

**T.C.  
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ  
KONULARA İLİŞKİN ALGILADIKLARI ARAÇSALLIĞI  
ARTIRMANIN BAŞARI, TUTUM VE CAN SIKINTISI  
DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**GÜLNİHAL AYTEKİN YÜKSEL**

**BOLU, 2019**

**T.C.**  
**BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI**  
**EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ**  
**KONULARA İLİŞKİN ALGILADIKLARI ARAÇSALLIĞI**  
**ARTIRMANIN BAŞARI, TUTUM VE CAN SIKINTISI**  
**DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Hazırlayan**  
**Gülnihal AYTEKİN YÜKSEL**

**Danışman**  
**PROF. DR. ALTAY EREN**

**BOLU, MAYIS-2019**

## YÜKSEK LİSANS TEZ ONAY FORMU

Gülnehal AYTEKİN YÜKSEL tarafından hazırlanan “Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Konulara İlişkin Algıladıkları Araçsallığı Artırmanın Başarı Tutum Ve Can Sıkıntısı Düzeylerine Etkisi” adlı çalışma Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (24.05.2019)

### Akademik Unvan ve Adı Soyadı

### İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Prof. Dr. Altay EREN  
Üye : Dr. Öğr. Üyesi Sevilay YILDIZ  
Üye : Doç. Dr. Belgin ÖZAYDINLI



### Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

  
Prof. Dr. Tarkan ARGON  
Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## **ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI**

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum, “Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Konulara İlişkin Algıladıkları Araçsallığı Artırmanın Başarı, Tutum ve Can Sıkıntısı Düzeylerine Etkisi” başlıklı çalışmanın yazılmasında bilimsel ve etik kurallara uyduğumu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunduğumu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. 24/05/2019

Gülnehal Aytekin YÜKSEL

## TEŞEKKÜR

Bu alıőma sűresince bilgisiyle ve yapıcı eleőtirileriyle akademik geliőimime bűyűk katkı saęlayan, insani ve mesleki deęerleri ile de örnek aldığım deęerli hocam ve tez danıőmanım Prof. Dr. Altay Eren'e ayrıca çalıőma boyunca gösterdięi engin hoőgrűsű ve sabrından dolayı teőekkűrlerimi sunarım.

Çalıőma sűresince uygulamalar için ayırmam gereken sűrede bana her tűr kolaylıęı saęlayarak destek olan Yabancı Diller Yűksekokulu Műdűrlűęű'ne teőekkűr ederim.

Ayrıca, hayatta her zorluęu benimle birlikte gęűsleyen, hayatımın her döneminde bana destek olan, Őu anki ben olmamda bűyűk katkı sahibi deęerli eőim Yűcel Yűksel'e ve ilerde bana teőekkűr edeceklerini dűőűndűęűm sevgili ocuklarım Ege ve Deniz'e çok teőekkűr ederim.

Gűlnihal AYTEKİN YŪKSEL

## İÇİNDEKİLER

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI .....	i
TEŞEKKÜR.....	ii
İÇİNDEKİLER .....	iii
TABLolar DİZİNİ.....	vi
GRAFİKLER DİZİNİ.....	viii
ÖZET .....	x
ABSTRACT.....	xi
I. BÖLÜM.....	1
1. Giriş .....	1
1.1. Problem Durumu ve Önem .....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	12
1.3. Araştırmanın Soruları .....	12
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
1.5. Araştırmanın Sayıltısı .....	13
II. BÖLÜM .....	14
2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür .....	14
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	14
2.1.1. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık .....	14
2.1.2. Başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisi ve algılanan araçsallık.....	20
2.1.3. Algılanan araçsallık ile ilgili modeller.....	24
2.1.3.1. Simons ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli.....	24
2.1.3.2. Husman ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli.....	27
2.1.3.3. Miller ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli .....	29
2.1.4. Can sıkıntısı .....	31
2.1.4.1. Can sıkıntısı türleri.....	33
2.1.4.2. Can sıkıntısının sebepleri.....	34
2.1.4.3. Can Sıkıntısının Etkileri.....	35
2.1.4.4. Can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri .....	36
2.1.5. Tutum.....	39
2.1.5.1. Tutumun oluşum süreci ve boyutları .....	40

2.1.5.2. Yabancı dile karşı tutum ve yabancı dile karşı tutumun yapısı .....	41
2.2. Konuyla İlgili Literatür .....	43
2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar .....	43
2.2.1.1. Algılanan araçsallıkla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar .....	43
2.2.1.2. Can sıkıntısıyla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar.....	50
2.2.2. Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar.....	56
2.2.2.1. Algılanan araçsallık ile ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar	56
2.2.2.2. Can sıkıntısıyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar .....	60
2.3. Sonuç .....	62
III. BÖLÜM.....	63
3. Yöntem.....	63
3.1. Araştırmanın Deseni .....	63
3.2. Çalışma Grupları.....	64
3.3. Veri Toplama Araçları .....	65
3.3.1. Başarı testi.....	65
3.3.2. Tutum ölçeği .....	71
3.3.3. Algılanan araçsallık ölçeği.....	71
3.3.4. Can Sıkıntısı Ölçeği .....	72
3.4. İşlem Yolu.....	73
3.5. Veri Analizi.....	76
IV. BÖLÜM.....	78
4. Bulgular ve Yorumlar .....	78
4.1. Ön Analiz.....	78
4.3. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	82
4.4. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar .....	89
V. BÖLÜM .....	103
5. Sonuçlar ve Öneriler .....	103
5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar .....	103
5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar .....	104
5.3. Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler.....	105
5.4. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler.....	107

KAYNAKÇA.....	110
EKLER.....	135





## TABLOLAR DİZİNİ

<b>Tablo 3.1.</b> Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özellikler	64
<b>Tablo 3.2.</b> Ortak Avrupa Dil Çerçevesi A1 düzeyi kazanımları ve ilgili test maddeleri	66
<b>Tablo 3.3.</b> Başarı Testinde yer alan maddelere ilişkin istatistikler	67
<b>Tablo 3.4.</b> Nihai Başarı Testinin kapsadığı konular ve ilgili maddeler	70
<b>Tablo 3.5.</b> Betimsel istatistikler ve Spearman korelasyon analizi sonuçları	72
<b>Tablo 3.6.</b> Ölçek ve etkinlik uygulamaları	75
<b>Tablo 4.1.</b> Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test ortalamalarına ait normallik testi sonuçları	79
<b>Tablo 4.2.</b> Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test puanlarının analiz sonuçları	80
<b>Tablo 4.3.</b> Son-test ortalamalarına ait normallik testi sonuçları	83
<b>Tablo 4.4.</b> Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı son-test puanlarının analiz sonuçları	84
<b>Tablo 4.5.</b> Başarı son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları	85
<b>Tablo 4.6.</b> Tutum son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları	86
<b>Tablo 4.7.</b> Algılanan araçsallık son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları	87
<b>Tablo 4.8.</b> Can sıkıntısı son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)	89
<b>Tablo 4.9.</b> Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin RM-ANCOVA sonuçları	90
<b>Tablo 4.10.</b> Başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)	92
<b>Tablo 4.11.</b> Tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Tukey testi sonuçları	95
<b>Tablo 4.12.</b> Algılanan Araçsallık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)	97

**Tablo 4.13.** Can sıklığı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları  
(Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar) 100




**GRAFİKLER DİZİNİ**

<b>Grafik 4.1.</b> Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce ders başarısı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık .....	93
<b>Grafik 4.2.</b> Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık .....	96
<b>Grafik 4.3.</b> Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık .....	98
<b>Grafik 4.4.</b> Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik can sıkıntısı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık .....	101

## KISALTMALAR DİZİNİ

OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PISA	: Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı
YBG	: Yüzeysel Bilgilendirilen Grup
ABG	: Ayrıntılı Bilgilendirilen Grup
TEOG	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı
CEF	: Common European Framework, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi



## ÖZET

### LİSE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ KONULARA İLİŞKİN ALGILADIKLARI ARAÇSALLIĞI ARTIRMANIN BAŞARI, TUTUM VE CAN SIKINTISI DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Aytekin Yüksel, Gülnihal  
Yüksek Lisans Tezi  
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı  
Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı  
Tez Danışmanı: Prof. Dr. Altay EREN  
Mayıs-2019, 158 sayfa

Bu araştırmada 9. sınıf lise öğrencilerinin bir dönem süresince İngilizce derslerinde işlenen konulara ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın artırılmasının, İngilizce dersine yönelik tutumları, derslerde hissettikleri can sıkıntısı düzeyleri ve İngilizce ders başarıları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmanın desenini ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmuştur. Araştırmanın örneklemini Batı Karadeniz bölgesinin orta ölçekli bir ilinin merkez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesinin 9. sınıflarında öğrenim gören, toplam 93 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri İngilizce dersine yönelik Başarı Testi, Algılanan Araçsallık Ölçeği, Can Sıkıntısı Ölçeği ve Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler, Tek Değişkenli Kovaryans Analizi (UniANCOVA) ve Tekrarlı Ölçümler İçin Kovaryans Analizi (RM-ANCOVA) gerçekleştirilerek analiz edilmiştir. Araştırma değişkenlerine yönelik grup ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlılık düzeyleri, varyansların eşitliğinin sağlandığı durumlarda Tukey HSD testi aracılığıyla, sağlanmadığı durumlarda ise Bonferroni düzeltmesinin yapıldığı ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) aracılığıyla sorgulanmıştır.

Araştırmanın sonuçları; kontrol ve deney gruplarının çalışmanın başlangıcındaki (ön-test) başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı puan ortalamalarının birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ve cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin söz konusu puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilemediğini göstermiştir. Sonuçlar ayrıca, ayrıntılı bilgilendirme yapılan deney grubunun başarı, algılanan araçsallık ve tutum son-test puan ortalamalarında gözlenen artışın, yüzeysel bilgilendirilen deney grubuna ve kontrol grubuna kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu da göstermiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Algılanan Araçsallık, Tutum, Can Sıkıntısı, İngilizce Ders Başarısı

**ABSTRACT****EFFECTS OF ENHANCING PERCEIVED INSTRUMENTALITY  
REGARDING THE SUBJECTS IN ENGLISH COURSE ON  
ACHIEVEMENT, ATTITUDE TOWARDS ENGLISH COURSE AND  
LEVELS OF BOREDOM**

Aytekin Yüksel, Gülnihal

M.A Thesis

Department of Educational Sciences

Major of Curriculum and Instruction

Supervisor : Prof. Dr. Altay EREN

May – 2019, 158 pages

This study examined the effects of enhancing perceived instrumentality of 9th grade students regarding the subjects covered in English course on their attitude towards English lessons, on levels of boredom that they feel during the classes and on their English course achievement. The design of the current research is pre-test – post-test quasi-experimental design with control group. Population of the research is composed of 93 ninth grade students at an Anatolian High School in a medium-sized city located in the Black Sea Region. The data were gathered through ‘Achievement Test’, ‘Perceived Instrumentality Scale’, ‘Boredom Scale’, and ‘Attitudes Towards English Scale’. The data were analysed conducting Univariate Covariance Analysis (UniANCOVA) and Covariance Analysis for Repeated Measures (RM-ANCOVA). Levels of significance of differences between means of groups regarding the research variables were questioned through Tukey’s HSD Test in equation form while pairwise comparisons adjusted through the Bonferroni correction were employed in inequation of variables.

Results showed that there was not a statistically significant difference between the groups’ pre-test means concerning their achievement, attitude, perceived instrumentality, and boredom scores and that gender, age, and teacher variables did not have a significant effect on the means. Results also showed that the increase observed in the post-test scores of the detailedly-informed experimental group was significantly higher compared to the slightly-informed experimental group and control group.

**Key Words:** Perceived Instrumentality, Attitude, Boredom, English Course Achievement

# I. BÖLÜM

## 1. Giriş

### 1.1. Problem Durumu ve Önem

İngilizce, dünya çapında anadil olarak kullanılan 6000 civarında dil arasında Çince'den sonra en yaygın konuşulan ikinci dil olma özelliğine sahiptir. Nitekim İngilizce, yaklaşık 500 milyon kişi tarafından anadil olarak konuşulurken, yaklaşık 100 ülkede, 520 milyon kişi tarafından yabancı dil veya ikinci dil olarak kullanılmaktadır (Crystal, 1997). Buna göre, İngilizcenin ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olduğu söylenebilir (Broughton, Brumfit, Flavell, Hill ve Pincas, 1997; Crystal, 1997). İngilizcenin 'Lingua Franca' olarak anılmasında, başka bir deyişle anadili farklı kişi ve toplumlar tarafından ortak iletişim dili olarak kullanılmasında, özellikle 20. yüzyıldaki bilimsel, teknolojik ve ekonomik gelişmeler etkili olmuştur. Çünkü bu dönemde ekonomik, sosyal, kültürel ve ticari faaliyetler, radyo, televizyon, internet gibi iletişim teknolojilerinin gelişimi ve çok uluslu ve büyük ölçekli işletmelerin güçlenmesi ve yaygınlaşmasıyla ülkelerin sınırlarını aşarak küresel bir kimlik kazanmıştır (Crystal, 1997).

