t tests, analyses of covariances (ANCOVAs) and Confirmatory Factor analyses were conducted in order to answer the research questions appropriately.

Findings of the study have shown that guided imagery activities have positive and statistically significant effects on the level of achievement and interest. Previous achievement shows the quality of mediator variable on the relationship between guided imagery activities and interest, while the positive relationship between these activities and the achievement appear to be as independent of previous achievement. On the other hand, no effect of guided imagery activities has been observed on attitude. There is a positive relationship between the quantity of interest change, which is the difference between the scores of interest pre-test and post-test and the achievement originated from guided imagery activities. This positive effect of guided imagery activities is independent of previous achievement. No effects of guided imagery activities on the relationship between the quantity of interest change and attitude have been observed. However, previous achievement has a significant effect on this relationship. Educational implications and suggestions for the future research have also been discussed in the current study.

Keywords: Guided imagery activities; Situational interest; Attitude; English; Course achievement.

ÖZET**HAYAL AKTİVİTELERİNİN ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE
DERSLERİNE YÖNELİK BAŞARI, İLGİ VE TUTUMLARI ÜZERİNDEKİ
ETKİSİ****Erdoğan DOĞRU****Yüksek Lisans Tezi****Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı****Tez Danışmanı: Doç. Dr. Altay EREN****Ocak 2014, 127 Sayfa**

Bu araştırmanın amacı hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini Abant İzzet Baysal Üniversitesinin Fen-Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin birinci sınıflarında öğrenim gören 117 (kız = 80, erkek = 37) öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerin araştırma kapsamındaki konulara yönelik başarılarına ilişkin veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir başarı testi aracılığıyla, İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin veriler Altunay (2004) tarafından geliştirilen İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla ve durumsal ilgilerine ilişkin veriler ise Rotgans ve Schmidt (2011a)'ın Durumsal İlgi Ölçeğinin araştırmacı tarafından uyarlanan iki değişik versiyonu aracılığıyla toplanmıştır. Veriler SPSS 20 ve AMOS 20 istatistik programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırma sorularının uygun biçimde cevaplanması amacıyla Pearson Korelasyon Analizi, t-testi, Kovaryans Analizi (ANCOVA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın bulguları, hayal aktivitelerinin başarı ve ilgi düzeyi üzerinde olumlu yönde ve istatistiksel açıdan anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Hayal aktiviteleri ile başarı arasındaki olumlu ilişki önceki başarının etkisinden bağımsız olarak ortaya çıkarken, hayal aktiviteleri ile ilgi arasındaki ilişkide önceki başarı arabulucu değişken özelliği göstermektedir. Diğer yandan hayal aktivitelerinin tutum üzerinde anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir. İlgi değişim miktarı ile başarı arasında hayal aktivitelerinden kaynaklanan olumlu bir ilişki saptanmıştır. Hayal aktivitelerinin bu olumlu etkisi önceki başarıdan bağımsızdır. İlgi değişim miktarı ile tutum arasındaki ilişkide ise hayal aktivitelerinin anlamlı bir etkisi gözlemlenmemiştir. Ancak, önceki başarının bu ilişkideki etkisinin anlamlı olduğu da saptanmıştır. Araştırmada eğitimsel çıkarsamalar ve gelecekte yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler de tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Yönlendirmeli hayal aktiviteleri; Durumsal ilgi; Tutum; İngilizce; Ders başarısı.

BÖLÜM I

1. Giriş

Yabancı dil, ülkelerin ticaret, siyaset, turizm ve eğitim gibi evrensel öneme sahip alanlarda gerekli iletişimi sağlıklı bir biçimde kurabilmesinin ön koşuludur. Bu nedenle günümüz dünyasında genelde yabancı dil, özelde de İngilizce bilen insanlara ihtiyaç sürekli bir şekilde artmaktadır. Bu durum dünyanın birçok ülkesinde yabancı dil, özellikle de İngilizce öğrenmeyi bir tercih olmaktan çıkarmakta ve giderek bir zorunluluğa dönüştürmektedir. Nitekim Türkiye’de de yabancı dil öğretimine dikkate değer bir önem verildiği görülmektedir. Bu kapsamda 1997-1998 öğretim yılından itibaren ilköğretim dördüncü sınıftan ortaöğretim onuncu sınıfa kadar yabancı dil dersi zorunlu ders olarak uygulanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından alınan karar doğrultusunda 2013-2014 öğretim yılından itibaren İngilizce öğretimi ilkokul ikinci sınıftan başlatılmaktadır. Hatta birçok özel okulda yabancı dil öğretimi anasınıfından başlatılmaktadır. Ayrıca, üniversitelerde bulunan bütün bölümlerde yabancı dil öğretimi 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunu’yla Türkiye’de 1981 tarihinden itibaren de zorunlu hale getirilmiştir. Ek olarak Türkiye’de birçok üniversite öğretim dilini İngilizce olarak belirlemiştir.

Bu kadar önem verilmesine rağmen, Türkiye’de etkili bir İngilizce öğretimi sağlanamadığı söylenebilir. Türkiye’de İngilizce öğretiminin uluslararası karşılaştırmasını yapan bir çalışma bu ifadeyi destekler niteliktedir. Kuru ve Akesson (2011) PISA (Programme for International Student Assessment) ve EF-EPI (Education First English Proficiency Index) projelerinin verilerini kullanarak Türkiye’nin bu iki projeye katılan ülkeler arasında genelde eğitimdeki, özelde de İngilizce öğretimindeki yerini karşılaştırdıkları bir çalışma yapmıştır. PISA, 15 yaş grubundaki öğrencilerin matematik, fen ve okuma becerileri alanlarındaki performanslarını ölçerek onların hayata hazır oluş durumlarını belirlemeyi amaçlayan oldukça kapsamlı bir araştırmadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011). Proje kapsamında bu çalışma OECD tarafından üç yılda bir tekrar edilerek yapılmaktadır. Proje, dünya nüfusunun üçte birinden fazlası ve tüm dünya gayri safi hasılasının onda dokuzunu üreten bölümünü kapsamaktadır. Bu

önemli projenin Türk Milli Eğitim Bakanlığının çalışmaları ve planlamalarına da çok büyük yansımaları olmaktadır.

Bu projeye 2003, 2006 ve 2009 yıllarında, aralarında Türkiye'nin de bulunduğu sırasıyla 40, 57 ve 65 ülke katılmıştır. Türkiye matematik okuryazarlığında yıllara göre sırasıyla 34, 43 ve 43, fen bilimleri okuryazarlığında 35, 44 ve 43, okuma becerilerinde ise 33, 37 ve 41. sırada yer almıştır. Türkiye her üç alanda da proje ilerledikçe yükselen bir performans gösterse de, yerinin halen çok gerilerde olduğu görülmektedir (ayrıca bkz. World Bank, 2013). Araştırmacıların incelediği bir başka çalışma ise EF (Education First) eğitim kurumlarının yapmış olduğu yetişkinlerin İngilizce performanslarını ölçen EPI (English Proficiency Index) başlıklı uluslararası bir proje çalışmasıdır. Bu çalışma ilk olarak 44 ülkenin katılımıyla 2011 yılında yapılmış ve 2012 yılında 54 ülke ile tekrar edilmiştir. Türkiye İngilizce yeterlik indekslerine göre sırasıyla 43 ve 32. sıralarda yer almıştır. PISA ve EPI projelerinin her ikisine birden katılan ülkeler kendi aralarında tekrar sıralamaya konduğunda, Türkiye'nin PISA projesinde geride bıraktığı Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi birçok ülkenin EPI projesindeki İngilizce yeterlilik indeksine göre gerisinde yer aldığı görülmüştür. Buna göre, Türkiye'nin İngilizce performansının genel eğitim performansından daha düşük olduğu ifade edilebilir. Bu, Türkiye'deki İngilizce öğretimi açısından dikkate alınması gereken önemli bir sorundur.

Bu sorunun nedenlerini tespit etmeye yönelik önemli sayıda araştırma bulunmaktadır (örneğin bkz. Acat ve Demiral, 2002; Gömleksiz, 2002; Işık, 2008; König, 1989). Bu çalışmalarda İngilizce öğrenimini etkileyen çeşitli bilişsel ve duyuşsal değişkenlere vurgu yapılmıştır. Söz konusu çalışmaların önemli bir bölümünden elde edilen bulgular, bu çalışmanın problem durumunun daha da belirginleştirilebilmesi amacıyla aşağıda özetlenmiştir.

1.1. İngilizce Ders Başarısıyla İlişkili Önemli Bilişsel ve Duyuşsal Değişkenler

Bilişsel özellikler en genel tanımıyla bireyin düşünme ve kavramasıyla ilgili özelliklerdir (Erden ve Akman, 1997). Örneğin zekâ, inançlar, başarı amaçları, öğrenmeyle ilgili strateji ve stiller, bellek, algı, unutma, hatırlama gibi bilinç

düzeyindeki özellikler bilişsel niteliktedir. Duyuşsal özellikler ise kısmen bilinçaltı özelliklerdir ve duygularla ilgilidir. Öğrenmenin hem bilişsel hem de duyuşsal içeriğe sahip bir süreç olduğu dikkate alındığında (Topses, 2009), öğrenme sürecinde hissedilen mutluluk, öfke, korku, sevgi, kaygı, ilgi gibi olumlu ve olumsuz duyguların öğrenme sürecini anlamlı düzeyde etkilemesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir (Pekrun, 2006).

Buna rağmen, akademik başarıyı, örneğin zekâ gibi bilişsel bir değişken aracılığıyla açıklama eğilimi toplumda oldukça yaygındır. Esasen konuyla ilgili literatürde zekânın akademik başarı ile anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğunu destekleyen birçok çalışma da bulunmaktadır. Örneğin, bu konuda yapılan bir çalışmada (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2006) öz değerlendirmeye dayalı olarak ortaya çıkan zekâ puanları ile akademik başarı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca zekâ testleri aracılığıyla elde edilen zekâ puanları ile başarı arasında da anlamlı ve olumlu yönde ilişkinin tespit edildiği çok sayıda çalışma bulunmaktadır (örneğin bkz. Kuncel, Hezlett ve Ones, 2004; Ridgell ve Lounsbury, 2004). Ancak dikkatten uzak tutulmaması gereken önemli bir nokta, bu araştırmalarda zekânın ders başarısına ilişkin varyansı yalnızca % 25 ile % 30 arasında değişen oranlarda açıklayabildiğine yönelik bulguların elde edildiğidir. Bunun anlamı, zekânın akademik başarıyı açıklamada önemli olduğu, ancak tek başına yeterli olmadığıdır. Dolayısıyla, akademik başarının açıklanmasında zekâ dışındaki çeşitli değişkenlerin etkilerinin de dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde başarıyla ilişkili olduğu düşünülen birçok değişken, çok sayıda çalışmanın odak noktasını oluşturmuştur.

Bu değişkenlerden birisi bilişsel stillerdir. Bilişsel stiller bireyin farklı durumlara verdiği tepkileri etkileyen geniş çaplı ve sistematik özellikler olarak tanımlanmaktadır (Anastasi, 1976). Bilişsel stilin konu edildiği çalışmalarda, bireylerin bilişsel stilleri genellikle Herman Witkin ve arkadaşları (bkz. Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977) tarafından alan-bağımlı ve alan-bağımsız stil çerçevesine dayalı olarak geliştirilen, alan-bağımlılık testi aracılığıyla incelenmiştir. Alan-bağımlılık stili testi, karmaşık şekiller içine yerleştirilen bir dizi basit şekli, verilen belirli bir süre içinde bulmaya yönelik bir testtir. Birey verilen süre içinde karmaşık şekiller içinde

gizli olan basit şekillerden çok bulduğu oranda alan bağımsızlık noktasına, az bulduğu oranda da alan bağımlılık noktasına doğru ilerlemektedir. Buna göre, bireyler söz konusu stillerden ağırlık derecesine bağlı olarak yalnızca birine sahip olabilirler.

Alan-bağımlı bireylerin sosyal içerikli öğrenmede, alan-bağımsız bireylerin ise analitik düşünme konusunda daha iyi oldukları bilinmektedir (bkz. Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977). Buna göre, alan-bağımlı bireylerin yabancı bir dilin iletişim ile ilgili becerilerini, alan-bağımsız bireylerin ise dilbilgisi yapılarını daha kolay öğrenmeye eğimli olduklarını iddia edilmektedir. Bu iddiayı test eden birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, Hansen ve Stansfield (1981)'in yaptığı çalışma bu iddiayı destekler niteliktedir (ayrıca bkz. Salmani-Nodoushan, 2006). Bununla birlikte, Abraham (1985) ön-test ve son-test kontrol grupsuz deneysel desenden hareketle gerçekleştirdiği çalışmasında, her iki stile de sahip olanlardan oluşan bir gruba yaygın olarak uygulandığı biçimiyle tümdengelim yoluyla, aynı dağılım özelliğine sahip bir diğer gruba ise hiç kural vermeden dilbilgisi yapısını içeren çeşitli örnekler sunarak öğretim yapmıştır. Alan-bağımlı öğrenciler, örnekli ders anlatımında, alan-bağımsız öğrenciler ise kurallı ders anlatımında daha yüksek başarı göstermişleridir. Dilbilgisi ve iletişim becerilerinin birlikte ölçüldüğü boşluk doldurma tipi bir İngilizce testini kullanarak bu iki stilin performansını inceleyen bir başka çalışmada (Stansfield ve Hansen, 1983) ise, alan-bağımsız stilin İngilizce test performansı ile daha güçlü ilişkilendiği saptanmıştır.

Konuyla ilgili literatürde öğrencilerin ders başarısıyla anlamlı ve pozitif yönlü ilişkili oldukları rapor edilen diğer değişkenler ise öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerileridir (bkz. Çakır, 2007; Korkmaz, 2002). Örneğin, Linnenbrink ve Pintrich (2003) literatür taramasına dayalı olarak gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin öz-yeterlilik inançlarıyla derse katılım düzeyleri ve ders başarısı arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır (ayrıca bkz. Lent, Brown ve Larkin, 1984). Benzer biçimde, Zimmerman, Bandura ve Pons (1992) öğretim dönemi başındaki ebeveyn amaçları ve öğrencinin öz-yeterlilik inançlarının ders notlarının yordayıcısı olduğunu bulgulamışlardır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin öz-düzenleme becerileri hakkındaki yeterliliklerine olan inançlarının, akademik başarı için öz-

yeterlilik algılarını ve dolayısıyla akademik başarılarını etkilediği de saptanmıştır. Benzer bulgular İngilizce ders başarısının bir değişken olarak kapsandığı araştırmalar aracılığıyla da elde edilmiştir. Örneğin, Ghaith (2010) ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel desenden hareketle gerçekleştirdiği çalışmasında, lise öğrencilerinin İngilizce okuma başarıları, öz-saygı inançları ve okula yabancılaşma duyguları arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öz-saygı inançları ve okula yabancılaşma duyguları açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmadığını göstermiştir. Ancak, araştırmada İngilizce okuma başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunduğu da saptanmıştır.

Özçetin ve Eren (2010) lise öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallık (dersin gelecekteki amaçlarına hizmet etme derecesine/fayda değerine ilişkin öğrenci algıları) ile gelecek zaman perspektiflerinin başarı ve tutumları üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında, algılanan araçsallığın İngilizce ders başarısını ve İngilizce dersine yönelik tutumu anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini bulgulamışlardır. Buna göre, öğrencilerin İngilizce dersini gelecek için belirledikleri hedeflerle güçlü biçimde ilişkilendirmelerinin, ders başarısını ve tutumu olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

Yukarıda değinilen değişkenlerin yanında, ders başarısı ile güçlü biçimde ilişkilendiği uzun zamandan bu yana bilinen değişkenlerden biri de motivasyondur. Motivasyon genel anlamda “davranışların altında yatan sebepler” (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010: 712) ya da insan davranışlarına yön veren faktörler olarak tanımlanabilir (Feldman, 1997). Eğitim alanına yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalarda motivasyon, genellikle başarı amaçları teorisi (Elliot, 1999), beklenti-değer teorisi (Wigfield ve Eccles, 2000), öz-belirleme teorisi (Ryan ve Deci, 2000), öz-yeterlik inançları (Bandura, 1982; 1997) ve zeka (Gagne ve Fere, 2001) gibi sırasıyla bireylerin başarıyla ilgili kişisel amaçlarını nasıl algıladıklarını, geleceğe ilişkin beklentilerinin neler olduğunu ve bu beklentilere ne düzeyde değer verdiklerini, aidiyet, yeterlik, özerklik ihtiyaçlarını karşılama düzeylerini nasıl algıladıklarını, spesifik yeterlik algılarını ve çeşitli testler aracılığıyla elde edilen puanlardan hareketle

hesaplanan zeka katsayılarını dikkate alan teoriler ve kavramlar ışığında incelenmektedir.

Eğitimin kendisinin gelecek odaklı bir süreç olduğu düşünüldüğünde (Wigfield ve Eccles, 2000), motivasyon kavramının öğrencilerin başarı amaçları, beklentileri ve değerleri ile farklı boyutlardaki ihtiyaçlarının giderilmesindeki rollerine ilişkin algılamaları ve/veya eğitim odaklı görevleri tamamlama konusuna ilişkin yeterlik inançları gibi, her birisi doğrudan ya da dolaylı gelecek vurgusuna sahip değişkenler bağlamında incelenmesi şaşırtıcı değildir. Nitekim konuyla ilgili literatürde öğrencilerin ders başarısıyla söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilerin önemli olduğunu gösteren ve her biri farklı ihtiyaçlara vurgu yapan çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Örneğin, Başarı Amacı Teorisi (Achievement Goal Theory) öğrencilerin amaçlarının onların akademik performansları ile olan ilişkisel görünümüne odaklanmaktadır (Ames, 1992; Dweck ve Leggett, 1988). Bu teoriye göre, öğrencilerin başarı amaçları onların duyuşsal tepkilerini etkileyen iki temel boyuttan oluşmaktadır: Öğrenme amaçları ve performans amaçları. Söz konusu amaçlar odak noktaları açısından farklılaşmaktadır. Buna göre, öğrenme amaçları, öğrenmeye dışsal bir ödül arayışı nedeniyle değil, içsel bir haz arayışıyla ve derinlemesine bir biçimde odaklanmayı vurgularken, performans amaçları dışsal ödül ya da onaylanma arayışıyla becerinin veya performansın sergilenmesine ya da başarısız gibi görünmekten kaçınmaya yönelik amaçları vurgulamaktadır (Covington, 2000; başarı amaçlarının farklı ve görece yakın tarihte önerilen boyutları için bkz. Elliot & McGregor, 2001).

Bu noktada, başarı amaç teorisinin amaçları bir zaman çerçevesi içerisinde ele almadığı ve amaç-gelecek ilişkisinden çok, amaç-içerik ilişkisine vurgu yaptığı söylenebilir. Ayrıca eğitim/öğretim çıktılarının (ders başarısı, tutum, strateji kullanımı vb.) söz konusu amaçlardan etkilendiği de vurgulanmaktadır. Nitekim konuyla ilgili literatürde öğrenme amaç odaklı öğrencilerin ders başarılarının, derinlemesine öğrenme stratejileri kullanma eğilimlerinin, genelde eğitime, özelde ise matematik vb. derslere ilişkin tutumlarının performans odaklı öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğuna ilişkin kanıtlar bulunmaktadır (bkz. Pintrich, 2000; Pintrich, Conley ve Kempler, 2003).

Eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan teorilerden bir diğeri ise Beklenti-Değer Teorisidir (Expectancy-Value Theory). Beklenti-Değer Teorisi motivasyonu, bireylerin bir aktiviteyi/bir görevi ne kadar iyi yapabileceklerine/yerine getirebileceklerine ilişkin beklentileri ile bu görev ve/veya aktivitelere verdikleri önem derecesi arasındaki etkileşimin bir sonucu olarak tanımlamaktadır. Örneğin, bir ğrenci için İngilizce dersinden başarılı olmak son derece önemli olabilir. Ancak, bu ğrenci İngilizce dersinden başarılı olmayı beklemiyor ya da buna inanmıyorsa, başarılı olma yönündeki motivasyonu düşük olacaktır. Söz konusu düşük motivasyon, İngilizce dersinden başarı beklentisi yüksek, ancak çeşitli nedenlerle bunu önemli ya da değerli olarak algılamayan bir ğrenci için de geçerlidir. Buna göre, öğrencinin motivasyonu söz konusu derse ilişkin başarının hem önemli, hem de mümkün olarak algılanmasıyla yüksek bir düzeyde yer alabilir (ayrıntılı açıklamalar için bkz. Wigfield ve Eccles, 2000).

z-Yeterlik Teorisi (Self-Efficacy Theory) ise öğrencinin başarılı sonuçlar üretme becerisi konusundaki inançlarının, onun başarı motivasyonunu etkilediğini ne surmektedir (bkz. Bandura, 1982; 1997; Zimmerman, 1989). Buna göre, öğrencilerin yabancı dil derslerine ilişkin başarısı söz konusu derse ilişkin öz-yeterlik inançları tarafından anlamlı düzeyde açıklanabilir (bkz. Carroll, Houghton, Wood, Unsworth, Hattie, Gordon ve Bower, 2009; Zimmerman, 2000). Diğer taraftan, z-Belirleme Teorisi (Self-Determination Theory) motivasyonu g, ilgi ve otonomi ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik düzenlemelerden (içsel düzenleme, tanımlanmış düzenleme, içe yansıtılmış düzenleme ve dışsal düzenleme) oluşan bir süreklilik olarak ele almaktadır (Ryan ve Deci, 2000; 2000a). Buna göre ise, öğrencilerin yabancı dil derslerine ilişkin başarı düzeyleri hangi düzenleme türünü kullandıkları tarafından açıklanabilir. Örneğin Yeşilyurt (2008) İngilizce derslerinde içsel motivasyonun, dışsal motivasyondan anlamlı düzeyde daha etkili olduğunu saptamıştır. Ayrıca, konuyla ilgili literatürde içten güdülenme ile İngilizce derslerine devam etme davranışı (Ramage, 1990), İngilizce dersinin sınavlarından yüksek not alma kararlılığı, akademik başarı (Tachibana, Matsukawa ve Zhong, 1996) ve İngilizce okuma ve konuşma başarı düzeyleri (Ehrman, 1996) arasında olumlu yönde ve anlamlı ilişkiler rapor edilmiştir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan ve değinilen kuramlardan çıkarsanabilecek önemli bir sonuç, motivasyonun genelde ders başarısıyla, özelde ise yabancı dil öğretimini hedefleyen derslere ilişkin başarıyla yakından ilişkili olduğudur. Dolayısıyla, motivasyonun genelde eğitim araştırmalarında, özelde ise yabancı dil başarısının bağımlı değişken olarak belirlendiği araştırmalarda sıklıkla incelenen bir değişken olması şaşırtıcı değildir. Bu bağlamda çıkarsanabilecek diğer bir önemli sonuç, motivasyonun büyük oranda bilişsel içeriğe sahip bir değişken olarak tanımlanması ve buna göre incelenmesidir. Ancak, bazı araştırmacılar motivasyon kavramının bilişsel içeriğine yönelik bu vurgunun, motivasyonun duyuşsal boyutunun bireyleri harekete geçirme ve beceri gelişimini sağlama yönündeki potansiyel etkisini ihmal ettiğini öne sürmüşlerdir (bkz. Hidi, 2006; Hidi ve Renninger, 2006). Öğrenme ve öğretme süreçleriyle duyuşsal değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler düşünüldüğünde (bkz. Parker ve Lepper, 1992; Silvia ve Sanders, 2010; Wade, 1992), söz konusu eleştirinin dikkate değer olduğu söylenebilir. Nitekim Hidi (2006)'nin öncü niteliğindeki çalışmasında 'ilgi', motivasyonun merkezinde yer alan duyuşsal bir kavram olarak incelenmiş ve buna göre tanımlanmıştır.

Spesifik olarak, Hidi (2006, ayrıca bkz. Hidi ve Renninger, 2006) ilgiyi çevredeki uyaranlar tarafından tetiklenen ve zaman içerisinde ya süreklilik içeren ve giderek şiddeti artan ya da açığa çıktıktan belirli bir süre sonra şiddeti azalan ve giderek kaybolan odaklanmış dikkat ve duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Buna göre ilgi gelişiminin dört düzeyi bulunmaktadır ve bunlardan ilk ikisi durumsal ilgiyi diğer ikisi ise kişisel ilgiyi tanımlamaktadır. İlginin tetiklenmesi (duyuşsal ve bilişsel süreçlerdeki kısa süreli değişikliklerden kaynaklanan psikolojik durum) ve ilginin devam ettirilmesi (tetiklenmiş ilgiyi takip eden ve konu üzerindeki odaklanmış dikkat ve zaman ilerledikçe süren ısrarı da içeren psikolojik durum) aşamaları durumsal ilginin aşamalarıdır. Kişisel ilginin filizlenmesi (bir konuya yeniden katılıma yönelik göreceli olarak daha dayanıklı bir eğilimin başlangıç aşamaları ve buna yönelik psikolojik ilgi durumu) ve tam gelişmiş kişisel ilgi (Belirli bir konuya yeniden katılıma yönelik göreceli olarak daha dayanıklı bir eğilim ve buna yönelik psikolojik ilgi halidir ve bilgi ve değer birikimi bu aşamanın en önemli özellikleri arasındadır.) aşamaları ise kişisel ilginin aşamalarıdır.

İlginin eğitim ve öğretim sürecinin önemli değişkenleriyle anlamlı ve olumlu yönde ilişkilendiği çok sayıda araştırma aracılığıyla rapor edilmiştir. Buna göre ilgi, dikkatin sürdürülmesiyle (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002; Hidi, Renninger ve Krapp, 2004), öğrenmeye yönelik amaçlarla (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000), öğrenmenin niteliğiyle (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Sadoski, 2001; Schraw ve Dennison, 1994; Tin, 2006), akademik başarıyla (Rotgans ve Schmidt, 2011) ve hatırlamayla (Schraw, Bruning ve Svoboda, 1995) anlamlı düzeyde ilişkilenebilir.

Örneğin, Rotgans ve Schmidt (2011) üniversite öğrencilerinin durumsal ilgi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin durumsal ilgilerinin akademik başarı düzeylerini anlamlı ve olumlu yönde yordadığını saptamışlardır. Tobias (1994) ilgiye yönelik olarak yaptığı ve farklı kademelerde yer alan öğrenci gruplarından oluşan kapsamlı literatür taramasında, öğrencilerin bir konu hakkında sahip oldukları ön bilgilerle o konuya yönelik ilgileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Randler ve Bogner (2007) ders öncesinde, ders esnasında ve ders sonrasında olmak üzere ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki durumsal ilgi düzeylerini ölçmüş, son-test ve kalıcılık testlerindeki puanlarla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilerin ders öncesinde, esnasında ve sonrasında ölçülen ilgi düzeyleriyle başarı puanları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkiler saptanmıştır. Bunun sonucu olarak, öğrencilerin yalnızca başlangıçtaki ilgilerinin değil, aynı zamanda ders esnasındaki ve sonrasındaki ilgilerinin de ders başarısının açıklanmasında önemli rollere sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalardan hareketle dört önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, genelde akademik başarının, özelde ise yabancı dil derslerine ilişkin başarının eğitim araştırmalarında bir sonuç değişkeni olarak ele alındığı ve bu değişkenin açıklanmasında zeka, inançlar, bilişsel stiller ve motivasyon gibi pek çok bireysel farklılık değişkeninin rollerinin sorgulandığıdır. İkincisi, söz konusu değişkenler içerisinde özellikle motivasyon kavramının öncelikli bir yere sahip olduğudur. Nitekim zekânın etkileri kontrol edildiğinde bile motivasyonun matematik ve Almanca derslerine ilişkin başarıyı anlamlı düzeyde açıkladığına ilişkin kanıt bulunmaktadır.

(bkz. Steinmayr ve Spinath, 2009). Bunun anlamı, motivasyonun sayısal ve sözel alanlara ilişkin derslere yönelik başarı üzerinde zekâdan bağımsız ve anlamlı etkisinin olduğu ve değinilen önceliğinin rastlantısal olmadığıdır. Üçüncüsü, motivasyonun söz konusu etkisinin, bundan önceki araştırmalarda büyük oranda bilişsel içeriğe sahip bir değişken olarak tanımlanması nedeniyle, duyuşsal boyutunun yeterince dikkate alınmamış olmasıdır. Dördüncüsü ise, motivasyon ve ders başarısı arasındaki ilişkilerin büyük oranda ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde öğrenim gören öğrencileri kapsayan araştırmalar aracılığıyla incelenmesidir. Dolayısıyla, bir motivasyon değişkeni olarak üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik ilgisi ve ders başarısı ile olan ilişkisi bu çalışmanın odak noktalarından birisini oluşturmuştur.

1.2. Tutumla İlişkili Bilişsel ve Duyuşsal Faktörler

Eagly ve Chaiken (1993:1) tutumu “belirli bir varlığı bir dereceye kadar psikolojik olarak olumlu ya da olumsuz değerlendirme eğilimidir” şeklinde tanımlamaktadır. Bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenme konusunda öğrencinin algıları, anlayışları, inançları ve deneyimleri ise İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını ifade etmektedir (Al Noursi, 2013). Bu tanımlardan da anlaşılacağı gibi, tutum kişiyi belirli bir yönde davranmaya yönlendirmektedir. Nitekim kişi bir şeye karşı olumlu tutuma sahipse onu sever ve ona doğru yönelir. Ters durumda ise, kişi ondan kaçınma ya da uzaklaşma eğilimindedir. Bu özelliği nedeniyle tutum, eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen önemli bir değişkendir. Nitekim öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere karşı tutumu ile ders başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu bilinen bir gerçektir (bkz. Açıkgöz, 1992; Ba-Udhan, 2010; Bloom, 1995; Genç ve Kaya, 2011). Tutumun üç ögesi olarak Gardner (1985) duyuşsal, davranışsal ve bilişsel öğelerden bahsetmektedir. Bu öğeler tutumun yöneldiği olgu, olay ve/veya nesneye yönelik olarak sırasıyla duyguları, harekete geçmeye yönelik eğilimleri ve inançları ifade etmektedir. Tutum öğrenmeyle kazanılan bir olgudur ve bireyin davranışlarına yön veren karar verme sürecinde önemli rol oynar (Ülgen, 1994).

Tutumun öğrenmeyle kazanılabilir olduğuna yönelik önermeyi (Ülgen, 1994) test eden birçok çalışma yapılmıştır. Örneğin, eylem araştırması niteliğindeki bir

çalışmada (Elyıldırım ve Ashton, 2006), İngilizce öğretim süreçlerinde bir dizi değişiklik yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümünde kayıtlı bir grup üniversite öğrencisinin 20 haftalık eğitim süreci sonunda İngilizceye yönelik tutumlarında olumlu ve anlamlı bir değişim tespit edilmiştir. Bu çalışmada yapılan en belirgin değişiklik dersin zorlayıcılık seviyesinin düşürülmesi şeklinde olmuştur. Ayrıca öğrencilerin özgüven kazanmaları ve daha özerk bir yaklaşımla öğrenmelerini cesaretlendirmek için daha çok iletişime yönelik ve öğrenci merkezli öğretim stili kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin tutumlarındaki bu olumlu değişimi öğretimde yaptıkları söz konusu değişikliklere atıfla açıklamışlardır. Dolayısıyla, tutum gelişiminin öğretim sürecinin niteliğinden anlamlı düzeyde etkilendiği söylenebilir.

Papua Yeni Gine’de yapılan bir başka çalışmada (Buschenhofen, 1998) ise, lise son sınıf öğrencileri ile üniversite 1. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları arasında üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu çalışmadaki tutum farklılıklarının nedeni, araştırmacı tarafından liseden üniversiteye geçiş gibi ciddi bir durum değişikliğine bağlı olarak açıklanmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının, eğitimin farklı kademelerindeki görünümünün de farklı olabileceğine ilişkin bir kanıt olarak değerlendirilebilir. İngilizce dersine yönelik tutumun değiştiğini gösteren bir başka çalışma da Gömleksiz ve Yetkiner’in (2012) çalışmasıdır. Bu çalışmada, İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarılarının yanında onların tutumlarını da olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları öğretim kademeleri arasındaki geçiş, İngilizce öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler gibi önemli unsurlarla birlikte, İngilizce dersinin öğrenciler tarafından kişisel gelecek amaçlarına hizmet eden bir ders olarak algılanmasından da etkilenmektedir (bkz. Özçetin ve Eren, 2010).

Tutum değişimiyle ilişkilenen değişkenlere ilişkin görünüm, yalnızca üniversite ve lise öğrencilerinden hareketle elde edilen görünümle sınırlı değildir. Örneğin, deneysel bir çalışmada (Kastr, Tollefson ve Gilbert, 1987) akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazı derslerine karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrencilerin okumaya

yönelik tutumlarında bir gelişme olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada ise (Parker ve Paradis, 1986) sadece 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte olumlu bir gelişme olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bu gelişimin kaynağı okuma derslerinin 5. sınıfta daha serbest tarzda gerçekleştirilmesine bağlı olarak açıklanmıştır. Diğer taraftan, Breen (1979) ortaokulda görev yapan İngilizce, Matematik ve Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kendi konu alanlarına yönelik ilgi seviyeleri ile bu derslere katılan öğrencilerin o derslere yönelik tutumları arasında zayıf, ancak istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki saptamıştır. Buna göre, kendi konu alanına yönelik yüksek düzeyde ilgi duyan öğretmenlerin öğrencilerinin de o derse karşı olumlu tutumlar geliştirdiği söylenebilir.

Bu açıklamalar ışığında tutumun sabit bir değişken olmadığı, aksine, değişken bir özelliğe sahip olduğu sonucu çıkarılabilir. Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde tutum değişiminin her zaman mümkün olmayabileceğine ilişkin bulguların elde edildiği çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin, Yang ve Lau (2003) tarafından gerçekleştirilen boylamsal bir çalışmada, üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları üç yıl süreyle elde edilen verilerden hareketle analiz edilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin tutumları arasında anlamlı farklılıklar gözlemlenmemiştir. Ancak, bu çalışmada öğretme ve öğrenme süreçlerinin kontrol edilmemiş olması ve tutum değişiminin yalnızca zamanın bir fonksiyonu olarak incelenmiş olması, söz konusu değişimeme durumunun hangi kaynağa bağlı olduğunu açıklanmaksızın bırakmaktadır. Ayrıca, tutum değişiminin rapor edildiği araştırma sayısı, tutumun sabit bir değişken olduğuna ilişkin bulguların rapor edildiği araştırma sayısından oldukça fazladır. Üstelik öğrenme ile tutum arasındaki ilişki dikkate alındığında (bkz. Brown, 2000; Ellis, 1994; Elyıldırım ve Ashton, 2006; Masgoret ve Gardner, 2003), tutumun değişken bir özelliğe sahip olması da son derece mantıklıdır.

Tutum değişkeninin incelendiği araştırmaların büyük çoğunluğu kesitsel desenlerden hareketle gerçekleştirilmiş tarama araştırmalarıdır. Yukarıda da değinildiği gibi, başta akademik başarı ve motivasyon olmak üzere, pek çok duyuşsal ve bilişsel değişkenin tutumla olan ilişkisi incelenmiş olmasına rağmen, konuyla ilgili literatürde tutum değişkeninin durumsal ilgiyle olan ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Gerek durumsal ilginin, gerekse tutumun öğrenme ve özellikle de

yabancı dil öğrenme süreci üzerindeki olumlu etkileri düşünüldüğünde (bkz. Daskalovska, Gudeva ve Ivanovska, 2012; Dörnyei, 2003; Randler ve Bogner, 2007; Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Rotgans ve Schmidt, 2011; Sadoski, 2001; Schraw ve Dennison, 1994; Taylor, Peplau ve Sears, 2007), yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencilerin durumsal ilgileri ile tutumları arasındaki ilişkilerin dikkate alınmasının ya da en azından kontrol edilmesinin gereği ve önemi anlaşılabilir. Bu nedenle, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları bu çalışmanın bir diğer odak noktasını oluşturmıştır.