Küreselleşme, ekonomiyle birlikte siyaset, turizm, kültür ve eğitim gibi birçok alanı etkisi altına alarak günümüz toplumlarının ihtiyaçlarının da şekil değiştirmesine neden olmuştur (Çeken, Dalgın ve Karadağ, 2009; Çeken, Ökten ve Ateşoğlu, 2008). İngilizcenin iletişim dili olmasının yanı sıra teknoloji ve bilim dili olarak da yaygın biçimde kullanılması, İngilizce öğrenmeye duyulan ihtiyacı fazlasıyla artırmıştır (Kırkgöz, 2010). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) üyesi diğer ülkelerde olduğu gibi, Türkiye'de de bu ihtiyacın bir gereği olarak İngilizce öğretimi konusunda önemli politikalar oluşturulmuş ve bu doğrultuda bazı girişimlerde bulunulmuştur. Bunlardan biri, yabancı dil öğretimine erken yaşlardan itibaren başlanmasıdır. Buna göre, İngilizce dersleri 1997-1998 yılından itibaren ilkökul dördüncü sınıftan, lise onuncu

sınıfa kadar zorunlu ders olarak okutulurken, 2012 yılında yapılan bir düzenlemeyle 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren ilkokul ikinci sınıftan itibaren okutulmaya başlanmıştır. İngilizce öğretimine yükseköğretim aşamasında da önemli bir yer ayrılmış ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunuyla 1981 yılından itibaren yabancı dil öğretimi tüm üniversitelerde zorunlu hale getirilmiştir.

Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda gerçekleştirilen bu ve benzeri girişimlere rağmen, ilköğretimden yükseköğretime kadar yabancı dil öğretim programlarının amaçlarına ulaşmasında önemli sorunlar yaşandığı ifade edilebilir. Ayrıntılı olarak, özellikle devlet okullarında okuyan öğrencilerin yabancı dil yeterliliğinin ‘temel’ düzeyin ötesine geçememesinin bu bağlamdaki en önemli sorunlardan biri olduğu söylenebilir (Günday, 2007). Nitekim ‘Önce Eğitim’ (Education First-EF) adlı, dünyanın önde gelen özel bir eğitim kuruluşunun her yıl yayınladığı İngilizce Yeterlilik Endeksine göre Türkiye her yıl gerileyen bir profil sergilemektedir. Endekse göre Türkiye 2016 yılında 72 ülke arasında 52. sıradayken, 2017 yılında 80 ülke arasında 62. sırada yer alarak Suriye, Fas, Sri Lanka gibi ülkelerin gerisinde kalmış ve 20 Asya ülkesi arasındaki sıralamada da ancak 16. sırada yer alabilmiştir (EF-EPI, 2017). Daha yakın bir geçmişte yayımlanan EF-EPI (2018) verileri ise, Türkiye açısından çok daha düşündürücü sonuçlar ortaya koymuştur. Buna göre, Türkiye’nin 47.17 puanla 88 ülke arasında 73. sıraya gerilediği ve 32 Avrupa ülkesi arasında sondan ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Genel sıralamada Türkiye’nin yeri Fas, Tunus, Honduras, El Salvador ve Nikaragua gibi ekonomik gelişmişlik düzeyi açısından Türkiye’nin gerisinde yer alan ülkelere göre daha düşüktür. İngilizce yeterliliği konusunda Türkiye’nin dünya genelindeki yerini ortaya koyan bir diğer çalışma ise, OECD tarafından üç yılda bir düzenlenen, 15 yaş grubundaki öğrencileri kapsayan ve bu yaş grubundaki öğrencilerin fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarında yaratıcı problem çözme becerileri gibi günümüzün değişen ortamı ve iş alanındaki ihtiyaçlarına uyumlu bireylerde olması beklenen becerileri de ölçen bir sınav olan PISA programıdır (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011; OECD, 2012). Uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarını karşılaştırmak amacıyla OECD tarafından uygulanan PISA programı yaygın olarak kullanılmaktadır. Eğitim sisteminin eksiklerinin belirlenmesinde ve değerlendirilmesinde PISA verilerinden Milli Eğitim Bakanlığı da sıklıkla



yararlanmaktadır (Çelen ve diğçerleri, 2011). PISA 2015 verilerine göre OECD ortalaması 493 iken, Türkiye 420 puanla 70 katılımcı ÷lke arasında 52. sıraya yerleşerek düşük puana sahip ÷lkeler arasında yer almış, Bulgaristan, Romanya, Uruguay, Arnavutluk gibi ekonomik ve teknolojik olarak kendisinden daha az gelişmişlik düzeyine sahip ÷lkelerin bile gerisinde kalmıştır (OECD, 2015). Dolayısıyla, Türkiye'nin İngilizce alanındaki yeterliğinin, matematik, okuma ve fen alanlarına ilişkin yeterlik düzeylerinden de düşük olduğu söylenebilir. Türkiye açısından özetlenen bu durum, genelde İngilizce öğretimi açısından, özelde ise İngilizce öğretiminin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının göstergelerinden birisi olan İngilizce ders başarısı açısından son derece önemli bir problem durumu olarak değerlendirilebilir.

Aslında İngilizce öğretiminde yaşanan sorunların tespitine yönelik olarak Türkiye'de çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir. Örneğin, Savaşkan (2016) Türkiye'nin İngilizce yeterliğinde yerini EF-EPI verilerine göre tanımlayıp kıyaslamalar yaparken, Çelen ve diğçerleri (2011) Türkiye'nin dünya ÷lkeleri arasındaki yerini PISA verilerine göre belirleyerek, Milli Eğitim Bakanlığı'nın uyguladığı politika ve projelerin PISA sonuçlarına yansımalarını genel bir bakış açısıyla değerlendirmiştir. Durum tespitine yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmaların yanı sıra, konuyla ilgili literatürde İngilizce öğrenmeyle ilişkilenen değışkenler de incelenmiş ve bunların özellikle, İngilizce öğrenmenin önemli göstergelerinden biri olarak incelenen İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin yönü ve gücü belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular; bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değışkenlerin İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Ayrıntılı olarak bu değışkenler; zekâ (Chamarro-Premuzic ve Furnham, 2006,2008; Kuncel, Hezlett ve Ones, 2004; Ridgell ve Lounsbury, 2004) öz-yeterlik inançları (Linnenbrick ve Pintrich, 2003), öz-saygı (Ghaith, 2010), öz-düzenleme becerileri (Bandura,1997; Bembenutty, McKeachie, Karabenick ve Lin,1998; Matthews, Ponitz ve Morrison,2009), bilişsel stiller (Stansfield ve Hansen,1983; Witkin, Moore, Goodenough ve Cox, 1977), ilgi (Hidi, 2006; Hidi ve Renninger, 2006; Silvia ve Sanders, 2010), bilgiye yönelik merak (Elmalı-Özсарay, 2016; Wade, 1992) ve algılanan araçsallık (Özçetin ve Eren, 2010) gibi öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemli bireysel farklılık değışkenlerinden oluşmaktadır.

Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde duyuşsal değişkenler arasında özellikle tutum değişkenine yönelik çalışmaların da gerçekleştirildiği görölmektedir. Bu çalışmalardan bir kısmı tutum ve akademik başarı/ders başarısı arasındaki ilişkiye odaklanırken (bkz. Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Randler ve Bogner, 2007; Rotgans ve Schmidt, 2011), bazıları da yabancı dil öğrenmeye yönelik tutum ve motivasyon arasındaki ilişkiler (Masgoret ve Gardner, 2003) ile İngilizceye karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olan değişkenlerin incelenmesine odaklanmıştır (Elyıldırım ve Ashton, 2006). Söz konusu araştırmaların büyük ölçüde kesitsel (cross-sectional) verilere dayalı olarak gerçekleştirilen ve ilişkiisel tarama türü araştırmalar olmaları, bu araştırmalardan elde edilen bulguların nedensellik çıkarımına dayalı olarak yorumlanmasına imkân vermemektedir (bkz. Karataş, 2011; Pintrich ve Schrauben, 1992; Tümkeya, 2012; Zhu ve diğerleri, 2009). Ayrıca bu ve benzeri araştırmalarda, algılanan araçsallık ve zekâ gibi bilişsel değişkenlerle tutum ve can sıkıntısı gibi duyuşsal değişkenlerin bir arada incelenmemiş olmaları, bilişsel ve duyuşsal değişkenler arasındaki ilişkilerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı bir bakış açısıyla incelenmesine de olanak sağlamamaktadır. Nitekim bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin birlikte ele alınarak, İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği çalışma sayısı oldukça sınırlıdır. Üstelik bu çalışmalarda çoğunlukla bir öğretim modeline, yöntemine ya da bir etkinliğe odaklanılmış ve/veya öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonları, duyguları, tutumları, dil öğrenme inanışları, öz-yeterlik inançları ve durumsal ilgileri gibi değişkenlerin ders başarısı üzerindeki etkileri birbirlerinden bağımsız olarak incelenmiştir (Batdı, 2013; Doğru, 2014; Elmalı-Özsaray, 2016; Özcan, 2015; Yüzlü, 2017).

Söz konusu yukarıda söz edilen araştırmalar ve benzerleri (bkz. İnal, Evin ve Saracaloğlu, 2005; Worde, 2003; Özçetin ve Eren; 2010), bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla nasıl ilişkilendiğine yönelik olarak önemli bulgular sağlamalarına rağmen, yukarıda da değinildiği gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin ortak etkilerinin kontrollü bir yaklaşımla ve nedensellik çıkarımına dayalı olarak yorumlanmasına imkân vermemektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilen oldukça az sayıda deneysel çalışmada ise, müdahale değişkeninin bir

öğretim modeli, yöntemi veya tekniği olduğu, duyuşsal ve/veya bilişsel değişkenlerin doğrudan bir müdahale değişkeni olarak kullanılmadığı görölmektedir (bkz. Baş, 2010; Baş ve Beyhan; 2012; Doğru, 2014; Gömlüksiz ve Düşmez, 2005). Bu durumda, söz konusu deneysel araştırmalardan çıkarılabilecek nedenselliğe dayalı yorumların, modelin/yöntemin ya da etkinliğin bilişsel ve/veya duyuşsal değişkenlere yönelik etkisiyle sınırlı olduğu ifade edilebilir. Oysa yukarıda değinilen eğitimbilimsel anlamda önemli yere sahip değişkenlerin müdahale değişkenleri olarak dikkate alınmaları, bir yandan bu değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin güvenilir biçimde yorumlanmasına olanak sağlarken, diğer yandan da öğretim sürecinde kullanılan yöntemlerin/tekniklerin ders başarısı üzerindeki etkilerinin güvenilir biçimde kontrol edilmelerine imkân verebilir.

Diğer taraftan, bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenmede etkili olan bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili faktörlerin çeşitli oldukları ve bu değişkenlerin arasına kesin sınırlar çizmenin son derece zor olduğu söylenebilir. Üstelik bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili bireysel farklılık değişkenlerinin İngilizce öğrenmedeki etkileri, özellikle öğrencilerin yabancı dil olarak öğretilen dile doğrudan maruz kalma veya doğrudan yaşantı oluşturma olanağının yüksek ya da düşük olma düzeyine göre de anlamlı düzeyde farklılaşabilir. Örneğin, Kanada, Belçika ve Hollanda gibi çok dilli ülkelerde, İngilizce derslerinin öğrenciler tarafından algılanan araçsallığı (İngilizce derslerinde öğrenilenlerin, öğrencilerin gelecekteki hedeflerine ulaşmalarında ne ölçüde işlevsel olduğuna ilişkin algıları, Husman ve Lens, 1999) ve İngilizce derslerine yönelik tutum gibi bilişsel ve duyuşsal bireysel farklılık değişkenlerinin görünümleri ile bu dile maruz kalma imkânı çok daha düşük olan Türkiye gibi ülkelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilerin söz konusu değişkenler bağlamındaki görünümleri birbirlerinden anlamlı düzeyde farklılaşabilir. Dolayısıyla bu durum, çok dilli ülkelerde yabancı dilin günlük yaşamın ve meslek yaşamının önemli bir parçası olarak algılanmasına ve öğrencilerin bu dili öğrenme yönündeki motivasyonlarının daha güçlü olmasına yol açabilirken, diğer ülkelerde yabancı dilin yalnızca meslek yaşamının olası bir parçası olarak algılanmasına ve öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının görece daha zayıf olmasına neden olabilir (Dörnyei, 1990). Bu açıklamalar özellikle, İngilizce ders başarısıyla güçlü biçimde ilişkilenen ve öğrencilerin, İngilizce öğrenmenin

gelecek amaçlarına ulaşmada kendilerine katkı sağlayacağıyla ilgili algılarını vurgulayan, İngilizce derslerine ilişkin algılanan araçsallık kavramına yönelik önemin altını çizmektedir (Özçetin, 2010). Nitekim Oxford (1996), İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, bu dile maruz kalma olanaklarının düşük olduğu ülkelerde, ilgili bağlamdaki öğrenme yaşantılarının araçsallığına ilişkin algılarının, İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonun anlaşılması açısından son derece önemli olduğunu ifade etmiştir (Benzer açıklamalar için bkz. Dörnyei, 1990; Littlewood, 1984). Simons, Vansteenkiste, Lens ve Lacante (2004) tarafından da belirtildiği gibi, birey mevcut eylemlerini gelecekteki hedefleriyle ilişkili olarak algıladığında, öğrenme sürecindeki görevlere yönelik motivasyonu da artmakta, bu da sırasıyla onun akademik başarısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu noktada, algılanan araçsallık kavramının, genel anlamda bireylerin geleceğe yönelik olumlu bakış açısına sahip olmalarını ya da geleceği dikkate alma becerilerini ifade eden gelecek zaman perspektifi kavramına göre, çok daha spesifik (alan-odaklı) bir kavram olduğunun vurgulanması önemlidir. Dolayısıyla, algılanan araçsallık kavramı; öğrencilerin belirgin bir görev (ev ödevleri vb.), bir ders (İngilizce, matematik vb.) ya da bir etkinlik (proje sunumu vb.) aracılığıyla öğrendiklerinin, kendilerini gelecek hedeflerine ulaştırmada ne ölçüde faydalı/işlevsel olduğuna yönelik algılarını betimlemekte ve öğrencilerin gelecek hedefleriyle mevcut öğrenme süreçlerini ilişkilendirme düzeyinin, onların öğrenmeye yönelik motivasyonları açısından içerdiği önemin altını çizmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000). Bu açıklamalar ışığında, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, İngilizce ders başarılarıyla güçlü biçimde ilişkilene potansiyeli içeren önemli bir bilişsel değişken olduğundan söz edilebilir (Özçetin, 2010).

Ancak, İngilizce ders başarısının yalnızca algılanan araçsallık gibi bilişsel bir değişkenin etkisine bağlı olarak açıklanması, konunun oldukça sınırlı bir bakış açısıyla ele alınması anlamına gelmektedir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, genelde İngilizce öğrenmenin, özelde ise İngilizce ders başarısının tutum ve can sıkıntısı gibi duyuşsal değişkenlerle de seçici ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğine yönelik kanıtlar bulunmaktadır. Örneğin, Hashemian ve Heidari (2013) İngilizce öğretmenliği alanında yüksek lisans yapan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyon ve derse karşı tutumlarıyla İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, yüksek

motivasyon ve olumlu tutumun ders başarısıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini saptamışlardır. Benzer biçimde, Oiler (1977) yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenen üniversite mezunu çalışanların kendilerine karşı, öğrendiği dil grubuna karşı ve ana dile karşı tutumları ile İngilizce ders başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, çalışanların tutumları ve İngilizce ders başarıları arasında anlamlı düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler saptamıştır. Bu ve benzeri araştırmalardan elde edilen bulgular, Brown (2000)'ın, ikinci dil öğrenenlerin öğrendikleri dille ilgili derslere karşı olumlu tutumlara sahip olmalarının, bu derslerdeki başarılarını olumlu yönde etkileyebildiğine, olumsuz tutumlara sahip olmalarının ise hem motivasyonlarını hem de ders başarılarını olumsuz yönde etkileyebildiğine yönelik çıkarımıyla tutarlıdır.

Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde can sıkıntısı gibi duyuşsal değişkenlerin ders başarısıyla anlamlı düzeyde, ancak olumsuz yönde ilişkilendiğininin saptandığı çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall ve Lüdtke (2007) 8. ile 11. sınıflar arasında öğrenim gören öğrencilerin Matematik, Fizik, Almanca ve İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı ile ders başarıları arasında anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkiler saptamışlardır. Benzer biçimde, Maroldo (1986) ile Daniels ve diğerleri (2009)'nin üniversite öğrencilerini kapsayan çalışmaları da can sıkıntısı ile genel akademik başarı arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde ve negatif yönde olduğunu göstermiştir. Elmalı-Özsaray (2016) tarafından görece yakın bir geçmişte gerçekleştirilen bir çalışmada ise, İngilizce hazırlık sınıflarındaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı ile ders başarıları arasındaki anlamlı düzeyde ve olumsuz yöndeki ilişkinin, öğrencilerin bu derslere yönelik hissettikleri merakın ders başarıları üzerindeki etkileri dikkate alındığında bile söz konusu olduğu saptanmıştır.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde can sıkıntısı ve ders başarısı arasındaki ilişkinin yukarıda özetlenen araştırmalarda saptandığı gibi yalnızca doğrudan olmayabileceğinin, aynı zamanda can sıkıntısının başka değişkenler üzerindeki etkileri aracılığıyla dolaylı da olabileceğinin saptandığı bazı araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin Bartsch ve Cobern (2003), powerpoint sunumlarının Sosyal Psikoloji ders başarısına etkisini inceledikleri çalışmalarında, öğretmenin zayıf uyarıcı etkisi olan ya da önemli bir etkisi olmayan sunum yapmasından kaynaklanan can sıkıntısının, öğrencilerin ders

başarılarını olumsuz yönde etkilediğini saptamıştır. Mann ve Robinson (2009) farklı bölümlerde öğrenim gören 200 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, laboratuvar çalışmaları, atölye çalışmaları (workshop), seminerler, tartışma ve derslerde kullanılan çevrimiçi ders notları, powerpoint ve video sunumları gibi yöntemlerle ve araçlarla gerçekleştirilen öğretim sürecinin can sıkıntısını önemli ölçüde azalttığını ve bu durumun da akademik başarıyı artırdığını bulmuşlardır. Araştırmacılar ayrıca, öğrencilerin daha çok derslerde hissettikleri can sıkıntısından dolayı devamsızlık yaptıklarını ve bunun da bağlantılı olarak akademik başarılarını olumsuz yönde etkilediğini de saptamışlardır. Özetle, yukarıda özetlenen araştırmalardan elde edilen bulgular, can sıkıntısı gibi olumsuz bir duyuşsal değişkenin ders başarısı üzerindeki etkisinin yalnızca doğrudan değil, başka değişkenler aracılığıyla dolaylı yoldan da ortaya çıkabildiğine işaret etmektedir.

Yukarıda yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırmalardan hareketle, İngilizce öğrenmenin ve onun önemli bir göstergesi olarak düşünülebilecek İngilizce ders başarısını artırmanın, Türkiye açısından belirgin bir problem durumu olduğu ve algılanan araçsallık, tutum ve can sıkıntısı gibi önemli bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin birlikte sorgulanmasının, söz konusu problem durumunun çözümüne katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Ancak, konuyla ilgili literatürde, algılanan araçsallık, tutum ve can sıkıntısı değişkenlerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkilerinin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bunun anlamı, bundan önce gerçekleştirilen ve bu değişkenlerin bir ya da birkaçının İngilizce ders başarısıyla ilişkilerinin incelendiği araştırmalardan elde edilen bulguların, algılanan araçsallık, can sıkıntısı, tutum ve İngilizce ders başarısı arasındaki ilişkilere yönelik oldukça dar bir bakış açısı sağladıklarıdır. Bu araştırmaların bir diğer önemli sınırlılığı ise, büyük ölçüde tarama (survey) türü araştırmalar olmaları ve kesitsel verilere dayalı bulgular ortaya koymalarıdır (bkz. Elmalı-Özsaray, 2016; Özçetin, 2010). Bunun anlamı ise, söz konusu araştırmalardan elde edilen bulgulardan hareketle, algılanan araçsallığın, tutum ve can sıkıntısı ile ders başarısı üzerindeki etkilerine yönelik nedensellik içeren bir çıkarımda bulunmanın mümkün olmadığıdır.

Dolayısıyla, öğrencilerin, özellikle de İngilizce öğrenmenin önemini mesleki hedefler gibi gelecek hedefleri açısından önceki aşamalara göre daha fazla belirginleşmeye başladığı bir aşamada bulunan lise öğrencilerinin (Anderman ve Maehr, 1994; Gardner ve Santos, 1970; Rostami, Hejazi ve Lavasani, 2011) İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığın, bu derslere yönelik tutumları ile hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarıları üzerindeki etkilerinin deneysel bir desenden hareketle incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, çalışmada lise öğrencilerinin (9. sınıflar) İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallık bir müdahale değişkeni olarak belirlenmiş ve öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığı artırmaya yönelik farklı müdahalelerin (bkz. Yöntem Bölümü), onların bu derslerde hissettikleri can sıkıntısı, tutumları ve ders başarıları üzerindeki olası etkilerine odaklanılmıştır. Değinilen odak noktasını içeren bu araştırmanın en az üç nedenden dolayı önemli olduğu söylenebilir.

Birincisi, öğrenme süreci hem bilişsel hem de duyuşsal niteliğe sahip bir süreçtir (Topses, 2009) ve öğrenme ortamında hissedilen olumlu ve olumsuz duygular öğrenmenin niteliği ve niceliğiyle anlamlı düzeyde ve seçici biçimde ilişkilenebilir (Pekrun, 2006; Woolfolk, 2010). Dolayısıyla bu araştırma, lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığı artırmanın, bu derslerde hissettikleri can sıkıntısının azaltılmasında, olumlu tutum geliştirmelerinde ve ders başarılarının artırılmasındaki rollerinin ne olduğunun anlaşılmasına yönelik önemli bulgular sağlayarak, İngilizce derslerine ilişkin öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri boyutunun geliştirilmesine dikkate değer bir katkıda bulunabilir. Bu katkı da sırasıyla, yukarıda kapsamlı biçimde değinilen problem durumunun çözümüne yönelik olarak geliştirilecek ve benimsenecek etkili politikalarla birlikte, bu doğrultuda gerçekleştirilecek girişimlere yönelik sağlam bir zemin oluşturabilir.

İkincisi, yukarıda değinildiği gibi, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin derslere yönelik olarak algıladıkları araçsallık (De Volder ve Lens, 1982; Lens ve Decrynaere, 1991; Moreas ve Lens, 1991), sahip oldukları tutum (Brown, 2000; Hashemian ve Heidari, 2013; Oiler, 1977) ve hissettikleri can sıkıntısı ile (Bartsch ve Cobern, 2003; Daniels ve diğerleri, 2009; Mann ve Robinson, 2009; Maroldo, 1986) ders başarıları

arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmaların sayısı oldukça azdır. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı ile ders başarıları arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırma sayısı ise çok daha azdır (Elmalı-Özsaray, 2016; Özçetin, 2010). Üstelik daha önce değinildiği gibi, konuyla ilgili literatürde, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığın bir müdahale değişkeni olarak belirlendiği ve algılanan araçsallığın İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısı, bu derslerle ilgili tutum ve ders başarısı üzerindeki etkilerinin bir arada ve deneysel bir desenden hareketle incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır.

Esasen bu bağlamda bir istisna olduğu söylenebilecek en kapsamlı çalışmalardan biri, Aksoy'un (2018) lise öğrencilerinin oluşturduğu büyük bir örneklemden (n = 1357) hareketle gerçekleştirdiği ve bir öğretim yılını kapsayan boylamsal çalışmasıdır. Bu çalışmada öğrencilerin çeşitli öz-yeterlik inançları (yazma öz-yeterlik inancı vb.), metabilşsel stratejileri, bilgiye yönelik merakları gibi önemli birçok değişkenle birlikte, İngilizce derslerine yönelik tutumları ile algıladıkları araçsallık da dikkate alınmış ve sonuç olarak; İngilizce derslerine yönelik tutumun, tüm diğer değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak, İngilizce dersleriyle karşılıklı bir nedensellik ilişkisi içerisinde olduğu saptanmıştır. Ancak, Aksoy'un (2018) çalışmasının deneysel bir desenden hareketle gerçekleştirilmemiş olması ve can sıkıntısı değişkenini içermemesi, diğer çalışmaların içerdikleriyle benzer sınırlılıklara sahip olduğu anlamına gelmektedir. Nitekim boylamsal desenlerden (örneğin panel deseni) hareketle gerçekleştirilen çalışmaların, karşılıklı nedenselliğe dayalı ilişkilerin incelenmesine imkân vermelerine karşın, hem içerdikleri boylamın görece kısa erimli olması (bir ay, bir yıl vb.) hem de müdahale içermemeleri gibi özellikleri nedeniyle, nedenselliğe dayalı çıkarımları önemli ölçüde sınırladıkları ifade edilebilir (Creswell, 2012; Gay, Mills ve Airasan, 2012).

Dolayısıyla bu araştırmanın, öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığın, bu derslerde hissettikleri can sıkıntısı ile tutumları ve ders başarıları üzerindeki etkilerinin deneysel bir desenden hareketle (Bkz. Yöntem Bölümü) incelenmesine odaklanması nedeniyle konuyla ilgili literatürdeki yukarıda değinilen boşluğun doldurulması açısından önemli olduğu söylenebilir. Böylece, bu araştırmanın bulguları bundan sonra gerçekleştirilecek olan araştırmalara yönelik önemli bir hareket



noktası sağlayarak, bu bağlamdaki bulguların çerçevesinin genişletilmesine katkıda bulunabilir. Bu da sırasıyla, yukarıda özetlenen problem durumunun çözümüne yönelik daha etkili girişimlerde bulunulmasına yol açabilir.