1.3. Eğitim Araştırmalarında Hayal Kavramı

İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin özelliklerden biri kişisel geçmişini hatırlayabilmesi ve olası geleceğini zihninde canlandırabilmesidir (Tulving, 2002). Nitekim anısal (episodic) belleğin bir fonksiyonu olan bu özellik, insanın hem kendisinin hem de başkalarının farklı bağlamlardaki olası eylemlerini, amaçlarını, duygularını ve düşüncelerini dikkate alarak, plan yapma ve karar alma gibi üst düzey bilişsel süreçleri gerçekleştirmesine olanak sağlamaktadır (Eren, 2008). Esasen bireylerin zamanı algılama, geçmiş, şimdi ve gelecek zamana ilişkin yansıtma yapabilmeye becerileri, zaman perspektifi (Zimbardo ve Boyd, 1999), zamanda genişletilmiş ben (Lemmon ve Moore, 2007; Cosentino, 2011), olası benlikler (Markus ve Nurius, 1986), zihinsel zaman yolculuğu (Busby ve Suddendorf, 2005; Suddendorf, 1994; Suddendorf ve Busby, 2005; Tulving, 2002), gündüz düşleri (Lindquist ve McLean, 2011), hayal (Wood ve Endres, 2004), zihin gezintisi (Killingsworth ve Gilbert, 2010; Smallwood, Fishman ve Schooler, 2007) ve yönlendirmeli hayal (Galyean, 1983) gibi farklı kavramlar aracılığıyla ve bilişim teknolojileri (Zaman, Rajan ve Dai, 2010), sağlık (Botzung, Denkova ve Manning, 2008), felsefe (Leeuwen, 2011), iş idaresi (Markley, 2008; Ogilvie, 1998), eğitim (Galyean, 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981; Karwowski ve Soszynski, 2008; Wood ve Endres, 2004) gibi farklı alanlarda incelenmektedir.

Söz konusu kavramların birbirleriyle benzer ve aynı zamanda da farklı içeriklere sahip kavramlar oldukları söylenebilmesine rağmen, ortak özellikleri yukarıda değinilen iki anısal bellek fonksiyonuna vurgu yapmalarıdır: Geçmiş hatırlama ve olası

geleceği zihinde canlandırma. Konuyla ilgili literatürde bu işlevlerden birincisinin (geçmiş hatırlama) eğitim ortamlarındaki ve süreçlerindeki rolü oldukça uzun zamandan bu yana bilinmesine ve çok sayıda araştırmanın konusunu oluşturmasına rağmen, ikincisinin (olası geleceği zihinde canlandırma) fonksiyonuna ilişkin araştırma sayısı oldukça sınırlıdır.

Lindquist ve McLean (2011) Psikoloji Bölümünde kayıtlı üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği bir çalışmada, dersle ilgisi olmayan gündüz düşlerinin (Bireylerin ilgilendikleri konuyla ilişkili olmayan hayaller kurmasını ifade eden bir kavram; örneğin “Akşam yemeğinde ne yapacağım?”, “Acaba annem şimdi ne yapıyor?” veya “Umarım akşam otobüs çok kalabalık olmaz” gibi.) eğitim ortamlarındaki ilişkilerini incelemiş ve bu düşlerle Psikolojiye Giriş dersindeki not tutma davranışı ve derse yönelik ilgi arasında anlamlı düzeyde ve negatif yönlü bir ilişki bulmuşlardır.

Gündüz düşlerine benzer içeriğe sahip başka bir kavram da zihin gezintisidir (mind wandering). Kısaca, dıştan gelen bilginin işlenmesi yerine, bireyin dikkatinin kendi iç dünyasındaki duygu ve düşünceler üzerine odaklanması olarak tanımlanabilecek zihin gezintisinin öğrenme ile negatif ilişkili olduğunu rapor eden çalışmalar bulunmaktadır (bkz. Killingsworth ve Gilbert, 2010; Smallwood, Fishman ve Schooler, 2007). Bu noktada hem gündüz düşlerinin, hem de zihin gezintisi kavramının öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilemelerinin, dikkat dağıtıcı etkilerine atıfla açıklandığının vurgulanması önemlidir. Ancak bu, öğrencilerin geleceğe yönelik zihinsel canlandırmalarının tümünün dikkat dağıtıcı etkileri olduğu anlamına gelmemelidir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, olası geleceğe ilişkin zihinsel canlandırmaların öğrenme üzerindeki etkilerinin olumlu ya da olumsuz olmasının, öğrenilmeye çalışılan içerikle ilişkili olmasına, görsel, işitsel vb. duyuşsal uyarıların canlılığına, olası gelecekteki olayı adeta yaşıyormuş gibi olma hissine ve özellikle de bireylerin kişisel ve/veya mesleki amaçlarıyla bağlantı derecelerine bağlı olduğuna ilişkin kanıtlar mevcuttur.

Örneğin, olası benlikler teorisine göre (bkz. Markus ve Nurius, 1986) birey kendi geçmişini ve şimdiki durumunu değerlendirerek gelecekteki olası benliklerini

zihninde canlandırabilir. Buna göre birey, gelecekte olmayı arzu ettiği kişi olduğunu, amaç ya da amaçlarına ulaştığını hayal edebileceği gibi, olmaktan korktuğu kişi haline gelmekten nasıl kaçınacağını da hayal edebilir. Söz konusu zihinsel temsillerin mesleki kimlik gelişimi üzerinde önemli etkileri olduğu saptanmıştır. Örneğin Hamman, Gosselin, Romano ve Bunuan (2010) öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin kişilerarası ilişkiler (öğrenci ve öğretmen ilişkisi vb.), sınıf yönetimi, öğretim ve profesyonelleşmeyle ilişkili olarak hem olmayı arzu ettikleri hem de olmaktan korktukları zihinsel gelecek temsillerine sahip olduklarını ve bu temsillerin mesleğe ilişkin kimliklerini ('bir öğretmen olarak ben') anlamlı düzeyde etkilediğini saptamışlardır. Bununla birlikte, olumlu zihinsel gelecek temsilleri bireylerin kendilerini iyi hissetmelerine yol açmakta ve/veya gelecekle ilgili olumlu beklentiler geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Örneğin, öğrencilerin olumlu gelecek temsilleri oluşturmalarına ve olmaktan korktukları kişiler haline gelmekten kaçınma stratejileri geliştirmelerine yardımcı olmak, akademik başarı düzeylerini arttırmakta, depresyon ve kaygı düzeylerinde ise önemli düşüşlere neden olabilmektedir (Oyserman, Bybee ve Terry, 2006; Oyserman, Terry ve Bybee, 2002).

Benzer bulgular, bireylerin mevcut davranışlarının gelecekteki olası sonuçlarını dikkate alma düzeyini ifade eden bir kavram olarak ya da genel anlamda geleceği dikkate alma becerisi olarak tanımlanabilecek (Bembenutty, 2010), gelecek zaman perspektifi kavramını kapsayan çalışmalar aracılığıyla da elde edilmiştir. Nitekim öğrencilerin gelecek zaman perspektifleriyle genelde akademik başarıları, özelde ise ders başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilerin rapor edildiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır (bkz. De Volder ve Lens, 1982; Malka ve Covington, 2005; Özçetin ve Eren, 2010). Bu çalışmalardan elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin bugün attıkları adımları geleceği akılda tutarak planlamalarının, gelecek odaklı davranışlarını motive ettiği ve akademik başarılarını arttırdığı söylenebilir.

Bunlarla birlikte, özellikle son yıllarda eğitim araştırmalarında konu edilen bir diğer kavram ise, bireylerin istemli (Suddendorf ve Corballis, 1997, 2007) ve/veya istem dışı (Berntsen, 1996) biçimde kişisel geçmişlerini hatırlamaları ve olası kişisel geleceklerini zihinde canlandırmalarını ifade eden 'zihinsel zaman yolculuğu'

kavramıdır (Tulving, 1972; 2002, 2005). Zihinsel zaman yolculuğu kavramı gündüz düşleri ve zihin gezintisi gibi kavramlardan farklı olarak, geçmişe ve geleceğe doğru yapılan ‘zihinsel yolculuğun’ süreç boyutunu vurgulamakta ve söz konusu zaman dilimine doğru gitme hissinin yaşanmasını sağlayan ‘otonetik’ bilinç kavramını içermektedir (Tulving, 2005). Zihinsel zaman yolculukları istem dışı ve/veya istemli bir şekilde geçmişe (Bernsten, 1996) veya geleceğe (Berntsen ve Jacobsen, 2008) dönük olan anısal bellek süreçleriyle ilgili faaliyetlerdir (Busby ve Suddendorf, 2005; Lemmon ve Moore, 2007; Suddendorf, 1994).

Zihinsel zaman yolculuklarının bazı boyutları öğrenmeyle doğrudan ya da dolaylı olarak ilişkili görünmektedir. Örneğin, öğretmen adaylarını kapsayan araştırmasında Eren (2009), öğretmen adaylarından hem geçmişe hem de geleceğe yönelik olarak öğretme ve öğrenme kavramlarıyla ilgili olarak hatırladıkları ve olası geleceğe ilişkin olarak zihinlerinde canlandırdıkları anıları rapor etmelerini istemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlik mesleğiyle ilgili, geleceğe yönelik ve olumlu içeriğe sahip zihinsel imajların, geçmişteki benzer içeriğe sahip anılardan etkilendiğini ve bu etkinin kısmen, ancak anlamlı düzeyde öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları tarafından açıklandığını göstermiştir. Bunun anlamı, olası geleceğe ilişkin istemli zihinsel imajların, geçmişten tamamen kopuk olmadığı ve bireylerin öz-yeterlik inançlarından etkilendiğidir.

Eren (2010) öğretmen adaylarının istem dışı zihinsel zaman yolculuklarının dersler esnasındaki durumsal içten güdülenme düzeylerini etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmasında ise, öğretmen adaylarının istem dışı biçimde akıllarına gelen olası geleceğe ilişkin imajların öğretmenlikle ilgili, geleceğe yönelik ve olumlu imajlar oldukları müddetçe, dersler esnasında durumsal içten güdülenme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Bunun anlamı ise, geleceğe yönelik, meslekle ilgili ve olumlu içeriğe sahip zihinsel zaman yolculuğunun motive edici olduğudur. Söz konusu özelliklerin öğretmen adaylarının yalnızca durumsal içten güdülenme düzeylerini değil, aynı zamanda dersler esnasındaki duygularını ve davranışlarını etkilediğini gösteren kanıtlar da mevcuttur. Spesifik olarak, Eren ve Yeşilbursa (2013) öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili ve olumlu içeriğe sahip istem dışı gelecek imajlarının,

dersler esnasında hem ne hissettiklerini (rahatlama, mutluluk, üzüntü vb.) hem de nasıl davrandıklarını (derse odaklanma veya dersten uzaklaşma davranışları) anlamlı düzeyde etkilediğini saptamışlardır.

Konuyla ilgili literatürde zihinsel zaman yolculuğunun dil gelişimi ile ilişkili olduğu da ileri sürülmektedir (bkz. Suddendorf, 1994; Cosentino, 2011). Hatta Cosentino (2011) zihinsel zaman yolculuğu kapasitesinin dilin bir ürünü olmadığını, aksine dilin zihinsel zaman yolculuğu kapasitesinin bir ürünü olduğunu iddia etmektedir. Buna göre, birey konuşmaya başlamadan önce zihninde geçmişe ya da geleceğe yönelik hayaller kurmakta ve daha sonra bunları dil ile ifade etme becerisini öğrenmektedir. Nitekim şizofreni hastalarının sözel olarak kendini ifade etme zorluklarının nedeni olarak, kusurlu bir zihinsel zaman yolculuğu kapasitesine sahip olmaları gösterilmektedir (Cosentino, 2011). Bunlarla birlikte, zihinde bir konuyu hayal etmenin, o konuyu anlamayı kolaylaştırdığını bulgulayan deneysel çalışmalar da bulunmaktadır (Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; McNeil, 1992; Wood ve Endres, 2004).

Yukarıda değinilen kavramların yanında, öğretme ve öğrenme süreçleri açısından önemli olduğu öne sürülebilecek bir diğer kavram ise yönlendirmeli hayal aktiviteleridir. Yönlendirmeli hayal aktiviteleri bireyin iç dünyasındaki imgelerle sembolik ifadelerine ilişkin farkındalığını artırmayı ve iç dünyasına etkili biçimde odaklanmasını sağlamayı hedefleyen ve zihinsel-görsel alıştırmaları kapsayan bir teknik olarak tanımlanabilir (Galyean, 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981). Yönlendirmeli hayal aktiviteleri bireyin hem şimdiki zamanda, hem de şimdiki zamandan farklı olarak gelecek ve geçmiş gibi farklı zaman dilimlerinde, farklı mesleki rolleri (örneğin, öğretmen, berber, şoför vb.) ve/veya yaşam rollerini (baba, anne, çocuk vb.) vurgulayan bir kavram olması nedeniyle, yukarıda değinilen kavramlardan farklılaşmaktadır.

Ayrıca, yönlendirmeli hayal aktiviteleri öğretmenler tarafından kolaylıkla manipüle edilebilecek bir içeriğe sahip olmaları ve hayal aktivitesine konu olan olayların gerçek yaşamla bağlantılarının kolaylıkla kurulabilmeleri nedeniyle öğretim sürecini etkili hale getirmede ve anlamlandırmada önemli bir teknik olarak değerlendirilebilir. Marris (1964)'e göre öğretmenler kavramları öğrencileri için

kişiselleştirebildikleri ya da başka bir deyişle, onların kişisel bağlamları içerisinde anlamlı hale getirebildikleri oranda, öğretime konu olan olay ve olguları öğrencileri için anlamlı ve değerli yaşantılara dönüştürebilirler. Nitekim hayal aktivitelerinin kullanıldığı araştırmalardan elde edilen bulgular bu ifadeyi destekler niteliktedir. Örneğin, Galyean (1979, 1979a) tarafından yapılan çalışmalarda, hayal aktivitelerinin olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, hayal aktivitelerini kullanan öğrencilerin, bunları kullanmayan öğrencilere göre sözel ve yazılı iletişim becerileri testlerinde daha yüksek performans gösterdiklerini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (bkz. Year End Report, 1977-1980). Kişisel geçmişe dair olayların işlendiği anısal belleğe hitap eden materyalin kullanılması, konunun öğrenci tarafından hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır (Herbert ve Burt, 2004). Bu bulgu dikkate alındığında, yönlendirmeli hayal aktivitelerinin anısal belleğe de hitap edecek şekilde kullanılmasının faydalı olduğu düşünülebilir. Yönlendirmeli hayal teknikleri kullanılarak gelecekteki olası başarının zihinde canlandırılması da, öğrencilerde başarı motivasyonunu arttırmaktadır (Vasques ve Buhler, 2007).

Yukarıda değinilen kavramlar ve özetlenen araştırmalar, geleceğe yönelik zihinsel imajların öğrenme-öğretme süreçleri açısından önemli sonuçları olduğuna işaret etmektedir. Ancak, bu araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin geleceğe yönelik zihinsel canlandırmaları ya ipucu niteliğindeki kavramlarla ya da onların gelecekteki amaçlarını dikkate almalarının istenmesi aracılığıyla yönlendirilmiştir. Bu yaklaşım söz konusu araştırmalarda odaklanılan teorik çerçeveye uyumlu olmasına rağmen, öğretim sürecinin odağını oluşturan konu ya da konularla ilgili detaylı bir yönlendirmenin yapılmamış olmasının, bu araştırmalar açısından önemli bir sınırlılık oluşturduğu söylenebilir. Söz konusu yönlendirmenin doğrudan öğretim amaçlı olarak kullanılmasına ve detaylı biçimde yapılmasına olanak sağlama potansiyelini içermesi nedeniyle, bu çalışmada yönlendirmeli hayal aktivitelerine odaklanılmış ve söz konusu aktivitelerin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik ilgi, tutum ve başarıları üzerindeki etkileri sorgulanmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Spesifik olarak, bu araştırmanın amacı yönlendirmeli hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik ilgi, tutum ve başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

1.5. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
3. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik başarı ve tutum ön-test puanları ile son-test puanları arasında gözlemlenen farklılıklar, durumsal ilgi düzeylerinde gözlemlenen farklılıkların etkisiyle açıklanabilir mi?

1.6. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın en azından dört nedenden dolayı önemli olduğu söylenebilir. Birincisi, giriş bölümünde vurgulandığı gibi, Türkiye İngilizce yeterli indeksi sıralamasında, PISA projesinde geride bıraktığı Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi birçok ülkenin gerisinde yer almaktadır. Bunun anlamı, Türkiye’de İngilizce ders başarısının hedeflerine etkili biçimde ulaşmada sorunlar yaşandığıdır (bkz. Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; Gökdemir, 2002; 2013; Kuru ve Akesson, 2011; Tok ve Arıbaş, 2008). İngilizce dersinin hedeflerine ne oranda ulaşıldığının önemli göstergelerinden birisi olan ders başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi, öğretim sürecinde odaklanılması gereken değişkenlere dikkat çekerek başarının arttırılmasına katkı sağlayabilir.

İkincisi, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik ilgi düzeylerinin düşük olduğuna yönelik kanıtlar mevcuttur (bkz. Büyükyavuz ve Aydoslu,

2005; Kızıldağ, 2009; Paker, 2006). Dolayısıyla, motivasyonun İngilizce dersleri için önemli bir problem durumu olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada ilgi gibi önemli bir motivasyon değişkeninin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı ve tutumlarıyla olan ilişkilerinin incelenmesi, söz konusu sorunun çözümü yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Üstelik deneysel bir desenden hareketle gerçekleştirilmiş olması ve yöntem bölümünde detaylı biçimde açıklandığı gibi, öğrencilerin durumsal ilgilerinin bir kez değil, farklı zaman kesitlerinde boylamsal yaklaşımla ölçülmüş olması, ilginin ders başarısı ve tutum gibi iki önemli değişken üzerindeki etkisine yönelik daha kapsamlı çıkarsamalar yapılmasına da olanak sağlamaktadır.

Üçüncüsü, öğrenciler İngilizce derslerinde çoğu kez sıkılmakta ve bu durum derse odaklanma düzeylerini olumsuz yönde etkilemektedir (bkz. Acat ve Demiral, 2002). Bu da öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine ve dolayısıyla arzu edilen başarı düzeyine ulaşamamasına yol açmaktadır. Buna göre İngilizce derslerinde öğrencilerin ilgi, tutum ve başarı düzeylerini olumlu şekilde etkileyebilecek aktivitelere odaklanılmasının genel anlamda İngilizce dersinin hedeflerine ulaşmasına, özel anlamda ise öğrencilerin İngilizce dersini sevmelerine yol açacağı ve aktivitelere daha etkin bir şekilde katılmalarını teşvik edeceği açıktır. Bu bağlamda, hayal aktiviteleri öğrencilerin ders başarısını, derse yönelik tutum ve ilgilerini olumlu yönde geliştirme potansiyeline sahip aktiviteler olarak değerlendirilebilir. Ancak, konuyla ilgili literatürde öğrenme ile durumsal ilgi, tutum ve yönlendirmeli hayal aktiviteleri arasındaki ilişkilerin bir arada ve deneysel bir yaklaşımla incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun anlamı, hayal aktivitelerinin başarı ve tutum gibi eğitimbilimsel açıdan önemli değişkenler üzerindeki olası etkilerinin henüz sorgulanmadığıdır.

Dolayısıyla, bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular İngilizce öğretiminde kullanılabilecek olan önemli ve bugüne kadar etkileri incelenmemiş aktivitelerin nasıl kullanılması gerektiğine yönelik pratik katkıların yanında, zihinsel imajlar, tutum ve ders başarısı gibi bir arada incelenmemiş değişkenlerin ilişkiselliğine yönelik teorik bir katkı da sağlayabilir. Üstelik bu çalışmanın deneysel bir desenden hareketle gerçekleştirilmesi nedeniyle, elde edilecek olan bulguların nedensellik çıkarımına

olanak sağlaması, tarama tipi çalışmalardan elde edilecek bulguların aksine, söz konusu öneri ve katkılarını daha da somutlaştırabilir.

Son olarak, bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular katılımcılarının erken çocukluk, erinlik ve/veya ergenlik gibi bilişsel gelişimin görece erken evrelerinde bulunan bireylerin değil, üniversite öğrencilerinin oluşturması nedeniyle de önemlidir. Nitekim yabancı dil öğretiminin görece geç bir evresi olarak algılanan yükseköğretim kademesi, ilköğretim ve ortaöğretim gibi kademelere kıyasla, yabancı dil öğretiminin daha çok geleneksel aktivitelere dayalı olarak gerçekleştirildiği bir kademedir (bkz. Gömleksiz, 2002; Işık, 2008; König, 1989). Bunun bir olası nedeni üniversite öğrencilerinin yetişkin olarak görülmesi ve yetişkinlik evresinin yabancı dil öğretimi için görece geç bir evre olarak algılanması olabilir. Bir diğer olası neden ise, hayal aktiviteleri gibi çeşitli aktivitelerin soyut düşünme becerisi çocuklara/ergenlere göre çok daha gelişmiş olan yetişkinler için gerekli olmadığına ilişkin varsayım olabilir. Ancak, yetişkin öğrencilerin çocuk olanlara göre soyut kavramları düşünme yeteneği gibi bazı avantajları olduğu gerçeğini de unutulmamalıdır (bkz. Caffarella ve Daffron, 2013; Jones, 1988). Ayrıca, yabancı dil öğrenmenin hemen her yaşta gerçekleştirilebilecek bir süreç olduğu ve hayal kurmaya dayalı aktivitelerin hemen her yaş grubu için etkili olabileceği gerçeği dikkate alındığında (bkz. Bağçeci ve Yaşar, 2007; Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Kızıldağ, 2009), bu çalışmadan elde edilecek olan bulgular hayal aktivitelerinin İngilizce ders başarısı ve tutum değişkenleri üzerindeki etkilerinin üniversite kademesindeki görünümünün açığa çıkarılmasına ve bu bağlamda gerçekleştirilebilecek program geliştirme çalışmalarına önemli düzeyde katkılar sağlayabilir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Abant İzzet Baysal Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin Maliye ve Uluslararası İlişkiler bölümleri ile Fen-Edebiyat Fakültesinin Türk Dili ve Psikoloji bölümlerinde öğrenim gören ve haftalık iki saat İngilizce dersi alan öğrencilerden 2012-2013 Akademik yılında elde edilen verilerle ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarının boyutlarıyla sınırlıdır. Bu çalışmada öğrencilerin çoktan

seçmeli bir testteki dilbilgisi, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi sorularına verdikleri cevaplar İngilizce ders başarısı olarak kabul edilmiştir.

1.8. Araştırmanın Varsayımları

Öğrenciler ölçme araçlarında yer alan ifadelere ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.

BÖLÜM II

2. Kuramsal Temeller ve Konuyla İlgili Literatür

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Motivasyon ve motivasyon teorileri

Motivasyon terimi Türk Dil Kurumu'nun tanımına göre, isteklendirme, güdüleme, teşvik ve dürtü gibi kavramları içinde barındırmaktadır. Motivasyon ayrıca bedensel veya ruhsal dengenin değişmesi sonucu ortaya çıkan ve canlıyı türlü tepkilere sürükleyebilen içten gelen gerilim olarak da tanımlanmaktadır. Bir başka tanıma göre motivasyon, insanı eyleme iten eğilim, ilgi ya da herhangi bir duygudur (www.tdk.gov.tr, 28 Eylül 2011'de erişildi). Bu tanımlara göre, motivasyonun en temel özelliği bireyleri davranışta bulunmaya yöneltmesidir. Motivasyon terimi Latince “movere” kelimesinden gelmektedir ve hareket etmek anlamındadır. Modern motivasyon teorileri özellikle inançlar, değerler ve amaçlar arasındaki ilişkilere odaklanmaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002).

Motivasyon eğitim araştırmalarında da sıklıkla incelenen bir kavramdır. Bu nedenle, birçok eğitim araştırmasında motivasyonun eğitim ortamları açısından farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Örneğin bu çalışmalardan birinde motivasyon, “davranışların altında yatan sebeplerdir” şeklinde tanımlanmaktadır (Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose ve Boivin, 2010: 712). Bir başka tanıma göre de, “bizi bir şeyi yapmaya ya da yapmamaya yönelten şey” motivasyondur (Broussard ve Garrison, 2004: 106). Gottfried (1990: 525) ise okulda öğrencilerin gösterdiği motivasyonu akademik motivasyon olarak nitelemiş ve bunu, “merak, ısrar; zor ve yeni olanı öğrenme zevki” olarak tanımlamıştır. Ryan ve Deci (2000: 69) motivasyonu, “enerji, yönelim ve ısrar” olarak tanımlamaktadır. Farklı bakış açılarıyla tanımlanmasına rağmen, motivasyon genel anlamda bireyleri harekete geçiren güç olarak tanımlanabilir. Bireyleri çalışmaya yöneltmesinden dolayı iş ve özellikle eğitim ortamlarında motivasyona büyük önem verilmektedir.

Konuyla ilgili literatürde motivasyonun ne olduğunu, nasıl geliştiğini ve nelerden etkilendiğini açıklamaya yönelik çeşitli ve çok sayıda teori ortaya atılmıştır. Bu teoriler başlıca iki kategoride toplanabilir (Argon ve Eren, 2004). Birinci kategoride içerik (kapsam) kuramları bulunmaktadır (Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi, Herzberg'in Çift Faktör Hijyen-Motivasyon Kuramı ve McClelland'ın Başarı İhtiyacı Kuramı gibi). Bu kuramlar bireylerin yaptıkları işe çeşitli ihtiyaçlar doğrultusunda odaklandıklarını iddia etmektedir. İkinci kategoride ise süreç kuramları bulunmaktadır (Victor H. Vroom'un Beklenti Kuramı, Locke'un amaçlara göre Yönetim-Amaçlar Hiyerarşisi Kuramı ve Heider'in Nedensellik-Yüklem Kuramı gibi). Bu kuramlar bireylerin motive olma sürecini etkileyen bilişsel faktörlerle ve motive ediciler arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır. Bu kuramlarda spesifik olarak, bir yandan bu ilişki dikkate alınırken, diğer yandan da bireylerin tercihleri doğrultusundaki davranışlar ile bu davranışların sonuçları arasındaki ilişki araştırılmaktadır (Durmaz, 2012). Birinci bölümde kısaca anlatılan bazı önemli motivasyon teorileri ile ilgili daha kapsamlı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Öz Belirleme Teorisi

Öz Belirleme Teorisi (ÖBT) sürece vurgu yapan bir teoridir ve buna göre, insanları harekete geçiren unsurlar üç değişik boyuta atıfla açıklanabilir: Motivasyon yoksunluğu (amotivation), dışsal motivasyon ve içsel motivasyon. Motivasyon yoksunluğu durumunda, söz konusu aktivite kişiye ilgi çekici gelmemektedir. Ayrıca kişi aktiviteye değer vermemekte ve bu aktivitenin yapılmasının gerekli olduğuna inanmamaktadır. Dışsal motivasyon durumunda ise kişi aktivitenin kendisini ilgi çekici bulmamasına rağmen aktiviteye katılmaktadır. Bu aktiviteyi yapma ya da ondan kaçınma nedeni, aktivitenin gelecekte elde edeceğini/karşılaşacağını düşündüğü ödül ve/veya ceza gibi başka faktörlerdir. Bu teoriye göre en etkili motivasyon içsel motivasyondur; çünkü bu durumda kişi aktivitenin kendisini ilgi çekici bulmaktadır ya da aktiviteden zevk almaktadır (Eccles ve Wigfield, 2002; Grolnick, Deci ve Ryan, 1997). Her birey içinde bulunduğu bağlamın özelliklerine ve/veya görev özelliklerine göre içsel ya da dışsal faktörlerle motive olabilmekte veya motivasyon yoksunluğu yaşayabilmektedir.

ÖBT'nin alt teorisi olan Bilişsel Değerlendirme Teorisine (BDT) göre maddi ödüller, son teslim tarihi, gözetim ve değerlendirme gibi dışsal faktörler özerklik duygusunun azalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla kişide kontrol odağı algısı içsel olmaktan uzaklaşarak dışsal olmaya doğru ilerlemektedir. Böylece bu dışsal faktörler içsel motivasyona zarar vermektedir. Ancak aktivite ile ilgili öğrenciye seçim sunma gibi dışsal faktörler özerklik duygusunu ve buna paralel olarak içsel kontrol odağı algısını güçlendirmekte ve sonuçta içsel motivasyonu arttırmaktadır. BDT özerklik duygusunun yanında yeterlilik duygusunun da içsel motivasyon için önemine vurgu yapmaktadır. Bazı çalışmalar en uygun seviyede zorlayıcı aktivitelerin içsel motivasyonu artırıcı etkiye sahip olduğunu (Danner ve Lonky, 1981) ve olumlu geribildirim yeterlilik duygusunu artırarak içsel motivasyona anlamlı düzeyde katkıda bulunduğunu göstermektedir (Deci, 1971). Algılanan yeterlilik duygusunu düşüren olumsuz geribildirim ise, hem içsel hem de dışsal motivasyona zarar vererek kişinin motivasyon yoksunluğu yaşamasına neden olabilmektedir (Deci ve Ryan, 1985).

Dolayısıyla, özerklik ve yeterlik duygularını arttıran faktörler içsel motivasyonu güçlendirirken, bu duyguları azaltan faktörler içsel motivasyona zarar vererek, insanlara ya dışsal bir odak tarafından kontrol edildiği hissini yaşatmakta ya da en kötüsü motivasyon yoksunluğu hissini yaşatmaktadır. Teoriye göre hem içsel motivasyon, hem de içselleştirme süreçleri en uygun seviyede motivasyona ulaştıran doğal süreçlerdir. Buna göre, temel psikolojik ihtiyaçların karşılanması içsel motivasyonu ve içselleştirmeyi beslemektedir. Dolayısıyla temel psikolojik ihtiyaçlar olarak belirtilen özerklik ve yeterlilik içsel motivasyonu arttırmaktadır. Bunun anlamı, bir insanın içsel motivasyonunu sürdürebilmesi için kendini özerk ve yeterli hissetmeye ihtiyaç duyduğudur. Ayrıca, içselleştirme süreçlerinin çalışması için de bu iki ihtiyacın tatmin edilmesi gerekmektedir. Ancak teori bir başka temel psikolojik ihtiyaçtan daha bahsetmektedir. Bu üçüncü ihtiyaç aidiyet ihtiyacıdır ve teori bu ihtiyacın da en az diğer ihtiyaçlar kadar kritik bir ihtiyaç olduğunu savunmaktadır. Bir bebeğin sahip olduğu anneye ait olma duygusunun yetişkin insanlarda da çevresine karşı benzer bir şekilde var olduğu iddia edilmektedir. Her ne kadar özerklikle aidiyet birbirine zıt ihtiyaçlar olarak algılansa da, ÖBT'nin kuramsal çerçevesini oluşturduğu çalışmalar (Deci, 1971; Deci ve Ryan, 1985; Gagne ve Deci, 2005), insanların kendi özerkliğini destekleyenlere

karşı daha çok aidiyet hissettiğini, dolayısıyla da bu iki ihtiyacın karşıt olmaktan çok ilişkili olduğuna işaret etmektedir.

Özerk motivasyon ve kontrol edilmiş motivasyon ÖBT'nin merkezindedir. Özerklik irade, istem ve seçme gibi duygularla hareket etmeyi içermektedir. İçsel motivasyon özerk motivasyonun bir örneğidir. Diğer taraftan, kontrol edilmişlik ise baskı duygusu ya da bir aktiviteye katılma mecburiyeti duygusuyla hareket etmeyi içermektedir. Teoriye göre insan davranışları özerklik ya da kontrol edilmişlik derecesine bakılarak birbirinden ayrılabilir. Özerk motivasyon ve kontrol edilmiş motivasyonun her ikisi de harekete geçmeyi içermekte ve bu nedenle de motivasyon yoksunluğunu değil, varlığını ifade etmektedirler.

Tablo 2- 1. Öz Belirleme Teorisi motivasyon süreci

Motivasyonsuzluk	Dışsal Motivasyon				İçsel Motivasyon
	Dışsal düzenleme	İçe yansıtma düzenlemesi	Kimlik düzenlemesi	Entegre etme düzenlemesi	
Düzenleme yok	Ödül ve ceza	Benlik katılımı	Amaçlar, değerler ve düzenlemelerin önemi	Amaçlar, değerler ve düzenlemelerin tutarlılığı	Aktiviteye karşı ilgi ve aktiviteden zevk alma
Motivasyon yok	Kontrollü motivasyon	Orta seviye kontrollü motivasyon	Orta seviye özerk motivasyon	Özerkleşmiş motivasyon	Doğal özerk motivasyon

Özetle, teori motivasyonun üç aşamalı bir süreci izlediğini varsaymaktadır. Bu sürecin bir ucunda motivasyonluk yer alırken, diğer ucunda içsel motivasyon bulunmaktadır. Dışsal motivasyon ise bu sürecin ortasındadır. Dışsal motivasyon dışsal düzenlemelere bağlı bir şekilde aynen kalabilir veya üç değişik düzenlemeyle içselleştirilebilir (bkz. Tablo 2-1).

Dışsal motivasyon bireyin dışındaki bir etki tarafından başlatılmakta ve devam ettirilmektedir (örneğin, 'öğretmeni dinliyorum aksi takdirde bana kızabilir' gibi). En alt seviyedeki düzenleme içe yansıtma düzenlemesidir ve buna göre birey dıştan gelen bir kurala uymaya zorlandığını hissetmektedir. Başka bir deyişle, birey kendini değerli hissetmek için ya da kırılgan olan benliğini korumak için bir davranışı yerine getirme

konusunda kendisini zorunlu hissetmektedir. Buna göre, düzenlemenin kaynağı içsel, ancak nedeni ise dışsaldır (örneğin ‘öğretmeni dinliyorum çünkü bu kendimi değerli hissetmemi sağlıyor’ gibi). Diğer yandan kimlik düzenlemesinde bireyin iradesinin rolü ve seçme özgürlüğü daha belirgindir; çünkü söz konusu davranış bireyin kişisel amaçları ve kimliğiyle uyumlu olarak algılanmaktadır (örneğin, ‘öğretmeni dinliyorum çünkü öğretmeni dinlemek önemlidir’ gibi). Entegre edilmiş düzenleme ise içselleştirmede son noktadır ve dışsal motivasyonun tamamen özerk ve iradeli hale gelmiş şeklidir. Bu düzenlemeye göre birey söz konusu davranışın tamamen kendi kişiliğiyle uyumlu olduğu duygusuna sahiptir. Bunun içsel motivasyondan tek farkı, söz konusu davranışın bizzat kendisinin ilgi çekici bir davranış olmamasıdır. Ancak buna rağmen birey bu davranışı istekle ve kendi iradesine bağlı olarak yerine getirmektedir (örneğin, ‘öğretmeni dinliyorum çünkü ben tüm insanları hayatımın her alanında mutlaka dinlerim; bu benim hayat felsefemdir’ gibi). İçsel motivasyon bu teoride özerkliğin en üst noktasıdır ve istendik bir durumu yansıtmaktadır. Bu durumda kişi aktivitenin bizzat kendisini ilgi çekici bulmakta ve bu aktiviteye katılmaktan haz duymaktadır. Buna göre, hem düzenlemenin hem de etkinin kaynağı içseldir. Özetle, ÖBT’nin merkezinde bulunan özerklik bir durumun değil, bir sürecin farklı aşamalarının yansımasıdır. Başka bir deyişle, dışsal motivasyondan içsel motivasyona kadar uzanan bu aşamalar, özerkliğin farklı, ancak aralarında geçişlerin söz konusu olabildiği bir sürecin dereceli görünümünü ifade etmektedir (Ryan ve Deci, 2006).

Beklenti Değer Teorisi

Wigfield ve Eccles (2000) tarafından geliştirilen Beklenti Değer Teorisi (BDT), bireylerin herhangi bir aktiviteye yönelik seçimlerini, ısrarlılıklarını ve performanslarını bu aktivitenin gerçekleştirilmesi durumunda bireyin ne beklediğinin ve beklenilenin birey tarafından ne derece değerli ya da önemli görüldüğünün bir fonksiyonu olarak açıklamaktadır. Teori ayrıca bireylerin beklentilerinin ve beklentilere ilişkin değer yargılarının, yetenek inançları gibi görevle ilgili inançlar, farklı görevlerin zorluk algılamaları, bireysel amaçlar, öz şema ve duygusal hatıralardan da etkilendiğini ön görmektedir. Bu sosyal-bilişsel değişkenler kişinin önceki yaşantılarıyla ilgili algılamalarından ve çeşitli sosyal faktörlerden de etkilenmektedir. Başarı beklentileri,

kişinin yakın ya da uzak gelecekteki aktiviteleri ne kadar iyi yapabileceği hakkındaki inançları olarak tanımlanmaktadır. Yetenek inançları, verilen bir aktivite ile ilgili kişinin şu anki yeterlilik algılamalarını ifade etmektedir. Başarı beklentileri ise kişinin gelecekteki durumu ile ilgili algılamalarıdır. Teori bu ikisi arasındaki farka işaret etmekle birlikte, aralarındaki ilişkiye de dikkat çekmektedir.