Üçüncüsü, bu araştırma bundan önce gerçekleştirilen çalışmalardan yalnızca algılanan araçsallık değişkeninin bir müdahale değişkeni olarak belirlenmesi ve bu değişkenin can sıkıntısı, tutum ve ders başarısı değişkenleri üzerindeki etkilerinin deneysel bir desenden hareketle incelenmesi açısından farklılaşmamakta, aynı zamanda algılanan araçsallığa yönelik iki farklı müdahaleyi içermesi nedeniyle de farklılaşmaktadır (Bkz. Yöntem Bölümü). Dolayısıyla bu araştırmanın, öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığın tutumları ve ders başarıları üzerindeki olası pozitif yönlü etkileri ile hissettikleri can sıkıntısı üzerindeki negatif yönlü etkilerinin ‘nasıl’ artırılabilmesine yönelik detaylı bulgular ortaya koyma potansiyeli de içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda elde edilecek bulgular, İngilizce öğretmenlerini ve öğretmen adaylarını, öğrencilerinin ders başarılarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumlu yönde etkilemek amacıyla kullanabilecekleri yaklaşımlar konusunda bilgilendirerek, öğretim sürecini daha etkili biçimde düzenlemelerine katkıda bulunabilir.

Bunlara ek olarak, bu araştırmanın 9. sınıflarda öğrenim gören lise öğrencilerinin oluşturduğu çalışma gruplarından hareketle gerçekleştirilmesi (Bkz. Yöntem Bölümü) yukarıda vurgulanan katkılarını çok daha belirgin hale getirmektedir. Nitekim lise evresi, öğrencilerin bir yandan ortaokulda aldıkları derslerin (Örneğin fen bilimleri) daha kapsamlı içeriklere sahip olarak çeşitlenmelerinin (Örneğin fizik, kimya ve biyoloji) yarattığı zorluklarla, diğer yandan da geleceğe yönelik çok daha somut ve gerçekçi hedefler (mesleki hedefler vb.) belirleme gereksiniminin oluşturduğu kaygılarla başa çıkmalarının önemli olduğu bir aşamadır. Esasen bu evre, yetişkinliğe geçiş aşamasının bir özelliği olan bilişsel ve duyuşsal farkındalık artışının yaşandığı bir dönem olma özelliğini de taşımaktadır (Anderman ve Maehr, 1994; Eccles ve diğerleri, 1993). Bu ve benzeri durumlarda karşılaşılan güçlükler, öğrencilerin bu aşamadaki öğrenmeye yönelik motivasyonlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Anderman ve Maehr, 1994; Eccles, Midgley ve Adler, 1984; Eccles ve diğerleri, 1993). Dolayısıyla, bu araştırmadan elde

edilecek bulguların, öğrenim yaşamlarının hassas bir evresinde bulunan öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması açısından da önemli olabileceğini söylemek mümkün görünmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 9. sınıf öğrencilerinin bir dönem süresince İngilizce derslerinde işlenen konulara ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın artırılmasının, İngilizce dersine yönelik tutumları, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve İngilizce ders başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir.

## 1.3. Araştırmanın Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorular oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin (Bkz. Yöntem Bölümü) İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki (bahar dönemi) konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, başarı ve derslerde hissettikleri can sıkıntısına ilişkin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, başarı ve derslerde hissettikleri can sıkıntısına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır? Eğer varsa, bu farklılıklar, algılanan araçsallıkta gözlenen farklılıklara bağlı olarak açıklanmakta mıdır?

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma; (a) Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan orta ölçekli bir ilin Anadolu Lisesinde öğrenim gören 9. sınıf öğrencilerinin 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde aldıkları İngilizce derslerinin içeriğiyle; (b) bu dönemdeki İngilizce derslerinde elde edilen verilerle ve (c) araştırmada kullanılan ölçme araçlarının faktör yapıları ile sınırlıdır.

#### 1.5. Araştırmanın Sayılısı

1. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrenciler, araştırmada kullanılan ölçme araçlarında yer alan ifadelerle ilişkin görüşlerini içtenlikle belirtmişlerdir.
2. Katılımcıların tarafsız olduğu varsayılmıştır.

## II. BÖLÜM

### 2. Kuramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde, araştırmanın odak noktasını oluşturan kavramlara yönelik açıklamalarla konuyla ilgili bazı önemli kuram ve modellere yer verilmiştir. Türkiye ile Türkiye dışında bu konuyla ilgili olarak gerçekleştirilen bazı önemli çalışmalar özetlenmiştir. Ayrıca, kuramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatürden hareketle bu çalışmanın literatüre yapabileceği katkı sonuç bölümünde ele alınarak açıklanmıştır.

#### 2.1. Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde algılanan araçsallık kavramı, gelecek zaman perspektifi ve başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisi ile ilişkisi bağlamında iki başlık altında açıklanmıştır. Ayrıca algılanan araçsallıkla ilgili modellere yer verilmiştir. Buna ek olarak araştırmanın diğer değişkenlerini oluşturan can sıkıntısı ve tutum ile ilgili kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

##### 2.1.1. Gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallık

Tarih boyunca tüm toplumlar zaman kavramından yararlanmış ve tüm bilim dalları zaman kavramını açıklamaya ve tanımlamaya çalışmıştır. Bu kavram üzerinde en çok duran bilim dallarından biri felsefe, diğeri de fizik olmuş ve özellikle felsefe, fizik alanındaki gelişmelerden etkilenerek zaman kavramına yeni tanımlamalar getirmiştir. Platon, Aristo, Leibniz ve Kant zaman konusuna belirgin biçimde yoğunlaşan filozoflar arasındadır. Zamanın 'ne olduğunu' ve 'nasıl ilerlediğini' mantıksal önermeleri içeren bir

çerçeve kapsamında ele alarak betimlemeye çalışan felsefenin aksine, fizik alanında zamanın ölçümüne odaklanılmış ve felsefe alanında zamanla ilgili olarak sorulan sorular ölçüm temelli değerlendirilerek tanımlanmaya çalışılmıştır (Avcı, 2008). Fizik alanında özellikle Newton'ın 'mekanik evren' görüşü kapsamında betimlediği zaman kavramına ilişkin tanımı 20. yüzyılın başlarına kadar kabul edilen bir tanım olma özelliğini korumuştur (Avcı, 2008; Edwards, 2002; Roedekelein, 2000). Ayrıntılı olarak, Newton zamanı, maddeden ve evrenden, daha açık bir ifadeyle uzamdan ayrı olan ve her insan için aynı şekilde akan, dolayısıyla da görelilik içermeyen bir nitelik olarak betimlerken; Albert Einstein'ın genel görelilik kuramı ile bu tanım tamamen değişmiş; uzay ve zaman ilişkili nitelikler olarak değerlendirilerek, zaman hıza ve kütleyle bağlı olarak farklılaşabilen görelilik bir nitelik olarak tanımlanmıştır (Passig, 2003). Görelilik zaman kavramı yalnızca klasik fiziğe dayalı bakış açısını kökten değiştirmekle kalmamış, başta psikoloji alanı olmak üzere sosyal bilim alanlarını da derinden etkilemiştir. Nitekim fiziksel bakış açısıyla tanımlanan görelilik zaman kavramının hız ve kütle gibi farklı niteliklere bağlı olarak kapsamlı formüllerle tanımlanmasından bağımsız olarak, sıkıcı bir ortamdaki dakikaların geçmek bilmemesine karşın, eğlenceli/keyifli bir ortamda bulunduğu zamanın hızla akıp gittiğinin uzun zamandır farkında olan insanlar için, zamana yönelik bu bakış açısı kolaylıkla kavranabilen bir betimleme olmuştur. Şüphesiz bu noktada fiziksel zamanla (saat, takvim vb. araçlarla ölçülebilen bir özellik), biyolojik zaman (suprachiasmatic nucleus vb. beyin yapılarına bağlı olarak açıklanan uyku ve uyanıklık evreleri vb.) ve psikolojik zaman (hissedilen zaman) arasında ayırım yapmanın önemli olduğu söylenebilir. Nitekim fiziksel anlamda yapılan tanımlamalara göre zaman, daha önce değinilen hız ve kütle gibi ölçülebilen somut kavramlarla açıklanan nesnel bir özellikken, biyolojik zaman ve özellikle de psikolojik zaman bellek, özellikle de anısal belleğin (Addis, Wong ve Schacter, 2007; Tulving, 1972) zihinsel süreçleriyle (autonoetic bilinç: hatırlama yoluyla zamanda geriye doğru gidiyormuş gibi hissederken, hayal kurma yoluyla geleceğe doğru gidiyormuş gibi hissetme, Markowitsch ve Staniloiu, 2014) incelenen ve hatırlanan anıların/zihinde canlandırılan olası gelecek imajlarının içeriğine bağlı olarak açıklanan öznel bir özelliktir (Wittmann, 2016).

Buna göre, fiziksel ve biyolojik zaman kavramlarından farklı olarak, psikolojik zamanın öznel olduğu ve zaman algısının saat, takvim gibi dışsal belirleyicilere göre

değil, içsel ve büyük ölçüde bilişsel süreçlere (yürütücü biliş işlevleri ve bellek süreçleri) bağlı olduğu söylenebilir (Avcı, 2008; Roeckelein, 2000). Psikolojik açıdan zamanın, bireyin fiziksel ve bilişsel gelişim sürecine bağlı olarak da farklı algılandığı söylenebilir (Piaget, 1969). Nitekim bebeklik ve erken çocukluk evresindeki zaman algısı ile ergenlik ve yetişkinlik dönemindeki zaman algıları birbirinden farklıdır (Piaget, 1969). Beş ya da altı yaşındaki bir çocuk geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki farklılıkları kısmen de olsa algılayabilirken, geçmiş, şimdi ve gelecek arasındaki süreklilik algısını ancak yedi yaş civarında geliştirir (Piaget, 1969). Psikolojik zamanın gelecek boyutunu dikkate alarak eylemlerde bulunma becerisi ise (örneğin, hemen elde edilebilecek küçük bir ödülün, gelecekte elde edilebilecek daha büyük bir ödül için vazgeçebilme vb.), bebeklik evresi gibi oldukça erken bir evrede bile bazı yönleriyle gözlenebilmesine karşın (Wittmann, 2016), daha çok ergenlik döneminde beliren bir özelliktir (Piaget, 1969). Yetişkinlikten itibaren, gelecek zaman algısı görece gelişmiş bir özellik olarak ortaya çıkmaktadır. Ancak bu noktada, genelde zaman algısının özelde ise gelecek zaman algısının, öznelliğini her yaş evresinde koruduğunun ve bu yönüyle de önemli bir bireysel farklılık değişkeni olduğunun vurgulanması son derece önemlidir (Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Zimbardo ve Boyd, 1999). Özetle, gelecek zaman algısının bireyin olgunlaşmasıyla birlikte geliştiği ve oluştuğu ve bireyden bireye farklılık gösterdiği ifade edilebilir (Gjesme, 1983; Lewin, 1948; Nuttin ve Lens, 1985). Bu durumun bir olası nedeni, bireylerin olgunlaştıkça, gerçekleştirdikleri eylemlerin hangilerinin gelecek amaçlarına ulaşmaları için önemli olduğunun ayırdına varabilmesiyken (Raynor ve Entin, 1982), diğer bir olası nedeni ise genelde özel yaşamla ilgili hedeflerin (evlilik vb.), özelde ise mesleki amaçların (kariyer geliştirme vb.) geçmişe kıyasla çok daha belirgin hale gelmesidir (Husman, Hilpert ve Brem, 2016). Eğitimin kendisinin gelecek odaklı bir süreç olmasıyla birlikte, gelecek zaman odağının ya da literatürde sıklıkla adlandırıldığı şekliyle gelecek zaman perspektifinin planlama becerisiyle yakından ilişkili olduğu düşünüldüğünde (Addis, Pan, Vu, Laiser ve Schacter, 2009), eğitim sürecinin farklı kademelerinde, özellikle de ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde yer alan öğrenciler için güçlü bir gelecek zaman perspektifine sahip olmanın önemi anlaşılabilir bir görünüme kavuşmaktadır.

Gelecek zaman perspektifinin öznel bir içeriğe sahip olması, onun bireysel ve sosyo-kültürel açıdan farklılaşan bir görünüme sahip olabileceği anlamına da gelmektedir (Gjesme, 1979; Lessing, 1968; Phalet, Andriessen ve Lens, 2004; Seginer, 1988). Bununla birlikte, bireylerin gelecek zaman perspektiflerinin cinsiyete göre farklılaştığı da söylenebilir. Örneğin, kadınların daha çok ev ve aile, erkeklerinse kariyer üzerine gelecek hedefleri belirlediğinin saptandığı araştırmalar mevcuttur (Greene, Wheatley ve Aldava, 1992; Peetsma, 2000). Buna ek olarak, meslek seçimi (Honora, 2002) ile gelecek zaman perspektifinin uzunluğu da cinsiyete göre değişiklik göstermektedir (Greene, Wheatley ve Aldava, 1992). Ayrıca, konuyla ilgili literatürde gelecek zaman perspektifi ile motivasyon ve akademik başarı (Peetsma, 2000), zeka (Lessing, 1968) ve yaş (Lang ve Carstensen, 2002) değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin saptandığı birçok çalışma da bulunmaktadır. Buna göre, güçlü bir gelecek zaman perspektifine sahip bireyler akademik açıdan daha başarılı, zekâ puanları daha yüksek, daha genç ve/veya orta yaşlı bireyler olma özelliğine sahiptirler.

Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik açıdan bakıldığında ise her toplumun ve toplumların sahip oldukları ekonomik ve kültürel özelliklerin toplumsal beklentileri farklılaştırma özelliği nedeniyle, bireylerin gelecek zaman perspektifleri bu beklentilere göre de farklılıklar gösterebilmektedir (Greene ve DeBacker, 2004; Lessing, 1968). Örneğin, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bireylerden oluşan gelişmiş toplumlarda gelecek zaman perspektifinin belirgin olması istenen bir özellikken (işe zamanında gitme, ulaşım araçlarının zamanında hareket etmesi, çalışmaya daha çok zaman ayırarak hazzı erteleme vb.), sosyo-ekonomik düzeyi daha düşük bireylerden oluşan az gelişmiş toplumlarda gelecek zaman perspektifinden çok, şimdiki zaman perspektifinin daha belirgin olması istenen bir özellik olabilir.

Gelecek zaman perspektifinin bilişsel, bireysel ve sosyo-kültürel boyutlarının yanı sıra en önemli özelliği olan 'gelecek için belirlenen amaçlara değer verme', psikolojik boyutu ile ele alındığında ortaya çıkmaktadır. Nitekim gelecek zaman perspektifi gerçek fiziksel zamandan farklı bir yapıya sahiptir ve birey tarafından algılanan psikolojik boyutu ifade etmektedir (Husman & Lens, 1999; Kauffman & Husman, 2004; Simons ve diğerleri, 2000; Zimbardo & Boyd, 1999). Bireyin yakın veya

uzak gelecekte ulaşmak istediği amaçlar için şimdiki zamanda yaptığı davranışlar ve bu amaçlara verdiği önem de gelecek zaman algısı/perspektifi kavramıyla açıklanmaktadır (Husman ve Lens, 1999). Bu konuyla ilgili ilk çalışmalar Lewin (1937'den aktaran Nuttin ve Lens, 1985) tarafından yapılmış, Frank (1939'dan aktaran Nuttin ve Lens, 1985) ise ilk kez 'zaman algısı' kavramını kullanmıştır. Ancak gelecek zaman perspektifiyle ilgili süregelen kavram karmaşasına Nuttin ve Lens (1985) tarafından açıklık getirilmiş ve gelecek zaman perspektifi, bireyin gelecekteki hedeflerinin şu anki davranışları üzerindeki etkisi olarak ifade edilmiştir.

Buna ek olarak, bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından gelecek zaman perspektifinin hangi faktörler aracılığıyla tanımlanabileceği de incelenmiştir. Gjesme (1989)'ye göre gelecek zaman perspektifi, tek faktörlü yapıda ve iki kutuplu olma özelliğine sahipken, Nuttin ve Lens (1985) ve Husman ve Shell (1996)'e göre ise çok faktörlü bir yapıya sahiptir (benzer görüşler için bkz. Wallace, 1956). Husman ve Lens (1999)'in de belirttiği gibi gelecek zaman perspektifinin birbiriyle ilişkili birçok faktörden oluştuğu, günümüzde daha çok benimsenen bir görüş olma özelliğini taşımaktadır (Eren, 2007; Shell ve Husman, 2001; Zimbardo ve Boyd, 1999). Gelecek zaman perspektifinin ilk iki faktörü Wallace (1956; aktaran Lasane, O'Donnel, 2005) tarafından genişlik (dikkate alınan geleceğin erimi/uzunluğu) ve tutarlık (geleceğe yönelik eylemlerin düzenlenme derecesi) olarak tanımlanmıştır. Bu iki faktöre, Kastenbaum (1961; aktaran Lasane, O'Donnel, 2005) tarafından yoğunluk (gelecekte ulaşılması istenen amaçların sayısı) ve yönelim (şimdi ve gelecek zaman perspektiflerinden birinin diğerine göre daha fazla tercih edilmesi) kavramları da eklenerek dört faktörlü bir yapı bir tanımlanmıştır. Diğer taraftan, Nuttin (1974) tarafından genişlik (en uzak gelecek için belirlenen amaç), yoğunluk (gelecekte ulaşılması istenen amaçların sayısı), yapısallık (geleceğe dair hedeflerin varlığı veya yokluğu) ve gerçeklik derecesi (gelecek için belirlenen amaçlar doğrultusunda mevcut eylemlerin düzenlenme derecesi) olmak üzere yine dört faktörden oluşan, ancak biraz daha farklı içeriklere sahip bir gelecek zaman perspektifi yapısı tanımlanmıştır. Görece daha yakın bir geçmişte, Husman ve Shell (1996) tarafından gelecek zaman perspektifi beş faktörlü bir yapıyla tanımlanmıştır. Bu yapı daha önce değinilen gelecek zaman perspektifi boyutlarına ek olarak, araçsallık algısı değişkenini de içermektedir.



Husman ve Shell (1996)'e göre değer, genişlik, ilgililik, hız ve algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin beş faktörünü oluşturmaktadır. Değer faktörü, bireyin gelecekte ulaşmak istediği amaçlara verdiği değeri ifade etmektedir. Buna göre, bireyin gelecekteki amaçlarına verdiği önem arttıkça onu bu hedeflere ulaştıracak görevlere yönelik çabası ve motivasyonu da artmaktadır. Genişlik faktörü, bireyin geleceğe yönelik amaçlarının uzaklık derecesini ifade etmektedir. Uzak gelecek zaman perspektifine sahip bireyler, kısa gelecek zaman perspektifine sahip bireylere kıyasla, daha uzak erimli gelecek amaçları belirlemede ve bunlara ulaşmak için daha fazla çaba göstermektedir (Daltrey ve Langer, 1984). Ayrıca, gelecek amaçlarına ulaşma sürecinde bu bireyler daha az can sıkıntısı hissetmekte ve knedilerini bu amaçlara ulaşmaktan alıkoyacak vazgeçme, motivasyon yoksunluğu (amotivation) gibi olumsuz durumları daha az yaşamaktadır (Nuttin ve Lens, 1985). İlgililik/bağlılık faktörü, bireyin gelecek hedefleri ile şu anki eylemleri arasında ilişki kurması olarak tanımlanmaktadır (Husman ve Shell, 1996). Kurulan bu ilişki ne kadar güçlü ise birey şu anki eylemlerine o kadar fazla değer vermekte (Eccles ve Wigfield, 2002) ve söz konusu eylemlerin onu gelecek için belirlediği amaçlarına ulaştıracağına ilişkin araçsallık algısı da bununla paralel olarak artmaktadır (Miller ve diğerleri, 1999). Hız faktörü, Husman ve Shell (1996) tarafından Gjesme (1979)'nin tanımına atıfla, zamanın geçme hızına ilişkin bireyin algısı olarak tanımlanmıştır.

Husman ve Shell (1996)'e göre hız ile gelecek zaman perspektifi arasında pozitif yönde ve güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Buna göre, uzak erimli gelecek zaman perspektifine sahip bireyler, kısa erimli gelecek zaman perspektifine sahip bireylere kıyasla, zamanı daha iyi planlar ve daha etkili biçimde değerlendirirler. Husman ve Shell (1996)'in beş faktörlü bir yapıyla tanımladığı gelecek zaman perspektifi kavramının son boyutunu oluşturan 'araçsallık', De Volder ve Lens (1982) tarafından yapılan tanımla benzer biçimde, bireylerin gelecek için belirledikleri amaçlarıyla mevcut eylemleri arasında kurdukları bağı, başka bir deyişle, bunları birbirleriyle ilişkilendirebilme derecesini ifade etmektedir. Buna göre, algılanan araçsallık, mevcut eylemlerin gelecek için belirlenen amaçlar açısından içerdiği fayda değeri olarak betimlenebilir (Husman ve diğerleri, 2004). Nitekim Chiaburu ve Lindsay (2008)'e göre araçsallık ya da konuyla

ilgili literatürde sıklıkla adlandırıldığı biçimiyle algılanan araçsallık, bireyin belli bir davranışı ya da davranışları gerçekleştirirken, bunların kendisini gelecek için belirlediği amaçlarına ne ölçüde ulaştıracağına ilişkin inancıdır.

Algılanan araçsallık kavramı gelecek zaman perspektifinin alan odaklı boyutunu ifade etmesi, başka bir deyişle çok daha özellikli bir yönünü vurgulaması nedeniyle, literatürde gelecek zaman perspektifinden ayrı olarak da sıklıkla incelenen bir kavramdır (Lens, 1988; Simons, Dewitte ve Lens, 2004). Algılanan araçsallığın alan odaklı olması, belirli bir görev, ders veya uygulamaya yönelik olarak bireylerin mevcut eylemlerinin kendilerini gelecekteki amaçlarına ulaştırması bağlamında algıladığı işlevselliğin (fayda değerinin) incelenmesine imkân sağlamak ve bu özelliğiyle de özellikle eğitim ortamlarında öğrencilerin bazı derslere ve görevlere (ödevler vb.) karşı ilgilirken diğerlerine karşı daha az ilgili olma durumlarıyla birlikte, başarı durumlarını da açıklama potansiyeli içermektedir (Eccles ve Wigfield, 1995; Husman ve Lens, 1999; Miller, Debacker ve Greene, 1999; Simons, Dewitte ve Lens, 2004). Bu nedenle, algılanan araçsallık, özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen bir değişken olma özelliğine sahiptir (Husman, Derryberry, Crowson, Lomax, 2004; Malka ve Covington, 2005; Simons, Dewitte ve Lens, 2000,2004).

### 2.1.2. Başarı motivasyonunun beklenti-değer teorisi ve algılanan araçsallık

Algılanan araçsallık kavramı beklenti-değer teorilerinde de merkezi bir konumda yer almaktadır (Atkinson, 1957; Vroom, 1964). Bu teorilerde sıklıkla vurgulandığı şekliyle, bireylerin bir etkinliği ne ölçüde gerçekleştirebileceğine ilişkin beklentileri ve bu etkinlikler aracılığıyla elde edecekleri sonuca verdikleri değer arasındaki etkileşim, onların bu etkinliklere yönelik motivasyonlarını açıklayan önemli unsurlardan biridir (Atkinson, 1957; Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield ve Eccles, 2000). Buna göre, bireyin bir görevi yerine getirirken yalnızca o göreve ilişkin beklentilerinin değil, aynı zamanda görevin yerine getirilmesi aracılığıyla elde edilecek sonuca ilişkin değer de görevle ilgili motivasyonunun önemli bir belirleyicisi olduğu söylenebilir. Nitekim eğitim ortamlarında, öğrencilerin başarı beklentileri ile bu

beklentilerin sonuçlarına verilen değer arasındaki etkileşimin ayrıntılı biçimde tanımlanmasına yönelik olarak görece yakın bir geçmişte geliştirilen Başarı Motivasyonunun Beklenti-Değer Teorisinde algılanan araçsallık, fayda değeri kavramı içerisinde kapsamlı biçimde ele alınan bir kavramdır.

Algılanan araçsallık değişkeninin klasik beklenti-değer teorilerinde önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir (Malka ve Covington, 2005). Özetle, bu teorilere göre (Atkinson, 1957; Atkinson ve Feather, 1966; Vroom, 1964) bir duruma yönelik motivasyon, o duruma özgü teşvik edici unsurların beklentileri ve bu beklentilerin sonuçlarına verilen değer sayesinde oluşur. Atkinson (1957)'un teorisinde başarı güdüsü, güdü, beklentinin öznel olasılığı ve özendiricinin değeri olmak üzere dört temel kavram bulunmaktadır. Bu bağlamdaki beklenti kavramı, yakın hedeflerin gerçekleştirilmesi için yapılan davranışlara ilişkin araçsallık algısı ile benzerlik göstermektedir (Rotter, 1990). Vroom (1964) tarafından ise algılanan araçsallıkta, görece yakın amaçlara ilişkin sonuçların (örneğin; sınavdan yüksek not almak) değerinin, daha uzak amaçlara ulaşmak için işlevsel olduğu belirtilmekte ve bunlara yönelik araçsallık algısının (örneğin; sınavdan yüksek not almanın ilerde başarılı bir avukat olacağına dair şansını artırdığına ilişkin bireyin inancı) uzak amaçlara yönelik motivasyonu artırdığı vurgulanmaktadır.

Atkinson'un teorisinin detaylandırıldığı Raynor (1969)'ın çalışmasında ise, bireyin mevcut çalışmalarında gösterdiği performansın nitelik ve niceliği, onu gelecekteki amaçlarına ulaştırma konusunda ne kadar araçsal algıladığının bir fonksiyonu olarak tanımlanmaktadır. Ancak, Raynor'ın araçsallık algısı tanımının yalnızca performansa yönelik araçsallık algısına odaklandığı için sınırlı olduğu söylenebilir (Malka ve Covington, 2005). Benzer sınırlılıklar Atkinson (1957) ve Vroom (1964)'un beklenti-değer teorileri için de söz konusudur. Nitekim her iki teoride de motivasyon beklenti-değer arasındaki etkileşime dayalı bir bakış açısından çok, ardışıklığa dayalı bir bakış açısıyla (bir etkinlik aracılığıyla elde edilen sonucun diğerinin değerini belirlemesi vb.) açıklanmaya çalışılmış ve beklenti ile değer bileşenleri daha sınırlı bir çerçevede ele alınmıştır.