BDT yapılandırmasında bazı değerler bulunmaktadır ve teori içinde dört değişik değer yapılandırılmıştır: Erişme değeri veya önem, içsel değer, fayda değeri ve maliyet. Erişim değeri, verilen bir görevin iyi yapılmasının önem seviyesini ifade etmektedir. İçsel değer ise kişinin görevi yapmaktan aldığı zevktir. İçsel değeri yüksek olan görevlerin yapılması olumlu psikolojik sonuçları da beraberinde getirmektedir. Fayda değeri, bir görevin kişinin gelecek planları ile uyumluluk derecesini göstermektedir. İçsel değer ve fayda değeri Deci ve arkadaşlarının (Deci ve Ryan, 1985; Deci, Vallerand, Pelletier ve Ryan, 1991) yapılandığı, sırasıyla içsel ve dışsal motivasyon terimlerine benzer kavramlardır. Çünkü içsel değer, içsel motivasyonda olduğu gibi, bir aktivitenin ilginç ya da zevkli olmasından dolayı yapılmasını ifade etmektedir. Fayda değeri, dışsal motivasyona benzer biçimde, bir aktiviteye katılmak için dışsal nedenlerin varlığını ifade eder. Maliyet ise bir görev yerine getirilirken kaçırılan fırsatlar, görevi başarmak için harcanan çaba ve görevin duygusal maliyetini ifade etmektedir (Eccles ve Wigfield, 2002).

Başarı Amaçları Teorisi

Amaç odağına sahip birçok teoride (Bandura, 1989; Locke ve Latham, 1984; Wentzel, 2000), amaç bireyin ulaşmak istediği sonuç olarak tanımlanmaktadır. Örneğin bir öğrenciye ait ‘amacım bu dersten A notu almak’ ifadesinde olduğu gibi. BAT ise yukarıdaki öğrencinin ulaşmak istediği sonuçtan çok, bu davranışın nedenini anlamaya odaklanmaktadır. Nitekim bu öğrenci A notunu neden almak istemektedir sorusu BAT’ın temel sorusudur ve teori bu sorunun iki değişik şekilde cevaplanabileceğini varsaymaktadır. Birinci cevaba göre, öğrenci dersi öğrenmek istediği için A notu almak istiyor olabilir ve dersten A notu alması öğrenci açısından o dersi öğrendiğinin bir göstergesi olacaktır. İkinci cevaba göre ise, öğrenci etrafındakilere kendisinin diğer öğrencilerden daha zeki olduğunu göstermek için ya da başarılı olduğunu göstermek

için A notu almak istemiş olabilir. Bu durumda öğrencinin amacı konuyu öğrenmekten çok, performansı sergileme amacına sahiptir (Maehr ve Zusho, 2009).

Yukarıda değinilen iki amaç bu teorinin ana eksenini oluşturmaktadır. Buna göre bireyi motive eden amaçlar, öğrenme amaçları ve performans amaçları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Aslında birçok BAT teorisyeni, uzmanlaşma ve performans (Ames ve Archer, 1988), öğrenme ve performans (Dweck ve Legett, 1988), görev temelli ve benlik temelli (Nicholls, 1984) gibi değişik terimler kullansa da, bu terimlerin tamamı öğrenme ve performans amaçları ekseninde birleştirilebilir. Diğer taraftan, Elliot ve Church (1997) performans amaçlarını, performansa yaklaşma ve performanstan kaçınma amaçları olarak iki ayrı boyutta ele almıştır. Buna göre, performansa yaklaşma amaçları bir öğrencinin ailesine, öğretmenlerine ve/veya arkadaşlarına herhangi bir göreve ilişkin performans sergilemek, ne kadar başarılı olduğunu göstermek amacıyla harekete geçmesini ifade ederken, performanstan kaçınma amaçları başkalarının gözünde başarısız görünmekten kaçınma amacıyla harekete geçmeyi ifade etmektedir. Bu boyutlar arasında başarı gibi eğitim ve öğretimle ilgili çıktılarla belirgin biçimde ve olumsuz yönde ilişkilenen boyut performanstan kaçınma amaçlarıdır (bkz. Kaplan ve Maehr, 2007). Görece daha yakın bir geçmişte Elliot ve McGregor (2001) performans amaçlarına ek olarak, öğrenme amaçlarında öğrenmeye yaklaşma ve öğrenmeden kaçınma amaçları olarak iki ayrı boyutta incelemiştir. Tablo 2-2’de kişinin bir yönelimle ilgili farklı iki durumda hangi noktaya odaklandığı ve hangi değerlendirme kriterlerini kullandığı özetlenmiştir.

Tablo 2- 2. Amaçlara ilişkin yaklaşma ve kaçınma durumları

	Yaklaşma Durumu	Kaçınma Durumu
Öğrenme Amaçları	Odak noktası: Görevi öğrenme ve anlama	Odak noktası: Görevi yanlış anlamaktan ya da öğrenmemekten kaçınma
	Öz-gelişim ve görevi derinlemesine anlama standartlarının kullanımı	Görevi yanlış yapmama standartlarının kullanımı
Performans Amaçları	Odak noktası: Başkalarıyla kıyaslandığında daha üstün olma	Odak noktası: Başkalarıyla kıyaslandığında aşağılık duygusu ya da ahmakça görünümünden kaçınma
	Sınıfta en yüksek notu alma ya da en iyi yapıma standartlarının kullanımı	Sınıfta en kötü notu almama ya da en kötü yapıma standartlarının kullanımı

Öğrencilerin başarı amaçlarıyla ilişkisi incelenen çok sayıda değişken bulunmaktadır (tutumlar, ders başarısı vb.). Bu değişkenlerden birisi de ilgi değişkenidir. Bazı çalışmalar (Elliot, 1997; Elliot ve Church, 1997; Elliot ve Harackiewicz, 1996) ilginin öğrenmeye yaklaşma amaçlarıyla olumlu, performanstan kaçınma amaçlarıyla da olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Benzer şekilde Pintrich, Zucho, Schiefele ve Pekrun'un (2001) çalışmasında da öğrenmeye yaklaşma amacıyla zaman içinde derse karşı ilginin artması arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulgulanmıştır. Bunun anlamı, derse karşı yüksek ilgiye sahip öğrencilerin o dersle ilgili öğrenmeye yaklaşma amaçlarını benimsedikleri ya da öğrenmeye yaklaşma amaçlarını benimseyen öğrencilerin derse karşı ilgi düzeylerinin yüksek olduğudur.

Atfetme Teorisi

Bir diğer önemli motivasyon teorisi olan Atfetme Teorisine (bkz. Weiner, 1972; 1985) göre, insanlar başarı veya başarısızlıklarını bir neden ya da bir dizi nedene atıfla açıklama eğilimindedirler. Buna göre, kişinin kendisi ile ilgili algıları ve bir göreve ilişkin başarı veya başarısızlığını neye/nelere atıfla açıkladığı, kişinin gelecekte söz konusu göreve ilişkin olarak harcayacağı çabayı belirlemektedir. Teoriye göre kişinin başarı veya başarısızlıkla ilgili atıfları üç farklı özellikte olabilmektedir. Buna göre başarı veya başarısızlığın nedeni (1) içsel veya dışsal, (2) sabit veya değişken, (3) kontrol edilebilir veya kontrol edilemez olabilir. Dolayısıyla kişi başarı veya başarısızlığın nedenini kendi içinden gelen bir nedene bağlayabileceği gibi çevresel faktörlere de bağlayabilir. Aynı şekilde bu faktörler sabit veya değişken de olabilir. Kişi başarı veya başarısızlığı sabit nedenlere atfettiğinde, bir dahaki denemelerinde de aynı sonuca ulaşacağına, değişken nedenlere yüklediğinde ise yeni denemelerde farklı sonuçlar olabileceğine inanmaktadır. Diğer taraftan, kişi kontrol edilebilir bir değişkeni değiştirme gücüne sahip olduğuna da inanmaktadır. Kontrol edilemez değişkenlerde ise tam tersi bir inanca sahiptir.

Bu teorinin önemli bir varsayımına göre, insanlar kendileriyle ilgili olumlu bir öz-algılamayı devam ettirecek şekilde çevresini yorumlama eğilimindedirler. Bunun anlamı, kişinin başarı veya başarısızlıklarını kendini mümkün olduğunca iyi hissettirecek faktörlere atfederek açıklama eğiliminde olduğudur. Örneğin, insanlar

akademik bir görevde başarılı olduğunda, bu başarıyı muhtemelen kendi çaba veya yeteneklerine yüklerken, başarısız olduklarında bunu kontrol edemedikleri faktörlere bağlama eğilimindedirler.

Bu teoriye göre, motivasyonu etkileyen 4 temel faktör vardır: Yetenek, görev zorluğu, çaba ve şans. Bu faktörler yukarıda açıklaması yapılan özellikler ışığında tanımlanabilir. Yetenek, göreceli olarak kişinin çok fazla doğrudan kontrol edemediği içsel ve sabit bir faktördür. Görev zorluğu, kişinin kontrolü dışında olan dışsal ve sabit bir faktördür. Kişinin üzerinde en çok kontrol uygulayabildiği faktör ise içsel ve değişken özelliklere sahip olan çaba faktörüdür. Şans ise kişinin çok az kontrol edebildiği dışsal ve değişken bir faktördür. Ancak kavramların içeriği kişinin kendi algılamalarına göre değişebilir. Örneğin, bir kişi şanslı bir insan olduğunu düşünebilir ve bu durumda onun için şans içsel ve sabit özelliklere sahip olabilir. Benzer şekilde, bir görev için çok az çaba harcamış bir insan, aslında çok çaba harcadığına inanıyor olabilir veya gerçekten kolay olan bir görevin çok zor olduğuna inanma eğiliminde olabilir. Dolayısıyla bu faktörlerin özellikleri de kişilerin kendi algılamalarına göre değişkenlik gösterebilmektedir. Teoriye göre kişi, (a) başarısını kontrol edebildiği, içsel ve değişken bir faktöre (çaba gibi) veya çok az kontrol edebildiği içsel, sabit, ancak başka faktörlerin bazen engelleyebildiği bir faktöre yüklüyorsa (örneğin kötü şans yeteneğe ket vurabilir); (b) başarısızlığını kontrol edebildiği içsel ve değişken faktörlere yüklüyorsa (çaba gibi) odaklandığı bir görevde ısrarlı olacaktır.

Özetle, değişik motivasyon teorileri birbirinden farklı noktalar (beklentiler, amaçlar, düzenleme eğilimleri vb.) üzerine odaklanmakta ve motivasyonu değişik nedenlere bağlı olarak açıklamaktadırlar. Örneğin, Öz Belirleme Teorisinde (Deci, 1992) insan yeterlilik, özerklik ve aidiyet ihtiyaçlarına sahiptir. Teoriye göre, kişinin bu ihtiyaçları karşılandığı ölçüde motivasyonu artmaktadır. Beklenti-Değer Teorisinde ise (Wigfield ve Eccles 2000), insanlar gelecekle ilgili beklentilerine ve bu beklentileri önemli bulma derecelerine göre harekete geçme eğilimindedirler. Dolayısıyla, insanların aktivitelere ilişkin gelecek beklentileri ve beklentileri değerli bulma dereceleri seçimlerini, ısrarlılıklarını ve performanslarını etkilemektedir. Başarı Amaçları Teorisi (Ames, 1992; Pintrich, 2000) kişinin amaçlarını ön plana almakta ve

başarının önemli olduğu eğitim ortamları gibi ortamlarda, bu amaçların kişiyi motive ettiğini ileri sürmektedir. Atfetme teorisinde (Weiner, 1972, 1985) ise motivasyonun bireyin başarı ya da başarısızlıklarını açıklama nedenlerine bağlı olarak açıklanabileceği öne sürülmektedir. Ayrıca yetenek, görev zorluğu, çaba ve şans faktörleri de bu teoride motivasyonu etkileyen faktörler olarak öne çıkmaktadırlar.

Eğitim ve öğretim süreçlerine ilişkin olarak içerdikleri önemli doğurgulara rağmen, bu teorilerin en belirgin özelliği motivasyonu oldukça genel bir çerçeveye bağlı olarak açıklamalarıdır. Oysa bireyler sadece ilgi duydukları için de bir konuya odaklanabilmekte ya da bir nesneyle uzun süre ilgilenebilmektedirler (Hidi, 1990; 2000). Dolayısıyla, kişi her zaman gelecekle ilgili beklentileri yönünde de hareket etmeyebilir. Hatta bireyler sonunda başarılı olma olasılığının düşük olarak algılandığı bir aktiviteye dahi ilgi duyabilmektedir. Başka bir deyişle, bireyin bir konu ya da aktivite hakkında yüksek motivasyona sahip olmasının nedeni, gelecek beklentileri, düzenleme eğilimleri ya da amaçları değil, yalnızca konunun kendisi de olabilir.

Dolayısıyla, ilginin motivasyonda son derece önemli bir motivasyon faktörü olduğunu söylemek mümkündür. Nitekim Hidi (2006) ilginin en önemli ve hatta tek motivasyon değişkeni olduğunu öne sürmüş ve motivasyonun açıklanmasında ilginin rolünün belirlenmesi amacıyla dört aşamalı bir model geliştirmiştir. Bu konuya ilişkin kapsamlı açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

2.1.2. İlgi ve ilginin dört aşamalı gelişim modeli

Hidi (2006: 70) ilgiyi “kişiler ve ilgi duydukları nesneler arasındaki iletişim esnasında ortaya çıkan psikolojik durum” olarak tanımlamaktadır. İlginin karakteristik özellikleri olarak artan dikkat, yoğunlaşma ve duygular ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca, ilgi nesneler, olaylar veya fikirler gibi bazı içeriklere yeniden katılım göstermeye yönelik göreceli olarak dayanıklı bir eğilime de işaret etmektedir. Bu yapılandırmada ilginin hem bilişsel hem de duyuşsal boyutları vardır. Bu anlamda Hidi (2006)’nin ilginin dört aşamalı modeli, bilişsel ağırlıklı motivasyon teorilerinden ayrılmaktadır. İlginin başlangıç aşaması daha çok duyuşsal ağırlıklıdır ve ilgi gelişimi sürdükçe bilişsel boyut daha çok ağırlık kazanmaktadır. Kısacası, birey başlangıçta hoşuna giden bir

içeriğe doğru bir eğilim gösterir. Ancak bu içerikle ilgili bilişsel bilgi düzeyi arttıkça bu bilgi birikiminin bizzat kendisi bireyin o içeriğe doğru yönelmesine sebep olabilir. Dolayısıyla ilginin duyuşsal boyutu başlangıç aşamalarında bilişsel boyuta oranla daha ön plandayken, ilgi geliştikçe bilişsel boyutun ağırlığı artmaktadır.

Bu alandaki araştırmalarda ilginin iki alt boyutundan bahsedilmektedir. Gelişim sıralarına göre bu boyutlardan birincisi durumsal ilgi, ikincisi ise kişisel ilgidir (bkz. Bergin, 1999; Hidi, 1990, 2000; Hidi ve Baird, 1988; Krapp, 2002; Renninger, 2000; Schraw ve Lehman, 2001). Durumsal ilgi bir içeriğe yönelik psikolojik durumu ifade ederken, kişisel ilgi psikolojik duruma ek olarak, yoğun ve sürekli bir odaklanmayı ve eğilimi de kapsamaktadır (Hidi ve Renninger, 2006). Bunun anlamı durumsal ilgiye sahip olan birey bir durum karşısında ilgili ya da ilgisiz psikolojik durumlarından birine sahip olurken, kişisel ilgiye sahip olan birey konuya yönelik kalıcı bir eğilime sahip olmaktadır ve bu birey için durumun ilgi çekici olup olmaması çok ta önemli değildir. Örneğin matematiğe karşı kişisel ilgiye sahip olan bir öğrenci matematiğe yönelik kalıcı bir eğilime sahiptir ve bu öğrenci herhangi bir matematik problemini çözme yollarını araştırırken onun bu ilgisi matematiğe karşı olan eğiliminden kaynaklanmaktadır. Bu öğrencinin herhangi bir matematik problemini çözmeye kalkışması için o problemin ilgi çekici olması bir ön şart değildir. O öğrenci zaten matematiğe karşı doğal bir eğilime sahiptir. Ancak bu öğrenci herhangi bir matematik problemi değil de ilgi çekici bir problem üzerinde çalışırken onun ilgisinin hem bir eğilim hem de psikolojik bir hal olduğu söylenebilir. Oysa matematiğe karşı hiçbir ilgisi olmayan başka bir öğrenci de aynı problemi ilgi çekici bulabilir. Ancak birinci örnekten farklı olarak bu öğrenci matematiğe karşı kalıcı bir eğilime sahip değildir. Bu öğrencinin aynı problemi ilgi çekici bulma nedeni o problemin kendisinin ilgi çekici olmasından kaynaklanmaktadır. Bu durumda bu öğrencinin ilgisi, durumdan etkilenen ve böylece tetiklenen psikolojik ilgi halidir.

Durumsal ilginin tetikleyicisi çevreseldir ve duyuşsal reaksiyon ve odaklanmış dikkati içermektedir. Durumsal ilginin iki aşaması olduğu bilgisi deneysel çalışmalarda rapor edilmiştir (bkz. Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000; Hidi ve Baird, 1986; Mitchell, 1993). Buna göre, ilk aşamada ilgi tetiklenmekte, ikinci aşamada

ise devam ettirilmektedir. Kişisel ilgi ise zamanla gelişmekte ve nesnelere, olaylara veya fikirlere yönelik göreceli olarak dayanıklı bir eğilim göstermektedir. Kişisel ilgi olumlu duygular, artan değer ve bilgi ile de yakından ilişkilidir (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Krapp, 1999, 2000; Renninger, 1992, 2000; Renninger, Schiefele, 1998). Durumsal ilgi gibi, kişisel ilginin de iki aşaması bulunmaktadır. Örneğin, bir öğrencinin bir konuya yönelik olarak güçlü biçimde tetiklenen ve devam ettirilen ilgisi, bu öğrenci konu hakkında bilgi birikimini artırdıkça kişisel ilgiye dönüşmeye başlamaktadır. Bu dönüşüm aşaması kişisel ilginin filizlenme aşamasıdır. Öğrencinin konuya ilişkin bilgi birikimi arttıkça da filizlenen kişisel ilgi son aşamaya ulaşmakta, daha açık bir ifadeyle tam gelişmiş kişisel ilgiye dönüşmektedir. İlginin dört aşamalı gelişim modeli aşağıda ilgili başlıklar altında özetlenmiştir.

İlginin dört aşamalı gelişim modeli:

Yukarıda değinildiği gibi, Hidi ve Renninger (2010) ilgi gelişimi için dört aşamalı bir model oluşturmuşlardır. Buna göre, ilgi gelişimi birbirini izleyen ve ilginin tetiklenmesi, ilginin devam ettirilmesi, kişisel ilginin filizlenmesi ve tam gelişmiş bir kişisel ilginin oluşumu olarak adlandırılan aşamalardan oluşmaktadır. İlgi gelişiminin ilk iki aşaması durumsal ilgiyi, son iki aşaması ise kişisel ilgiyi ifade etmektedir. Bu modele göre ilgi, değişik aşamalarda oranları değişse de, duyuşsal ve bilişsel öğelerin karışımından oluşmaktadır. İlk iki aşama odaklanmış dikkat ve pozitif duygulardan oluşan duyuşsal öğelerin daha yoğun olduğu aşamalardır. Son iki aşama ise pozitif duygulara ek olarak depolanmış bilgi ve tekrar eden katılımdan oluşan bilişsel öğeleri de içinde barındırmaktadır. Aşağıda bu aşamaların tanımları ve özellikleri özetlenmiştir.

Aşama 1: İlginin tetiklenmesi.

Tetiklenmiş ilgi, duyuşsal ve bilişsel süreçlerdeki kısa süreli değişikliklerden kaynaklanan psikolojik duruma işaret eder. İlgi, çevredeki uyaranların sürpriz niteliğinde veya sarsıcı içeriğe sahip olması gibi özellikler nedeniyle tetiklenebilir (Hidi ve Baird, 1986, 1988; Renninger ve Hidi, 2002; Sadoski, 2001). İlgi tetiklenmesi tamamen olmasa da tipik olarak dışsal etkenlerden kaynaklanmaktadır (Bloom, 1985; Sloboda, 1990; Sosniak, 1990). Nitekim konuyla ilgili literatürde grup çalışması,

bulmacalar, bilgisayarlar ve benzeri öğrenme ortamlarının ilgiyi tetiklediğini rapor eden çalışmalar vardır (Cordova ve Lepper, 1996; Hidi ve Baird, 1988; Hidi, Weiss, Berndorff ve Nolan, 1998; Lepper ve Cordova, 1992; Mitchell, 1993; Sloboda ve Davidson, 1995).

Aşama 2: İlginin devam ettirilmesi

Devam eden ilgi, tetiklenmiş ilgiyi takip eden ve konu üzerindeki odaklanmış dikkatle birlikte, zaman ilerledikçe ısrarlılığı da içeren psikolojik duruma işaret eder. Durumsal ilgi görevin ve/veya kişisel katılımın anlamlılığı ile devam eder (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000; Mitchell, 1993). Devam eden ilgi de tetiklenmiş ilgi gibi, kısmen de olsa dış kaynaklıdır (Renninger ve Hidi, 2002; Sansone ve Morgan, 1992; Schraw ve Dennison, 1994; Wolters, 1998). Proje temelli öğrenme, işbirlikli öğrenme ve bireysel öğretim gibi öğrenme ortamları durumsal ilginin devamına katkıda bulunmaktadır (Hidi, Weiss, Berndorff ve Nolan, 1998; Hoffmann, 2002; Mitchell, 1993; Schraw ve Dennison, 1994; Sloboda ve Davidson, 1995). Devam eden durumsal ilgi, daha gelişmiş ilgi şekillerinde olduğu gibi, zaman içinde bir konuya tekrar katılıma yönelik eğilimi sağlayamayabilir (Hidi ve Baird, 1988; Lipstein ve Renninger, 2006; Mitchell, 1993).

Aşama 3: Kişisel ilginin filizlenişi

Kişisel ilginin filizlenişi, bir konuya yeniden katılıma yönelik göreceli olarak daha dayanıklı bir eğilimin başlangıç aşamalarına olduğu kadar, psikolojik ilgi haline de işaret eder. Bu yönüyle kişisel ilginin filizlenme aşaması durumsal ilgi ile bireysel ilgi arasında adeta bir geçiş noktasıdır. Pozitif duygular, bilgi birikimi ve değer birikimi bu aşamanın özellikleri arasındadır (Bloom, 1985; Renninger, 1989, 1990, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985). Örneğin, öğrenci bu aşamada merak ettiği soruların cevaplarını düzenli ve görece ısrarlı bir biçimde araştırmaktadır (Renninger, 1990). Bunun sonucu olarak, öğrenci odaklandığı görevi yeniden tanımlayarak daha ilgi çekici hale getirebilir (Lipstein ve Renninger, 2006; Renninger ve Hidi, 2002). Filizlenen kişisel ilgi aşamasında, kişi konuyla ilgili yapılması gerekenleri gönül rızasıyla yapmaktadır (Renninger ve Hidi, 2002) ve bu uğurda emek harcamakta

zorlanmamaktadır (Lipstein ve Renninger, 2006; Renninger ve Hidi, 2002). Bu aşamada ilgi, arkadaşlar, uzmanlar veya benzerlerinden belli oranda bir dış destek gerektirir. Böyle bir destek, anlamayı kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir (Renninger, 2000). Bu tür bir ilgiye sahip olan öğrenci zorlukla karşılaştığında sebat edebilmek için başkalarının cesaretlendirmesine ihtiyaç duyabilir (Bloom, 1985; Sosniak, 1990). Eğitim ortamları ve çevresel şartlar kişisel ilginin filizlenme gelişimini sağlayabilir (Hoffmann, 2002; Lipstein ve Renninger, 2006). Filizlenen kişisel ilginin tam gelişmiş bir kişisel ilgiye dönüşme veya dönüşmeme ihtimali vardır (Bloom, 1985; Lipstein ve Renninger, 2006; Sloboda, 1990).

Aşama 4: Tam gelişmiş kişisel ilgi

Tam gelişmiş kişisel ilgi, belirli bir konuya yeniden katılıma yönelik göreceli olarak daha dayanıklı bir eğilime olduğu kadar psikolojik bir ilgi haline de işaret eder. Belirli bir konuda pozitif duygular, diğerlerinden daha çok bilgi ve değer birikimi tam gelişmiş kişisel ilginin özellikleri arasındadır (Renninger, 1989, 1990, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985). Tam gelişmiş kişisel ilgi bireylerin herhangi bir konuya yönelik uzun süreli, yapıcı ve yaratıcı çabaları sürdürmesini (Izard ve Ackerman, 2000; Tomkins, 1962) ve konuyla ilgili çalışmalarında çeşitli ve çok yönlü stratejiler kullanmasını sağlar (Alexander ve Murphy, 1998; Renninger, 1990). Tam gelişmiş kişisel ilgi ayrıca öz-düzenleme becerilerini de artırır (Lipstein ve Renninger, 2006; Sansone ve Smith, 2000). Tam gelişmiş kişisel ilgiye sahip bir kişi zorluklarla karşılaşsa da çalıştığı konu üzerinde ısrarla durmaya devam eder (Renninger ve Hidi, 2002). Bu bağlamda, eğitim ortamları ve şartları tam gelişmiş kişisel ilginin gelişimini ve derinleşmesini kolaylaştırabilir (Renninger ve Hidi, 2002; Sloboda, 1990).

Yukarıda yapılan açıklamalardan anlaşılacağı gibi, ilgi gelişiminin ilk aşamasında ilginin göstergesi duygulardır. Çünkü bu aşama öğrencinin dikkatini tetikleyen duyuşsal tepki aşamasıdır ve bu aşamada bilgi en alt düzeydedir. Durumsal ilginin devam ettirildiği aşamada ise kişinin duyguları ve değer birikimi zaman içinde yeniden katılımı teşvik etmektedir. İlginin filizlenmesi aşamasında kişi ilgi duyduğu konulara yönelik olarak sorular üretmeye başlar ve tekrar katılım imkânlarını araştırır. Bu aşamada kişi konuya yönelik sadece olumlu duygulara sahip olmakla kalmaz ayrıca

konuyla ilgili bilgi ve değer birikimine de sahip olur. Son olarak tam gelişmiş ilgi aşamasında kişi merak ettiği konuları araştırmada kullanacağı etkili öz-düzenleme aktivitelerine yönelir. Tam gelişmiş kişisel ilgiye sahip bir kişi, konuyu derinlemesine anlamak için çaba sarf eder ve bu yolda zorluklar ve engellere sebat etme eğilimi gösterir. Ancak her öğrenci kendine göre bir kişisel ilgiye sahiptir ve bu kişisel ilgi okuldaki derslerle paralellik göstermeyebilir. Bundan dolayı derslerde öğrencilerin kişisel ilgilerinden faydalanmak her zaman kolay olmayabilir. Bunun yerine durumsal ilgiden faydalanmak öğretmenler açısından daha pratik bir yol olarak görünmektedir (Hidi, 2001). Bir konu hakkında var olan tüm bilgi birikiminin öğrenciye ders saatleri içerisinde aktarılmasının zorluğu göz önüne alındığında, öğrencide konuya özel kişisel bir ilgi oluşturma en azından onda bilgi birikimi oluşturma gayreti kadar önemli olduğu söylenebilir.

Yukarıda motivasyonla ilgili yapılan açıklamalardan hareketle, birçok motivasyon teorisinin örtük ya da açık şekilde ilgiyi vurgulamasına rağmen birisi dışında hiçbirinin ilgiyi merkeze almadığı söylenebilir. Oysa ÖBT’de (Deci, 1992) motivasyon içsel ve dışsal olarak ikiye ayrılmıştır. Bu yapılandırmada önemle vurgulanan içsel motivasyon bireyin konuya yönelik ilgisini ifade etmektedir. Buna göre içsel motivasyonu yüksek bireylerin ilgilerinin de yüksek olması beklenmektedir. Beklenti-Değer Teorisi de (Wigfield ve Eccles 2000), ÖBT’deki içsel ve dışsal motivasyona benzer bir yapılandırmayla, değeri hem içsel ve hem de fayda değeri olarak dışsal biçimde tanımlamıştır. Benzer biçimde, Başarı Amacı Teorisi (Ames, 1992; Pintrich, 2000) kişinin öğrenme ve/veya performans amaçlarına sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bir konuda bireyin öğrenme amaçlarına sahip olması bireyin o konuya verdiği değeri, dolayısıyla da ilgisini vurgulamaktadır. Atfetme Teorisinde (bkz. Weiner, 1972; 1985) ise bireyin başarıyı içsel veya dışsal atıfla açıklaması motivasyonun ilginin odağında yer aldığı içsel ve/veya dışsal odağını ifade etmektedir. Dolayısıyla, merkezde yer almamasına rağmen, örtük bir değişken olarak ilgi bu teorilerin merkezi kavramlarını öncelemektedir.

Bu durum söz konusu teorilerin öngörülerini doğrultusunda yapılan çıkarsamaların, ön plana aldıkları kavramların etkilerinden mi kaynaklandığını, yoksa

onları önceleyen örtük bir değişken olarak ilginin etkisinden mi kaynaklandığı sorusunu gündeme getirmektedir. Bunun anlamı, öğrencilerin herhangi bir konuya yönelik ilgilerinin gelişimine odaklanan bir çalışmanın, ilgiyi dolaylı yollardan ve farklı kavramlar aracılığıyla açıklayan bir model ya da teoriden değil, doğrudan ilginin gelişimini merkeze alan bir kuramsal çerçeveden hareket etmesinin daha doğru ve sağlam bir yaklaşım olacağıdır. Bu nedenle, bu çalışmanın kuramsal çerçevesini Hidi (2006)'nin dört aşamalı modeli oluşturmuş ve araştırmanın amacı doğrultusunda modelin durumsal ilgi boyutuna odaklanılmıştır.

2.1.3. Yönlendirmeli hayal

Günlük hayatın akışı içerisinde insan geçmişe yönelik olduğu kadar geleceğe yönelik zihinsel yansımalar veya daha açık bir ifadeyle canlandırmalar da yapabilmektedir. Bu, insan yaşamının önemli bir kesitini kapsayan formel eğitim süreci için de geçerli bir durumdur. Nitekim daha önce de vurgulandığı gibi öğrenciler derslerde bu tür zihinsel canlandırmaları azımsanmayacak oranda yapmaktadırlar (Eren, 2009, 2010). Bu canlandırmalar dersle ilgili olabileceği gibi ders dışı canlandırmalar da olabilmektedir.

Söz konusu canlandırmalar daha önce üzerinde durulduğu gibi, konuyla ilgili literatürde zaman perspektifi (Zimbardo ve Boyd, 1999), zamanda genişletilmiş ben (Lemmon ve Moore, 2007; Cosentino, 2011), olası benlikler (Markus ve Nurius, 1986), zihinsel zaman yolculuğu (Busby ve Suddendorf, 2005; Suddendorf ve Busby, 2005; Suddendorf, 1994; Tulving, 2002), gündüz düşleri (Lindquist ve McLean, 2011), hayal (Wood ve Endres, 2004), zihin gezintisi (Killingsworth ve Gilbert, 2010; Smallwood, Fishman ve Schooler, 2007) ve yönlendirmeli hayal (Galyean, 1983) gibi farklı kavramlar aracılığıyla incelenmektedir. Zaman perspektifi, zamanda genişletilmiş ben, olası benlikler ve zihinsel zaman yolculukları gibi farklı isimler altında incelenen kavramlar özünde birbirine benzer kavramlardır (Lemmon ve Moore, 2007). Bu tür zihinsel faaliyetler istemli veya istem dışı bir şekilde gerçekleşebilmekte ve birey bu doğrultuda geçmişe ve/veya geleceğe yönelik bir zihinsel zaman yolculuğu yapmaktadır. Buna göre, gündüz düşleri ve zihin gezintileri de benzer kavramlardır; bu kavramlar özünde derslerde öğrencilerin zihnine istem dışı bir şekilde gelen ve

çoğunlukla öğrenciyi meşgul ederek dersten uzaklaştıran zihinsel faaliyetleri tanımlamaktadırlar (Killingsworth ve Gilbert, 2010; Lindquist ve McLean, 2011; Smallwood, Fishman ve Schooler, 2007).

Yönlendirmeli hayal aktiviteleri ise öğretmen rehberliğinde bir amaç doğrultusunda yapılan istemli zihinsel zaman yolculuklarıdır; üstelik bu aktiviteler dersin bilişsel öğelerini de kapsamakta ve yalnızca anlamsal değil, aynı zamanda anısal belleğin fonksiyonlarını da gerektirmektedir. Bu yönüyle yönlendirmeli hayal aktiviteleri eğitim ortamlarının doğasına çok daha uygun bir çerçeve sağlamaktadır. Nitekim eğitim ortamları yalnızca anlamsal bellek fonksiyonlarının değil, aynı zamanda ve büyük oranda anısal bellek fonksiyonlarının da kullanılmasını gerektiren ortamlardır. Ayrıca, yönlendirmeli hayal aktiviteleri, istemli zihinsel zaman yolculuğunda olduğu gibi canlandırmaların yalnızca ipuçlarına dayalı biçimde ya da istem dışı zihinsel zaman yolculuğunda olduğu gibi çevreden gelen uyaranların rastgele biçimde aktive etmesine bağlı biçimde sorgulanmasından farklı olarak, planlanan bir içeriğin zihinde canlandırılmasına, dolayısıyla da söz konusu canlandırmaların kontrollü biçimde incelenmesine olanak sağlamaktadır.

Bu avantajlarına ek olarak, yönlendirmeli hayal aktiviteleri İngilizce öğretimindeki insancı (Humanistic) yaklaşıma da uygun bir çerçeve içerisine yerleşmektedir. Eğitimde 1960 ve 1970’li yıllarda yükselen insancı dönem öğrencilerin iç dünyalarına ve duygularına verilen önemin arttığı bir dönemdir (bkz. Gadd, 1998). İnsancı yaklaşımın en önemli savunucularından biri olan Stevick (1980)’e göre, öğretmenler öğrencilerinin iç dünyalarında ve birbirleri arasında neler yaşandığına odaklanmalıdır. Stevick (1980) öğretmenlere, öğrencilerinin iç dünyalarına odaklanarak onların psikolojilerini anlamalarını önermektedir. Böylece, öğretmenler öğrencilerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını daha iyi anlayabilir ve kendi öğretimlerinde gerekli değişiklikleri yapabilirler. İnsancı yaklaşım eğitim ortamlarında öğrenciyi merkeze alan öğrenci merkezli yaklaşımı da bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenci merkezli yaklaşım önceden hazırlanan planlar yerine, sınıfta öğrencilerin doğal gelişimleri içerisinde, belirli bir öğrenci grubuna göre ortaya çıkan planları ön plana alan bir yaklaşımdır (Lewis ve Reinders, 2008; Weimer, 2013). Bununla birlikte, yönlendirmeli hayal

aktiviteleri İngilizce öğretiminde öğretmenlerin kendi durumlarına özgü ihtiyaç temelli stratejilerle, sınıf tekniklerini yaratmalarını teşvik eden post-modern dönemin anlayışıyla da uyumludur (bkz. Kumaravadivelu, 2003).

Nitekim yönlendirmeli hayal aktiviteleri, öz-yansıtma, kişiler arası diyalog ve beceri geliştirme gibi amaçları gerçekleştirmek için kullanılmıştır (bkz. Galyean, 1982). Söz konusu ve benzer amaçlara ulaşmanın hedeflendiği öğrenme ortamlarında, öğrenciler kendi ihtiyaçlarını, isteklerini, ilgilerini, değerlerini ve beklentilerini davranışlarına yansıtmak ve bunları başkalarıyla paylaşmak için gerekli olan uygulamaları gerçekleştirme olanağı bulabilirler. Bu da sırasıyla, öğrencilerin iç dünyalarını ve duygularını anlama, keşfetme ve öğrenme sürecine yansıtma olanağı sağlayarak, öğrenmenin hem niteliğini hem de niceliğini olumlu yönde etkileyebilir (bkz. Galyean, 1979b; 1979c; 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981).