Diğer taraftan, Eccles ve diğerleri (1983) tarafından görece yakın bir geçmişte geliştirilen Başarı Motivasyonunun Beklenti-Değer Teorisinde, beklenti ve değer bileşenleri daha ayrıntılı biçimde betimlenmiş ve bunların psikolojik, sosyal ve kültürel göstergelerle ilişkileri de dikkate alınmıştır. Bu teoriye göre, öğrencilerin farklı görevler hakkındaki beklentileri ve bu beklentilerin sonuçlarına verdikleri değer arasındaki etkileşim, onların akademik motivasyonlarında merkezi bir rol oynamakta ve bu da sırasıyla öğrencilerin eğitim ortamlarındaki öğrenme süreçlerinin niteliğini ve niceliğini önemli düzeyde etkilemektedir (Eccles ve diğerleri, 1983; Xiang, McBride, Guan ve Solmon, 2003). Bununla birlikte teoride, başarı ile ilgili seçimlerin kültürel ve sosyal etkilerle birlikte, geçmiş deneyimler ve kişisel hedeflerden de etkilendiği ve bunların, öğrencilerin başarı beklentileri ile bunların sonuçlarına verilen değeri etkileyerek, mevcut görevlere (ödev yapma, ders çalışma vb.) yönelik eylemde bulunmayla ilgili kararlarını ve/veya verilen görevlere yönelik seçimlerini etkilediği de öngörülmektedir (Anderson, 1998).

Ayrıntılı olarak, Eccles ve diğerleri (1983) tarafından geliştirilen Başarı Motivasyonunun Beklenti-Değer Teorisinde başarı motivasyonu, göreve yönelik beklentilerle ilgili inançlardan ve görevin değerine ilişkin inançlardan oluşmaktadır. Beklenti inançları, beceriyle ilgili inançlar ve başarı beklentisinden oluşmaktadır. Beceriyle ilgili inançlar, bireyin çeşitli görevleri yerine getirmek için gereken beceriye sahip olup olmadıklarına ve/veya bu beceriye ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin yargılarını ifade etmektedir. Başarı beklentisi, bireyin şimdiki görevleri ve uzun ya da kısa vadede karşısına çıkacak görevleri ne ölçüde başarıyla yerine getirebileceğine ilişkin öngörülerini ifade etmektedir. Bu özelliği nedeniyle başarı beklentisi, bireyin beceri inançlarıyla yakından ilgilidir (Eccles ve diğerleri, 1983).

Benzer biçimde Pintrich (1989) de eğitim ortamlarındaki motivasyonun genel anlamda üç temel bileşenden oluştuğunu belirtmiş ve bunları şu şekilde adlandırmıştır: beklenti, değer ve duygu. Beklenti bileşeni, belli bir alanla ilgili görevi ve bu görevin ne ölçüde başarıyla yerine getirilebileceğine ilişkin inançları içermektedir. Değer kavramı, göreve verilen değeri ifade etmekte ve göreve duyulan ilgiyi, görevin algılanan faydasını ve görevin ne ölçüde önemli görüldüğünü vurgulamaktadır. Duygu kavramı ise görevi

yerine getirmeyle ilgili kaygı gibi olumsuz ya da görevi tamamlamaktan dolayı duyulan mutluluk gibi olumlu duygulara göndermede bulunmaktadır (Garcia ve Pintrich, 1995; Kaçar ve Zengin, 2009).

Ancak, Başarı Motivasyonunun Beklenti-Değer Teorisinde görev değeri, hem Pintrich (1989)'in hem de Atkinson (1957)'un teorilerinden daha kapsamlı olarak incelenmiştir. Buna göre, öznel görev değeri dört farklı unsurdan oluşmaktadır. Bu unsurlar şu şekilde özetlenebilir: içsel değer (öğrencinin göreve yönelik ilgi düzeyi), başarı değeri (öğrencinin başarıyı ne ölçüde değerli olarak algıladığı), fayda değeri (öğrencinin görevi, kendisini gelecekteki amacına/amaçlarına ulaştırmada ne ölçüde işlevsel/araçsal olarak algıladığı) ve kişisel değer (öğrencinin görevi, kişisel anlamda ne ölçüde değerli gördüğü) (Luttrell ve diğerleri, 2010). Bu noktada, araştırmanın odağında yer alan değişkenlerden biri olan araçsallık algısını kapsamlı biçimde tanımlaması nedeniyle fayda değeri kavramının üzerinde durulmasının önemli olduğu söylenebilir. Nitekim fayda değeri, bireylerin mevcut eylemlerini gelecek için belirledikleri amaçlarla (örneğin mesleki amaçlar) ne ölçüde ilişkili olarak algıladıklarını betimlemesi açısından, görevin araçsal değerini vurgulayan bir kavramdır (Eccles ve Wigfield, 2002). Bu vurgu, fayda değerinin, mevcut eylemlerin gelecekteki amaçlara ulaşmada bir araç olarak algılanma derecesine bağlı biçimde belirlendiğinin altını çizmekte, algılanan araçsallığı içsel motivasyondan çok, dışsal motivasyon sürekliliği üzerine konumlandırmakta ve mevcut eylemlerden elde edilecek olumlu sonuçların, amaçlara ulaşmadaki motive edici rolüne dikkat çekmektedir.

Dolayısıyla, görev değeri bileşenlerinin, özellikle de fayda değerinin gelecekteki uzun ve/veya kısa vadeli amaçlara ulaşmada önemli bir rol oynadığı söylenebilir (Husman, Derryberry, Crowson ve Lomax, 2004). Örneğin, mühendis olmak isteyen bir lise öğrencisinin matematik dersinin içeriğine yönelik algıladığı araçsallık, aşçı olmak isteyen bir öğrencinin matematik dersi bağlamında algıladığı araçsallıkla aynı, hatta benzer bile olmayabilir. Çünkü mühendis olmak isteyen öğrenci için matematik dersinin ifade ettiği araçsallık (fayda değeri), hem kısa vadede (üniversitede istediği alanda eğitim alabilmek için gerekli olan matematik bilgisi) hem de uzun vadede (mühendisin sahip

olması gereken matematik bilgisi ve problem çözüme becerisi), açıcı olmak isteyen öğrenci için matematik dersinin ifade ettiği araçsallıktan oldukça farklı olabilir.

Bu açıklamalar ışığında, hem klasik (Atkinson, 1957) hem de görece yakın geçmişte geliştirilen beklenti-değer teorilerindeki (Eccles ve diğerleri, 1983; Pintrich, 1989) fayda/görev değeri bileşeninin algılanan araçsallık kavramını vurguladığı ve bu kavramın bireylerin gelecek amaçlarına ulaşmadaki motive edici rolüne ayrıntılı biçimde değindikleri söylenebilir. Bununla birlikte, hem klasik hem de yakın geçmişte geliştirilen teorilerin algılanan araçsallığı daha çok dışsal bir motivasyon faktörü olarak betimledikleri de söylenebilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde algılanan araçsallığın dışsal motivasyon faktörü olarak betimlendiği modeller bulunmaktadır. Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde, algılanan araçsallık kavramının Motivasyonun Öz-Belirleme Teorisi kapsamında (Ryan ve Deci, 2000) ele alınarak hem dışsal hem de içsel motivasyon kavramlarıyla açıklanmaya çalışıldığı modeller de bulunmaktadır. Bunlar aşağıda özetlenmiştir.

### 2.1.3. Algılanan araçsallık ile ilgili modeller

Literatürde algılanan araçsallık kavramının hem tek faktörlü hem de çok faktörlü modeller kapsamında incelendiği gözlemlenmektedir (Miller ve diğerleri, 2000; Simons ve diğerleri, 2004). Bu modellerden literatürde en çok kullanılanlar aşağıda özetlenmiştir. Ayrıca bu çalışmada kullanılan modele en son sırada yer verilmiş, bu modelin seçilmesinin sebepleri açıklanmıştır.

#### 2.1.3.1. Simons ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli

Simons ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada gelecek zaman perspektifinin kavramsal gelişimi özetlenerek dört araçsallık türünü içeren bir model oluşturulmaktadır. Bu modelin hareket noktası, gelecekteki hedeflerin şu anki eylemler üzerindeki araçsallık etkisi ve hedeflerin özgün, anlamlı ve şimdiki eylemlerle ilişkili

olması ilkesidir. Diğer bir deyişle, gelecek zaman perspektifine göre öğrenmenin gelecekte sağlayacağı faydanın motivasyonun niteliğini belirlemede önemli bir etken olduğu fikrinden hareket edilmektedir. Bu model, bireylerin gelecek zaman perspektifleriyle birlikte başarı amaçlarını da dikkate alan bir modeldir. Simons ve diğerleri (2004)'nin araştırmalarında, algılanan araçsallığa yönelik bütüncül bir bakış açısı geliştirmek amacıyla öncelikle zamansal ve düzenleme olmak üzere iki boyut oluşturulmaktadır. Birinci boyut araçsallık algısı veya fayda değeri iken ikinci boyutu ise düzenleme türü oluşturmaktadır. Araçsallık algısı, düşük ve yüksek araçsallık algısı olmak üzere iki faktörlü yapıdadır ve düzenleme türü (öğrenciyi ders çalışmaya yönelten sebep) içsel-dışsal düzenleme olmak üzere yine iki faktörden oluşmaktadır. Bu bağlamda, dört farklı araçsallık türü oluşturulması söz konusudur. Düşük ve yüksek araçsallık, bireyin şu anda gerçekleştirdiği eylemleri hedeflerine ulaştırma açısından yararlı görüp görmediği ile ilgili algısıdır. Buna göre, birey şimdiki veya yakınlardaki hedeflere önem veriyor ancak uzak gelecekteki hedefleriyle bağ kuramıyorsa araçsallığı düşük düzeyde algılanmakta, gelecek hedeflere önem veriyorsa araçsallık algısı yüksek olarak değerlendirilmektedir. İçsel- dışsal düzenleme ise, bireyin davranışlarının içsel etkenler tarafından mı yoksa dışsal etkenler tarafından mı kontrol edildiğine ilişkin algısıdır. Birey ders çalışırken kişisel veya profesyonel gelişim, yaşam projeleri, öğrenme isteği gibi içsel nedenler veya ödül, statü veya itibar kazanma, emir, cezalandırılma korkusu, not, popüler olma gibi dışsal nedenlere dayalı gerekçelerden hareket edebilmektedir.

Simons ve diğerleri (2004)'nin yukarıda bahsedilen dört faktörün (düşük-yüksek araçsallık, içsel-dışsal düzenleme) çaprazlamasından oluşan düzenlemesine göre algılanan araçsallığın dört türü ortaya çıkmıştır. Birinci araçsallık türünde (düşük araçsallık-dışsal düzenleme) bireyin şu anki eylemlerinin onu gelecekteki hedefine ulaştıracağına dair araçsallık algısı düşüktür ve birey dışsal sebeplerle yönlendirilir. Birey şimdiki görevini ödül, not veya popüler olmak gibi dışsal bir motivasyon kaynağına ulaşmak için yapmaktadır ve şu anki görevini zorunlu algılamaktadır. Buna göre, öğrenciler zorunda oldukları ve yüksek not veya ödül almak istedikleri için ders çalışmaktadırlar (örneğin: 'Hemşire olmak istiyorum; beslenme dersine çok çalışıyorum çünkü programda olduğu için çalışmak zorundayım' anlayışını benimsemektedir).

İkinci araçsallık türünde (düşük araçsallık- içsel düzenleme) ise mevcut görev ile gelecek görev arasında doğrudan ilişki bulunmamaktadır ve öğrenmenin kendisi motivasyonun asıl kaynağı olduğundan mevcut aktiviteye dair motivasyon içsel olarak düzenlenmektedir. Diğer bir deyişle, motivasyon kaynağı bireyin kendisidir. (örneğin: ‘Hemşire olmak istiyorum; beslenme dersine çalışıyorum çünkü bu ders benim kişisel gelişimime katkı sağlamaktadır’ anlayışına sahiptir).

Üçüncü araçsallık türü (yüksek araçsallık-dışsal düzenleme)’ne göre birey, gelecek hedefler için çalışmaktadır; ancak motivasyonun merkezinde dışsal faktörler etkilidir (örneğin: ‘Beslenme dersine çalışıyorum çünkü iyi bir hemşire olmak istiyorum. Bu, sonrasında başhemşire olabilmem ve komşularımın gözünde önemli olan yüksek statüye sahip olmam için gerekli’ görüşüne sahiptir).

Dördüncü tür (yüksek araçsallık-içsel düzenleme) araçsallığa göre ise birey gelecek hedefler için çaba gösterir ve aynı zamanda geleceğe yönelik hedefleri şimdiki eylemlerini içsel olarak düzenlemektedir (örneğin: ‘iyi bir hemşire olmak istiyorum bu yüzden mesleğimi en iyi şekilde yapmamı sağlayacak imkânlar ( bilgi, yetenek, teori gibi) yaratmak için Beslenme dersine çok çalışıyorum’ anlayışına sahiptir).

Simons ve diğerleri (2004)’nin çalışmasında, algılanan araçsallığın dört türünü içeren model aynı zamanda ilişkisel ve deneysel bir çalışmayla sınanmıştır. Araştırmanın örneklemini hemşirelik öğrencilerinin oluşturduğu çalışmada araçsallığın dört türünün önemi ve bu türlerin motivasyon, yetenek inançları, hedef odaklılık, süreklilik, çalışma alışkanlıkları, öğrenme stratejileri ve okul performansı ile aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, araçsallığın her iki boyutunun (araçsallık ve düzenleme) motivasyon, öğrenme stratejileri, hedef uyumları, ders çalışma davranışları ve akademik başarı üzerinde anlamlı ve önemli etkilerinin olduğu saptanmıştır. Diğer bir deyişle, içsel düzenlemeye sahip öğrencilerin, daha görev odaklı, yani o konuyu tam öğrenme amacına sahip oldukları, derse karşı daha heyecanlı oldukları, çalışmalarında süreklilik gösterdikleri, anlamlı öğrenme stratejileri kullandıkları ve daha iyi performans sergiledikleri gözlemlenmiştir. Buna karşılık, dışsal düzenleme odaklı öğrencilerin ise daha yüksek kaygı düzeylerine sahip oldukları, çalışmalarında süreklilik göstermedikleri,



daha düzensiz ders çalıştıkları, daha az sayıda öğrenme stratejileri kullandıkları ve daha düşük düzeyde akademik performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özetle, Simons ve diğerleri (2004) tarafından oluşturulan modelde araçsallık dört faktörlü bir yapıyla ele alınmakla birlikte yakın ve uzak hedefler ile dışsal ve içsel kontrol temelinde araçsallığın öğrenen için motivasyon kaynağı olduğu ifade edilmektedir. Bu bağlamda, Simons ve diğerleri (2004)'nin çok faktörlü araçsallık modeli algılanan araçsallığın düzeyini ve gelecek odaklı davranışın hangi kaynaktan düzenlendiğini (içsel ya da dışsal) dikkate alan kapsamlı bir model olmasına rağmen, motivasyon ve algılanan araçsallığı aynı çerçevede içinde ele aldığı, ancak bilişsel (Husman ve Lens, 1999) ve/veya duyuşsal (Nuttin ve diğerleri 1987) yapıların araçsallığı açıklama boyutuyla ilgili herhangi bir çıkarımda bulunmadığı söylenebilir.

#### 2.1.3.2. Husman ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli

Husman ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında gelecek zaman perspektifi teorisi (Lewin, 1948; Nuttin ve Lens, 1985) ile beklenti-değer teorisi (örneğin, Atkinson ve Feather, 1966) temel alınmaktadır. Üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen çalışmada algılanan araçsallık, görev değeri (task value) ve içsel odaklılık arasındaki ilişkiler çerçevesinde kavramsallaştırılarak bir model oluşturulmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, içten gelen araçsallık algısının, her ne kadar görev değeri ve içsel motivasyonla ilişkili olsa da, teorik ve deneysel bağlamda belirgin şekilde diğerlerinden ayrı olarak bağımsız olarak yapılandığını doğrulamaktadır.

Bu bağlamda, beklenti-değer teorisine kısaca değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Motivasyonun bireyin tercihleri, kararlılığı ve performansı üzerindeki etkilerini açıklamaya yönelik yapılardan biri olan beklenti-değer teorisi literatürde önemli bir yere sahiptir (Wigfield ve Eccles, 2000). Bu teoriye göre bireyin seçimleri, kararlılığı ve performansı, görevlerini ne kadar iyi yaptığına dair inançları ve o göreve verdikleri değerlerin genişliğiyle açıklanabilir (Atkinson, 1957; Eccles ve diğerleri, 1983; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992,2000). Algılanan araçsallık ise beklenti-değer kuramının

fayda değeri boyutunu oluşturmaktadır ve şu anki eylemlerin gelecekte sağlayacağı fayda kapsamında algılanan araçsallık ve kullanışlılık kavramlarının paralellik gösterdiği görülmektedir. Diğer taraftan, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifi teorisi bağlamında ele alındığında ise, gelecek zaman algısı bireylerin zamanı yorumlama biçimlerini açıklayan ilgililik (extension) ve herhangi bir objenin veya kavramın kullanışlılığını açıklayan değer (valence) boyutları ile açıklanmakta (Gjesme, 1977, 1983) ve bu bağlamda algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin kullanışlılık boyutunun alan odaklı yönünü oluşturmaktadır. Gelecek zaman perspektifi ve beklenti-değer teorilerini birleştiren Husman ve diğerleri (2004) tarafından algılanan araçsallık, belirli bir görev bağlamında ortaya konan eylemlerin, gelecek amaçlarına ulaşması için bireye sağladığı içsel veya çoğunlukla dışsal motivasyon olarak ifade edilmektedir. Değer verilen gelecek amaçlar ile mevcut görev arasındaki ilişki öğrenciler tarafından anlaşıldığı takdirde mevcut içsel motivasyonu destekleyebileceği ileri sürülmektedir (Husman ve diğerleri, 2004).

Husman ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında görev değeri, içsel değer ve içsel araçsallık arasındaki ilişkinin görece az çalışmayla incelendiği ifade edilerek algılanan içsel araçsallık, içsel motivasyon ve görev değeri arasındaki olası ilişkilerin incelenmesi hedeflenmektedir. Çalışmanın sonucunda içsel odaklılık, içsel araçsallık ve görev değerinden oluşan üçlü motivasyonel yapının önemli olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak içsel araçsallığın bağımsız bir yapı olduğu, içsel araçsallık ile içsel motivasyonun ve içsel motivasyon ile görev değerinin birbirlerini desteklediği ifade edilmiştir.

Diğer taraftan Husman ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında öğrencilerin isteklerinin, geleceğe yönelik umut ve beklentilerinin başarı motivasyon çalışmaları için dikkate alınması gereken oldukça önemli bir konu olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca, Husman ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında, öğrencilere yönelik “okul için çok çalış çünkü bu önemli” veya “bunu yap, bu önemli” gibi tavsiyelerin ilgi ve motivasyonu sağlamadığı ve bu yüzden öğrencilerin geleceği düşünme yeteneklerinin dikkate alınması gerektiği de önerilmektedir (ayrıca bkz. Husman ve Lens, 1999). Buna göre, sınırlı veya olumsuz bir gelecek görüşüne sahip bir öğrenciyi bir görevin fayda değerini düşünmeye teşvik etmek ilgisini çekmeyebileceği gibi onun göreve yönelik motivasyonunu da

olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dikkate alınması gereken diğer konu ise öğrencilerin değerleridir (Husman ve Lens, 1999). Eğer öğrenci okul ile gelecekte değer verdiği şeyler arasında ilişki görmüyorsa ailelerin tavsiyeleri yine motivasyonel anlamda katkı sağlamayabilecektir. Bir aktivitenin araçsal değerini öğrencinin kendisinin keşfetmesini sağlamak yerine anlatılarak ve değeri hakkında konuşularak araçsallığı gösterilmeye çalışıldığında öğrenci o aktiviteyi özümsemekte zorluk çekebilmektedir (Husman ve Lens, 1999).

### 2.1.3.3. Miller ve diğerlerinin algılanan araçsallık modeli

Bandura (1997)'nin sosyal öğrenme kuramının uzantısı olan öz-düzenleme becerileri ve gelecek zaman algıları temelinde bir araçsallık algısı tanımlaması yapan çalışmalar (Markus ve Nurius, 1986; Nuttin, 1984; Raynor, 1969) Miller ve diğerleri (1999) tarafından birleştirilerek gelecek odaklı öz-düzenleme modeli adı verilen bir algılanan araçsallık modeli öne sürülmektedir. Nitekim gelecek hedeflere dair bireyin araçsallık algısı ve öz-düzenleme süreci aynı zamanda bireyin yaşadığı çevreyi anlamlandırması ve onunla bağ kurmasını sağlar (Miller ve Brickman, 2004). Bu yüzden Miller ve diğerleri (1999)'nin algılanan araçsallık modelinin Bandura (1997)'nin davranış, kişisel ve bağlamsal faktörler üçlüsünden oluşan ve öz-düzenlemeyle ilgili çevresel değişkenleri (örneğin; öğretmen, sınıf ortamı, eğitim uygulamaları gibi) de içeren sosyo- bilişsel modelini temel aldığı belirtilmektedir. Modele göre, öz-düzenleme sürecinde bireylerin performansları üzerine yaptıkları gözlemleri, ilerlemelerini değerlendirmeleri, çalışmalarına dair çaba ve ısrarları motivasyona kaynaklık eden bilişsel ve duyuşsal öğeler olarak nitelendirilirken gelecek zaman perspektifi bağlamında ise bireylerin mevcut eylemlerinin gelecekte sağlayacağı faydaya yönelik inançları motivasyonun kaynağı olarak nitelendirilmektedir.

Miller ve diğerleri (2000) tarafından algılanan araçsallık, bireylerin şu anki eylemlerini değerlendirmelerini içeren bilişsel, duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçleri kapsayan bir kavram olarak nitelendirilmekle birlikte, mevcut eylemleri gerçekleştirme yönündeki motivasyonun dışsal kaynaklı olduğu ifade edilmektedir. Bu

bağlamda, Miller ve diğerleri (2000)'nin çalışmalarında, oluşturulan 5 maddelik tek faktörlü algılanan araçsallık ölçeğinin, öğrencilerin mevcut çalışmalarının araçsallık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Diğer bir deyişle, oluşturulan ölçek, öğrencilerin okul performanslarının hedeflerine ulaşmada araçsal olarak algılanıp algılanmadığına ilişkin geçerli ve güvenilir sonuçlar ortaya koymuş, Miller ve diğerleri (1999) tarafından ifade edildiği gibi, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak amacıyla okul performanslarını araçsal olarak algılamalarının, içsel veya dışsal motivasyonları ile öz-düzenleme ve gelecek zaman algıları tarafından açıklanabilen bir yapıda olduğunu göstermiştir.

Algılanan araçsallık, bireyin değer verdiği gelecek hedeflerin elde edilmesinde mevcut görev performanslarının ne derece araçsal olarak algılandıklarını gösteren bir değişkendir (Özçetin, 2010). Nitekim algılanan araçsallık ölçeği gelecek amaçları ölçmeye yönelik değil, katılımcıların ders performans ve başarılarını söz konusu gelecek amaçlara giden yolda ne derecede birer basamak olarak algıladığına yönelik bir ölçüdür (Özçetin, 2010). Özetle, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen algılanan araçsallık modelinde, öz-düzenleme becerileri ile içsel ve dışsal motivasyon kaynakları algılanan araçsallığın açıklanmasında kullanılan kavramlardır. Miller ve diğerleri (2000)'nin tek faktörlü modelinde bireyin gelecekteki hedeflerine ulaşmak için mevcut eylemleri gerçekleştirme yönündeki motivasyonun kaynağı içsel değil dışsal olarak belirlenmiştir. Aslında dışsal kaynağa yapılan bu vurgu beklenti-değer teorisinde ifade edilen 'fayda değeri' kavramının içeriğine çok daha uygundur (Eccles ve Wigfield, 2000; Wigfield ve Eccles, 2002). Ancak Miller ve Brickman (2004) tarafından içsel araçsallık, içsel odaklılık ve görev değerlerinin farklı yapılar oldukları ve algılanan araçsallık kavramının, diğer ikisinin tersine, daha çok göreve atfedilen değer (fayda değeri) kapsamında dışsal faktörler tarafından belirlendiği vurgulanmaktadır.

Algılanan araçsallıkla ilgili kuramsal çerçeve kapsamında ele alınan unsurlar özetlenecek olursa, algılanan araçsallık, gelecek zaman perspektifi boyutunda değerlendirildiğinde eğitim ortamında öğrencinin bazı derslere diğerlerine kıyasla daha ilgili ve bazı derslerde daha başarılı olma durumlarını açıklayıcı potansiyele sahiptir (Eccles ve Wigfield, 1995; Husman ve Lens, 1999; Malka ve Covington, 2005; Miller ve

diğerleri, 1999; Simons ve diğerleri, 2004;). Diğer taraftan, beklenti-değer teorisinde yer aldığı konum itibariyle de algılanan araçsallığın (veya fayda değeri) öğrencilerin seçimleri ve performanslarını belirleyici özelliğe sahip olduğu ifade edilebilir (bkz. Atkinson, 1957; Eccles, 1983; Wigfield, 1994). Hatta bu kurama göre, öğrencilerin bir dersin değeri ve dersten beklentilerine dair inançlarının, öğrencilerin davranışlarına ve öğrenme düzeylerine etki ettiği söylenebilir (Eccles ve diğerleri, 1983; Xiang ve diğerleri, 2003).

Yukarıda da özetlendiği üzere, algılanan araçsallığın öğrenci davranışları, ders başarısı gibi önemli eğitim çıktılarını etkileme ve açıklama özelliklerinden dolayı öğrenme sürecine dair etkisinin yadsınamayacak derecede olması dolayısıyla algılanan araçsallık bu araştırmanın çekirdeğini oluşturan bir değişken olarak ele alınmıştır. Nitekim bu araştırma, algılanan araçsallığı artırmanın ders başarısını yükseltebileceği ve öğrenci davranışları ve öğrencinin derse karşı tutumu üzerinde de olumlu yönde etkisi olabileceği varsayımdan hareketle gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, hem algılanan araçsallığın fayda değeri boyutunda, dışsal motivasyon kaynaklarının belirgin olması nedeniyle, hem de söz konusu modelin kullanıldığı araştırmaların bulgularının bilişsel ve duyuşsal ve motivasyona yönelik süreçlerin algılanan araçsallık üzerindeki rollerini anlamlı düzeyde açıklaması nedeniyle (Brickman ve Miller, 1998; Eren, 2009; Miller ve diğerleri, 1996) bu araştırmada İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen tek faktörlü model aracılığıyla incelenmiştir.