Galyean (1982)'a göre bu aktivitelerin amacı bireylerde bilişsel ve duyuşsal gelişimle birlikte, söz konusu gelişim süreçlerine ilişkin bir metabilişsel farkındalık oluşturmaktır. Hayal, öğrencinin kendi iç dünyasının derinliklerine ulaşmasını ve bunu başkalarıyla paylaşma fırsatını yakalamasını, rahatlamasını, odaklanmasını, duygu ve düşüncelerini bir merkezde toplamasını sağlayabilir (Galyean, 1977; 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981). Dolayısıyla, bu aktivitelerin zihni dikkat dağıtıcı unsurların olumsuz etkilerine karşı koruması ve kaygıyı azaltması nedeniyle öğrencileri dersteki uyarılara karşı daha almaya açık bir hale getireceği söylenebilir. Bu şekilde, hayal aktivitelerinin, duygu durumlarına ilişkin olumlu etkilerinin ötesinde, doğrudan ders içeriğini içinde barındıracak şekilde bilişsel kazanım amaçlı da kullanılabilmesi bu aktivitelere büyük bir avantaj sağlamaktadır. Nitekim Galyean (1977) tarafından tasarlanan ve içinde yoğun şekilde hayal aktivitelerinin kullanıldığı tümleşik dil eğitimi modelinde, hayal aktiviteleri sayesinde öğrencilerin ders başarılarının ve aktivitelere gönüllü katılımının arttığı gözlenmiştir.

Bununla birlikte, bellek konusunda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular da hayal aktivitelerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine yönelik olarak yapılan bu çıkarsamayı destekler niteliktedir. İnsanda anısal bellek, anlamsal bellek ve işlemsel bellek olmak üzere üç tür bellek olduğundan söz edilebilir (Tulving, 1972;

2002). Bu alandaki çalışmalar, bilinçli kontrolün en az etkili olduğu refleksif ve otomatik davranışları önceleyen yaşantılarla edinilen uyaranların işlendiği bellek olarak tanımlanabilecek işlemsel bellek fonksiyonlarından çok, diğer iki bellek türü üzerinde yoğunlaşmıştır. Anısal bellek, geçmişte yaşanmış olayların kaydedildiği ve bu anıların şimdiki yaşantılar eşliğinde sürekli biçimde yorumlandığı bir bellek sistemidir. Fakat bir olayın geçmişte yaşanmış olması onun anısal bellekte yer alması için yetmez. Kişinin bu olayı bizzat kendisinin yaşaması, başka bir deyişle olayın içerisinde yer alması gerekmektedir. Dolayısıyla anısal bellek kişiye özel anıları içeren bir bellektir.

Anısal bellekteki bir bilginin kullanılması girişiminin bizzat kendisi de anısal belleğe girdi sağlar ve bu nedenden dolayı anısal belleğin içeriğinde değişiklik yapar (Tulving, 2002). Bu nedenle, anısal bellek değişmelere ve bilgi kaybına daha yatkındır. Anlamsal bellek ise kişinin dış dünyayı anlamlandığı adeta büyük bir zihinsel sözlük gibidir. Bu bellekteki bilgiler genel anlamdadır ve kişisel olarak yaşanmışlığı olan belirgin olayları kapsamaz. Kelimeler, olgular ve onların referansları, aralarındaki ilişkiler, kurallar ve formüller gibi semboller, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilere yönelik işlem dizileri hakkındaki bilgiler anlamsal bellekte işlenmektedir. Esasen öğrenme, değinilen üç bellek türü arasında, konu içeriğine bağlı olarak değişik ağırlıklarda olsa da, güçlü bir etkileşimi gerektirir. Örneğin İstanbul'un hangi tarihte ve kim tarafından fethedildiği bilgisi semantik içerikte olmasına rağmen derslerde drama, rol yapma, simülasyon vb. teknik ve yöntemlerle bu bilgi öğrencinin konuyu kişiselleştirmesine, dolayısıyla bilginin öğrenildiği bağlamı başarılı biçimde hatırlamasına yol açabilir. Bu, yüzmeyi öğrenme gibi psiko-motor beceri gelişiminin ağırlıklı olduğu öğrenmeler için de geçerlidir. Örneğin, yüzmenin nerede öğrenildiği, yüzme öğretmeniyle kurulan diyalog ve bu bağlamda hissedilenler, yüzmek için gerekli temel teknik ve bilgiler. Tüm bunların yalnızca işlemsel belleği değil, aynı zamanda anlamsal ve anısal belleğin işlevselliğini de gerektirdiği açıktır. Nitekim anısal belleğe bir bilginin depolanması ya da depolanmış bir bilginin tekrar hatırlanması, anlamsal bellekte o bilginin varlığıyla ya da yokluğuyla çok ilgili olmasa da, o bilginin anlamsal bellekte bulunması anısal belleğe yardımcı olabilir. Örneğin bir kişi anlamsal belleğinde hiç kaydı olmayan, daha önce hiç görmediği, hatta adını bile bilmediği bir nesneyi gördüğünde, şeklini anısal belleğine kaydedebilir ve gerektiğinde onu doğru şekliyle

hatırlayabilir. Ancak bu nesne bireyin anlamsal belleğinde kayıtlı olsaydı muhtemelen bu nesneyi anısal belleğinde daha kolay işleyebilirdi. Aynı şekilde, kişi anlamsal belleğindeki bir bilgiyle ilgili anısal bellek bilgilerine de sahipse o bilgiyi kodlaması ve yeniden hatırlaması daha kolay olabilir. Dolayısıyla, öğrencinin anlamsal belleğine bir bilgiyi yüklerken, onun anısal belleğine de bu bilgiyle ilgili çağrışımlar yüklemek, o bilginin kaydedilmesini ve tekrar hatırlanmasını kolaylaştırabilir.

Bu açıklamalar ışığında, öğrenme sürecinin yalnızca bir bellek türüyle ilişkili olan basit bir süreç olmadığı, aksine farklı bellek türlerinin ardışık, hatta eş zamanlı aktivasyonunu gerektiren karmaşık bir süreç olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, bu çalışmada Galyean (1983) tarafından geliştirilen ve yalnızca anlamsal belleğin değil, aynı zamanda anısal belleğin işlevselleşmesine de olanak sağlayan yönlendirmeli hayal aktiviteleri tercih edilmiştir. Bu tercih yabancı dil öğrenme gibi hem anlamsal (gramer yapıları, kelime bilgisi vb.) ve anısal (dilin bağlamı, kişinin bireysel dil öğrenme yaşantıları, iletişim sürecindeki rolü vb.) hem de işlemsel belleğin (okuduğunu, dinlediğini anlamayı ve konuşmayı otomatikleştirme) belleğin birlikte işlevselleşmesini gerektiren karmaşık bir süreç olduğu dikkate alındığında özellikle önemlidir.

Nitekim yönlendirmeli hayal, iç gözlem, iç dünyadaki imge ve sembolik ifadelerin farkındalığı ve iç dünyaya odaklanmayı içeren bir tekniktir. Buna göre, yönlendirmeli hayal aktiviteleri insanın iç dünyasına yönelik yapılandırılmış zihinsel-görsel alıştırmalar olarak ta tanımlanabilir (Galyean ve Krishnamurti 1981). Vaughan (1979)'a göre hayal bilinçaltının evrensel dilidir ve resimlerle düşünme, kelimelerle düşünmenin öncülüdür. Hayal, öz-düzenleme ve öz-gelişim becerileriyle derin sezgisel iç görünün gelişimi açısından oldukça güçlü bir araçtır. Ayrıca hayal, algıyla daha kestirme bir ilişki içindedir ve kelimelerle çok uzun sürecektir betimlemeleri daha kısa yoldan yapabilmektedir. Hatta bu şekilde zihinde yapılan canlandırmalar insanda o olayı gerçekten yaşamış hissi de verebilmektedir. Böylece hayal aktiviteleri sayesinde öğrencinin anısal belleğine de girdi sağlanabilmektedir. Bu nedenle hayal aktivitelerinin öğrenmeyi kolaylaştırma amaçlı çeşitli kullanımlarına derslerde yer verilebilir. Yönlendirmeli hayal aktivitelerinin niteliği ve kullanım şekli ile ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

Hayal aktivitelerinin niteliği ve kullanım şekli

Hayal aktivitelerinin derse hazırlık amaçlı ya da dersin bir parçası olarak iki değişik şekilde kullanılabileceği ifade edilmektedir. Yönlendirmeli hayal aktiviteleri alanında ilk çalışmalar olan, 1977'den 1982'ye kadar süren uzun süreli, üçü devlet ikisi de özel destekli olmak üzere toplam beş projede Los Angeles Şehir okullarının ilk ve orta seviyeli sınıflarında yönlendirmeli hayal aktiviteleri, hayal temelli duyuşsal programların geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi amacıyla kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar hayal aktivitelerinin (1) bilişsel kazanım, (2) duyuşsal gelişim ve (3) metabilişsel farkındalık oluşturma açısından önemli katkılar sağladığını göstermiştir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin odaklanma/dikkat becerilerini geliştirmek için de bu aktiviteleri kullanmaktadır (bkz. Galyean, 1982). Başka bir deyişle, hayal aktiviteleri bir yandan dersin ya da konunun bilişsel niteliklerinin öğrenciler tarafından irdelenerek içselleştirilmesi için kullanılabilirken, diğer yandan öğrencilerin bu bilişsel nitelikleri öğrenebilmesi için gerekli olan en iyi duygu durumuna geçiş yapması için de kullanılabilir. Ayrıca bu aktiviteler öğrencinin bilinç ve bilinçaltı düzeyde kişiliğinin çeşitli yönlerini algılayabilmesi için de katkı sağlamaktadır.

Özetle hayal aktiviteleri yardımıyla öğretim, öğrencilerin derslere odaklanmasını, öğrendiklerini hatırlamasını, psiko-motor becerilerini geliştirmesini, kendisini ve başkalarını kabul etmesini sağlayabilmektedir. Nitekim konuyla ilgili literatürde hayal aktivitelerinin yabancı dil öğrenmeyi kolaylaştırdığı yönünde de bazı kanıtlar mevcuttur. Örneğin, öğrenme zorluğu çeken ilkökul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada (Galyean, 1979), bu tür aktivitelerin dil öğrenimini olumlu yönde etkilediği rapor edilmiştir. Buna göre, hayal aktiviteleri sayesinde, öğrencilerin bir yandan dil öğrenirken diğer yandan kendilerini keşfetme imkânı bulduğu söylenebilir (Galyean, 1979, 1979a, 1979c; Galyean ve Krishnamurti, 1981).

Galyean (1977) tümleşik dil eğitimi modeli içerisinde yönlendirmeli hayal aktivitelerinin ne amaçla ve ne şekilde kullanılacağını ayrıntılı bir şekilde açıklamaktadır. Bu çalışmada tümleşik dil eğitimi öz-yansıtma, kişiler arası diyalog ve beceri uzmanlaşması olmak üzere üç boyutlu amacı olan bir model olarak tanımlanmaktadır. Tümleşik modeli kullanan sınıflarda dil alıştırmalarının dört anahtar

özelliği şunlardır: (1) “Burada ve şimdi” sınıf etkileşimi, (2) öğrencilere sunulan hem bilişsel hem de duyuşsal materyallerin varlığı, (3) öğrenciler arasında yakın ilişkiler kurulmasına dayalı etkinlikler ve (4) öğrencilerin öz-yansıtma yapmasına olanak sağlanması.

Genel olarak gerçekliği olmayan ve gerçek yaşamla fazlaca bağlantılı olmayan kurgulamalar üzerine inşa edildiği söylenebilecek geleneksel dil alıştırmalarının öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri üzerinde etkili olmasını beklemek gerçekçi değildir. Nitekim yabancı dil öğrenme öğrencilerin gerçek yaşam aktivitelerinin hemen her yönüyle bağlantı kurmasını gerektiren kapsamlı bir süreçtir (Acat ve Demiral, 2002; Kızıldağ, 2009; Parker, 2006). Yönlendirmeli hayal aktivitelerinin bu soruna bir çözüm olabileceği ve bu şekilde bilişsel, duyuşsal ve etkileşimsel amaçları bir arada yerine getirebileceği savunulmaktadır (bkz. Galyean ve Krishnamurti, 1981). Buna göre, bu tür alıştırmalarda bir yandan dilin öğretilmek istenen bilişsel yapıları üzerine odaklanılırken, diğer yandan öğrencilerin kendi iç dünyalarını yansıtma imkanı yaratmaya odaklanılmaktadır.

Bilişsel ve duyuşsal yönlerine ek olarak, bu aktiviteler öğrenciler arasında bir etkileşimi gerektirdiğinden dil öğretiminin etkileşim amaçlarını da yerine getirmektedir. Galyean (1979b) tarafından yapılan bir başka çalışmada da benzer bir hayal aktivitesi örneği bulunmaktadır. Bu örnekteki hayal aktivitesi öğrencilerin öncelikle geçmiş yaşantılarıyla ilgili olan anısal belleklerine hitap etmektedir. Bu çalışmada İngilizce dersinde öğrencilerin geçmişteki alışkanlıklarını anlatmasına yarayan “I used to...” yapısının öğretilmesine hizmet etmek amacıyla bir hayal aktivitesi kullanılmıştır. Bu aktivitede öğretmen, öğrencilerden gözlerini kapatarak zihinsel olarak zaman içinde geçmişe yolculuk yapmalarını istemektedir. Öğretmen onlardan geçmişteki bir anı hayal etmelerini ister ve daha sonra öğrenciler bu yeni İngilizce yapısını kullanarak kendi geçmişlerini anlatır. Çiftli gruplar içinde ve soru-cevap tekniğinin kullanımına dayalı olarak aktivite gerçekleştirilir. Böylece öğretmen, bir yandan dersle gerçek hayat arasında bağlar kurarken, diğer yandansa öğrencilerin konuyu içselleştirmelerini sağlar.

Hayal aktiviteleri çeşitli özellikleri içinde barındırabilir. Örneğin, Galyean (1979b)’ın çalışmasında kullanılan bir alıştırmada öğretmen öğrencilerden acıkmış

olduklarını ve en sevdikleri yiyecekler arasında dolaştıklarını hayal etmelerini istemektedir. Burada öğretmen öğretmek istediği bir konuyu seçerek onu öğretmeyi hedeflemektedir. Öğrenciler bir süre yiyecekler arasında dolaştıktan sonra en sevdikleri yiyecekleri yemeye başladıklarını zihinlerinde canlandırmaktadırlar. Bu aşamada öğretmen öğretmek istediği konu doğrultusunda öğrencilere ne yediklerini sorar. Daha sonraki aşamada ikili gruplar oluşturularak öğrencilerin birbirine sorular sorması ve yanıtları değerlendirmeleri istenir. Özetlenen bu alıştırmanın bilişsel, duyuşsal ve etkileşimsel özelliklere sahip etkinlikler olduğu söylenebilir. Bilişsel özelliğe sahiptir; çünkü öğretmen öğretmeyi planladığı bir dilbilgisi yapısını seçmiş ve sorularını buna göre sormuştur. Duyuşsal özelliğe sahiptir; çünkü öğrenciler kendi iç dünyalarına yönelmekte ve kendi isteklerini ifade etmektedirler. Son olarak, etkileşimsel özelliğe sahiptir; çünkü öğrenciler ikili gruplar halinde hem grup arkadaşlarıyla hem de diğer gruplardaki öğrencilerle iletişim kurmaktadır. Dolayısıyla, derslerde kullanılacak hayal aktivitelerinin bu üç özelliğe sahip olması gerekmektedir (Galyean, 1977, 1982).

Hayal aktiviteleri oluşturma ilkeleri

Konuyla ilgili literatürdeki bazı bulgulardan (bkz. Garner, Gillingham ve White, 1989; Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993; Tulving, 2002) ve yönlendirmeli hayal aktiviteleri ile ilgili verilen özelliklerden hareketle (bkz. Galyean, 1977, 1982, 1983), bu çalışmada kullanılacak yönlendirmeli hayal aktiviteleri için aşağıdaki ilkeler belirlenmiştir:

1. Hayal aktiviteleri bilişsel içeriğe sahip ve pratiğe dönüştürülebilecek nitelikte olmalıdır.
2. Hayal aktiviteleri yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda öğrencilerin iç dünyalarını yansıtmalarına olanak sağlayan duyuşsal özelliğe de sahip olmalıdır.
3. Hayal aktiviteleri öğrencilerin birbiriyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamalıdır.
4. Hayal aktiviteleri şaşırtıcı, komik ve beklenmedik unsurları da içermeli ve böylece öğretime konu olan içeriğin bilişsel ve duyuşsal yönlerini güçlendirmelidir.

5. Hayal aktiviteleri, öğrencilerin anısal ve anlamsal belleklerini birlikte işlevselleştirebilecek şekilde düzenlenmelidir.
6. Hayal aktiviteleri öğrencilerin çok sayıda duyu organına hitap etmelidir.
7. Hayal aktiviteleri, öğrencilerin gerçek yaşamla doğrudan bağlantı kurabilecek bir içeriğe sahip olmalıdır.

Yukarıda belirlenen ilkelerin, hayal aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecine katkı sağlayacağı ve öğrencilerin ilgi düzeylerini arttırmaya yönelik olarak da güçlü referans kaynakları oluşturacakları söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışmada kullanılan hayal aktiviteleri söz konusu ilkeler dikkate alınarak oluşturulmuştur.

2.2. Konuyla İlgili Literatür

2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

İlginin öğrenme üzerindeki etkilerini inceleyen çalışmalar yapılmadan önce, ilginin değişmez bir özelliğe sahip olduğu kanısı öğretmenler arasında oldukça yaygın bir şekilde gözlemlenmekteydi. Öğrencilerin derse karşı ya ilgili ya da ilgisiz oldukları, onların akademik ilgisine önemli bir katkıda bulunulamayacağı algısı, bugün bile öğretmenler arasında yaygın bir inancın temelini oluşturmaktadır (Lipstein ve Renninger, 2006). Bu yanlış algının, mesleki ilgi araştırmalarında ortaya çıkan, öğrencilerin sahip olduğu mesleki ilginin istikrarlı bir ilgi olduğuna ilişkin bulgulardan kaynaklanabilir (Boekaerts ve Boscolo, 2002; Roberts ve DelVecchio, 2000). Bu noktada mesleki ilgi ve durumsal ilginin birbirlerinden farklı kavramlar olduklarının hatırlatılması önemlidir.

Nitekim eğitim alanında yapılan birçok çalışma durumsal ilginin değişken ve dışsal faktörlerden kolaylıkla etkilenebilen doğasına ışık tutmaktadır. Esasen insanlar araştırmaya ve çevredeki uyarılarla ilgilenmeye yönelik nörobiyolojik bir eğilime sahiptirler (Hidi, 2006a). Ancak, bu eğilim çevresel faktörlerle biçimlenmeye oldukça açık bir eğilimdir. Dolayısıyla, birçok dışsal faktör, insandaki bu nörobiyolojik eğilimin harekete geçmesine neden olabilmektedir. Örneğin, konuyla ilgili literatürde,

uyaranların merak uyandırıcı (Hidi, 1990), beklenmedik (Iran-Nejad, 1987), duygusal içerikli, provokatif (Kintsch, 1980; Schank, 1979) ve tutarlı bir bütünlüğe sahip olması (Wade, 1992), ayrıca karakter tanımlama (Anderson, Shirey, Wilson ve Fielding, 1987), bilginin öğrencinin amaçlarıyla olan ilgisi (Schraw ve Dennison, 1994) ve kontrol edilebilirlik (Deci, 1992) gibi faktörlerin durumsal ilgiyi anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır.

Durumsal ilgi bazı dışsal faktörlerden etkilenecek aşağı ya da yukarı yönde hareket etmektedir. Ancak doğal ortamlarda, durumsal ilgideki hareketin yönü de bazı araştırmalarda konu edilmiştir. Rotgans ve Schmidt, (2011) ilginin derste takip ettiği hareket yönünü inceleyen böyle bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın bulgularına göre, ilgi ders içindeki farklı değişkenlerden etkilenecek bazen düşmekte bazen de yükselmektedir. Bu çalışmada, ilginin bazen de bir süre durağan bir seyir takip ettiği tespit edilmiştir. Doğal olarak birçok araştırmacı ilgiyi arttıran faktörlerin arayışı içinde çeşitli çalışmalar gerçekleştirmişlerdir.

İlgii etkileyen bir diğer faktör de öğretmen nitelikleridir. Rotgans ve Schmidt (2011a) sosyal uyum, konu alanı hâkimiyeti ve bilişsel uyum gibi üç değişik öğretmen niteliğinin ilgi üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sosyal uyum kavramı, öğrencileriyle sosyal açıdan çok yakın ilişkiler kurabilen, onların özel sorunlarıyla da ilgilenebilen öğretmen için kullanılan bir kavramdır. Konu alanı hâkimiyeti, öğretmenin kendi alanındaki bilgi bütününe yönelik hâkimiyetini ifade etmektedir. Bilişsel uyuma sahip öğretmen ise öğrencilerin konuyu anlamasına önem veren ve bunun için özel gayret harcayan öğretmeni tanımlamaktadır. Bu nitelikler öğrencilerin algılarını gösteren öz-yansıtımalarına dayalı bir ölçek sonucunda belirlenmiştir. Sonuç olarak, araştırmada sosyal uyumun diğer niteliklere göre, durumsal ilginin en önemli yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Çeşitli dışsal faktörlerin ilgiyi etkileyebilme gücü bu faktörlerin ilgiyle birlikte bilişsel performansı da etkileyebileceğini düşündürmektedir. Bir konuya ilgisi artan öğrencinin o konudaki performansının da artacağı düşüncesi yadsınamayacak bir düşüncedir. Nitekim literatürde bu düşüncüyü destekleyen çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Örneğin Hidi (1990) kapsamlı bir literatür taramasına dayalı olarak

gerçekleştirdiği çalışmasında, ilginin çeşitli alanlarda ve çeşitli bilişsel performans şekillerini pozitif yönde etkilediğini gösteren örnekler sunmuştur. Bu çalışmalar kreş, ilkokul ve kolej öğrencileri gibi değişik yaş gruplarını kapsayan ve oyun, matematik, metin okuma gibi farklı alanlarda yapılan çalışmalardır. Kişisel olarak ilgi çekici olan metinlerin hatırlama ve çıkarsama yapmayı gerektiren sınavlarda dördüncü sınıf öğrencilerinin performansını olumlu yönde etkilediği bu bulgulardan biridir. Bir başka bulguya göre ise ilgi, beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin metinleri ve matematik problemlerini anlamalarını etkilemektedir. Ayrıca ilgi çekici nesneler üç yaşındaki çocuklarda dikkati, hafızayı ve oyuna katılma davranışlarını etkilemektedir. Önemli olarak araştırmada, bir konu hakkında ilgi geliştiren üniversite öğrencilerinin, konuyla ilgili aktivitelere yeniden katılma ve bu aktivitelerde ısrarlı olma yönünde davranışlar sergiledikleri çıkarsamasında da bulunulmuştur.

İlgi kaynakları, algılanan ilgi ve hatırlama arasındaki bazı ilişkiler Schraw, Bruning ve Svoboda (1995) tarafından yapılan bir çalışmada rapor edilmiştir. Bu çalışmada 6 faktör ilgi kaynağı olarak çalışmaya dahil edilmiştir. Bunlar, tutarlılık, metin kolaylığı, canlılık, önceki bilgi, katılım ve duygusallıktır. Buna göre, metin kolaylığı ve canlılık, faktör analiziyle tespit edilen altı ilgi kaynağı arasında en etkili iki ilgi kaynağı olarak ortaya çıkmıştır. Bu iki faktör, algılanan ilgideki varyansın % 45'ini açıklamaktadır. Algılanan ilgi ise hatırlamadaki varyansın % 18'ini açıklamaktadır. Bununla birlikte algılanan ilgi kontrol altında tutulduğunda, sadece metin kolaylığı hatırlamayla istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde ilişkilendirilmiştir.

Diğer taraftan, sekizinci sınıfta öğrenim gören 100 öğrenciyle tarih dersinde yapılan deneysel bir çalışmada (Favero, Boscolo, Vidotto ve Vicentini, 2007), tartışma yoluyla ve bireysel olarak problem çözümü yaklaşımlarından hangisinin öğrencilerin ilgisini etkileme gücünün yüksek olduğu ve hangisinin başarıyı olumlu etkilediği incelenmiştir. Bulgular sınıf tartışması yoluyla problem çözümü yaklaşımının ilgiyi ve konuyu anlamayı olumlu yönde etkileme gücünün daha yüksek olduğunu göstermektedir.

İlkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda öğrenim gören 47 öğrenciyle gerçekleştirilen deneysel bir çalışmada (Parker ve Lepper, 1992) bilgisayarda geometrik

şekiller oluşturma ile ilgili bir dersin yürütülmesi esnasında hayal kahramanları kullanımının derse yönelik öğrenci ilgisini ve öğrenme miktarını etkileme durumları incelenmiştir. Bu çalışmada hayal kahramanları kullanımının ilgi, performans ve kalıcılığı anlamlı düzeyde etkilediği bulgulanmıştır.

Yukarıda yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, birçok çalışma ilgi ile başarı arasında pozitif yönlü bir ilişki rapor etmiştir. Ancak bu noktada, üzerinde dikkatle düşünmeye değer bir soru akla gelmektedir: Başarıyı arttırmada ilgi tek başına mı etkili olmaktadır? Yoksa bu etkinin ortaya çıkmasında başka önemli faktörler var mıdır? Bazı çalışmalar bu etkinin ortaya çıkmasında başka faktörlerin de önemli olduğunu göstermektedir. Üstelik bu faktörlerin etkileri kontrol edildiğinde, ilgi ile başarı arasındaki ilişkinin artık anlamlı olmadığına yönelik bulgular da literatürde mevcuttur.

Örneğin, Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından yakın bir geçmişte yapılan çalışmanın bulguları, ilginin başarıyı yordamada tek başına yeterli olmadığı düşüncesini desteklemektedir. Buna göre, başarıyla ilişkili davranışlar (örneğin derse katılım), ilgi ile akademik başarı arasında arabulucu değişken rolleri oynamaktadırlar. Arabulucu değişken kontrol altına alındığında bağımsız değişkenin etkisi yok oluyorsa bu durumda tam bir arabuluculuk özelliğinden bahsedilmektedir (Baron ve Kenny, 1986). Bu çalışmada ilgi ile başarı arasındaki doğrudan bir ilişki, sınıf içinde gözlenen başarıya yönelik davranışlar analize dâhil edildiğinde ilgi ile başarı arasındaki ilişki anlamlı olma özelliğini yitirmektedir. Buna göre, ilginin başarıyla olan ilişkisinin öğrencinin derse katılımını gerektirdiği söylenebilir. Bunun anlamı, öğrenciyi harekete geçirmeyen ilginin öğrenme açısından önemli sonuçlar doğurmadığıdır.

Soric ve Palekcic (2009) tarafından yapılan ve öğrencilerin ilgileri, kullandıkları öğrenme stratejileri ve başarılarını nasıl açıkladıklarının birlikte incelendiği bir çalışmada, başarı ile durumsal ilgi arasında başka bir arabulucu değişkenin de öğrenme stratejilerinin kullanımı olduğu rapor edilmiştir. Öğrenme stratejileri kontrol altına alındığında ilginin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Araştırmada ayrıca öğrencilerin başarılarını dışsal kaynaklardan

çok (şans vb.) içsel kaynaklara atıfla açıklamalarının da başarı ile durumsal ilgi arasında kısmi, bir arabuluculuk rolü oynadığı tespit edilmiştir.

Bunlarla birlikte, durumsal ilgi konusunda yapılan çok sayıda çalışma aracılığıyla elde edilen bulgular, durumsal ilginin okuduğunu anlama ve hatırlamayla ilişkili olmasına rağmen, durumsal ilgiyi arttıran kışkırtıcı detayların (metindeki oldukça ilginç, ancak önemsiz ve bilgi içermeyen detaylar) öğrenmeyi olumsuz etkilediği saptanmıştır (Hidi, 1990; Hidi ve Baird, 1988; Garner, Alexander, Gillingham ve Brown, 1991; Garner, Gillingham ve White, 1989; Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Örneğin, Garner, Gillingham ve White (1989) yaptıkları iki farklı uygulamada kışkırtıcı detayların bu olumsuz etkilerini rapor etmişlerdir. Birinci uygulamaya katılan yirmi yetiştikten yarısına böcekler arasındaki farkları anlatan üç paragraflık bilgilendirici bir metin kışkırtıcı detaylarla birlikte ve diğer yarısına ise bu detaylar olmaksızın verilmiş ve katılımcılardan metni okumaları istenmiştir. Bulgular kışkırtıcı detayların öğrenmeyi olumsuz etkilediğini göstermektedir. Araştırmada 36 yedinci sınıf öğrencisinden oluşan bir başka gruptan hareketle deney tekrarlanmış ve benzer bulgular elde edilmiştir.

Nitekim öğrencinin durumsal ilgisini tetiklemesi ve dolayısıyla öğrenmeyi arttırması amacıyla metne konan kışkırtıcı detaylar birinci amacı gerçekleştirerek ilgiyi tetiklemektedir. Ancak bazen ilgiyi o kadar yoğun bir şekilde kendi üzerine çekmektedir ki, öğrencinin metinden koparak içinde hiçbir kayda değer bilgi barındırmayan bu detaylara odaklanmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla öğretmene dikkatle odaklanmış gibi görünen öğrenciler, aslında kışkırtıcı detayların çekiciliğine kapılarak, öğretmenin kışkırtıcı detaylar arasında verdiği bilgilere odaklanamamaktadır. Bu açıklamalar, durumsal ilgi konusuna odaklanan çalışmalarda kışkırtıcı detayların kontrol edilmesinin önemli olduğuna işaret etmektedir.

Yukarıda özetlenen çalışmalar, durumsal ilginin farklı yönleriyle ve çeşitli değişkenlerle olan ilişkilerinin eğitim araştırmalarında sıklıkla incelendiğini göstermektedir. Bu araştırmalarda durumsal ilgi ve başarı ilişkisiyle, bu ilişkide arabuluculuk rolleri oynayan değişkenler ve durumsal ilgiyi etkileyen faktörler özellikle üzerinde durulan konular arasında yer almaktadır. Ancak, konuyla ilgili literatürde

öğrencilerin durumsal ilgileri ile hayal aktiviteleri arasındaki ilişkilerin arasındaki ilişkiyi inceleyen ya da daha spesifik olarak hayal aktivitelerinin öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerinde meydana getirdiği farklılığa odaklanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa hayal aktivitelerinin ilgi çekici yönüne vurgu yapan çalışmalar (bkz. Galyean, 1982; 1983) dikkate alındığında, ilgi ile hayal arasındaki ilişkinin incelenmeye değer bir ilişki olduğu ve araştırmanın önemi bölümünde vurgulandığı gibi, eğitime bilimsel açıdan önemli katkıları olacağı söylenebilir. Bu önem, hayal aktivitelerine ilişkin araştırmalardan elde edilen bulgular dikkate alındığında daha da belirginleşmektedir. Bu çalışmalardan konuyla ilgili olanlar aşağıda özetlenmiştir.

Örneğin, Assagioli (1965, 1974) ve De Soille (1965) hayalin insanın öğrenme kapasitesini yükseltme amacına hizmet edebileceğini ifade etmektedirler. Öğrenme ihtimalini arttırmasının yanında, bu aktiviteler bireyin sakinleşmesine ve istenmeyen davranışları azaltmasına da yol açmaktadır. Nitekim Los Angeles Şehir Okulunda çeşitli istenmeyen davranışlar sergileyen öğrencilerle yapılan bir çalışmada (Galyean, 1979a) derslerinde düzenli olarak haftada üç veya daha çok sayıda hayal aktiviteleri kullanılan öğrencilerin diğer sınıflardaki öğrencilere göre % 25 oranında daha az istenmeyen davranış sergiledikleri gözlemlenmiştir.

Vaughan ise (1979) yapılandırılmış hayal aktivitelerinin insanın iç dünyasını ortaya çıkarmaya yarayabileceğini ileri sürmektedir. Buna göre, kişi kendi iç dünyasını inceleyerek kendini tanıma yoluna gidebilmektedir. Beynin çalışma ilkelerinin bilgisayar metaforuyla açıklandığı yıllarda, Hart (1975) ve Ornstein (1972) insanların beyinlerini olumlu davranışlara programladıkları sürece davranışlarını da olumlu yönde etkileyebileceklerini ileri sürmüşlerdir. Günümüzde bilgisayar metaforunun beyni açıklamadaki yetersizliğinin ortaya çıkmasına rağmen, Hart (1975) ve Ornstein (1972)'ın beyin davranış ilişkisine yönelik çıkarsamasının geçerliğini koruduğu söylenebilir.

Lise öğrencileriyle İspanyolca dersinde yapılan ve dört ay süren deneysel bir çalışmada (Galyean, 1982) her dersin başlangıcında yapılan 5 dakikalık bir hayal aktivitesinin, hem öğrenciler arasındaki ilişkileri olumlu yönde etkilediği, hem de dil öğrenme becerisini geliştirdiği saptanmıştır. Bu çalışmalardan çıkarsanabilecek önemli

bir sonuç, hayal aktivitelerinin öğrencilerin hem öğrenme, hem de psiko-sosyal gelişimleri üzerinde anlamlı ve olumlu etkileri olduğudur. Dolayısıyla, hayal aktivitelerinin eğitim açısından önemli bir değişken olduğu ifade edilebilir.

Nitekim De Volder ve Lens (1982) tarafından yapılan bir çalışmada, uzak gelecek zaman perspektifine sahip olan öğrencilerin, yakın gelecek zaman perspektifine sahip olan öğrencilere göre ders çalışma konusunda daha ısrarlı oldukları ve akademik başarılarının da daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu çalışmaya dâhil edilen 23 perspektiften, ilginç bir kariyere sahip olma isteği uzak gelecek, derslerden iyi not alma isteği ise yakın gelecek zaman perspektifine birer örnek olarak verilebilir. Buna göre, hayal aktivitelerinin yalnızca içeriğinin değil, eriminin de (uzak ya da yakın gelecek) önemli olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, Sadoski ve Paivio (1994) tarafından geliştirilen İkili Kodlama Teorisine (Dual Coding Theory) göre, dil (sözel yapılar oluşturma) ve hayal kurma becerisi (görsel uyarıları ilişkilendirme ve zihinde işleme), okuduğunu anlama ve yaşantı temelli anlam oluşturmada merkezi değişkenlerdir. Dolayısıyla, araştırmacılar okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra kurulan hayallerin anlama düzeyini arttırdığını ileri sürmektedirler.

Wood ve Endres (2004), içinde çoklu duyu hayalinin de olduğu bir strateji geliştirerek, hikâye okuma derslerinde bu stratejiyi kullanmışlardır. Bu strateji dört aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada hayal bulunmaktadır. İkincisi ayrıntılara girme, üçüncüsü tahminde bulunma ve sonuncusu ise teyit etme aşamalarıdır. İlk üç aşama okuma öncesinde, son aşama ise okuma sonrasında gerçekleştirilmektedir. Öğrencilerden öncelikle okuyacakları parçanın başlığı, varsa sayfa üzerinde bulunan bir resim veya herhangi bir ipucundan hareketle hikâyede olabilecek olaylar hakkında zengin içeriğe sahip bir hayal kurmaları istenmiştir (farklı duyu organlarına dayalı çeşitli unsurların eşlik ettiği hayaller). Öğretmen tüm duyu organlarının hayalde temsil edildiğinden emin olmak amacıyla bu yönde bazı sorular sormuş (olayın kahramanı nasıl bir ses duymuştu? Ne görmüştü? Elmanın tadı nasıldı? vb.) ve öğrencilerinden ayrıntılı cevaplar istemiştir. Ayrıntılara girme aşamasında ise, öğretmen öğrencilere hayal konusunda rehberlik etmiş ve onların konuyla ilgili zengin içeriğe sahip hayaller

kurmalarına yardımcı olmuştur. Üçüncü aşamada öğretmen öğrencilerden hikâyenin sonu ile ilgili tahminler yapmalarını istemiştir. Esasen bu tahminler okuma eyleminin amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçları, hayal aktivitelerinin merkezini oluşturduğu bu stratejinin öğrencilerin hikâyeyi anlamalarını ve detaylarını hatırlamalarını kolaylaştırdığını ve okumadan aldıkları hazzı arttırdığını göstermiştir.

Hayal aktivitelerinin derse yönelik olumlu katkıları, birçok faktör yanında bu aktivitelerin kullanılış şeklinden de etkilenmektedir. Galyean (1983) hayal aktiviteleri kullanılırken beş duyu organının da hareketlendirilmesinin önemine vurgu yapmaktadır. Douville (1999), bu vurgudan hareketle geliştirdiği Duyuları Hareketlendirme Modelini beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerden oluşan gruplarla deneysel bir çalışmada teste tabi tutmuştur. Üç gruptan oluşan bu çalışmadaki birinci grup kontrol grubunu oluşturmaktadır. Diğer bir gruba hayal aktiviteleri kullanılmış ancak bu aktiviteler sadece görsel boyutuyla kullanılmıştır. Buna göre öğrenciler hayallerini gözlerinin önüne getirmeye çalışmıştır. Üçüncü grupta kullanılan hayal aktivitelerinde ise beş duyu organı (görme, işitme, koku alma, tat alma ve fiziksel veya duygusal olarak hissetme) birlikte kullanılmıştır. Araştırmacı çalışmasının bulgular bölümünde, çoklu duyu hayal grubunun görsel hayal grubundan ve kontrol grubundan daha iyi performans gösterdiklerini rapor etmiştir. Ayrıca bu çalışmadaki öğrenciler hayal aktivitelerinin kullanımına yönelik olumlu tepkiler ve tutumlar belirtmişlerdir. Özetle, hayal performans üzerinde olumlu etkilere sahiptir. Ancak beş duyu organıyla birlikte yapılan hayal, sadece görsel unsurları olan hayalden daha olumlu etkilere sahiptir.

Hayal aktiviteleri konusunda özetlenen bu çalışmalar hayal aktivitelerinin öğrenmeyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermektedir. Spesifik olarak, bu çalışmalardan elde edilen bulgular hayal aktivitelerinin öğrenmenin yalnızca hatırlama ve anlama gibi bilişsel boyutlarıyla değil, aynı zamanda haz alma ve ısrarlılık gibi duyuşsal ve motivasyonel boyutlarıyla da ilişkilendiğini ortaya koymaktadır. Üstelik yukarıda özetlenen araştırmalardan hareketle, bu etkilerin yalnızca anadilde gerçekleştirilen öğrenme sürecinde değil, yabancı dil öğrenme süreci açısından da belirgin olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu noktada hayal aktivitelerinin, yabancı dil

öğretiminde kullanılmasının yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı ve gerekli olduğu sonucu çıkarılabilir.

2.2.2. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Hidi (2006)’nin ilginin dört aşamalı modeli ilgiyi motivasyonun tek değişkeni olarak kabul eden bir modeldir. Türkiye’de ilginin dört aşamalı modelinin kullanıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak, konuyla ilgili literatürde çeşitli motivasyon kuramlarının temel alındığı birçok çalışma bulunmaktadır. Örneğin, öz belirleme teorisinin kuramsal çerçevesini oluşturduğu bir çalışmada (Yeşilyurt, 2008), öğrencilerin motivasyondan yoksun olmaları ve düşük öz-belirleme düzeyleri ile yazma becerileri arasında anlamlı ve olumsuz yönde bir ilişki bulunurken, yüksek öz-belirleme düzeyi ve içsel düzenleme ile yazma becerileri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Afyon Kocatepe Üniversitesi’nin İngilizce hazırlık sınıflarında kayıtlı 172 öğrenciyle yapılan tarama tipi bir çalışmada (Ocak, Kuru ve Özçalışan, 2010) öğrenciler, araştırmacılar tarafından geliştirilen 24 maddelik bir tutum ölçeğini cevaplamışlardır. Öğrencilerin bu ölçekte katılma düzeylerinin en yüksek olduğu madde ‘dersler ne kadar çok eğlenceli olursa ben de o kadar çok İngilizce konuşmaya yöneliyorum’ maddesidir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce derslerindeki motivasyon düzeyleriyle İngilizce dersine katılma düzeyleri arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

İçmez (2009) tarafından Çukurova Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencileriyle yapılan başka bir çalışmada ise, eleştirel okuma pratiklerinin geleneksel okuma derslerine adapte edilmesinin, öğrenci motivasyonu üzerinde olumlu etkileri olduğu bulgulanmıştır. Bu çalışmadaki eleştirel okuma pratikleri 3 temel unsurdan oluşmaktadır: (1) öğrencinin kendi öğrenim süreçlerindeki kontrollerinin artırılması; (2) öğrencilerin kendi deneyim ve yaşantılarının sınıf içi kolektif bilgi yaratımında yer bulması ve (3) optimal merak unsuru. Araştırmanın bulguları yüksek öz-yeterlilik ve yüksek İngilizce yeterliliğine sahip olan öğrencilerde, sınıf içinde yapılan okuma faaliyetlerine yönelik merak düzeyinin düşük olduğunu göstermiştir.

Araştırmacı bu bulgudan hareketle, öğrencilerle yapılan faaliyetlerin yeni ve merak uyandıracak unsurları içermesinin merak düzeylerini artırabileceği çıkarımında bulunmuştur.

Diğer taraftan, Türkiye’de gerçekleştirilen araştırmalarda motivasyon ve ders başarısı arasındaki ilişkilerin sıklıkla incelendiği gözlenmiştir. Örneğin, Genç ve Kaya’nın (2011) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde kayıtlı 151 aday öğretmenle yaptığı bir çalışmanın sonuçları, aday öğretmenlerin İngilizceye yönelik tutumları ile onların İngilizce dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Kurum (2011) Kara Harp Okulu’nda öğrenim gören 50 erkek öğrenciyle yaptığı tarama tipi bir çalışmada, İngilizce ders başarısı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Bu çalışmadaki öğrencilerin motivasyonları ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki saptanmıştır. Benzer biçimde, Kahramanmaraş, Afşin ve Elbistan’da bulunan çeşitli liselerin son sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 421 öğrenciyi kapsayan bir çalışmada (İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2005) İngilizce ders başarısı ile tutum arasında anlamlı ve olumlu yönde bir ilişki rapor edilmiştir.

Karahan (2007) öğrencilerin özellikle İngilizce dersine yönelik tutumlarını incelemeyi amaçlayan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Adana ilinde İngilizcenin yoğun olarak öğretildiği özel bir okulda yapılan bu çalışmada, devlet okullarında okuyan öğrencilere göre daha yoğun İngilizce eğitimi almalarına karşın, bu öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu ve kız öğrencilerin tutumlarının ise erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada bazı ilgi çekici bulgular da rapor edilmiştir. Örneğin, öğrenciler İngilizce öğrenmeyi önemli olarak algılamalarına rağmen, ilgi düzeylerinin atfettikleri önem derecesiyle tutarlı biçimde yüksek olmadığı gözlenmiştir. Ayrıca, öğrenciler anadili Türkçe olan bireylerin kendi aralarında İngilizce konuşmalarını olumlu bir davranış biçimi olarak algılamadıklarını da bildirmişlerdir.

Deniz, Avşaroğlu ve Fidan’ın (2006) Konya’daki ilk ve orta öğretim okullarında yaptığı geniş ölçekli tarama tipi bir çalışmaya 170 İngilizce öğretmeni (% 63 kadın, % 37 erkek) katılmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmenlerin öğrencileri motive

etme düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre incelenmesidir. Bu çalışmada dört alt boyuttan oluşan bir ölçek kullanılmıştır. Bu alt boyutlar öğretmenlerin sınıf içi davranış şekillerini belirlemektedir (yüksek düzeyde kontrol, orta düzeyde kontrol, orta düzeyde özerklik desteği ve yüksek düzeyde özerklik desteği). Araştırmanın bulguları, genel anlamda, öğretmenlerin öğrencilerini motive etme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaştığını göstermiştir. Spesifik olarak, kadın öğretmenlerin orta düzeyde kontrol alt boyutunda öğrencilerini motive etme düzeyleri erkek öğretmenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Türkiye’de, gelecek zaman perspektifi teorisinin kuramsal çerçevesini oluşturduğu eğitim araştırmaları da bulunmaktadır. Örneğin, Özçetin ve Eren, (2010) meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarıları ve tutumları üzerindeki etkisini incelemişler ve öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerini gelecek için belirledikleri amaçlarla ilişkilendirme düzeylerinin (algılanan araçsallık) hem derse yönelik tutumlarını hem de başarılarını etkilediğini saptamışlardır. Bununla birlikte, araştırmada gelecek zaman perspektifinin İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde etkilediği, ancak derse yönelik tutumla ilişkilendirmediği de saptanmıştır. Araştırmacılar bu bulguyu, gelecek zaman perspektifinin, algılanan araçsallığın aksine, doğrudan bir öğrenme alanına yönelik vurguda bulunmamasına atıfla açıklamışlardır.

Görece yakın bir geçmişte, Eren ve Tezel (2010) İngilizce dersi öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları (içsel kariyer değeri, yetenek, çocuklarla/ergenlerle çalışma arzusu vb.), kariyer seçiminden duydukları memnuniyet düzeyleri, öğretmenlik mesleğine yönelim (planlı çaba ve planlı ısrarlılık) ve kariyer geliştirme arzuları (mesleki açıdan kendini geliştirme arzusu ve liderlik arzusu) arasındaki ilişkilerde gelecek zaman perspektifinin arabulucu rollerini incelemişlerdir. Araştırmanın bulguları, planlı çaba, planlı ısrarlılık değişkenleriyle yetenek, içsel kariyer değeri, sosyal açıdan katkıda bulunma ve meslek seçiminden duyulan memnuniyet değişkenleri arasındaki ilişkilerde gelecek zaman perspektifi değişkeninin anlamlı ve kısmi bir arabuluculuk rolü oynadığını göstermiştir. Daha yakın bir geçmişte, Eren (2012) öğretmen adaylarının gelecek zaman perspektifleri ile

mesleğe yönelim ve kariyer geliştirme arzuları arasındaki ilişkilerin de akademik iyimserlik (öğrencilerle ve velilerle ilişkiler kurma, öğrenci başarısını etkileme, öz-yeterlik inançları değişkenlerinden oluşan ve öğretmen adaylarının bu bağlamlarda geleceğe yönelik iyimserlik düzeylerini tanımlayan bir değişken) düzeylerinin etkisine bağlı olarak ilişkilendiğini bulgulamıştır. Bu bulgular gelecek zaman perspektifi ile öğretmenlik mesleğinin öğrenci başarısını etkileme gibi çeşitli boyutlarına yönelik iyimserlik eğiliminin, öğretmen adaylarının motivasyonları ve kariyer geliştirme arzuları gibi önemli boyutlara ilişkin algılamalarının görünümünü etkilemede merkezi konumlarda bulunduğu işaret etmektedir.

Diğer taraftan, Türkiye’de gerçekleştirilen oldukça sınırlı sayıda araştırmada, öğretmen adaylarının geçmişe ve geleceğe yönelik olarak gerçekleştirdikleri istemli ve istem dışı zihinsel zaman yolculuklarının motive edici rolleri de incelenmiştir (bkz. Eren, 2009, 2010; Eren ve Yeşilbursa, 2013). Örneğin, Eren (2010) öğretmen adaylarının derslerde istem dışı biçimde geçmişe yönelik olarak hatırladıkları anılarla geleceğe yönelik imajların durumsal içten güdülenme düzeyleri üzerindeki etkilerini, öğretmen adaylarının bu derslere yönelik mevcut içten güdülenme düzeylerini de kontrol ederek incelemiştir. Sonuç olarak, Eren (2010) öğretmen adaylarının derslerde istem dışı biçimde zihinlerinde beliren gelecek imajlarının, öğretmenlik mesleğiyle ilgili ve olumlu imajlar oldukları müddetçe derslere yönelik durumsal içten güdülenme düzeylerini anlamlı düzeyde etkilediğini saptamıştır. Daha yakın bir geçmişte ve daha spesifik bir çalışmada, Eren ve Yeşilbursa (2013) öğretmenlik mesleğiyle ilgili istem dışı ve olumlu imajların, öğretmen adaylarının dersler esnasındaki duygularını (mutlu olduğumu hissettim vb.) ve davranışlarını (derse dikkatimi daha fazla verdim vb.) anlamlı düzeyde etkilediğini ve söz konusu duygularla davranışların birbirleriyle ilişkilendiğini saptamışlardır.

Eren (2009) başka bir çalışmada, öğretme ve öğrenme ile ilgili kavramların öğretmen adaylarının kişisel geçmişlerine ilişkin olarak hatırlattığı istemli anılarla geleceğe yönelik zihinlerinde oluşturdukları imajlar arasındaki ilişkiler arasında öz-yeterlik inançlarının arabuluculuk rolünü incelemiştir. Sonuç olarak, Eren (2009) öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenmeyle ilişkili olarak hem geçmişe hem de

geleceğe yönelik kişisel anılarıyla imajlarının birbirleriyle anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini ve öğretmen adaylarının geçmişte kendilerine nasıl öğretildiğine ilişkin olumlu anıların (öğretimle ilişkili olumlu anılar) gelecekte kendilerinin nasıl öğreteceklerine ilişkin olumlu imajlarla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini ve daha önemlisi, bu ilişkide öz-yeterlik inançlarının dikkate değer bir arabulucu rol oynadığını saptamıştır. Bu çalışmalar zihinsel zaman yolculuğu (Suddendorf ve Corballis, 2007) çerçevesinden hareketle gerçekleştirilmiş olmalarına rağmen, bu çalışmanın amacı açısından iki önemli noktaya dikkat çekmektedirler. Birincisi, olumlu ve amaca yönelik zihinsel imajların dersler esnasındaki duyguları, içten güdülenme düzeyini ve davranışları olumlu yönde etkilediğidir. İkincisi ise, istemli ya da istem dışı zihinsel imajların benzer olumlu etkilere sahip olduğudur. Bu açıklamalar ışığında, hayal aktivitelerinin öğrencilerin derslerdeki ilgi düzeyleri ve ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelenmesinin, giriş bölümünde detaylı biçimde değinildiği gibi yalnızca önemli olmadığı, aynı zamanda mantıklı olduğu ifade edilebilir. Son olarak, yukarıda değinilen çalışmaların öğretmen adaylarından hareketle ve anısal bellek fonksiyonlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiş olmalarıyla birlikte, deneysel bir desenden hareketle gerçekleştirilmemiş olmaları dikkate alındığında, bu çalışmanın bundan önce gerçekleştirilen çalışmalardan elde edilen bulguların daha geniş bir bakış açısıyla yorumlanmasına olanak sağlayacağı söylenebilir.

BÖLÜM III

3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grupları, veri toplama araçları, veri analizi ve işlem yoluna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma deneysel bir araştırma niteliğindedir ve desenini ön-test ve son-test kontrol gruplu desen oluşturmuştur. Deneysel desenlerin benimsendiği araştırmalarda, evrene genelleme yapmayı amaçlayan tarama türü araştırmalardan farklı olarak, herhangi bir uygulamanın dikkate alınan sonuç değişkenleri (öğrenme, motivasyon vb.) üzerindeki etkilerinin kontrollü bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmaktadır (bkz. Karasar, 2013). Dolayısıyla, deneysel araştırmaların hedefi evrene genelleme yapmak değil, nedensel çıkarımda bulunmaktır. Spesifik olarak, ön-test ve son-test kontrol gruplu desende bu hedefe biri deney, diğeri ise herhangi bir işlemin gerçekleştirilmediği kontrol grubu arasında yapılan karşılaştırmalarla ulaşılr. Bu araştırmadaki gruplara ilişkin bilgilere yönelik açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.2. Çalışma grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinde bulunan bölümlerin birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 117 (kız = 80, erkek = 37) öğrenci oluşturmuştur. Tablo 3-1’de de görüldüğü gibi, deney grubu 35 Psikoloji (kız = 24, erkek = 11) ve 30 Maliye (kız = 21, erkek = 9), kontrol grubu ise 34 Türk Dili (kız = 20, erkek = 14) ve 18 Uluslar Arası İlişkiler (kız = 15, erkek = 3) bölümü öğrencisinden oluşmaktadır.

Tablo 3- 1. Çalışma grupları

Gruplar	Bölümler	Cinsiyet		Bölümler	Cinsiyet		Toplam
	Fen-Edebiyat	Kız	Er	İktisadi ve İdari Bilimler	Kız	Er.	
Deney grubu	Psikoloji	24	11	Maliye	21	9	65
Kontrol grubu	Türk Dili	20	14	Uluslararası İlişkiler	15	3	52

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada İngilizce ders başarısını, İngilizceye yönelik tutumu ve İngilizce derslerindeki durumsal ilgiyi ölçmek için üç ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

3.3.1. Başarı testi

Başarı testi iki İngilizce alan uzmanının yardımıyla ve bir pilot çalışmadan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın başında iki alan uzmanıyla toplantı yapılmış ve öncelikle başarı testinin kapsamı belirlenmiştir. Bu belirlemede ders kitabında dört haftalık araştırma süresince işlenecek konular temel alınmıştır. Pilot çalışmaya esas olan başarı testi her biri dört cevap seçeneğine sahip, toplam 40 madde olarak hazırlanmıştır (bkz. EK 1).

Başarı testinin pilot uygulaması Fen-Edebiyat Fakültesi ile İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinin 1. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele atama yöntemiyle seçilen toplam 194 (kız = 134, erkek = 60) öğrenciden hareketle gerçekleştirilmiştir (bkz. Tablo 3-2). Uygulamanın tamamı dersler esnasında ve araştırmacı tarafından derslerin öğretim elemanlarından izin alındıktan sonra gerçekleştirilmiştir.

Tablo 3- 2. Pilot çalışmanın örneklemi

Fakülte	Bölüm	Kız	Erkek	Toplam
Fen-Edebiyat	Tarih	28	14	42
	Matematik	16	17	33
İktisadi ve İdari Bilimler	İşletme	30	9	39
	İktisat	37	11	48
	Kamu Yönetimi	22	10	32
Toplam		134	60	194

Pilot çalışma sonucunda yapılan madde analizinden elde edilen sonuçlara göre (bkz. Tablo 3-3), altı maddede (12, 13, 14, 29, 30 ve 38) düzeltmeler yapılmış; sekiz madde ise (4, 18, 23, 25, 28, 35, 39 ve 40) testten çıkarılmıştır.

Tablo 3- 3. Madde analizine ilişkin sonuçlar

No.	Gİ	AE	ÇSK
1	.65	.59	.46
2	.40	.67	.61
3	.70	.57	.52
4	.84	.32	.33
5	.65	.64	.55
6	.47	.78	.65
7	.63	.57	.50
8	.40	.71	.62
9	.56	.77	.65
10	.51	.82	.69
11	.46	.67	.53
12	.37	.48	.43
13	.75	.48	.43
14	.59	.64	.55
15	.58	.78	.65
16	.45	.43	.35
17	.55	.62	.52
18	.40	-.04	-.04
19	.52	.51	.46
20	.32	.35	.28
21	.60	.62	.47
22	.66	.55	.46
23	.84	.38	.42
24	.60	.89	.70
25	.82	.43	.44
26	.25	.44	.42
27	.43	.65	.54
28	.54	.80	.66
29	.73	.50	.48
30	.52	.82	.67

Tablo 3.3. (devamı)

No.	Gİ	AE	ÇSK
31	.56	.82	.64
32	.58	.82	.68
33	.91	.18	.28
34	.57	.75	.63
35	.76	.46	.43
36	.58	.35	.29
37	.57	.46	.41
38	.28	.44	.39
39	.48	.13	.02
40	.29	.24	.22

Not: Gİ = Güçlük İndeksi; AE = Ayırt Edicilik

İndeksi; ÇSK = Çift Serili Korelasyon

Spesifik olarak, 12. maddenin oldukça zor bir soru olması (.37), 13. maddenin ise çok kolay bir soru (.75) olması nedeniyle uzman görüşleri doğrultusunda bu maddelerde zorluk yaratan unsurlar belirlenmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu iki maddede yapılan zorluk düzenlemeleri sonucunda testin kapsamında oluşan eksiklik nedeniyle ve uzmanlardan elde edilen dönüt doğrultusunda kapsam geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak 14. maddede bir değişiklik yapılmış ve başarı testinde 6. madde olarak yer almıştır. Soru üzerinde yapılan tek değişiklik fiile getirilen –s takısı olmuştur. 12. ve 13. maddelerde yapılan değişiklik sonrası –s takısı alan ve almayan öznelerle yönelik sorularda bir eşitsizlik ortaya çıkmıştır. 14. maddede yapılan değişiklik sadece bu eşitsizliği yok etmeye yönelik bir kapsam ayarlaması olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, 29, 30 ve 38. maddeleri daha anlaşılır yapmak için bu maddelerde sadece ifadelerin dilini güzelleştirme amaçlı ve köklü farklılıklar yaratmayan küçük çapta değişiklikler yapılmıştır. Madde analizi sonunda (bkz. Tablo 3-3) testteki toplam 8 madde ise çeşitli nedenlerle testten çıkarılmıştır. Buna göre, 4. madde (.84), 23. madde (.84) ve 25. madde (.82) güçlük indeksleri düşük olduğundan dolayı testten tamamen çıkarılmışlardır. Ayrıca, negatif ayırt ediciliğe sahip olan 18. madde (-.04) çıkarılmıştır. 28. maddedeki sorunun 12. maddedeki soruya benzerliği tespit edilmiştir. Bu nedenle 28. madde çıkarılmıştır. 35. maddedeki soru 33. maddedeki soru içerisinde kopya

olacak şekilde cevaplandırıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle 35. madde çıkarılmıştır. 39. madde ayırt ediciliği çok düşük olduğundan (.13) ve 40. madde testin tamamıyla zayıf bir korelasyon katsayısına sahip olduğundan (.22) dolayı bu maddeler testten çıkartılmıştır. Bu işlemlerin sonucunda başarı testinde toplam 32 madde kalmıştır. Bu maddelerin sıralamasında da bazı değişiklikler yapılarak yeniden düzenlenmiştir (bkz. EK 2).

Başarı testinin Cronbach Alfa katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, testin iç tutarlılık güvenirliğinin tatmin edici olduğudur. Pilot çalışma sonunda elde edilen 32 soruluk testin konulara göre dağılımına Tablo 3-4'te yer verilmiştir.

Tablo 3- 4. Başarı testinin kapsadığı konular

Konu başlıkları	Test maddeleri
Simple present tense (positive and negative)	3-4-5-6-21-28-25
Simple present tense (questions)	17-18-19
Prepositions of time (in, on, at)	8-31-32-33
There is / There are / have got	22-23
Adverbs of frequency	18-20-24-26-29
Be going to (future)	1-2-10
Would like / would rather / prefer	7-9-11
Vocabulary	12-13-14-15-16

Tablo 3-4'te yer alan konu başlıkları araştırmanın sürdüğü dört hafta boyunca programda yer aldığı sırayla verilmiştir. Testte geniş zaman (simple present tense) olumlu ve olumsuz cümle yapıları için 7 soru bulunmaktadır. Aynı yapının soru şekilleri için testte 3 soru vardır. Testteki 4 soru zaman ifadelerinde kullanılan edatlar (prepositions of time) konusu, 2 soru ise vardır/sahiptir (there is/there are/have got) kalıpları ile ilgilidir. Teste sıklık belirten zaman zarfları (adverbs of frequency) için 5 soru konmuştur. 3 soru gelecek zaman (be going to), 3. soru ise tercihleri anlatan yapıları (would like/would rather/prefer) test etmek için konmuştur. Kelime bilgisini ölçmek amaçlı olarak testte 5 soru bulunmaktadır.

Derslerde bu yapılarla ilişkili faktörlerin öğretimine de dikkat edilmiştir. Dolayısıyla, bazı sorular belirtilen konu başlığı öğretilirken, onunla beraber öğretilen

başka bir yapıyı da kapsamışlardır. Örneğin, tercihleri anlatan yapılar (would like/would rather/prefer) öğretilirken, ‘favourite’ ile yapılan ifadeler de öğretilmiştir. Bu nedenle 11. soru bu konu başlığı ile bağlantılı değilmiş gibi görünmesine rağmen, o konu ile beraber öğretildiği için teste dâhil edilmiştir. Soru sayıları mümkün olduğunca konuların önemine ve kapsadığı zaman dilimine göre ve uzmanların yardımıyla belirlenmiştir. Bu açıklamalar ışığında, test maddelerinin araştırmanın gerçekleştirildiği süre içerisindeki konularla ilişkili olarak ve mevcut programdaki konu ağırlıklarını yansıtabilecek biçimde oluşturdukları ifade edilebilir.

3.3.2. Tutum ölçeği

Araştırmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Altunay (2004) tarafından geliştirilen, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır (Hiç katılmıyorum = 1, Tümüyle katılmıyorum = 5) (bkz. EK 3). Bu ölçekten alınan puanların yüksek olması, katılımcıların İngilizce dersine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğuna işaret etmektedir. Ölçme aracı 7 pozitif (1, 2, 3, 5, 7, 12, 13) ve 10 negatif (4, 6, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17) madde içermektedir. Ölçme aracının faktör yapısının bu araştırmanın çalışma grupları kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA’da ölçme aracının faktör yapısının gözlemlenen değişkenlerle olan uyum derecesi, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI $\geq$.90), Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI $\geq$.90), Artırmalı Uyum İndeksi (IFI $\geq$.90) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA $\leq$.08) aracılığıyla incelenmiştir. Örneklem büyüklüğüne oldukça hassas bir ölçü olması nedeniyle Ki-Kare katsayısı, bir uyum indeksi olarak dikkate alınmamış; ancak betimsel amaçla rapor edilmiştir (Byrne, 2010; Kline, 2011).

Bu araştırmanın çalışma gruplarından hareketle gerçekleştirilen (n = 117) DFA sonucunda, tek faktörlü modelin gözlemlenen verilerle kabul edilebilir bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(111) = 161.47$, $p = .001$; CFI = .930; IFI = .932; NNFI = .914; RMSEA = .063). Ayrıca, modeldeki gizil değişkenin (tutum), gözlemlenen değişkenleri (maddeler) .30 ile .83 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ve anlamlı düzeyde ($p < .01$) yordadığı da saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda,

İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliğinin, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler kapsamında doğrulandığı ifade edilebilir. Ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin incelenmesi amacıyla Cronbach Alfa katsayısı da hesaplanmıştır ($\alpha \geq .70$). Bu çalışmada İngilizce dersi tutum ölçeğine yönelik olarak hesaplanan Alfa katsayısı .89'dur. Buna göre, ölçme aracının iç tutarlılık güvenirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.3.3. Durumsal ilgi ölçeği

Hidi ve Renninger (2006) durumsal ilgiyi “çevresel faktörlerce tetiklenen, zaman içinde devam edebilen veya kesilebilen odaklanmış dikkat ve duygusal tepki” olarak tanımlamaktadır. Bu çalışmada kullanılan durumsal ilgi ölçeği bu tanımdan yola çıkılarak Rotgans ve Schmidt (2011a) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçe çevirisi iki İngilizce uzmanı tarafından EK 4'teki formla karşılıklı olarak kontrol edilmiş ve öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, çeviri bir Türk Dili uzmanının yardımıyla semantik açıdan da kontrol edilmiştir (bkz. EK 5). Öneriler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır.

Bu araştırmada, öğrencilerden ders başlamadan önce ve ders sonunda derse ilişkin ilgi durumlarını tahmin etmeleri/ifade etmeleri istendiğinden dolayı ölçeğin orijinalinde geniş zaman kullanılarak ifade edilen maddeler, gelecek ve geçmiş zaman ifadelerine dönüştürülerek kullanılmıştır. Böylece ölçeğin gelecek zaman (bkz. EK 6) ve geçmiş zaman (bkz. EK 7) versiyonları elde edilmiştir. Her iki versiyon da 6'şar maddeden oluşan 5'li Likert tipi ölçeklerdir (Benim için kesinlikle doğru değil= 1, Benim için kesinlikle doğru = 5). Ölçme araçlarından elde edilen puanların yüksek olması yüksek durumsal ilgiye işaret etmektedir. Ayrıca geçmiş zaman versiyonun yer aldığı forma ve sadece deney grubuna uygulanmak üzere, araştırmacı tarafından hayal kontrol maddesi olarak adlandırılan bir madde daha ilave edilmiştir (7. Madde: Öğretim elemanının hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim.). Bu madde aracılığıyla deney grubunda yer alan öğrencilerin hayal aktivitelerini gerçekleştirebilme düzeyleri kontrol edilmiştir.

Derslerin hem başlangıcında hem de sonunda uygulanan Durumsal İlgil Ölçeğinin faktör yapısının uygulamanın gerçekleştirildiği dersler bağlamında incelenbilmesi amacıyla, derslerin başında ve derslerin sonunda ölçülen ilgi düzeylerini ölçmeye yönelik maddelerin toplamları alınmış; tahmin edilen ve gerçekleşen ilgi için tek faktörden ve 8 maddeden oluşan (toplam ders saati), iki ayrı yapısal model oluşturulmuştur. Söz konusu modellerin verilerle uyum derecesi iki ayrı DFA aracılığıyla incelenmiştir.

DFA sonucunda hem tahmin edilen ilgi modelinin ($\chi^2(10) = 15.93$, $p = .102$; CFI = .993; IFI = .993; NNFI = .981; RMSEA = .072) hem de gerçekleşen ilgi modelinin gözlemlenen verilerle oldukça iyi bir uyum gösterdiği saptanmıştır ($\chi^2(12) = 15.00$, $p = .241$; CFI = .997; IFI = .997; NNFI = .992; RMSEA = .046). Bunlarla birlikte, birinci modeldeki gizil değişkenin (tahmin edilen ilgi), gözlemlenen değişkenleri (maddeler) .64 ile .94 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ve anlamlı düzeyde ($p < .001$) kestirdiği, ikinci modeldeki gizil değişkenin (gerçekleşen ilgi) ise, gözlemlenen değişkenleri (maddeler) .62 ile .96 arasında değişen büyüklükteki katsayılarla ve anlamlı düzeyde ($p < .001$) yordadığı saptanmıştır. Bu bulgular doğrultusunda, hem derslerin başlangıcında hem de derslerin sonunda kullanılan İlgil ölçeklerinin, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler kapsamında yapı geçerliklerinin doğrulandığı söylenebilir. Ayrıca, tahmin edilen ilgi ve gerçekleşen ilgi için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla .94 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, söz konusu ölçümlere ilişkin iç tutarlılık güvenirliklerinin tatmin edici olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan, araştırmada deney grubundaki öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilen hayal aktivitelerinin amacına ulaşp ulaşmadığının kontrol edilmesi için, hayal kontrol maddelerinin toplamları alınmış ve 5'li Likert tipi ölçeğin orta noktasından ve ders sayısından hareketle hesaplanan ($3 \times 8 = 24$) ortalama değer aracılığıyla tek-örneklem t testi yapılmıştır (Pagano, 2007; Sheskin, 2004). Analiz sonucu, deney grubunda yer alan öğrencilerin 'öğretim elemanının hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim' ifadesine katılma düzeylerinin ortalamadan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir ($\bar{X} = 28.48$; SS = 5.70; $t(63) = 6.29$, p

< .001). Üstelik standart sapma değerinin görece küçük bir değere sahip olması, söz konusu katılma düzeyinin deney grubundaki öğrenciler arasında önemli bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir. Nitekim bu varsayımın ayrıca ve daha güvenilir bir biçimde sınanmasına yönelik olarak hesaplanan grup-içi korelasyon katsayısı (Intra-Class Correlation Coefficient- ICC) .94'tür (% 95 güven aralığı için en düşük = .92, en yüksek = .95) (Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu bulgular, deney grubunda yer alan öğrencilerin hayal aktivitelerine konu olan olayları zihinlerinde başarıyla canlandırabildiklerine yönelik önemli kanıtlar olarak değerlendirilebilir.

Son olarak, deney grubunda tahmin edilen ilgi ve gerçekleşen ilgi modellerinin yakınsaklık (Convergent validity) ve ıraksaklık (Divergent validity) geçerliğinin sorgulanması amacıyla, hayal kontrol madde ortalamasıyla, tahmin edilen ilgi ve gerçekleşen ilgi maddelerinin ortalamaları arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Esasen tahmin edilen ilgi ile hayal kontrol madde ortalaması arasındaki ilişkinin, gerçekleşen ilgi ile hayal kontrol madde ortalaması arasındaki ilişkiden daha zayıf olması gerektiği söylenebilir. Başka bir deyişle, hayal kontrol madde ortalamasıyla derslerin başındaki ilgi ortalaması arasındaki ilişkinin ırak, derslerin sonundaki ilgi ortalaması arasındaki ilişkinin ise yakın olması beklenebilir. Nitekim hayal kontrol madde ortalaması deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersleri sonundaki 'öğretim elemanının hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim' ifadesine ilişkin görüşlerinin toplamını yansıtmaktadır. Beklendiği gibi, hayal kontrol madde ortalamasıyla tahmin edilen ilgi ortalaması arasındaki ilişki ($r = .40, p < .01$), gerçekleşen ilgi ortalaması arasındaki ilişkiden ($r = .57, p < .001$) daha zayıftır. Bu bulgular ışığında, tahmin edilen ilgi ve gerçekleşen ilgi modellerinin, yapı geçerliğine ek olarak, yakınsaklık ve ıraksaklık geçerliğine de sahip oldukları söylenebilir (Field, 2009).

3.4. İşlem Yolu

Uygulamaya başlamadan önce üniversitenin Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2012/35 sayılı kararla gerekli izin alınmış ve kurul bir form aracılığıyla bilgilendirilmiştir (bkz. EK 8). Bu çalışmaya iki farklı öğretim elemanı gönüllü olarak katılmış ve her biri iki farklı bölümde ders vermişlerdir. Başlangıçta,

araştırmada görev alan iki öğretim elemanlarıyla bir toplantı yapılmış ve onlara deney grubunda hayal aktivitelerinin kullanımıyla ilgili öncelikle bir takvim verilmiştir (bkz. EK 9). Ayrıca öğretim elemanlarına hayal aktiviteleri ile ilgili kapsamlı açıklamalar (bkz. EK 10) ve kullanacakları hayal aktiviteleri (bkz. EK 11) verilmiştir. Ayrıca uygulama hakkında gerekli sözel açıklamalar yapılmış olup uygulama örnekleri verilmiştir. Kontrol grubunda ise öğretim elemanları derslerini ders kitabındaki mevcut aktivitelerle işlemişlerdir.

Kontrol ve deney grupları aynı dilbilgisi yapılarını öğrenmeye yönelik dört hafta süren bir öğretim sürecinde yer almışlardır. Spesifik olarak, her bir grup haftalık 2 saat ve tüm araştırma boyunca toplam 8 saat İngilizce dersi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler mevcut uygulamalarla (literatürde yaygın biçimde kullanıldığı şekliyle geleneksel tarzda) eğitimlerine devam ederken, deney grubundaki öğrenciler fazladan her bir derste yaklaşık 10 dakika süren bir hayal aktivitesine katılmışlardır. Deney grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen uygulama nedeniyle meydana gelen ek süre katkısının kontrol edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki uygulamalara yönelik olarak da aynı süre eklenmiş ve böylece ders süreleri denkleştirilmeye çalışılmıştır (yaklaşık 50 dakika).

Deney grubundaki öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının kullandıkları tüm hayal aktivitelerinin yanında, kontrol grubundaki öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarının uyguladığı mevcut programdaki geleneksel aktiviteler de kontrol grubunun gerçek anlamda ‘geleneksel’ bir öğretim sürecinde yer almasının sağlanması amacıyla, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Diğer taraftan, öğretim elemanlarına araştırmanın amacına yönelik olarak ayrıntılı bilgiler verilmemiştir. Bu bağlamdaki açıklamalar öğretim elemanlarına araştırma tamamlandıktan sonra yapılmış ve kendilerine katkıları nedeniyle teşekkür edilmiştir.

Tüm ölçme araçları araştırmacı tarafından ve uygulamaları aksatmayacak biçimde ve uygun zaman dilimlerinde uygulanmıştır. Detaylı olarak, çalışma başlamadan bir hafta önce öğrencilerle toplantı yapılmıştır. Bu toplantıda öncelikle öğrencilerin araştırmaya gönüllü katılımlarını belgeleyen onam formları dağıtılmış ve araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar hem yazılı hem de sözlü olarak yapılmıştır. Bu

aşamadan sonra, araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğrencilerin onam formlarını imzalamaları istenmiştir. Öğrencilere hangi gruplarda yer alacaklarına ve araştırmanın amacına ilişkin kapsamlı açıklamalar yapılmamış, bu açıklamalar araştırma tamamlandıktan sonra yapılmıştır. Bu toplantıda, tutum ölçeği araştırmanın çalışma guruplarını oluşturan öğrencilere birer yönergeyle dağıtılmıştır ve ölçeğin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar onların tutum ön-test puanları olarak kaydedilmiştir. Ayrıca, bu toplantıda öğrenciler başarı testindeki soruları da cevaplamışlardır. Bu testte öğrencilerin aldıkları puanlar, başarı ön-test puanları olarak kaydedilmiştir.

Bu aşamayı takiben, uygulama başlatılmış ve her dersin başında durumsal ilgi ölçeğinin gelecek zaman versiyonu uygulanmıştır (Örnek madde: Bu dersteki konulara tam olarak odaklanacağımı ve başka şeylerin dikkatimi dağıtmayacağını düşünüyorum.). Her dersin sonunda ise durumsal ilgi ölçeğinin geçmiş zaman versiyonu uygulanmıştır (Örnek madde: Bu dersteki konulara tam olarak odaklandım ve başka şeyler dikkatimi dağıtmadı.). Durumsal ilgi ölçeğinin gelecek zaman versiyonundan elde edilen puanlar ilgi ön-test, geçmiş zaman versiyonundan elde edilen puanlar ise ilgi son-test puanları olarak kaydedilmiştir. Dört haftanın sonunda, sürecin başlangıç aşamasında öğrencilere uygulanan tutum ölçeği ve başarı testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin bu bağlamda aldıkları puanlar sırasıyla, tutum ve başarı son-test puanları olarak kaydedilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada cinsiyet, program türü, öğrencilerin lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalaması (100'lük not sistemine göre rapor edilmiştir.) ve grup (deney ve kontrol grubu) değişkenlerinin yanında, bağımlı değişkenler arasındaki ilişkileri etkileme olasılığı bulunan değişkenlerin kontrol edilmesinin de hedeflenmesi, birden çok değişkenin (cinsiyet, grup, yaş vb.) aynı anda analize dâhil edilmesini gerektirmektedir (Brace, Kemp ve Snelgar, 2003; Sheskin, 2004; Tabachnick ve Fidell, 2007). Bu nedenle, araştırmanın birinci ve ikinci sorularının güvenilir biçimde

yanıtlanması amacıyla, kapsamlı bir analiz tekniği olan ve bu bağlamda sıklıkla kullanılan tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir.

Ayrıca, bu araştırmada öğretim elemanı değişkeni ve program türü arasında son derece güçlü bir etkileşimin saptanması nedeniyle, öğretim elemanı değişkeninin olası etkisi kontrol edilmemiştir. Nitekim bu amaçla hesaplanan Cramer'in V değeri (Cramer's $V = 1.00$) söz konusu iki değişkenin, bu araştırmada istatistiksel olarak aynı anlama geldiğine ve yalnızca bir tanesinin analizlere dâhil edilmesinin yeterli olduğuna işaret etmiştir. Bu güçlü etkileşimin nedeni, öğretim elemanlarının farklı programlarda derslere girmesidir. Bu durum, program türü değişkeninin etkisinin kontrol edilmesinin gerekli olduğu anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, analizlere program türü değişkeni dâhil edilmiştir.

Spesifik olarak, araştırmanın birinci sorusuna yönelik üç ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü ANCOVA'da grup bağımsız değişken, cinsiyet, öğrencilerin lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalaması (Kısaca önceki başarı puanı olarak anılmıştır.), program türü ve yaş değişkenleri ortak değişkenler ve sırasıyla başarı ön-test, tutum ön-test ve ilgi ön-test puanları bağımlı değişkenler olarak belirlenmişlerdir. İlgi ön-test puanları sekiz ayrı derse ilişkin olarak elde edilen verilerden hareketle hesaplanan puanların toplamından oluşmuştur. Dolayısıyla, deney grubunda uygulanan hayal aktivitelerinin, kontrol grubundan farklı olarak, uygulamanın gerçekleştirilmesinden sonraki derslerin başlangıcında tahmin edilen ilgiyi olumlu yönde etkileyebilme ve bu durumun yapay bir farklılık meydana getirme olasılığı nedeniyle, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ilgi ön-test puanlarının karşılaştırılması ilk derste elde edilen puan ortalamalarına dayalı olarak yapılmıştır. Ayrıca, araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular doğrultusunda, bundan sonraki analizlerde cinsiyet, yaş ve program türü değişkenlerinin etkileri değil, yalnızca öğrencilerin önceki başarı puanlarının etkisi kontrol edilmiştir (bkz. Bulgular ve Yorumlar Bölümü).

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak da üç ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Birinci, ikinci ve üçüncü analizlerde grup bağımsız değişken, önceki başarı puanı ise ortak değişken olarak belirlenmiştir. Bulgular ve yorumlar

bölümünün ilgili alt başlığında ayrıntılı biçimde değinildiği gibi (bkz. araştırmanın üçüncü soruna yönelik olarak elde edilen bulgular ve yorumlar), başarı, tutum ve ilgi son-test puanlarının hem kontrol, hem de deney gruplarında başlangıçtaki düzeylerinden farklı düzeylere sahip olmaları son-test puanlarının birbirleriyle güvenilir biçimde karşılaştırılmasını olanaksız hale getirmektedir. Esasen bu durum, durumsal ilginin içinde bulunan çevrenin etkilerine oldukça açık ve öğretim sürecinde kolaylıkla değişebilen bir özelliğe sahip olması nedeniyle şaşırtıcı değildir (Hidi, 2006). Benzer bir yorum başarı değişkenine yönelik olarak da yapılabilir. Nitekim hem kontrol, hem de deney gruplarında yer alan öğrencilerin ön-testte yer alan konuları, bu konuların derslerde işlenmiş olması nedeniyle son-test aşamasında öğrenmiş olmaları ve bu nedenle görece yüksek puanlar almaları beklenebilir. Tutum değişkeni hem başarı, hem de ilgi değişkenine göre değişimi daha fazla zaman alan bir değişken olmasına rağmen (Brown, 1970; Erber, Hodges ve Wilson, 1995; Hovland, 1959; Marwell, Aiken ve Demerath, 1987), kontrol ve deney gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarında başlangıçta gözlemlenen farklılıkların ve/veya ilgi ve başarıdaki değişimin tutumu da etkileyebilmesi gibi olası nedenler, başarı ve ilgi değişkenleri için söz konusu olduğu gibi, tutum değişkenindeki olası farklılıkların da kontrol edilmesini gerektirmektedir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, Tip I veya Tip II hata olasılığını önemli düzeyde artırabilir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Dolayısıyla, araştırmanın ikinci sorusunun güvenilir biçimde yanıtlanması amacıyla güvenilir değişim katsayıları hesaplanmış (bkz. Fryer ve Elliot, 2007; Jacobsen ve Truax, 1991) ve araştırmanın ikinci sorusu bu katsayılardan hareketle gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular aracılığıyla yanıtlanmıştır. Spesifik olarak, başarı, ilgi ve tutum değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından çıkarılmış ve ortalama standart hata puanlarına bölünmüştür. Bu yolla elde edilen katsayılar (güvenilir değişim katsayıları), kontrol ve deney gruplarının son-test puanları olarak değerlendirilmiş ve birinci, ikinci ve üçüncü ANCOVA'da sırasıyla bağımlı değişkenler olarak belirlenmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanması amacıyla, iki ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiş ve bu analizlerde ilgi düzeyine ilişkin güvenilir değişim katsayıları ile grup değişkeni arasındaki etkileşimin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisine odaklanılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, birinci analizde araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ilgi değişkenine yönelik olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları (ortak değişken) ile grup değişkeni (bağımsız değişken) arasındaki etkileşimin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları üzerindeki (bağımlı değişken) etkileri incelenmiştir. İkinci analizde ise, söz konusu etkileşimin tutum değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları üzerindeki (bağımlı değişken) etkileri incelenmiştir. Her iki analizde de öğrencilerin önceki başarı puanlarının bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri kontrol edilmiştir.

Son olarak, yukarıda değinilen tüm kovaryans analizlerinde anlamlılık düzeylerinin yanında ($p < .05$) etki büyüklükleri de dikkate alınmıştır. Etki büyüklüğü, örneklem büyüklüğüne çok daha az hassas bir ölçüdür ve bu nedenle de daha güvenilir sonuçlar ortaya koyma potansiyeline sahiptir (Ferguson, 2009). Dolayısıyla, analizlerde kısmi Eta-Kare katsayıları (η^2_p) hesaplanmış ve .01, .09 ve .25 katsayılarına eşit veya yakın olan katsayılar sırasıyla zayıf, orta ve güçlü etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988, 1992).

BÖLÜM IV

4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın sorularının cevaplanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular özetlenmiş ve bu bulgular konuyla ilgili literatüre atıfla tartışılmıştır.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Veri analizi başlığı altında ifade edildiği gibi, bu sorunun yanıtlanması amacıyla üç ayrı ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Ön analiz sonuçları, ilgi ön-testinin aksine (Levene’s test: $F(1,115) = 1.58, p > .05$), başarı ön-testinin (Levene’s test: $F(1,115) = 9.81, p < .01$) ve tutum ön-testinin (Levene’s test: $F(1,115) = 4.35, p < .05$) bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, başarı ön-testinin ve tutum ön-testinin bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Üç ayrı kovaryans analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 4-1’de özetlenmiştir.

Tablo 4-1’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasıyla ($\bar{X} = 12.24$) kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$) arasında anlamlı düzeyde ve kontrol grubunun lehine bir farklılık söz konusudur ($F(1,111) = 23.45, p < .001, \eta^2_p = 0.17$). Anlamlı olup olmamanın ötesinde, grup değişkeninin başarı ön-test puan ortalamasının üzerindeki etkisi güçlü bir etkidir ($\eta^2_p = 0.17$). Üstelik bu etki yaş ($F(1,111) = 3.66, p > .05, \eta^2_p = 0.03$), cinsiyet ($F(1,111) = 2.71, p > .05, \eta^2_p = 0.02$) ve program türü ($F(1,111) = 0.55, p > .05, \eta^2_p = 0.01$) değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır. Nitekim bu değişkenlerin başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkileri anlamlı ve önemli değildir (bkz. Tablo

4-1). Ancak, öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasının başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkisi zayıf olmasına rağmen anlamlıdır ($F(1,111) = 3.84, p < .05, \eta^2_p = 0.03$). Buna göre, kontrol ve deney gruplarının başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılığın, İngilizce dersine ilişkin önceki başarı puanlarının etkisine kısmen de olsa, bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim bu yorumun bir varsayım olmaktan çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t testi analizi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$) deney grubunda yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t(115) = -2.86, p < .01$). Buna göre, başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılık, kontrol grubundaki öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasının deney grubundaki öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 4- 1. Başarı, tutum ve ilgi ön-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	$\bar{X}$ (SS/SH)	F	Ortak değişken	F
Grup		23.45***	Yaş	3.66
Deney			Cinsiyet	2.71
Başarı ön-test	12.24 (0.97)		Program türü	0.55
Kontrol			Önceki başarı puanı	3.84*
Başarı ön-test	21.52(1.14)			
Grup		2.82	Yaş	1.99
Deney			Cinsiyet	0.78
Tutum ön-test	56.50(2.03)		Program türü	2.24
Kontrol			Önceki başarı puanı	29.05***
Tutum ön-test	49.76(2.37)			
Grup		1.61	Yaş	0.30
Deney			Cinsiyet	1.41
İlgi ön-test	21.05(3.71)		Program türü	0.63
Kontrol			Önceki başarı puanı	15.52***
İlgi ön-test	20.89(4.63)			

*** $p < .001$; * $p < .05$

Not: SS = Standart sapma; SH: Standart hata – başarı ve tutum değişkenleri için rapor edilmiştir.

Herhangi bir derse yönelik olarak elde edilen başarının aynı derse ilişkin başarıyı dikkate değer biçimde yordadığı konuyla ilgili literatürde çok sayıda araştırma aracılığıyla rapor edilmiş bir olgudur (bkz. Hailikari, Nevgi ve Komulainen, 2008; Pearson, Hansen ve Gordon, 1979; Thompson ve Zamboanga, 2003; Yenilmez, Sungur ve Tekkaya, 2007). Örneğin, Matematik Bölümünde kayıtlı 139 üniversite öğrencisiyle yapılan bir çalışmada (Hailikari, Nevgi ve Komulainen, 2008) öğrencilerin matematik dersine yönelik önceki başarıları, önceki bilgi düzeyleri ve öz benlik inançları ile bu derste başarıları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve öğrencilerin önceki başarılarının nihai başarıya ilişkin varyansın % 55'ini açıkladığı saptanmıştır. Dolayısıyla, araştırmanın bu bulgusunun bir sürpriz niteliğinde olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, araştırmanın bu bulgusu öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin önceki başarı puanlarının kontrol edilmesinin doğru bir yaklaşım olduğuna da işaret etmektedir.

Tablo 4-1 tutum değişkenine yönelik olarak elde edilen sonuçlar açısından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin tutum ön-test puan ortalamasıyla ($\bar{X} = 56.50$), kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 49.76$) arasında anlamlı ve dikkate değer bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ($F(1,111) = 2.82$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.03$). Benzer biçimde, cinsiyet ($F(1,111) = 0.78$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.01$), yaş ($F(1,111) = 1.99$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.02$), program türü ($F(1,111) = 2.24$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.02$) değişkenlerinin tutum ön-test puanları üzerindeki etkileri de anlamlı ve önemli bulunmamıştır. Ancak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarı puanlarının tutum ön-test puanları üzerindeki etkisi hem anlamlı ($F(1,111) = 29.05$, $p < .001$) hem de oldukça önemlidir ($\eta^2_p = 0.21$). Hemen her ders için söz konusu olabileceği gibi, İngilizce derslerinde elde edilen başarının derse yönelik tutumla anlamlı ve pozitif yönlü olarak ilişkilendiği düşünüldüğünde (bkz. Abu-Hilal, 2000; Ba-Udhan, 2010; İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2005; Masgoret ve Gardner, 2003), öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının bu derse ilişkin önceki başarılarından etkilenmesi şaşırtıcı değildir. Esasen tutum ve ders başarısı arasındaki ilişki tek yönlü olmaktan çok iki yönlüdür. Başka bir deyişle, bir derse yönelik olumlu tutum bu derste başarıyı olumlu yönde etkileyebilmekte, bu da sırasıyla derse yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Buna göre, ders başarısı ve tutum arasında karşılıklı ve olumlu bir geri besleme döngüsünden söz edilebilir. Nitekim 421 lise son sınıf

öğrencisiyle yapılan bir çalışmada (İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2004) tutum ile İngilizce ders başarısı arasında olumlu ve görece güçlü bir ilişki rapor edilmiştir ($r = .42$).

Bunlarla birlikte, Tablo 4-1’de deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test puan ortalamasıyla ($\bar{X} = 21.05$) kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 20.89$) arasında anlamlı ve dikkate değer bir farklılığın bulunmadığı da görülmektedir ($F(1,111) = 1.61, p > .05, \eta^2_p = 0.01$). Benzer biçimde, cinsiyet ($F(1,111) = 1.41, p > .05, \eta^2_p = 0.01$), yaş ($F(1,111) = 0.30, p > .05, \eta^2_p = 0.00$), program türü ($F(1,111) = 0.63, p > .05, \eta^2_p = 0.01$) değişkenlerinin ilgi ön-test puanları üzerindeki etkileri de anlamlı ve önemli bulunmamıştır. Ancak, başarı ön-test ve tutum ön-test puanlarının üzerindeki etkilerine benzer biçimde, önceki başarı puanlarının ilgi ön-test puanları üzerindeki etkisi anlamlı ve orta düzeydedir ($F(1,111) = 15.52, p < .001, \eta^2_p = 0.12$).

Konuyla ilgili literatür bölümünde özetlenen araştırmalardan elde edilen bulguların işaret ettiği gibi, ön bilgiler ile durumsal ilgi arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bunun anlamı, bireylerin bir konuya yönelik bilgi birikimi arttıkça, o konuya yönelik ilgi seviyelerinin de artmakta olduğudur. Tobias (1994) farklı eğitim kademelerinde yer alan öğrenci gruplarının ilgi düzeylerinin incelenmesini amaçladığı kapsamlı literatür taramasında, öğrencilerin bir konu hakkında sahip oldukları ön bilgi miktarıyla, o konuya yönelik ilgileri arasında anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Esasen bu ilişki iki yönlü bir ilişkidir. Başarı ve bilgi birikimi ilgiyi arttırdığı gibi, ilginin de başarıyı arttırdığına yönelik kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, Rotgans ve Schmidt (2011) üniversite öğrencilerinin durumsal ilgi ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin durumsal ilgilerinin, akademik başarı düzeylerini anlamlı ve olumlu yönde yordadığını saptamışlardır. Randler ve Bogner (2007) ders öncesinde, ders esnasında ve ders sonrasında olmak üzere ortaokul öğrencilerinin Fen Bilgisi dersindeki durumsal ilgi düzeylerini ölçmüş, son-test ve kalıcılık testlerindeki puanlarla olan ilişkisini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin ders öncesinde, esnasında ve sonrasında ölçülen ilgi düzeylerinin başarı puanlarıyla anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilendiğini göstermiştir. Buna göre, öğrencilerin yalnızca başlangıçtaki ilgilerinin

değil, aynı zamanda ders esnasındaki ve sonrasındaki ilgilerinin de ders başarısının açıklanmasında önemli rollere sahip oldukları söylenebilir

Yukarıda değinilen bulgulardan ve bu bağlamda yapılan açıklamalardan hareketle, yaş, cinsiyet ve program türü değişkenlerinin başarı, ilgi ve tutum değişkenleri üzerinde dikkate değer ve anlamlı etkilerinin bulunmadığı, ancak önceki başarı puanının bu değişkenler üzerindeki etkilerinin önemli ve anlamlı olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle, bundan sonraki analizlerde yalnızca önceki başarı puanının etkileri kontrol edilmiştir.

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Veri analizi başlığı altında detaylı biçimde açıklandığı gibi, bu sorunun yanıtlanması amacıyla üç ayrı ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Bu noktada, başarı, tutum ve ilgi son-test başarı puanları üzerindeki ön-test etkilerinin ve süreç içerisindeki değişimlerinin kontrol edilmesi amacıyla, söz konusu değişkenlere yönelik son-test puanlarının güvenilir değişim katsayıları aracılığıyla temsil edildiklerinin hatırlatılması önemlidir. Ayrıca, güvenilir değişim katsayılarının ilgili değişkenlerin ön-test ve son-test puanları arasındaki değişimi gösterdiği de unutulmamalıdır. Dolayısıyla, araştırmanın ikinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizlerin aynı zamanda başarı, tutum ve ilgi değişkenlerinde meydana gelen değişim konusuna da ışık tuttuğu ifade edilebilir.

Ön analiz sonuçları, ilgi son-testinin (Levene’s test: $F(1,115) = 0.15, p > .05$), başarı son-testinin (Levene’s test: $F(1,115) = 0.17, p > .05$) ve tutum son-testinin (Levene’s test: $F(1,115) = 0.30, p > .05$) bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal ortalamalar kullanılmamıştır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Üç ayrı kovaryans analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlara Tablo 4-2’de yer verilmiştir.

Tablo 4- 2. Başarı, tutum ve ilgi son-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	$\bar{X}$ (SS)	$\bar{X}_{gdo}$ (SS)	F	Ortak değişken	F
Grup			9.75**	Önceki başarı puanı	0.27
Deney					
Başarı son-test	18.07(4.27)	13.49 (10.53)			
Kontrol					
Başarı son-test	24.23(5.24)	7.00(10.13)			
Grup			1.05	Önceki başarı puanı	2.38
Deney					
Tutum son-test	53.11(10.62)	0.42(10.33)			
Kontrol					
Tutum son-test	55.51(11.15)	1.72(11.45)			
Grup			5.82*	Önceki başarı puanı	6.56*
Deney					
İlgi son-test	177.25(29.74)	58.59(10.32)			
Kontrol					
İlgi son-test	167.68(32.16)	55.06(11.18)			

**p < .01; *p < .05

Not: $\bar{X}_{gdo}$ = Güvenilir değişim ortalaması; SS = Standart sapma

Tablo 4-2’de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.23$), deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.07$) anlamlı düzeyde yüksek olmasının rağmen ($t(115) = -7.02$, $p < .001$), deney grubundaki öğrencilerin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayılarının ortalaması ($\bar{X}_{gdo} = 13.49$) kontrol grubundaki öğrencilerin güvenilir değişim katsayıları ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($F(1,114) = 9.75$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0.08$). Bunun anlamı, deney grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamasının ön-test başarı ortalamasına göre değişim miktarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı bağlamdaki ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğudur. Daha önce açıklandığı gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$), deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 12.24$) anlamlı düzeyde yüksektir ve bu durum kontrol grubundaki

öğrencilerin lise düzeyindeki İngilizce ders başarısının yüksek olmasına bağlıdır (bkz. Tablo 4-1).

Yine daha önce vurgulandığı gibi, araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin analizlerde güvenilir değişim katsayılarının kullanılma nedenlerinden bir tanesi de budur. Ancak araştırmanın bu bulgusu, deney grubundaki öğrencilerin söz konusu dezavantajlı durumlarına rağmen, araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte kaydettikleri ilerlemenin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden çok daha dikkate değer olduğunu göstermektedir. Nitekim son-test başarı puan ortalamalarının güvenilir değişim katsayılarından oluşmasıyla birlikte, önceki başarı puanının başarı üzerindeki etkisi (bkz. Tablo 4-1) anlamlı olma özelliğini yitirmiştir ($F(1,114) = 0.27$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.00$). Bunun anlamı ise, deney grubunda gözlemlenen ve sürecin sonundaki başarıyı, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde etkileyen ilerlemenin önceki başarı puanından bağımsız olduğudur.

Bu bulguların hem bu bağlamda elde edilen ilk bulgular olması, hem de bundan önceki araştırmalarda söz konusu değişim katsayılarının olası etkilerinin dikkate alınmamış olması, konuyla ilgili literatüre atıfla yorumlanmalarını güçleştirmektedir. Ancak, hayal aktiviteleri alanında yapılan çalışmalar dikkate alındığında böyle bir sonucun ortaya çıkması beklenen bir durumdur (bkz. Galyean, 1977; 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981). Konuyla ilgili literatürde bir konuyu detaylı biçimde hayal etmenin, o konuyu anlamayı kolaylaştırdığını bulgulayan deneysel çalışmalar da bulunmaktadır (bkz. Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; McNeil, 1992; Wood ve Endres, 2004). Benzer şekilde, Galyean (1979, 1979a) tarafından yapılan çalışmalarda, hayal aktivitelerinin olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, hayal aktivitelerini kullanan öğrencilerin bunları kullanmayan öğrencilere göre sözel ve yazılı iletişim becerileri testlerinde daha yüksek performans gösterdiklerini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (bkz. Year End Report, 1977-1980). Hayal aktiviteleri alanındaki bu çalışmalardan elde edilen bulgular, bu aktivitelerin başarıyı artırma kapasitesine sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 4-2 tutum değişkenine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar açısından incelendiğinde, deney grubunun tutum son-test puan ortalamasıyla ($\bar{X} = 53.11$) kontrol

grubunun tutum son-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 55.51$) birbirlerinden büyük oranda farklı olmadıkları görülmektedir. Nitekim bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(115) = -1.19, p > .05$). Bununla birlikte, deney grubundaki öğrencilerin tutum değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayılarının ortalaması ($\bar{X} = 0.42$), kontrol grubundaki öğrencilerin güvenilir değişim katsayıları ortalamasından da ($\bar{X} = 1.72$) anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($F(1,114) = 1.05, p > .05, \eta^2_p = 0.01$). Benzer biçimde, önceki başarı puanının söz konusu tutum değişimi üzerindeki etkisi de anlamlı ve önemli değildir ($F(1,114) = 2.38, p > .05, \eta^2_p = 0.02$). Birlikte ele alındığında, bu sonuçlar hayal aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarındaki değişimi, dolayısıyla da son-test puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermektedir.

Bu bulgunun nedeninin, tutumun değişime başarıya göre daha dayanıklı bir değişken olmasından kaynaklandığı ileri sürülebilir (bkz. Yang ve Lau, 2003). Nitekim tutumun değişken bir özelliğe sahip olduğunu belgeleyen çalışmalar dikkatle incelendiğinde, tutumdaki söz konusu değişimin genellikle öğrencinin öğrenim hayatı içindeki büyük ve köklü bir değişiklikten sonra ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, eylem araştırması niteliğindeki bir çalışmada (bkz. Elyıldırım ve Ashton, 2006), İngilizce öğretim süreçlerinde bir dizi değişiklik yapılan İngilizce Öğretmenliği bölümünde kayıtlı bir grup üniversite öğrencisinin 20 haftalık eğitim sonunda İngilizceye yönelik tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı bir değişim tespit edilmiştir. Nitekim söz konusu öğretim sürecinde bir dizi kapsamlı değişikliğe gidilmiştir. Örneğin, dersin zorlayıcılık seviyesi düşürülmüş ve öğrencilerin öz-güven kazanmaları ve daha özerk biçimde öğrenmelerini cesaretlendirmek için daha çok iletişime yönelik ve öğrenen merkezli öğretim stili kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin tutumlarındaki bu olumlu değişimi öğretimde yaptıkları bu kapsamlı değişikliklere atıfla açıklamışlardır. Buschenhofen (1998) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise lise son sınıf öğrencileri ile üniversite 1. sınıf öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumları arasında, üniversite öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak bu değişimin liseden üniversiteye geçiş gibi ciddi bir çevresel durum değişikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim araştırmacı da bu sonucu benzer şekilde

açıklamıştır. Birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında bir değişim olup olmadığını araştıran bir başka çalışmada ise (Parker, Paradis, 1986) sadece 4. sınıftan 5. sınıfa geçişte olumlu bir değişim olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada bu değişimin kaynağı, 5. sınıftaki daha serbest tarzda gerçekleştirilen okuma derslerinin varlığıyla açıklanmıştır. Dolayısıyla, Parker ve Paradis (1986) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada tutum değişiminin önemli bir çevresel değişikliğe bağlı olarak gerçekleştiği söylenebilir.

Diğer taraftan, Tablo 4-2 ilgi değişkenine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar açısından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 177.25$), kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 167.68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen, ortalamalar arasında gözlemlenen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(115) = 1.67, p > .05$). Ancak, bu ortalamaların ilgi ön-test puan ortalamasına göre düzeltilmiş ortalamalar olmadığı ve ilgi değişimini yansıtmadığı unutulmamalıdır. Bunun anlamı, öğrencilerin ilgi ön-test puanlarının, son-test puan ortalaması üzerindeki etkilerinin olası farklılıkları ortadan kaldıracabileceğidir. Nitekim güvenilir değişim katsayılarından hareketle hesaplanan ortalamalar, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin ($\bar{X} = 58.59$) kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden ($\bar{X} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($F(1,114) = 5.82, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Üstelik bu farklılık dikkate değer bir farklılıktır ($\eta^2_p = 0.05$).

Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarı puanlarının ilgi değişimi üzerindeki etkisi de anlamlı ve dikkate değerdir ($F(1,114) = 6.56, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$), deney grubunda yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu dikkate alındığında ($t(115) = -2.86, p < .01$), kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi düzeyinde gözlemlenen bu anlamlı değişim, önceki başarılarının yüksek olmasına dayalı olarak açıklanabilir. Nitekim herhangi bir konuya yönelik ön bilgiler, bu konulara ilişkin durumsal ilgiyi tetiklediği gibi devam etmesini de sağlamaktadır. Üstelik herhangi bir konuya yönelik

bilgi birikimi, o konuya ilişkin ilgi düzeyi ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir (Bloom, 1985; Renninger, 1989, 1990, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985).

Deney grubundaki öğrencilerin önceki başarı düzeylerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha düşük olmasına rağmen, ilgi düzeylerindeki değişimin kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, bu grupta gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan hayal aktivitelerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Esasen hayal aktivitelerinin ilgiyi arttırıcı niteliklere sahip olduğu bilinmektedir. Yönlendirmeli hayal aktiviteleri oluşturmak için belirlenen ilkelerden özellikle 4. maddede belirtilen unsurlar, durumsal ilgi alanında yapılan çalışmalarda dikkat çekicilik özelliğine (Iran-Nejad, 1987) ve duygusal içerikli ve ilgi çekici bilgilerin (Kintsch, 1980; Schank, 1979) durumsal ilgiyi harekete geçirebilme özelliğine dayanmaktadır. Bu faktörler durumsal ilgiyle pozitif yönde ilişkilenebilir (Garner, Alexander, Gillingham ve Brown, 1991; Garner, Gillingham ve White, 1989; Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Dolayısıyla, deney grubundaki öğrencilerin ilgi düzeylerindeki değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi düzeylerindeki değişime göre daha yüksek olmasının beklenen bir bulgu olduğu söylenebilir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik başarı ve tutum ön-test puanları ile son-test puanları arasında gözlemlenen farklılıklar, durumsal ilgi düzeylerinde gözlemlenen farklılıkların etkisiyle açıklanabilir mi?’ şeklinde belirlenmişti. Veri analizi başlığı altında değinildiği gibi, bu sorunun yanıtlanması amacıyla iki ayrı ANCOVA gerçekleştirilmiştir.

Ön analiz sonuçları, başarı değişkenine ilişkin güvenilir değişim katsayılarının (Levene’s test: $F(1,115) = 0.50$, $p > .05$) ve tutum değişkenine ilişkin güvenilir değişim katsayılarının (Levene’s test: $F(1,115) = 1.31$, $p > .05$) bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal

ortalamalar kullanılmamıştır (Field, 2009; Tabachnick ve Fidell, 2007). Kovaryans analizleri aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 4-3'te özetlenmiştir.

Tablo 4- 3. İlgi değişiminin başarı ve tutuma etkilerine yönelik istatistikler

Bağımsız değişken	$\bar{X}_{gdo}(SS)$	Etkileşim	F	Ortak değişken	F
Grup		Grup x İlgi değişimi	6.01**	Önceki başarı puanı	0.13
Deney					
Başarı	13.49 (10.53)				
Kontrol					
Başarı	7.00(10.13)				
Grup		Grup x İlgi değişimi	6.26**	Önceki başarı puanı	5.31*
Deney					
Tutum	0.42(10.33)				
Kontrol					
Tutum	1.72(11.45)				

**p < .01; *p < .05

Not: $\bar{X}_{gdo}$ = Güvenilir değişim ortalaması; SS = Standart sapma

Tablo 4-3 başarı değişkenine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($F(2,113) = 6.01$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0.10$). Üstelik grup ve ilgi değişimi arasındaki bu etkileşim, başarı ön-test ve başarı son-test puanları arasında gözlemlenen farklılığa ilişkin varyansın % 10 gibi dikkate değer bir kısmını açıklamaktadır ($\eta^2_p = 0.10$). Deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması ($\bar{X}_{gdo} = 13.49$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksektir (bkz. Tablo 4-2). Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması da ($\bar{X}_{gdo} = 58.59$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksektir (bkz. Tablo 4-2). Dolayısıyla, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin başarıda gözlemlenen farklılık üzerindeki anlamlı ve önemli etkisinin deney grubunda uygulanan hayal aktivitelerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin

İngilizce dersine yönelik önceki başarı puanlarının, başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($F(1,113) = 0.12$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.00$).

Bu çalışmada kullanılan hayal aktiviteleri, ilgi ile olumlu ilişkileri rapor edilen dikkat çekici olma özelliğine (Iran-Nejad, 1987) ve ilgi çekici detaylara (Kintsch, 1980; Schank, 1979) sahip olacak şekilde oluşturulmuşlardır. Ayrıca hayal aktivitelerinin durumsal ilgi ve başarı ile pozitif yönlü ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğuna yönelik kanıtlar da mevcuttur (bkz. Garner, Alexander, Gillingham ve Brown, 1991; Garner, Gillingham ve White, 1989; Wade, Schraw, Buxton ve Hayes, 1993). Bundan dolayı, bu aktivitelerin hem ilgi hem de başarı ile pozitif yönde ilişki ortaya koyması beklenebilir.

Tablo 4-3 tutum değişkenine yönelik sonuçlar açısından incelendiğinde ise, başarı değişkenine ilişkin bulgulara benzer biçimde, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($F(2,113) = 6.26$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0.10$). Grup ve ilgi değişimi arasındaki bu etkileşim, tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığa ilişkin varyansın % 10'unu açıklamaktadır ($\eta^2_p = 0.10$). Deney grubundaki öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasının ($\bar{X}_{gdo} = 0.42$), kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 1.72$), aradaki fark anlamlı olmamasına rağmen (bkz. araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar), daha küçük bir değer alması söz konusu etkinin kontrol grubu lehine olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla, bu etkinin hayal aktivitelerinden kaynaklanmadığı açıktır.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analizlerden farklı olarak, bu analizlerde önceki başarının tutum farklılığı üzerindeki etkisinin anlamlı olduğu dikkate alındığında ($F(1,113) = 5.31$, $p < .05$, $\eta^2_p = 0.05$), söz konusu etkinin kaynağının kontrol grubundaki öğrencilerin önceki başarı puanları olduğu öne sürülebilir. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen analiz sonuçlarından farklı olarak, bu analizler aracılığıyla ortaya çıkan önceki başarının

tutum farklılığı üzerindeki anlamlı etkisi, önceki başarı puanlarının ilgi değişimi ve grup etkileşimiyle birlikte analizlere dâhil edilmesinden kaynaklanabilir.

Nitekim kontrol grubu içinde yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalaması ($\bar{X} = 79.91$) deney grubunda yer alan öğrencilerin önceki başarı puan ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ($t(115) = -2.86, p < .01$). Daha önemlisi, araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ilgi değişkenine yönelik olarak elde edilen bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi düzeyinde gözlemlenen anlamlı değişimin önceki başarılarının yüksek olmasından kaynaklandığı yönünde kanıt da sağlamıştır (bkz. Tablo 4-2). Kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen görece küçük farklılığın üzerindeki ilgi değişiminin anlamlı etkisi ile kontrol grubundaki öğrencilerin önceki başarı puanlarının yüksek olması İngilizce dersine yönelik ilgilerini arttırmış ve bu da sırasıyla İngilizce dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, önceki ders başarısı, ders başarısı, tutum ve ilgi arasında anlamlı ve olumlu yönde ilişkilerin bulunduğu rapor edilmiştir (Hailikari, Nevgi ve Komulainen, 2008; Pearson, Hansen ve Gordon, 1979; Thompson ve Zamboanga, 2003; Yenilmez, Sungur ve Tekkaya, 2007). Ayrıca, daha önce vurgulandığı gibi, konuyla ilgili literatürde bir konudaki bilgi birikimi ile o konuya yönelik ilgi arasında pozitif yönde ilişki rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (Randler ve Bogner, 2007; Rotgans ve Schmidt, 2011; Tobias, 1994).

Bu noktada, kontrol grubunun tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin güvenilir değişim katsayılarıyla deney grubunun tutum ön-test ve son-test puanlarına ilişkin güvenilir değişim katsayıları arasındaki farklılığın anlamlı olmadığına bir kez daha hatırlatılması önemlidir. Bunun anlamı, deney grubunda gerçekleştirilen hayal aktivitelerinin başarıda meydana gelen farklılığın aksine, tutumdaki farklılığı açıklamadığıdır. Araştırmanın bu bulgusu, ikinci soruya ilişkin olarak benzer bağlamda gerçekleştirilen analizler aracılığıyla elde edilen ve hayal aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarındaki değişimi anlamlı düzeyde etkilemediğini gösteren bulguyla da tutarlıdır.

Bu bulgu ile ilgili olarak vurgulanması gereken bir başka önemli nokta daha bulunmaktadır. Bu çalışmada kullanılan ilgi ön-test ve son-test arasındaki fark, başarı testi için söz konusu olduğu gibi, sekiz ders kapsamındaki değişimi yansıtmaktadır. Üstelik bu değişim dersler bağlamında elde edildiği için tümüyle alan odaklıdır. Ancak tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik genel bakış açılarındaki değişimi yansıtmaktadır. Bunun anlamı, ilgi değişkeni ile tutum değişkeni arasında kapsam farklılığının yanında, odak farklılığının da olduğudur (genel odaklı tutum değişkenine karşı, alan odaklı ilgi değişkeni). Dolayısıyla, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin, öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı kontrol grubu lehinde anlamlı düzeyde etkilemesi söz konusu kapsam ve odak farklılığından kaynaklanmış olabilir.

BÖLÜM V

5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve önemli olduğu düşünülen bazı önerilere yer verilmiştir.

5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın birinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasıyla, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde ve kontrol grubunun lehine bir farklılık bulunduğunu göstermiştir. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular, söz konusu farklılığın kaynağının öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin önceki başarı puanlarının etkisine bağlı olduğunu göstermiştir. Diğer taraftan, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tutum ve ilgi ön-test puanları arasında anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir.

Ancak, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarılarının, mevcut başarı düzeyleri üzerindeki etkilerine benzer biçimde, hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını, hem de durumsal ilgilerini anlamlı düzeyde etkilediği saptanmıştır. Birlikte ele alındığında bu bulgular, İngilizce dersine yönelik önceki başarının yalnızca İngilizce dersine yönelik sonraki başarıyı değil, tutum ve ilgi gibi önemli duyuşsal değişkenleri de dikkate değer düzeyde etkilediği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, İngilizce dersine yönelik önceki başarının etkilerinin yalnızca İngilizce dersine yönelik sonraki başarı üzerindeki etkileri açısından değerlendirilmemesi, aynı zamanda öğrencilerin derse yönelik ilgileri ve tutumları açısından da değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmesi açısından önemlidir. Üstelik önceki başarının söz konusu değişkenler üzerindeki bu etkileri, yaş, cinsiyet ve program türü değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır.

Bunun anlamı ise, bu bulgunun araştırmanın çalışma grupları kapsamında, söz konusu değişkenlerle sınırlanmaksızın genellenebileceğidir.

5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik başarı, tutum ve durumsal ilgi son-test puanları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?’ şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamaları ile ön-test başarı ortalamaları arasındaki değişim miktarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Ancak, tutum değişkenine yönelik olarak elde edilen bulgular hem gruplar arasında gözlemlenen farklılığın hem de gruplar içerisindeki güvenilir değişim katsayılarına yönelik farklılıkların anlamlı olmadığını göstermiştir. Bu noktada, söz konusu bulguların öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarılarının etkileri kontrol edildikten sonra elde edilen bulgular olduğunun hatırlatılması önemlidir. Dolayısıyla, bu bulguların üç önemli sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Birincisi, hayal aktivitelerinin kullanılarak gerçekleştirildiği öğretim sürecinin, geleneksel aktivitelerin kullanılarak gerçekleştirildiği öğretim sürecine göre, İngilizce ders başarısını önemli düzeyde etkilediği ve bu etkinin öğrencilerin önceki başarı düzeyleri kontrol edildiğinde bile anlamlı ve önemli olduğudur. İkincisi, geleneksel aktivitelerle kıyaslandığında, hayal aktivitelerinin öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerini önemli düzeyde etkilediğidir. Üçüncüsü, İngilizce derslerinde dört hafta süreyle hayal aktiviteleri kullanımının öğrencilerin tutumları üzerinde önemli bir etkisinin bulunmadığıdır. Özetle, bu sonuçlar, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerini kullanma tercihinin öğrencilerin hem ders başarılarının, hem de durumsal ilgilerinin olumlu yönde etkilenebilmesi açısından

önemli olabileceğine, ancak tutum değişkenine yönelik tercihin daha uzun bir süreyi kapsamaması gerektiğine işaret etmektedir.

5.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü sorusu ‘deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik başarı ve tutum ön-test puanları ile son-test puanları arasında gözlemlenen farklılıklar, durumsal ilgi düzeylerinde gözlemlenen farklılıkların etkisiyle açıklanabilir mi?’ şeklinde belirlenmişti. Bu bağlamda gerçekleştirilen analizlerden elde edilen sonuçlar, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin, İngilizce ders başarısında gözlemlenen farklılık üzerindeki anlamlı ve önemli etkisinin deney grubunda uygulanan hayal aktivitelerine bağlı olduğunu göstermiştir. Üstelik hayal aktivitelerinin bu etkisi öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarı puanlarının etkisi kontrol edilmesine rağmen anlamlı bulunmuştur. Analizlerden elde edilen sonuçlar ayrıca, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin öğrencilerin tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı kontrol grubu lehine anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Kontrol grubu lehine gözlemlenen bu farklılığın kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik önceki başarı puanları olduğu saptamasında bulunulabilir.

Bir arada ele alındıklarında bu bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, hayal aktivitelerinin öğrencilerin İngilizce derslerindeki ilgi düzeylerinde meydana getirdiği olumlu değişimin, ders başarısını anlamlı düzeyde etkilediğidir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce ders başarılarında gözlemlenen olumlu yöndeki değişim, İngilizce derslerinde uygulanan hayal aktivitelerinin durumsal ilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilir. İkincisi, İngilizce derslerinde uygulanan hayal aktivitelerinin ilgi değişimiyle olan etkileşiminin, İngilizce dersine yönelik tutumlarını etkilemediği ve önceki başarının tutum üzerindeki etkisinin söz konusu ilgi değişim miktarının etkisinden daha etkili olduğudur. Bu sonuçlar, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerini kullanmanın durumsal ilgi değişimi üzerinde yaratabileceği olumlu etkilerin başarı için önemli ve dikkate değer sonuçları olabileceği, ancak aynı sonuçların

İngilizce dersine yönelik tutumlar için, en azından dört haftalık bir zaman dilimi içerisinde, söz konusu olmayabileceğine işaret etmektedir.

5.4. Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerinin öğretim amaçlı olarak kullanılmalarının, yaş, cinsiyet, önceki başarı ve program türü değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerini kullanmanın, İngilizce ders başarısının arttırılması açısından geleneksel aktivitelere göre daha etkili olacağı söylenebilir. Dolayısıyla, mevcut programlarda hayal aktivitelerine de yer verilmeli ve öğretim elemanları İngilizce derslerinde hayal aktivitelerinin etkili biçimde nasıl kullanılabileceği konusunda bilgilendirilmelidirler. Söz konusu bilgilendirme hizmet içi eğitim programları aracılığıyla ve/veya somut örnekler ve açıklamaların yer aldığı seminerler aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, bu ve benzeri girişimlerin öğrencilerin İngilizce ders başarılarının arttırılması açısından önemli sonuçları olacağı söylenebilir.

2. Bu araştırmanın bulguları, hayal aktivitelerinin öğrencilerin yalnızca ders başarılarını değil, aynı zamanda dersler esnasındaki durumsal ilgi düzeylerini de anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Buna göre, hayal aktivitelerinin geleneksel aktivitelere göre daha ilgi çekici olduğu ve bu nedenle de öğrenmenin hem niteliğini hem de niceliğin etkileme potansiyellerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. İlginin son derece önemli bir motivasyon değişkeni olduğu ve motivasyonun öğrenmeyle olan ilişkisi düşünüldüğünde, söz konusu potansiyelin boyutu daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerinin kullanılmasının, yalnızca ders başarısı açısından önemli ve olumlu sonuçları olması nedeniyle değil, ilgi gibi önemli bir motivasyon değişkenine yönelik olumlu etkileri nedeniyle de kullanılması gerektiği önerisinde bulunulabilir.

3. Araştırmanın bulguları öğrencilerin İngilizce ders başarılarında gözlemlenen olumlu yöndeki değişimin, İngilizce derslerinde uygulanan hayal

aktivitelerinin durumsal ilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabileceğine işaret etmiştir. Dolayısıyla, İngilizce derslerinde hayal aktivitelerinin kullanımı hem dersi daha eğlenceli hale getirerek durumsal ilgiyi arttırması nedeniyle can sıkıntısı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen değişkenlerin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesine, hem de ders başarısının arttırılmasına olumlu yönde katkılar sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, İngilizce derslerine yönelik önceki başarının sonraki başarı üzerindeki güçlü etkisi dikkate alındığında, başarıyı ilgi yoluyla artırmanın uzun erimli sonuçları olacağı ve bu durumun İngilizce öğretiminde hayal aktivitelerinin tercih edilmesi için bir başka önemli bir gerekçe oluşturduğu söylenebilir.

5.5. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Hayal aktivitelerinin başarıyı ve ilgiyi arttırdığı bulgusu bu çalışmanın önemli bulgularından birisidir. Ancak, bu çalışmada İngilizce ders başarısı araştırmacı tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli bir testteki dilbilgisi, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi performansına yönelik olarak ölçülmüştür. Oysa söz konusu başarı yazma, dinleme ve konuşma gibi başka çok çeşitli başarı alanları da kapsamaktadır. Dolayısıyla, gelecekteki araştırmalarda bu boyutların da dikkate alınması, hayal aktivitelerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerine yönelik daha kapsamlı bir bakış açısının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

2. Bu araştırmanın bulguları, deneysel bir desenden hareketle elde edilmiştir. Deneysel desenlerden hareketle gerçekleştirilen çalışmalar nedensellik çıkarımına olanak sağlaması nedeniyle önemli olmalarına rağmen, görece az sayıda çalışma gruplarına dayalı olmaları nedeniyle, bulgularının genellenebilirliği konusunda sınırlıdır. Bu nedenle, İngilizce ders başarısı, durumsal ilgi, tutum değişkenleri arasındaki ilişkilerin görece büyük ($n > 1000$) örneklemelerden hareketle incelendiği tarama türü çalışmalar, bu araştırmadan elde edilen bulguların genellenebilirliğinin test edilmesi açısından önemlidir.

3. Bu çalışmada Hidi (2006) tarafından geliştirilen ilginin dört aşamalı modelinin yalnızca durumsal ilgi boyutuna odaklanılmıştır. Oysa ilgi gelişimi birbirini

takip eden farklı aşamalardan oluşmaktadır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda ilginin diğer aşamalarına da odaklanması öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik ilgi gelişimlerinin aydınlatılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

4. Bu çalışmada hayal aktivitelerinin başarıyı ve ilgiyi arttırmasına rağmen tutumu anlamlı düzeyde değiştirmedeği bulgulanmıştır. Ancak, çalışmada hayal aktiviteleri yalnızca dört hafta süresince ve toplam sekiz ders saati içerisinde uygulanmıştır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan araştırmaların bir dönem ya da bir öğretim yılı daha uzun süreleri kapsaması tutum değişkenine ilişkin olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların aydınlatılmasına yönelik önemli katkılar sağlayabilir. Bu araştırmalar ayrıca, durumsal ilginin kişisel ilgiye dönüşüm aşamalarının İngilizce derslerinde nasıl gerçekleştiğine ve bu dönüşümün tutum değişkeniyle olan ilişkisinin görünümüne yönelik olarak da anlamlı katkılar sağlayabilir.

5. Hayal aktivitelerinin yalnızca bu çalışmada kullanılanlarla sınırlı olmadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda farklı ve daha çeşitli hayal aktivitelerinin kullanılması, bu araştırmadan elde edilen bulguların ötesinde geçilerek, daha önemli bulguların elde edilmesi açısından önemlidir.

6. Hayal aktivitelerinin durumsal ilgi düzeyleri üzerindeki etkilerine yönelik olarak elde bu araştırmadan elde edilen bulguların İngilizce öğretimine yönelik önemli doğurguları olmasına rağmen, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı motivasyon kuramlarının ilgi çerçevesiyle bir arada incelenmesi, hayal aktivitelerinin motivasyon üzerindeki etkilerinin çok daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelenmesine yönelik dikkate değer katkılar sağlayabilir.

7. Son olarak, bu araştırmanın bağlamını üniversite öğrencilerinin oluşturmaları, elde edilen bulguların ilköğretim ve ortaokul gibi eğitim kademelerine yönelik genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda hayal aktivitelerinin farklı eğitim kademelerindeki İngilizce derslerinde kullanılması bu araştırmadan elde edilen bulguların karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesine ilişkin sağlam bir zemin oluşturabilir.

KAYNAKÇA

- Abraham, R. G. (1985). Field independence-dependence and the teaching of grammar. *TESOL Quarterly*, 19(4), 689-702.
- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(1), 75-84.
- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Açıkgöz, Ü. K. (1992). *İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Ainley, M. D., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1-17.
- Alexander, P. A., & Murphy, P. K. (1998). Profiling the differences in students’ knowledge, interest, and strategic processing. *Journal of Educational Psychology*, 90, 435-447.
- Al Noursi, O. (2013). Attitude towards learning English: The case of the UAE technological high school. *Educational Research*, 4(1), 21-30.
- Altunay, U. (2004). *Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri (6-9 Temmuz, Malatya), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students’ learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.
- Anastasi, A. (1976). *Psychological Testing*. New York, NY: Macmillan.
- Anderson, R. C., Shirey, L. L., Wilson, P. T., & Fielding, L. G. (1987). Interestingness of children's reading material. R. E. Snow & M. J. Farr (eds.), *Aptitude, learning,*

- and instruction: Vol. III. Cognitive and affective process analyses* (ss. 287-299) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Argon, T. & Eren, A. (2004). İnsan Kaynakları Yönetimi. Ankara: Nobel.
- Assagioli, R. (1965). *Psychosynthesis*. New York: Viking Press.
- Assagioli, R. (1974). *The act of will*. Baltimore, Maryland: Penguin Books.
- Bağçeci, B. & Yaşar, M. (2007). Ortaöğretim kurumlarında İngilizce öğretimine ilişkin öğrenci görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 9-16.
- Bandura, A. (1982). The assessment and predictive generality of self-percepts of efficacy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 13(3), 195-199.
- Bandura, A. (1989). Self-regulation of motivation and action through internal standards and goal system. L.A. Pervin (ed.), *Goal Concepts in Personality and Social Psychology* (ss. 19-85) içinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the Exercise of Control*. New York, NY: Freeman.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Ba-Udhan, H. S. A. (2010). *Impact of Students' Attitudes on Their Achievement in English: A study in the Yemeni Context*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hyderabad: English and Foreign Languages University.
- Bembenutty, H. (2010). Present and future goals: Perceived instrumentality of schoolwork. *Psychology Journal*, 7(1), 2-14.
- Bergin, D. A. (1999). Influence of classroom interest. *Educational Psychologist*, 34, 87-98.
- Bernsten, D. (1996). Involuntary autobiographical memories. *Applied Cognitive Psychology*, 10(5), 435-454.
- Bernsten, D. & Jacobsen, A. S. (2008). Involuntary (spontaneous) mental time travel into the past and future. *Consciousness and Cognition*, 17(4), 1093-1104.
- Bloom, B. S. (1985). The nature of the study and why it was done. B. Bloom (Ed.), *Developing talent in young people* (ss. 3-18) içinde. New York: Ballantine.

- Bloom, B. S. (1995). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. Çeviren: D. A. Özçelik
İstanbul: M.E.B. Yayınları 174.
- Boekaerts, M. & Boscolo, P. (2002). Interest in learning, learning to be interested.
Learning and Instruction, 12, 375-382.
- Botzung, A., Denkova, E. & Manning, L. (2008). Experiencing past and future personal
events: Functional neuroimaging evidence on the neural bases of mental time
travel. *Brain and Cognition*, 66, 202-212.
- Brace, N., Kemp, R., & Snelgar, R. SPSS for Psychologists: A Guide to Data Analysis
Using SPSS for Windows. 2003.
- Breen, M. J. (1979). Teacher interest and student attitude toward four areas of
elementary school curriculum. *Education*, 100(1), 63-66.
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom
motivation and academic achievement in elementary school-aged children. *Family
and Consumer Sciences Research Journal*, 33(2), 106–120.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY:
Addison Wesley Longman.
- Brown, S. R. (1970). Consistency and the persistence of ideology. *Public Opinion
Quarterly*, 34, 60-68.
- Busby, J. & Suddendorf, T. (2005). Recalling yesterday and predicting tomorrow.
Cognitive Development, 20, 362-372.
- Buschenhofen, P. (1998). English language attitudes of final-year high school and first-
year university students in Papua New Guinea. *Asian Journal of English
Language Teaching*, 8, 93-116.
- Büyükyavuz, O. & Aydoslu, U. (2005). *Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin
karşılaştığı sorunlar*. 1. Burdur Sompozyumunda sunulan bildiri (16-19 Kasım,
Burdur, ss. 1032-1035).
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic concepts,
applications, and programming*. New York, NY: Taylor and Francis.
- Caffarella, R. S. & Daffron, S. R. (2013). *Planning Programs for Adult Learners* (3.
Baskı). San Francisco: Jossey-Bass.

- Caroll A., Houghton, S., Wood, R. Unsworth, K., Hattie, J., Gordon, L. & Bower, J. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 797-817.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2006). Self-assessed intelligence and academic performance. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Pschology*, 26(6), 769-779.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cordova, D. I., & Lepper, M. R. (1996). Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice. *Journal of Educational Psychology*, 88, 715–730.
- Cosentino, E. (2011). Self in time and language. *Consciousness and Cognition*, 20, 777-783.
- Covington, M. R. (2000). Goal theory, motivation and school achievement: An integrative review. *Annual Review of Psychology*, 51, 171-200.
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı. A. Kaya (ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 423-452) İçinde. Ankara: Pegem.
- Çelen, F. K., Çelik, A & Seferoğlu, S. S. (2011). *Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları*. Akademik Bilişim Kongresinde sunulan bildiri (2-4 Şubat, Malatya, ss. 1-9) Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Danner, F. W. & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 52, 1043–1052.
- Daskalovska, N., Gudeva, L. K. & Ivanovska, B. (2012). Learner motivation and interest. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1187-1191.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (eds.), *The*

- role of interest in learning and development* (ss. 43-70) İçinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E., L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. C., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S. & Fidan, Ö. (2006). İngilizce öğretmenlerinin öğrencileri motive etme düzeylerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 61-73.
- De Soille, R. (1965). *The directed daydream. Monograph no. 8*. New York: Psychosynthesis Research Foundation.
- De Volder, M. L. & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Douville, P. (1999). "it's like a video camera in my head!" *Reading and multi-sensory imaging within a constructivist framework*. National Reading Konferansında sunulan bildiri (Aralık, Orlando, Florida).
- Dörnyei, Z. (2003). Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications. *Language Learning*, 53(1), 3-32.
- Durmaz, M. (2012). *Ortaöğretim Öğrencilerinin (10. Sınıf) Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Karşılanmışlık Düzeyleri, Motivasyon ve Matematik Kaygısı Arasındaki İlişkilerin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dweck, C. S. & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eagly, A. E. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Orlando: Harcourt Brace.
- Eccles, J. S. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 109-132.

- Ehrman, M. (1996). An exploration of adult language learner motivation, self-efficacy, and anxiety. J. L. Oxford (Ed.), *Language learning motivation: Pathways to the new century* (ss. 81–103) İçinde. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Elliot, A. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. M.L. Maehr & P.R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Cilt 10., ss. 143–179) İçinde. Greenwich, CT: JAI Press.
- Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance Motivation and Achievement Goals. *Educational Psychologist*, Vol: 34, 169-189.
- Elliot, A., & Church, M. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232.
- Elliot, A., & Harackiewicz, J. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 968–980.
- Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2X2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Ellis, R. 1994. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Elyıldırım, S. & Ashton, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. *English Teaching Forum*, 4, 2-11.
- Erber, M. W., Hodges, S. D. & Wilson, T. D. (1995). Attitude strength, attitude stability and the effects of analyzing reasons. R. E. Petty & J. A. Krosnick (Eds.), *Attitude Strength: Antecedents and Consequences* (ss. 433-454) İçinde. Mahwah, NJ: Earlbaum
- Erden, M. & Akman, Y. (1997). *Eğitim Psikolojisi: Eğitim-Öğrenme-Öğretme*. Ankara: Arkadaş.
- Eren, A. (2008). Üniversite öğrencilerinin başarı amaçları ve zihinsel zaman yolculuğu becerileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7(14), 157-175.

- Eren, A. (2009). Self-efficacy beliefs and mental time travel ability: Uncovering a hidden relationship in educational settings. *Learning and Individual Differences*, 19, 513-517.
- Eren, A. (2010). Involuntary mental time travel and its effect on prospective teachers' situational intrinsic motivations. *Learning and Individual Differences*, 20, 677-681.
- Eren, A. (2012). Prospective teachers' future time perspective and professional plans about teaching: The mediating role of academic optimism. *Teaching and Teacher Education*, 28, 111-123.
- Eren, A. & Tezel, K. V. (2010). Factors influencing teaching choice, professional plans about teaching and future time perspective: A meditational analysis. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1416-1428.
- Eren, A. & Yeşilbursa, A. (2013). Does involuntary mental time travel make sense in prospective teachers' feelings and behaviors during lessons? *Australian Journal of Teacher Education*, 38(2), 68-89.
- Favero, L. D., Boscolo, P., Vidotto, G. & Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction*, 17, 635-657.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of Understanding Psychology*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fryer, J. W., & Elliot, A. J. (2007). Stability and change in achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 700-714.
- Gadd, N. (1998). Towards less humanistic English teaching. *ELT Journal*, 52(3), 223-234.
- Gagne, M. & Deci, E. L., (2005). Self-Determination Theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 331-362.

- Gagne, F. & Pere, F. (2001). When IQ is controlled, does motivation still predict achievement? *Intelligence*, 30, 71-100.
- Galyean, B. (1977). A confluent design for language teaching. *TESOL Quarterly*, 11(2), 143-156.
- Galyean, B. (1979). Transpersonal approaches to language teaching. *Elementary School Guidance and Counseling*, 14(2), 117-118.
- Galyean B. (1979a) The use of a guided imagery activity in one class of low achieving students. Research Report, *Association for Humanistic Psychology*, Los Angeles.
- Galyean, B. (1979b) Guided imagery activities. *Together: Notes on Humanistic Education*, 2,6-7.
- Galyean, B. (1979c). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127.
- Galyean, B. (1982). The use of guided imagery in elementary and secondary schools. *Imagination, Cognition and Personality*, 2(2), 145-151.
- Galyean, B. (1983). Guided imagery in the curriculum. *Educational Leadership*, 40(6), 54-58.
- Galyean, B. & Krishnamurti, J. (1981). Guided imagery in education. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 57-68.
- Gambrell, L.B. & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 265-276.
- Gardner, R. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gamer, R., Alexander, P. A., Gillingham, M. G., & Brown, R. (1991). Interest and learning from text. *American Educational Research Journal*, 28, 643-659.
- Garner, R., Gillingham, M. G., & White, C. S. (1989). Effects of "seductive details" on macroprocessing and microprocessing in adults and children. *Cognition and Instruction*, 6, 41-57.
- Genç, G. & Kaya, A. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının yabancı dil derslerine yönelik tutumları ile yabancı dil akademik başarıları arasındaki ilişki. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 19-30.

- Ghaith, G. (2010). Effects of the learning together model of cooperative learning on English as a foreign language reading achievement, academic self-esteem, and feelings of school alienation. *Bilingual Research Journal: The Journal of the National Association for Bilingual Education*, 27(3), 451-474.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 525-538.
- Gökdemir, C. V. Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. (<http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/SBED/article/viewFile/230/225>, 03.04.2013 tarihinde erişildi).
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Gömlüksiz, M. N. & Yetkiner, A. (2012). İngilizce öğretiminde zihin haritası kullanımının öğrencilerin akademik başarıları, kalıcılık ile İngilizceye ilişkin görüş ve tutumlarına etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(40), 129-160.
- Grolnick, W. S., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family: The self determination theory perspective. J. E. Grusec ve L. Kuczynski (eds), *Parenting and Children's Internalization of Values, A Handbook of Contemporary Theory*, (ss. 135-161) İçinde. New York (NY): John Wiley & Sons Inc.
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Hailikari, T., Nevgi, A. & Komulainen, E. (2008). Academic self-beliefs and prior knowledge as predictors of student achievement in Mathematics: A structural model. *Educational Psychology*, 28(1), 59-71.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J. & Banuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(7), 1349-1361.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.

- Hansen, J. & Stansfield, C. (1981). The relationship of field dependent-independent cognitive styles to foreign language achievement. *Language Learning*, 31(2), 349-367.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J.M., Carter, S.M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316–330.
- Hart, L. (1975). *How the brain works*. New York NY: Basic Books.
- Herbert, D. M. B. & Burt, J. S. (2004). What do students remember? Episodic memory and the development of schematization. *Applied Cognitive Psychology*, 18, 77-87.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549–571.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. C. Sansone, & J.M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (ss. 309–339) İçinde. New York: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. (2006). Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. (2006a). Interest: A motivational variable with a difference. *Educational Research Review*, 7, 323–350.
- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness—A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179–194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465–483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151–179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.

- Hidi, S., Renninger, K. A., & Krapp, A. (2004). Interest, a motivational variable that combines affective and cognitive functioning. D. Y. Dai & R. J. Sternberg (eds.), *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development* (ss. 89–115) İçinde. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hidi, S., Weiss, J., Berndorff, D., & Nolan, J. (1998). The role of gender, instruction and a cooperative learning technique in science education across formal and informal settings. L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (ss. 215–227) İçinde. Kiel, Germany: IPN.
- Hoffmann, L. (2002). Promoting girls' learning and achievement in physics classes for beginners. *Learning and Instruction*, 12, 447–465.
- Hovland, C. I. (1959). Reconciling conflicting results derived from experimental and survey studies of attitude change. *American Psychologist*, 14, 8-17.
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79, 120-130.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Izard, C. E., & Ackerman, B. P. (2000). Motivational, organizational, and regulatory functions of discrete emotions. M. Lewis & J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of emotions* (ss. 253–264). New York: Guilford.
- İçmez, S. (2009). Motivation and critical reading in EFL classrooms: A case of ELT preparatory students. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 123-147.
- İnal, S., Evin, İ. & Saracaloğlu, A. S. (2005). The relationship between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi: Language Journal*, 130, 37-52.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York, NY: Dover.
- Jones, D. (1988). *Adult Education and Cultural Development*. London: Routledge.

- Kaplan, A. & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology review*, 19, 141-184.
- Karahan, F. (2007). Language attitudes of Turkish students towards the English language and its use in Turkish context. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences*, 7, 73-87.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karwowski, M & Soszynski, M. (2008). How to develop creative imagination? Assumptions, aims and effectiveness of role play training in creativity (RPTC). *Teaching Skills and Creativity*, 3, 163-171.
- Kastra, J., Tollefson, N. & Gilbert, E. (1987). The effects of peer evaluation on attitude toward writing and writing fluency of ninth grade students. *Journal of Educational Research*, 80(3), 168-172.
- Kızıldağ, A. (2009). Teaching English in Turkey: Dialogues with teachers about the challenges in public primary schools. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 1(3), 188-201.
- Killingsworth, M. A. & Gilbert, D. T. (2010). A wandering mind is an unhappy mind. *Science*, 330, 932.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-89.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. New York, NY: The Guilford Press.
- Korkmaz, İ. (2002). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (ss. 197-220) İçinde. Ankara: Pegem.
- Koru, S. & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce Açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- König, W. (1989). Türkiye'deki yabancı dil öğretimi sorunları, dışardan bir bakış. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 167-172.
- Krapp, A. (1999). Interest, motivation and learning: An educational-psychological perspective. *European Journal of Psychology in Education*, 14, 23-40.

- Krapp, A. (2000). Interest and human development during adolescence: an educational-psychological approach. J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development* (ss. 109–128) İçinde. London: Elsevier.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development. Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383–409.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., & Ones, D. S. (2004). Academic performance, career potential, creativity, and job performance: Can one construct predict them all? *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 148–161.
- Kurum, Y. E. (2011). The effect of motivational factors on the foreign language success of students at the Turkish Military Academy. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 299-307.
- Leeuwen, N. V. (2011). Imagination is where the action is. *The Journal of Philosophy*, 108(2), 55-77.
- Lemmon, K. & Moore, C. (2007). The development of prudence in the face of varying future rewards. *Developmental Science*, 10(4), 502-511.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31(3), 356-362.
- Lepper, M. R., & Cordova, D. L. (1992). A desire to be taught: Instructional consequences of intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 16, 187–208.
- Lewis, M. & Reinders, H. (2008). *Using Student-Centered Methods with Teacher-Centered Students* (2. Baskı). Toronto: Pippin Publication.
- Lindquist, S. I. & McLean, J. P. (2011). Daydreaming and its correlates in an educational environment. *Learning and Individual Differences*, 21, 158-167.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 119-137.

- Lipstein, R., & Renninger, K. A. (2006). "Putting things into words": 12–15-year-old students' interest for writing. P. Boscolo & S. Hidi (eds.), *Motivation and writing: Research and school practice* içinde. New York, NY: Kluwer Academic/Plenum.
- Locke, E.A., & Latham, G.P. (1984). *Goal-setting: A motivational technique that works*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Maehr, M. L. & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present and future. K. R. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of Motivation at School* (ss. 77-104) içinde. New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.
- Malka, A. & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future attainment: effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 60-80.
- Marris, P. (1964). *The Experience of Higher Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Markley, O. W. (2008). Mental time travel: A practical business and personal research tool for looking ahead. *Futures*, 40, 17-24.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Marwell, G., Aiken, M., & Demerath, N. J. (1987). The persistence of political attitudes among 1960s civil rights activists. *Public Opinion Quarterly*, 51, 359-375.
- Masgoret, A. M. & Gardner, R. C. (2003). Attitudes, motivation and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), 123-163.
- McNeil, J. D. (1992). *Reading comprehension: New directions for classroom practice*. New York (NY): Harper Collins.
- Mitchell, M. (1993). Situational interest: Its multifaceted structure in the secondary school mathematics classroom. *Journal of Educational Psychology*, 85, 424–436.
- Nicholls, J.G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. R. Ames & C. Ames (eds.), *Research on Motivation in Education*, (Cilt. 1 ss. 39-73) içinde. New York: Academic Press.

- Ocak, G, Kuru, N. & Özçalışan, H. (2010). As a classroom language, students' attitudes towards speaking Turkish in English Prep classes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 661-665.
- Ogilvie, D. (1998). Creative action as a dynamic strategy: Using imagination to improve strategic solutions in unstable environments. *Journal of Business Research*, 41, 49-56.
- Ornstein, R. (1972). *The psychology of consciousness*. New York NY: Viking Press.
- Oyserman, D., Bybee, D., & Terry, K. (2006). Possible selves and academic outcomes: How and when possible selves impel action. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 188-204.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25, 313-326.
- Özçetin, N. & Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 40-47.
- Pagano, R. R. (2007). *Understanding Statistics in the Behavioral Sciences*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Paker, T. (2006). *Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri*. Çal Sempozyumunda sunulan bildiri (1-3 Eylül, Denizli, ss. 684-690), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Parker, A. & Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Educational Research*, 79(5), 313-315.
- Parker, L. E. & Lepper, M. R. (1992). Effects of fantasy contexts on children's learning and motivation: Making learning more fun. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62(4), 625-633.
- Pearson, P. D., Hansen, J. & Gordon, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior*, 11(3), 201-209.

- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Pintrich, P.R., Conley, A. M. & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P., Zusho, A., Schiefele, U., & Pekrun, R. (2001). Goal orientation and self-regulated learning in the college classroom: A cross-cultural comparison. F. Salili, C. -Y. Chiu, & Y. -Y. Hong (Eds.), *Student motivation: The culture and context of learning* (ss. 149–169) İçinde. New York: Plenum.
- Ramage, K. (1990). Motivational factors and persistence in foreign language study. *Language Learning*, 40, 189–219.
- Randler, C. & Bogner, F. X. (2007). Pupils' interest before, during and after a curriculum dealing with ecological topics and its relationship with achievement. *Educational Research and Evaluation: An International Journal of Theory and Practice*, 13(5), 463-478.
- Renninger, K. A. (1989). Individual differences in children's play interest. L. T. Winegar (Ed.), *Social interaction and the development of children's understanding* (ss. 147–172) İçinde. Norwood, NJ: Ablex.
- Renninger, K. A. (1990). Children's play interests, representation, and activity. R. Fivush & K. Hudson (eds.), *Knowing and remembering in young children* (ss. 127–165) İçinde. New York: Cambridge University Press.
- Renninger, K. A. (1992). Individual interest and development: Implications for theory and practice. K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 361–376) İçinde. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. C. Sansone, & J.M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic*

- motivation: Controversies and new directions* (ss. 373–404) İçinde. New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Hidi, S. (2002). Student interest and achievement: Developmental issues raised by a case study. A. Wigfield & J. S. Eccles (eds.), *Development of achievement motivation* (ss. 173–195) İçinde. New York: Academic.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instructions*, 12, 467–491.
- Renninger, K. A. & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184.
- Ridgell, S. D. & Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence. “Big Five” personality traits and work drive. *College Student Journal*, 38(4), 607-619.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624–632.
- Roberts, B. W., & DelVecchio, W. F. (2000). The rank-order consistency of personality from childhood to old age: A quantitative review of longitudinal studies. *Psychology Bulletin*, 126, 3–25.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21, 58-67.
- Rotgans, J. I. & Schmidt, H. G. (2011a). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27, 37-42.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the problem of human autonomy: Does psychology need choice, self-determination and will? *Journal of Personality*, 74(6), 1557-1586.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the effects of concreteness on interest, comprehension, and learning important ideas from text. *Educational Psychology Review*, 13, 263–281.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). Dual coding view of imagery and verbal process in reading comprehension. R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (eds.), *Theoretical models and processes of reading* (ss. 582-601) İçinde. Newark, DE: International Reading Association.
- Salmani-Nodoushan, M. A. (2006). Does field independence relate to performance on communicative language tests? *I-Manager's Journal of Educational Technology*, 3(3), 79-85.
- Sansone, C., & Morgan, C. (1992). Intrinsic motivation and education: Competence in context. *Motivation and Emotion*, 16, 249–270.
- Sansone, C., & Smith, J. L. (2000). Interest and self-regulation: The relation between having to and wanting to. C. Sansone & J. M. Harackiewicz (eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (ss. 341–372) İçinde. New York: Academic.
- Sardoğan, M. E. & Karahan, T. F. (2007). Kişilik gelişimi. A. Kaya (ed.), *Eğitim Psikolojisi* (ss. 135-170) İçinde. Ankara: Pegem.
- Schank, R. C. (1979). Interestingness: Controlling influences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Schiefele, U. (1998). Individual interest and learning, what we know and what we don't know. L. Hoffman, A. Krapp, K. A. Renninger, & J. Baumert (eds.), *Interest and learning: Proceedings of the Seeon conference on interest and gender* (ss. 91–104) İçinde. IPN.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1–18.
- Schraw, G., Bruning, R. & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-18.

- Schraw, G., & Lehman, S. (2001). Situational interest: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 13, 23–52.
- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. Boca Raton, FL: Chapman&Hall/CRC.
- Silvia, P. J. & Sanders, C. E. (2010). Why are smart people curious? Fluid intelligence, openness to experience and interest. *Learning and Individual Differences*, 20, 242-245.
- Sloboda, J. A. (1990). Musical excellence—How does it develop? M. Howe (Ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (ss. 165–178) içinde. Leicester, UK: British Psychological Society.
- Sloboda, J. A., & Davidson, J. W. (1995). The young performing musician. I. Deliege & J. A. Sloboda (eds.), *The origins and development of musical competence* (ss. 171–190) içinde. London: Oxford University Press.
- Smallwood, J., Fishman, D. J. & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14(2), 230-236.
- Soric, I. & Palekcic, M. (2009). The role of students' interests in self-regulated learning: The relationship between students' interests, learning strategies and casual attributions. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 545-565.
- Sosniak, L. A. (1990). The tortoise, the hare, and the development of talent. M. Howe (ed.), *Encouraging the development of exceptional skills and talents* (ss. 149–164) içinde. Leicester, UK: British Psychological Society
- Stansfield, C. & Hansen, J. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly*, 17(1), 29-38.
- Stansfield, C. & Hansen, J. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly*, 17(1), 29-38.
- Steinmayr, R. & Spinath, B. (2009). The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 80-90.
- Stevick, E. W. 1980. *A Way and Ways*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Suddendorf, T. (1994). *Discovery of the Fourth Dimension*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi.

- Suddendorf, T. & Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation*, 36(2), 110-125.
- Suddendorf, T. & Corballis, M. C. (1997). Mental time travel and the evolution of the human mind. *Genetic Social and General Psychology Monographs*, 123(2):133–67.
- Suddendorf, T. & Corballis, M. C. 2007 The evolution of foresight: what is mental time travel and is it unique to humans? *Behav. Brain Sci.*, 30, 299–313.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Taylor, S. E. ,Peplau, L. A., Sears, D. O. (2007). *Social Psychology*, (Çev: Ali Dönmez), Ankara İmge Publishing.
- Tachibana, Y., Matsukawa, R., & Zhong, Q. X. (1996). Attitudes and motivation for learning English: A cross-national comparison of Japanese and Chinese high school students. *Psychological Reports*, 79, 691–700.
- Thompson, R. A., & Zamboanga, B. L. (2004). Academic aptitude and prior knowledge as predictors of student achievement in introduction to psychology. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 778-784.
- Tin, T. B. (2006). Investigating the nature of ‘interest’ reported by a group of postgraduate students in MA in English language teacher education programme. *System*, 34, 222-238.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge and learning. *Review of Educational Research*, 64(1), 37-54.
- Tok, H. & Arıbaş, S. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Tomkins, S. S. (1962). *Affect, imagery, consciousness: Vol.1. The positive affects*. New York: Springer.
- Topses, G. (2009). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Ankara: Nobel.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.

- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. E. Tulving & W. Donaldson (eds.), *Organization of Memory* (ss. 382-402) İçinde. New York ve Londra: Academic Press.
- Tulving, E. (2005). Episodic memory and autonoesis: Uniquely human? H. S. Terrace & J. Metcalfe (eds.), *The Missing Link in Cognition: Origins of Self-Reflective Consciousness* (ss.3-378) İçinde. Oxford University Press.
- Ülgen, G. (1994). *Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, Kuramlar ve Uygulamalar*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vasques, N. A. & Buhler, R. (2007). Seeing future success: Does imagery perspective influence achievement motivation? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(10), 1392-1405.
- Vaughan, F. (1979) *Awakening intuition*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Wade, S. E. (1992). How interest affects learning from text. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 281-296) İçinde. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wade, S E., Schraw, G., Buxton, W. M., & Hayes, M. T. (1993). Seduction of the strategic reader: Effects of interest on strategies and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 3-24.
- Weimer, M. (2013). *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice* (2. Baskı). San Francisco: Jossey-Bass.
- Weiner, B. (1972). Attribution Theory, achievement motivation and the educational process. *Review of Educational Research*, 42(2), 203-215.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R. (2000). What is it that I'm trying to achieve? Classroom goals from a content perspective, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 105-115.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. & Cox, P. W. (1977). Field-dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Review of Educational Research*, 47(1), 1-64.

- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90, 224–235.
- Wood, K. D. & Endres, C. (2004). Motivating student interest with the imagine, elaborate, predict and confirm strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 346-357.
- World Bank (2013). *Promoting excellence in Turkey's schools*. Washington DC: World Bank Document.
- Yang, A. & Lau, L. (2003). Student attitudes to the learning of English at secondary and tertiary levels. *System*, 31, 107-123.
- Year End Report, ESEA Title IV-C Project The Confluent Teaching of Foreign Languages, Los Angeles City Schools, 1977-1980.
- Yenilmez, A., Sungur, S., & Tekkaya, C. (2006). Students' achievement in relation to reasoning ability, prior knowledge and gender. *Research in Science & Technological Education*, 24(1), 129-138.
- Yeşilyurt, S. (2008). Motivational patterns and achievement in EFL writing courses: An investigation from self-determination theory perspective. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 135-154.
- Zaman, M., Rajan, M. A. & Dai, Q. (2010). Experiencing flow with instant messaging and its facilitating role on creative behaviors. *Computers in Human Behavior*, 26, 1009-1018.
- Zimbardo, P.G. & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.

EKLER

EK 1: Başarı Testi Pilot Çalışma

A- EN MANTIKLI SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.

1. He is a tidy and hardworking student. So he _____.
a) studies lesson before the exams b) studies lesson every day
c) goes to bed late d) goes to the cinema every week
2. He hasn't got any children. _____.
a) Because he wants children b) He has got a son, too
c) He hasn't got any sons d) So he is not happy
3. There are two girls in the classroom. One is near the window and the other is _____.
a) at the bus-stop b) near the blackboard c) in the canteen d) in the garden
4. Sometimes, some students _____ in the classroom. Teachers like it.
a) listen to the teacher b) read a newspaper c) play with cell phones d) sleep
5. Tom likes his mother very much. So he _____.
a) never calls her b) never visits her
c) calls her every day d) always wants money from her
6. I don't like getting up early. So, I _____ in the mornings.
a) get up late b) go to bed early c) get up early d) don't get up late
7. My father usually goes to work by walking. Because he _____.
a) has got a car b) likes walking c) doesn't like walking d) walks every day
8. He knows playing the piano. But he _____.
a) plays the piano every day b) has got a piano
c) gives the piano course d) rarely plays the piano
9. She doesn't like animals. So she _____.
a) feeds my cats b) likes my birds c) hates my dog d) has a cat
10. He is a student but, _____.
a) he studies lesson every day. b) he always plays card games.
c) he does homework in the evenings d) he doesn't watch TV at nights.

B- EN DOĞRU SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.

11. _____ fly in the sky.
a) Our bird b) My bird c) An airplane d) Planes
12. _____ wears casual clothes at the weekends.
a) The students b) Our teacher c) My sisters d) His children
13. _____ watches TV at home every day.
a) My sisters b) My brothers c) My mother d) The students
14. _____ go to the cinema at weekends.
a) Tom b) We c) My friend d) Our teacher
15. Pamela _____ cigarette.
a) don't smoke b) don't smokes c) doesn't smoke d) doesn't smokes
16. Cats _____ dogs.
a) don't like b) doesn't likes c) don't likes d) doesn't like
17. I would like _____ a hamburger.
a) eat b) to eat c) to eating d) eating
18. I would rather _____ coffee in the mornings.
a) to drink b) drink c) drinking d) to drinking
19. I watch TV after I study lesson.
a) Ben ders çalıştıktan sonra televizyon seyrederim.
c) Ben televizyon seyrederim fakat ders te çalışırım.
b) Ben televizyon seyrederim sonra ders çalışırım.
d) Ben televizyon seyrettikten sonra ders çalışırım.

20. I would like to get up early in the mornings.
 a) Sabahları erken kalkmayı seviyorum. b) Sabahları erken kalkıyorum.
 c) Sabahları erken kalkmak gereklidir. d) Sabahları erken kalkmak istiyorum.
21. Biz sinemanın önünde buluşacağız.
 a) We are going to meet in front of the cinema. b) We meet behind the cinema.
 c) We would rather meet in front of the cinema. d) We in front of the cinema going to meet.
22. En sevdiğim meyve muzdur.
 a) I like banana fruit. b) I like banana as fruit.
 c) My favorite fruit is banana. d) My like for banana fruit is great.

C- EN DOĞRU KELİMELERİ İŞARETLEYİNİZ.

23. My mother _____ meal at home every day.
 a) swims b) cooks c) climbs d) jumps
24. A beautiful woman _____ for a bus at the bus-stop every morning.
 a) waits b) cries c) cleans d) collects
25. Tarkan _____ pop songs.
 a) rides b) cries c) sings d) walks
26. Tom _____ a bicycle picture every day.
 a) cuts b) drives c) rides d) draws
27. I am going to _____ the doors tomorrow.
 a) teach b) grow c) meet d) paint
28. We _____ coat in winter, not t-shirt.
 a) wear b) understand c) snow d) begin
29. Hardworking students _____ teachers' questions during lessons.
 a) fry b) prepare c) give d) answer
30. Lazy students _____ phone messages during lessons.
 a) send b) speak c) wash d) brush

D- ALTI ÇİZİLİ OLAN KELİMELERİ SORAN SORU KELİMELERİNİ İŞARETLEYİNİZ.

31. I listen to pop music.
 a) How b) When c) What time d) What kind of
32. I never watch football matches.
 a) How often b) Why c) Where d) Who
33. I get up at 7 o'clock in the mornings.
 a) What kind of b) Why c) What time d) How often
34. I go to the cinema twice a month.
 a) What b) How often c) What kind of d) Where

E- ZAMAN İFADELERİNİ TAMAMLAYAN SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.

35. We usually go to bed _____ 12 o'clock.
 a) in b) on c) at d) -
36. I eat a hamburger _____ the afternoons.
 a) in b) on c) at d) -
37. We don't go to school _____ Monday mornings.
 a) in b) on c) at d) -
38. We watch TV _____ every day.
 a) in b) on c) at d) -
39. We go swimming _____ July.
 a) in b) on c) at d) -
40. They are going to stay at home _____ Christmas.
 a) in b) on c) at d) -

EK 2: Başarı Testi**A- EN DOĞRU SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.**

1. Our teacher_____ a hat every day.
a) wear b) wears c) am going to wear d) am going to wearing
2. We_____ a football match on TV tomorrow.
a) watch b) watches c) are going to watch d) are going to watching
3. Cats _____ dogs.
a) doesn't like b) doesn't likes c) don't likes d) don't like
4. Pamela _____ cigarette.
a) don't smoke b) don't smokes c) doesn't smoke d) doesn't smokes
5. _____ fly in the sky.
a) Our bird b) My bird c) An airplane d) Planes
6. _____ goes to the cinema at weekends.
a) Tom b) The children c) My friends d) My sisters
7. I would like _____ a hamburger.
a) eat b) to eat c) to eating d) eating
8. I watch TV after I study lesson.
a) Ben ders çalıştıktan sonra televizyon seyrederim. b) Ben televizyon seyrederim sonra ders çalışırım.
c) Ben televizyon seyrederim fakat ders de çalışırım. d) Ben televizyon seyrettikten sonra ders çalışırım.
9. I would like to get up early in the mornings.
a) Sabahları erken kalkmayı seviyorum. b) Sabahları erken kalkıyorum.
c) Sabahları erken kalkmak gereklidir. d) Sabahları erken kalkmak istiyorum.
10. Biz sinemanın önünde buluşacağız.
a) We are going to meet in front of the cinema. b) We meet behind the cinema.
c) We would rather meet in front of the cinema. d) We in front of the cinema going to meet.
11. En sevdiğim meyve muzdur.
a) I like banana fruit. b) I like banana as fruit.
c) My favorite fruit is banana. d) My like for banana fruit is great.

B- EN DOĞRU KELİMELERİ İŞARETLEYİNİZ.

12. A beautiful woman _____ for a bus at the bus-stop every morning.
a) waits b) cries c) cleans d) collects
13. Tom _____ a bicycle picture every day.
a) cuts b) drives c) rides d) draws
14. I am going to _____ the doors tomorrow.
a) teach b) paint c) meet d) grow
15. Hardworking students _____ to teacher at lessons.
a) fry b) prepare c) give d) listen
16. Lazy students _____ phone messages at lessons.
a) wash b) speak c) send d) brush

C- ALTI ÇİZİLİ OLAN KELİMELERİ SORAN SORU KELİMELERİNİ İŞARETLEYİNİZ.

17. I listen to pop music.
a) How b) When c) What time d) What kind of

18. I never watch football matches.
 a) How often b) Why c) Where d) Who
19. I get up at 7 o'clock in the mornings.
 a) What kind of b) Why c) What time d) How often
20. I go to the cinema twice a month.
 a) What b) How often c) What kind of d) Where
- D- EN MANTIKLI SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.
21. He is a tidy and hardworking student. So he _____.
 a) studies lesson before the exams b) studies lesson every day
 c) goes to bed late d) goes to the cinema every week
22. He hasn't got any children. _____.
 a) Because he wants children b) He has got a son, too
 c) He hasn't got any sons, either d) So he is not happy
23. There are two girls in the classroom. One is near the window and the other is _____.
 a) at the bus-stop b) near the blackboard c) in the canteen d) in the garden
24. Tom likes his mother very much. So, he _____.
 a) never calls her b) never visits her
 c) calls her every day d) always wants money from her
25. I don't like getting up early. So I _____ in the mornings.
 a) get up late b) go to bed early c) get up early d) don't get up late
26. My father usually goes to work by walking. Because, he _____.
 a) has got a car b) likes walking c) doesn't like walking d) walks every day
27. He knows to play the piano. But he _____.
 a) plays the piano every day b) has got a piano
 c) gives the piano course d) rarely plays the piano
28. She doesn't like animals. So she _____.
 a) feeds my cats b) likes my birds c) hates my dog d) has a cat
29. He is a student, but _____.
 a) he always plays card games. b) he studies lesson every day.
 c) he does homework in the evenings d) he doesn't watch TV at nights.
- E- ZAMAN İFADELERİNİ TAMAMLAYAN SEÇENEKLERİ İŞARETLEYİNİZ.
30. I eat a hamburger _____ the afternoons.
 a) in b) on c) at d) -
31. We don't go to school _____ Monday mornings.
 a) in b) on c) at d) -
32. We watch TV _____ every Saturday.
 a) in b) on c) at d) -

EK 3: Tutum Ölçeği

Değerli Katılımcı, Aşağıda sizden bazı kişisel bilgilerinizi isteyen sorular vardır. Ayrıca İngilizceye yönelik bir tutum ölçeği de bulunmaktadır. Araştırmacı vereceğiniz kişisel bilgileri isim vererek hiç kimseyle ya da kurumla paylaşmayacaktır. Araştırma sonunda sunulacak raporun hiçbir yerinde isimleriniz geçmeyecektir. Bu bilgiler kesinlikle isim verilmeden, sadece sayısal veriler olarak kullanılacaktır. Bu nedenle sorulara hiç çekinmeden içtenlikle cevap verebilirsiniz. Sorulara en samimi duygularla cevap vermeniz araştırmanın doğru sonuçlar vermesi açısından çok önemlidir.

Adınız Soyadınız:.....

Yaşınız:..... Cinsiyetiniz: Kız Erkek

Lisedeki İngilizce mezuniyet notunuz (100 üzerinden):

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

EK 4: Durumsal İlgı Ölçeği Türkçe Çeviri Kontrol Formu**Değerli Öğretim Görevlisi,**

Aşağıda yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacak bir ölçeğin İngilizce aslı ve çevirisi bulunmaktadır. Bu ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması değerli yardımınıza ihtiyaç duymaktayız. Lütfen İngilizce ifadelerin Türkçe çevirilerini kontrol ediniz. Yapılan çeviri uygunsa sadece tire atmanız yeterlidir. Uygun değilse lütfen kendi alternatif çevirinizi yazınız.

I am fully focused on today's topic; I am not distracted by other things.

Çeviri: Bugünkü konuya tam olarak odaklandım; başka şeyler dikkatimi dağıtmadı.

Alternatif çeviri:

I think today's topic is interesting.

Çeviri: Bence bugünkü konu ilgi çekiciydi

Alternatif çeviri:

I expect to master this topic well.

Çeviri: Bu günkü konuyu iyi öğrendiğimi umuyorum.

Alternatif çeviri:

I enjoy working on this topic.

Çeviri: Bu konu üzerinde çalışmaktan zevk aldım.

Alternatif çeviri:

I want to know more about this topic.

Çeviri: Bu günkü konu hakkında daha çok öğrenmek istiyorum.

Alternatif çeviri:

Presently, I feel bored.

Çeviri: Şu anda sıkıldım.

Alternatif çeviri:

Çeviriyi kontrol edenin

Adı Soyadı:

İmza:

Tarih:

EK 5: Durumsal İlgı Ölçeği Türkçe İmla Kontrol Formu**Sayın Öğretim Görevlisi,**

Bir yüksek lisans çalışmasında değerli yardımınıza ihtiyaç duymaktayız. Aşağıda bir ölçeğe ait ifadeler bulunmaktadır. Bu ifadeleri dil ve anlam açılarından inceleyerek gerekiyorsa lütfen düzeltme yapınız.

1. Bu dersteki konulara tam olarak odaklanacağımı ve başka şeylerin dikkatimi dağıtmayacağımı düşünüyorum.
Düzeltilme:
2. Bu dersteki konuların ilgi çekici olacağını düşünüyorum.
Düzeltilme:
3. Bu dersteki konuları iyi öğreneceğimi düşünüyorum.
Düzeltilme:
4. Bu dersteki konular üzerinde çalışmaktan zevk alacağımı düşünüyorum.
Düzeltilme:
5. Bu dersteki konuları öğrenmek istiyorum.
Düzeltilme:
6. Bu derste sıkılacağımı düşünüyorum.
Düzeltilme:
7. Bu dersteki konulara tam olarak odaklandım ve başka şeyler dikkatimi dağıtmadı.
Düzeltilme:
8. Bence bu dersteki konular ilgi çekiciydi.
Düzeltilme:
9. Bu dersteki konuları iyi öğrendiğimi düşünüyorum.
Düzeltilme:
10. Bu dersteki konular üzerinde çalışmaktan zevk aldım.
Düzeltilme:
11. Bu dersteki konular hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum.
Düzeltilme:
12. Bu derste sıkıldım.
Düzeltilme:
13. Öğretim elemanın hayal etmemizi istediğı şeyleri zihnimde canlandırabildim.
Düzeltilme:

Kontrol eden öğretim elemanın**Adı Soyadı:****İmza:****Tarih:**

EK 6: Durumsal İlgı Ölçeği Geçmiş Zaman Versiyonu

Adınız Soyadınız:

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki ifadeler şimdi gireceğiniz İngilizce dersiyle ilgilidir. Gerçek duygu ve düşüncelerinizi anlatan seçenekleri çarpı (X) ile işaretleyiniz.

	Benim için kesinlikle doğru	Benim için doğru	Kararsızım	Benim için doğru değil	Benim için kesinlikle doğru değil
1. Bu dersteki konulara tam olarak odaklandım ve başka şeyler dikkatimi dağıtmadı.					
2. Bence bu dersteki konular ilgi çekiciydi.					
3. Bu dersteki konuları iyi öğrendiğimi düşünüyorum.					
4. Bu dersteki konular üzerinde çalışmaktan zevk aldım.					
5. Bu dersteki konular hakkında <u>daha çok</u> şey öğrenmek istiyorum.					
6. Bu derste sıkıldım.					
7. Öğretim elemanın hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim.					

EK 7: Durumsal İlgı Ölçeği Gelecek Zaman Versiyonu

Adınız Soyadınız:

Değerli Katılımcı,

Aşağıdaki ifadeler şimdi gireceğiniz İngilizce dersiyle ilgilidir. Gerçek duygu ve düşüncelerinizi anlatan seçenekleri çarpı (X) ile işaretleyiniz.

	Benim için kesinlikle doğru	Benim için doğru	Kararsızım	Benim için doğru değil	Benim için kesinlikle doğru değil
1. Bu dersteki konulara tam olarak odaklanacağımı ve başka şeylerin dikkatimi dağıtmayacağımı düşünüyorum.					
2. Bu dersteki konuların ilgi çekici olacağını düşünüyorum.					
3. Bu dersteki konuları iyi öğreneceğimi düşünüyorum.					
4. Bu dersteki konular üzerinde çalışmaktan zevk alacağımı düşünüyorum.					
5. Bu dersteki konuları öğrenmek istiyorum.					
6. Bu derste sıkılacağımı düşünüyorum.					

EK 8: Sosyal Bilimlerde İAEK Bilgilendirme Formu

(İAEK: İnsan Araştırmaları Etik Kurulu)

Araştırmanın Adı:

Hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerindeki etkisi.

Araştırmanın Amacı: Hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

Araştırmanın Süresi:

4 hafta.

Araştırmada Kullanılacak Ölçme Araçları:

Kişisel Bilgiler Anketi, Tutum Ölçeği, İlgi Ölçeği, İngilizce Başarı Testi.

Katılımcılar:

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Fen-Edebiyat ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakülteleri'ndeki bölümlerin 1. sınıflarında kayıtlı öğrencilerden seçilecektir.

Süreç:

Araştırma için biri kontrol grubu, diğeri deney grubu olmak üzere iki grup seçilecektir. Her grupta yaklaşık 75 öğrenci olacağı tahmin edilmektedir. Grupların haftalık 2 saatlik İngilizce dersleri bulunmaktadır. Aktiviteler başlamadan önce her iki gruba da kişisel bilgiler soran bir anket ve İngilizceye yönelik tutumları ölçen 17 maddelik bir tutum ölçeği uygulanacaktır. Bundan sonra 4 hafta boyunca deney grubunda her derste İngilizce hayal aktiviteleri kullanılacaktır. Bu aktiviteler her dersin içerisinde 5-10 dakika sürecek aktiviteler olacaktır. Bu aktivitelerde öğretim elemanı öğrencileri yönlendirerek, onlardan kendilerini bir yerlerde hayal etmelerini isteyecek ve o sahne ile ilgili sorulara cevaplar vermelerini isteyecektir. Kontrol grubunda ise öğretim elemanı hayal aktivitelerini kullanmayacak, normal öğretimine devam edecektir. Her dersin başında 6 maddelik ve sonunda 7 maddelik olmak üzere aktivitelere karşı öğrencilerin ilgi seviyelerini ölçen ölçme araçları her iki gruba da uygulanacaktır. Böylece her öğrenci aktiviteler başladıktan sonra toplam 8 dersin başında ve sonunda olmak üzere bu ölçekleri cevaplandıracaktır. Her bir ölçme uygulamasının yaklaşık 2 dakika süreceği öngörülmektedir. Aktivitelerin tamamlandığı 4. Haftanın sonunda 17 maddelik tutum ölçeği tekrar uygulanacaktır. Bu tutum ölçeği uygulamasıyla birlikte öğrencilerin araştırmadaki görevi sona erecektir.

Erdoğan Doğru

A.İ.B.Ü.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Eğitim Programları ve Öğretimi A.B.D.

Yüksek Lisans Öğrencisi

EK 9: Aktivite Takvimi

	Ders Sorumlusu 1: Abdullah Arslan Deney Grubu: Psikoloji Kontrol Grubu: Türk Dili	(Ders Sorumlusu 2: Ramazan Yavuz Deney Grubu: Maliye Gece Kontrol Grubu: U.A.İ. Gece
AKTİVİTE 1	13 Aralık 1. Ders	4 Aralık 1. Ders
AKTİVİTE 2	13 Aralık 2. Ders	4 Aralık 2. Ders
AKTİVİTE 3	20 Aralık 1. Ders	11 Aralık 1. Ders
AKTİVİTE 4	20 Aralık 2. Ders	11 Aralık 2. Ders
AKTİVİTE 5	27 Aralık 1. Ders	18 Aralık 1. Ders
AKTİVİTE 6	27 Aralık 2. Ders	18 Aralık 2. Ders
AKTİVİTE 7	3 Ocak 1. Ders	25 Aralık 1. Ders
AKTİVİTE 8	3 Ocak 2. Ders	25 Aralık 2. Ders

EK 10: Genel Açıklamalar

Sayın Öğretim Elemanı,

Bu çalışmada görev almayı gönüllü olarak kabul ettiğiniz için size çok teşekkür ederim. Yapacağınız görev bu çalışmanın en kritik bölümünü oluşturmaktadır. Bu çalışma, aktiviteleri uygularken göstereceğiniz titizlik oranında doğru sonuçlar verecektir.

Bir deney grubunuz ve bir kontrol grubunuz bulunmaktadır. Burada bulunan 8 adet hayal aktivitesini **sadece deney grubunda** kullanacaksınız. Kontrol grubunda ise normal öğretime devam ediniz. Lütfen **bu aktiviteleri kesinlikle kontrol grubunda kullanmayınız**, hatta bu aktivitelerden bahsetmeyiniz bile. Aktiviteler duruma göre 5-10 dakika arasında sürmektedir. Bu aktiviteler öğrencilerinizin daha önce öğrenmiş oldukları dilbilgisi yapılarını ve kelimeleri pekiştirme amaçlı kullanılacaktır. Her bir aktiviteye başlamadan önce pekiştirilecek dilbilgisi yapısı hakkında kısa bir özeti tahtaya çıkarmanız önerilmektedir. Böylelikle öğrenciler hangi yapı üzerinde çalıştıklarından emin olabileceklerdir. Aktiviteleri kullanırken öğrencilerin aktiviteyi anlamaları önemlidir. Bu nedenle gerektiğinde Türkçe açıklamalar yapınız. Hatta kullandığınız bir kelimeyi öğrencilerin anlamadığını sezerseniz Türkçesini de hemen söz arasında veriniz. Aktivitelerin içerisinde bazen bir kelimenin İngilizcesi hiç verilmeden Türkçesi kullanılmıştır. Bu, çoğunlukla o kelimenin Türkçe folklorik mizah etkisinden faydalanmak amacıyla yapılmıştır; tespih, teyze gibi. Gerek duyarsanız bunların İngilizcelerini de verebilirsiniz. **Deney grubunda bir aktiviteyle herhangi bir dilbilgisi yapısına yönelik pekiştirme uyguladığınız gün, kontrol grubunda da geleneksel yaklaşımla o dilbilgisi yapısı hakkında bir pekiştirme alıştırması uygulayınız.** Böylece hem deney grubunda hem de kontrol grubunda aynı yapıyla ve kelimelerle ilgili pekiştirmeler uygulanmış olacaksınız.

Her bir aktivite sayfasında öğretmenin rollerini göreceksiniz. Aktivitenin sizden istediği rolleri mümkün olduğunca yerine getirmeye çalışınız. Bu hayal aktiviteleri, öğretmen tarafından yönlendirilecek hayal aktiviteleridir. Bu nedenle öncelikle sizden istenen gerekli yönlendirmeleri yapınız. Daha sonra öğrencilerinizin özgür bir şekilde hayal etmelerine izin veriniz. Öğrencilerin birbiriyle iletişim kurmalarını da sağlayınız. Öğrencileri bazen sorularınızla yönlendireceksiniz. Bir soru sorduğunuzda cevap için acele etmeyiniz. Mümkün olduğu kadar çok ve değişik cevaplar almayı bekleyiniz. Öğrenciler bir soruyu anlamadıysa anlamalarını sağlayınız. Özellikle italikle yazılmış olan kelimeler üzerinde vurgular yapınız. Bu kelimeler, hayal aktivitelerinin en önemli öğeleri olarak düşünülmüştür. Bu kelimeler geçtiğinde öğrencilerden gülme tepkileri geleceği umulmaktadır. Bu tepkileri aldığınızdan emin olunuz. Uygun durumlarda mimiklerden ve el, kol gibi beden hareketlerinden faydalanınız.

Öğrenciler hayal etmeye başlayacaklarını ‘imagine’ komutunuzla anlayacaklardır. Fakat bunun anlaşılmadığını fark ederseniz, onlardan bir şeyi hayal etmelerini istediğinizi açıkça belirtiniz. Aktiviteler esnasında tüm sınıfı bir bütün olarak tutmaya gayret ediniz. Öğrenciler arasında kopmalar hissederseniz hemen Türkçe açıklamalarla onları aktiviteye davet ediniz. Aktivite sayfalarında bazen öğrencinin vereceği muhtemel cevapları da göreceksiniz. Fakat yine de öğrenciler beklenen bu cevapları vermeyebilir. Siz yönlendirme yaparak onları bu cevapları da vermeye teşvik edebilirsiniz.

Dilbilgisi başlıkları: Pekiştirme yapılacak dilbilgisi konu başlıkları. Aktiviteye başlamadan önce bu dilbilgisi konusunun kısa özetini tahtaya yazınız.

İtalikler: Mizah içeren komik unsurlar. Lütfen mimik ya da beden hareketleri ile vurgulayınız.

Koyu fontlular: Öğretilmesi hedeflenen kelime ya da kelime grupları. Gerekliyse bu kelimeleri tahtaya yazarak vurgulayınız. Ayrıca hem italik hem de koyu fontlu kelimeler de bulunmaktadır.

EK 11: HAYAL AKTİVİTELERİ

AKTİVİTE 1

DİLBİLGİSİ YAPISI: Simple Present Tense.

T: Let's **imagine** now. Go out of the classroom, *in your imagination of course*. Go to the canteen. There are lots of students there. What do they do in the canteen, *do they study lesson or do homework?*

Ss: No, they don't.

T: Do they **read** books?

Ss: No, they don't. Yes, they do.

T: What do they do? (Farklı öğrencilerden cevaplar alınır.)

Ss: They **drink** tea. They **watch** TV. They **eat** hamburgers. Some students **talk**...

T: Now, imagine the canteen clerk. Does he usually *sleep*?

Ss: No, he doesn't.

T: What does he usually do?

Ss: He usually **makes** tea. He usually **cooks** hamburgers. He usually **cleans** the tables...

T: OK, **leave** the canteen and go to the bus station. Imagine that you see a *dolmuş driver* who is *very fat* and who has got *a big moustache* and *a tespih (a bead)* in his hand. What does he usually do?

Ss: He shouts, **looks** at the girls, **plays** with his tespih...

T: He always listens to music loudly. Listen! What do you hear? What kind of music does he **listen** to, *classical music from Bach, Mozart or Bethoween?*

Ss: No, he doesn't.

T: What kind of music does he listen to, then?

Ss: He listens to Arabesk music.

T: OK, get on the bus now. There is only one vacant seat on the bus. Go and **sit** there. A very old lady, *a teyze* is **coming** slowly. What do the students generally do in this situation? For example, some students look outside. True?

Ss: Yes, some students read books. Some students sleep. Some students have a chat. A student talks on the phone. Some students pretend to study lesson...

T: Well, What do you do? Do you sleep Do you look outside? Do you **get up** and **give** your own seat?

T: What does your best friend do? Ask him/her just now.

AKTİVİTE 2

DİLBİLGİSİ YAPISI: Simple Present Tense; yes/no questions, information questions, subject asking questions.

T: Imagine that you are at home with your **parents** now. You are in the kitchen with your mother, your mom. You are having a good smell. **What** does she do in the kitchen?

Ss: She cooks meal. She makes salad. She **washes** up the dishes. She makes tea. She makes a cake.

T: Now, your father, your dad is in the kitchen. What does he do in the kitchen? Does he *cook meal*?

Ss: No he doesn't.

T: Does he *wash up the dishes*?

T: Does he **help** your mother?

Ss: No, he doesn't.

T: **Why** does he go to the kitchen?

Ss: He goes to the kitchen **to** drink water. **Because**, he eats something. He eats fruit...

T: **Where** does he go **after** he drinks water? Ss: ...

T: Imagine that you are in the kitchen with your mother. What do you do in the kitchen?

Ss: I help my mother. I make a salad. I make a cake...

T: **Who uses** the remote control of the television at home? Ss:...

T: Who cooks meal? Ss:...

T: **prepare** breakfast ("Kahvaltıyı kim hazırlar" sorusunu öğrenciler sorar)

S: Who prepares breakfast?

T: **What time**? (What time ile başlayan soruyu öğrenciler sorar.)

Ss: What time does she prepare breakfast?

T: go shopping, cook soup, make tea, **fry** potatoes, **paint** the walls, **collect stamp**... (Bu gibi ipuçlarını vererek öğrencilerden Who, where, when, why, what time, v.b. ile başlayan sorular sormasını isteyiniz.)

AKTİVİTE 3

DİLBİLGİSİ YAPISI: Simple Present Tense

T: Imagine that you are walking by a neighborhood café, *kahve*. There are lots of men inside. What do they usually do in the café? Do they do **important** things, for example *read books*?

Ss: No, they don't.

T: There are sounds of different things in the cafe. Listen! What sounds are they? What do they do?

Ss: They play Okey. They read newspapers. They have a chat. They watch a football match on TV. They watch people outside the café...

T: Now, you are at an open market, a neighborhood market. There are lots of couples there, men and women, husbands and wives. There are lots of salesmen. What do the salesmen do?

Ss: They shout. They sell clothes...

T: A salesman is selling clothes and there are a lot of wives (women) around his stand. What do the wives, women do?

Ss: **One woman** looks at the clothes **and the other** talks about prices. They talk to the salesman...T: *What do the husbands do?*Ss: They smoke cig. They **wait** under the shadow. **One man gets bored and the other gets angry**...

T: Imagine that you see a beggar in İzzet Baysal street. What does she want?

T: Where does she sit?

AKTİVİTE 4

DİLBİLGİSİ YAPISI: in / on / at.

T: Imagine that you have an exam **at** 2 o'clock on Monday. **When** do you *start* studying lesson?Ss: on Sunday, at the weekend, on Monday morning, **on** Sunday evening, **in** the morning...T: Imagine that your friend studies lesson too little, almost never. **So**, when is he going to *graduate from (finish) university*?

Ss: in 2016, in 2017, in 2018, never...

T: Imagine that *Fenerbahçe* has a match on TV at 11 o'clock in the evening. When do you sleep?

T: Imagine that you ate 10 lahmacuns at 8 o'clock in the evening. When do you get hungry again?

AKTİVİTE 5

DİLBİLGİSİ YAPISI: There is / There are; How many / How much.

T: Imagine that you **look into** (examine carefully) the fridge at *an average student home*. What are there in the fridge? Is there *meat*, *havyar* (caviar), *champagne*?

Ss: No there isn't. Maybe there are some apples. There is a watermelon. There are some carrots. There is a lemon. There is some milk. There is a jug of water...

T: There is something in a small basket in the fridge. Close your eyes and touch them. What are they?

T: Imagine that you look into the fridge at *Bill Gates' home*. What are there in the fridge? Is there meat, whisky, rakı, egg?

Ss: There is a lot of meat. There is whisky. Maybe, there is a bottle of rakı.

T: How many eggs are there? How much meat is there? How many apples are there? How much milk is there? How much cheese is there? Are there any oranges? Are there any pears? Is there a melon? Is there any butter? How much butter is there?

Ss: There are 2 apples. There are a lot of eggs. There are 2 bottles of milk. There is **some** cheese. There isn't any meat. There aren't **any** watermelons...

T: There is something in a glass of bottle. It is liquid and white. You can drink it. So, what is it?

Ss: It is milk.

T: There is something on the kitchen table. Touch with your hands. They are round. Take one of them in your hand. Taste it. You can make *menemen* with them. So, what are they?

Ss: They are tomatoes

T: There is an animal, a pet animal in the garden. It has a moustache. It **likes eating mouse**. What is it?

Ss: It is a cat.

T: What else does it **like doing**?

Ss: It likes sleeping, it likes drinking milk, it likes walking on the roofs...

T: There are some animals in a cage. They sing songs. They fly. What are they?

Ss: They are birds.

AKTİVİTE 6

DİLBİLGİSİ YAPISI: How often; adverbs of frequency:

-Always, usually, often, sometimes, rarely, seldom, never...

-Once a day, twice a week, ten times a year...

-Every day, every weekend...

T: Imagine *Recep İvedik*, you know a comic film character. How can you describe him? *Fat?*, *strong?*, *rude?*, *unhygienic?* **How often** does he listen to *classical music*?Ss: never. He **never** listens to classical music...He **rarely** listens to classical music...

T: How often does he listen to arabesk music?

T: How often does he *dance*, *fight*?T: How often does he *have a shower*?T: Imagine an ordinary student, an average student. How often does he or she *study lesson*?T: How often does he *go to the library* or *to the movie*?T: How often does he *call his mother*?T: Imagine that you are very rich now. How often do you *go to school*?

T: How often do you go to restaurant?

T: How often do you *travel by bus*?

Ss: ...

AKTİVİTE 7

DİLBİLGİSİ YAPISI: going to (future)

T: Imagine that you are very **late** for home now. You missed dinner. What is *your father* going to do?

Ss: He is going to get angry with me...shout at me

T: Imagine that you have *a lot of money* now. You have won the biggest price from the lottery. You are a very very rich man but you are in the classroom. You want to do something.T: What are you going to do **soon**?T: Where are you going to eat meal **tomorrow**?T: What are you going to buy **next** weekend?

Ss: ...

T: Imagine that *Müslüm Gürses* in an *opera saloon*. The fat woman is shouting so loudly that Müslüm Gürses wakes up. He is going to do something. But what? What is he going to do?

Ss: ...

T: Imagine that you have an exam next Monday. What are you going to do this weekend?

Ss: ...

T: Imagine that an American tourist is alone on the beach. She is smiling at you. You want to talk to her. So, you are going to ask her questions. What are you going to ask her?

Ss:...

AKTİVİTE 8

DİLBİLGİSİ YAPISI: would like / would rather / prefer

T: Imagine that you are hungry now. There is hamburger and lahmacun. Smell them. What **would you like** to eat?T: Imagine that you are eating a lahmacun. What **would you rather** drink? *Ayran* or *coke*?

Ss: ...

T: Imagine that you are bored. What do you **prefer** doing? Studying lesson or watching TV?

Ss: ...

T: Imagine that you are at home. What would you like to watch on TV?

Ss: a film, a football match, news, televole, a soap opera...

T: Imagine that you are at home at the weekend. What time would you rather go to bed and sleep? **Early** or **late**?

Ss: ...

T: Imagine that it is summer now. Where do you prefer going to? To Bodrum or to Uludağ?

Ss:...