#### 2.1.4. Can sıkıntısı

Farklı disiplinler tarafından ele alınarak farklı biçimde tanımlanan can sıkıntısı, özellikle psikoloji, felsefe, sosyoloji ve edebiyat alanlarında (Belton ve Priyadharshini, 2007) çalışma konusu olmuştur. Genellikle monoton ve tekrarlanan aktivitelerle bağdaştırılan (Vodanovich, 2003) can sıkıntısı bireyin o anki aktiviteye ilgisini azaltan ve göreve yoğunlaşmada sorun yaşamasına sebep olan geçici etkili, hoş olmayan durum (Fisherl, 1993) olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak Shaw (1996) can sıkıntısını uyaran ve hareket eksikliği ve kendini yapılan aktiviteye dahil edememe durumu olarak

tanımlamaktadır. Can sıkıntısı, psikoloji alanında yapılan çalışmalarda ‘hoş olmayan duygular, uyaran eksikliği ve düşük psikolojik uyarılma unsurlarının birleşiminden oluşan duygu durumu’ (Pekrun ve diğerleri, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Ekman (1984) ve Shaver, Schwartz, Kirson ve O’Connor (1987)’in çalışmalarında belirttiği gibi, can sıkıntısı temel bir duygu (a basic emotional experience) olarak kabul edilmemekte, bir ruh hali, duygudurum (affect, mood) olarak sınıflandırılmaktadır.

Diğer yandan, can sıkıntısı bazı tanımlarda zaman kavramıyla birlikte ele alınırken (Örneğin Greenson (1953)’e göre can sıkıntısı, bekleme ama ne beklediğini anlamlandırmada yetersizlik, anlamsızlık ve zaman yerinde sayıyormuş gibi hissedilmesine sebep olan zaman algısı bozukluğu bileşenlerine bağlıdır), bir kısım çalışmada ise can sıkıntısının duyuşsal yönüne dikkat çekilerek tanım yapılmaktadır (örneğin Barbalet (1999) can sıkıntısını anlamsızlığa dair duyuşsal algı olarak tanımlamaktadır). Bunlara ek olarak, can sıkıntısına dair daha evrensel bağlamda tanımlar getiren felsefenin yanısıra sosyal bilimcilerin kavramın kapsamını daraltarak bireysel farklılıklar ve can sıkıntısı türleri açısından ele aldıkları görülmektedir (Belton ve Priyadharshini, 2007).

Eğitimde can sıkıntısı ise, öğrenci başarısını ve öğrenmeyi olumsuz etkileyen (Maroldo, 1986; Muis ve diğerleri, 2015) hoş olmayan, öğrencinin kendini rahatsız edici etkiye sahip (self-disruptive) bir duygu (Eren ve Coşkun, 2015) olarak tanımlandığı görülmektedir. Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi (Pekrun, 2006)’ne göre can sıkıntısı, harekete geçirici özelliği olmayan olumsuz bir duygu olarak tanımlanmaktadır. Özellikle, Eren ve Coşkun (2015)’un can sıkıntısının, başkalarını olmasa da bireyin kendini rahatsız edici özelliğine yaptığı vurgu, bu duygunun eğitim ortamında öğrencinin öğrenmesi, motivasyonu ve başarısını olumsuz etkileme potansiyelini net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu tanımın özellikle, öğrenilecek konu zor olduğunda veya öğrenilen konuya karşı motivasyon bozukluğu veya ilgi eksikliği (Graesser ve D’Mello, 2012) olduğu durumlar göz önüne alındığında daha da anlamlı ve yerinde bir tanım (Eren ve Coşkun, 2016) olduğu belirtilmektedir. Ancak bu tanımlardan, can sıkıntısının ilgi veya motivasyon eksikliği ile aynı anlama geldiği çıkarılmamalıdır (Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010). Bundan ziyade, ilgi ve motivasyonun, can sıkıntısının eğitim

ortamlarında nasıl ortaya çıktığını anlamada önemli kavramlar olarak düşünülmesi daha doğru bir yaklaşım olacaktır (Eren ve Coşkun, 2016).

Alanyazındaki tanımlardan hareketle bir tanım yapılacak olursa can sıkıntısını, eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkileri olan (Pekrun, 2011) bireyin kendini rahatsız eden (Eren ve Coşkun, 2015) olumsuz bir duygu olarak tanımlamanın yerinde olacağı düşünülmektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, can sıkıntısının tanımlarında dahi sebepler veya sonuçlarına vurgu yapılarak bir tanım yapıldığı görülmektedir (Bkz. Belton ve Priyadharshini, 2007; Goetz, Frenzel, Stoeger ve Hall, 2010; Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2010). Bu bilgiler ışığında can sıkıntısının birkaç başlık altında açıklanması uygun olabilir. Konuyla ilgili özellikle eğitim alanında literatür incelenerek can sıkıntısı değişkeninin türleri, can sıkıntısının nedenleri, etkileri ve can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri olarak dört başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

#### 2.1.4.1. Can sıkıntısı türleri

Can sıkıntısı eğitim çıktıları üzerinde doğrudan etkisi olan bir duygudur (Pekrun, 2011). Vodanovich (2003) ‘durumsal can sıkıntısı’ ve ‘kişilik özelliği olarak can sıkıntısı’ ayrımını yaparak literatüre katkıda bulunmuştur. Durumsal can sıkıntısı can sıkıntısının sebeplerini sınıf ortamı, ders işlenişi gibi dışarıdan gelen etkenlere bağlarken kişilik özelliği olarak can sıkıntısı kavramı ise can sıkıntısının içsel sebeplerine vurgu yapmaktadır. Can sıkıntısının durumsal ve kişiliğe bağlı sebepleri üzerine eğitim (Harris, 2000; Kass ve diğerleri, 2001; Vodanovich, 2003) dahil olmak üzere çalışanlar (Fisherl, 1993), askeri öğrenciler (Wallace, 2003), tır şoförleri (Adebayo, 2002), itfaiyeciler (Watt, 2002) gibi çeşitli gruplarla çok sayıda çalışma yapılmıştır. Vodanovich ve Kass (1990) yaptıkları çalışmada, can sıkıntısının hem içsel hem dışsal sebepleri üzerine 5 faktörlü bir yapıya ulaşımlardır. Bunlar, dışsal uyarıcının derecesi, dikkat seviyesi, içsel uyarıcının birey tarafından yönlendirilme seviyesi, zamanın nasıl geçtiğine dair algı ve kısıtlamalardır.

Can sıkıntısının bir kişilik özelliği olduğunu vurgulayan bazı araştırmacıların çalışmalarında, bu özelliğe eşlik eden belirgin karakter özellikleri olduğu belirtilmektedir (örneğin, kaygı, yalnızlık, düşük okul performansı (Rupp, 1997), sabit fikirlilik, asosyallik (Leong, 1993), motivasyon eksikliği, uyumsuz davranışlar (Vodanovich, 2003). Buna karşılık, eğitim bilminde can sıkıntısıyla ilgili literatüre bakıldığında, eğitim uygulamaları gibi dışsal faktörlerin can sıkıntısı üzerinde baskın bir etkisi olduğu görülmektedir (örneğin; anlamsız ve tekrarlanan aktiviteler (Reid, 1986), soyut ve kapsamı belli olmayan aktiviteler (Condry, 1978), kısıtlayıcı koşullar (Cullingford, 2002) gibi). Ayrıca, eğitim ortamında can sıkıntısının en çok yaşandığı dönem kabul edilen 12-20 yaş arası ergenlik dönemini gelişim psikologları, bireyin kimlik karmaşası yaşadığı ve gelecek hedeflerinin netleştirilmediği bir dönem (Schubert, 1977) olarak betimlemektedirler. Bu özelliğinden dolayı bireyin bu dönemde daha çok can sıkıntısı yaşamasının gelişim döneminin doğal seyri ve karakteristiğine uygun olduğu söylenebilir (Caldwell, 1999).

#### 2.1.4.2. Can sıkıntısının sebepleri

Öğrencilerin öğrenmeleri, başarıları, hatta genel olarak kendilerini iyi hissetmeleri üzerinde can sıkıntısının belirgin olumsuz etkisi olmasına rağmen can sıkıntısı eğitim ortamında göz ardı edilen (Pekrun ve diğerleri, 2010) buna rağmen akademik ortamın salgın hastalığı (Pekrun ve diğerleri, 2010) kabul edilen bir konudur. Eğitim ortamında can sıkıntısı, özellikle öğrenci dersi tamamen kendi kontrolünde olarak algıladığında veya tam tersi dersi yeterince kontrol edemediği algısına kapıldığında (Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2010) veya dersi anlamsız hissettiğinde, kendi ihtiyaçlarıyla derste ki kazanımları arasında bağ kuramadığında ve dolayısıyla derse verdiği değer düşük olduğu zaman (Goetz, Frenzel, Stoeger ve Hall, 2010) hissedilen bir duygu olmaktadır. Bu sebeplere ek olarak dersin monoton bir şekilde işlenmesi (Robinson, 1975; Hill ve Perkins, 1985; Fisher, 1993), konuların sürekli tekrarlanıyor olarak algılanması ( Hill ve Perkins, 1985), işlenen konunun faydasız olarak algılanması (Robinson, 1975), öğretmenin kişiliği, ses tonu, konuşma şekli gibi özellikleri (Leary,



Rogers, Canfield,ve Coe, 1986; Robinson, 1975) can sıkıntısının sebepleri arasında gösterilmektedir.

#### 2.1.4.3. Can Sıkıntısının Etkileri

Can sıkıntısının etkilerini inceleyen çalışmalara bakıldığında, daha çok olumsuz etkilerle bağ kurulduğu (Harris, 2000) dikkati çekmektedir. Bu olumsuz etkilerden bazıları yorgunluk, depresyon, kaygı, boşluk hissi, içine kapanma, düşük iş performansı ve iş memnuniyetsizliğidir (Vodanovich, 2003).

Eğitim alanında gerçekleştirilen önemli sayıda araştırma can sıkıntısının öğrencinin öğrenmesi, derse ve öğrenmeye dair motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair kanıtlar sunmaktadır (Eren ve Coşkun, 2015; Belton ve Priyadharshini, 2007; Mann ve Robinson, 2009; Maroldo, 1986; Pekrun ve diğerleri, 2010). Belirtilen bu olumsuz etkileri ayrıntılandırmak gerekirse, şu ana kadar yapılan araştırmalarda can sıkıntısı yaşayan öğrencilerin derse daha az katılım gösterdiği (Farmer ve Sundberg, 1986), daha az çaba ortaya koydukları (Belton ve Priyadharshini, 2007; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010), daha düşük notlar aldıkları (Hamilton, Haier & Buchsbaum, 1984), daha fazla devamsızlık yaptıkları (Hamilton, Haier, & Buchsbaum, 1984), hatta okulu bıraktıkları (Dube & Orpinas, 2009; Fallis & Opatow, 2003) ifade edilmektedir. Ayrıca bu çalışmalara ek olarak eğitim ortamı içinde ve dışında gerçekleştirilen bazı çalışmalarda, can sıkıntısına yatkın bireylerin depresyona (Giambra & Traynor, 1978), saldırgan, madde bağımlılığı ve kumar oynama gibi tepkisel ve yıkıcı davranışlar sergilemeye (Vodanovich, 2003; Rupp, 1997) ve suç işlemeye (Harris, 2000; Vodanovich & Kass, 1990) de eğilimli oldukları belirtilmektedir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde can sıkıntısının olumlu sonuçları olabileceği yönünde görüşler de mevcuttur. Buna göre, can sıkıntısı yaşayan birey, bunu bir fırsat olarak değerlendirip içinde bulunduğu şartları gözden geçirebilir, hayat tarzına ve uğraşı alanlarına ilişkin alternatifler düşünceler geliştirebilir (Schubert, 1978; Mikulas, 1993; Darden ve Marks, 1999; Rude, 2001) ve hayal gücünün içeriğini zenginleştirerek

bakış açısını genişletebilir (Belton, 2001). Ancak literatürde can sıkıntısının olumsuz etkiye sahip bir duygu olduğu görece çok daha fazla çalışma ile desteklenmektedir. Gerçekleştirilen çok fazla sayıda çalışma can sıkıntısının eğitim ortamında öğrencinin öğrenmesi, öğrenme süreci, motivasyon ve başarı başta olmak üzere eğitim çıktıları üzerinde olumsuz etkisini vurgulamaktadır (bkz. Eren ve Coşkun, 2015, 2016; Mann ve Robinson, 2009; Pekrun, 2011).

#### 2.1.4.4. Can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri

Literatürde can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri üzerine oldukça az sayıda çalışmaya rastlanmaktadır (Eren, 2013a; Nett, Goetz, & Daniels, 2010; Vodanovich, 2003). Can sıkıntısının öğrencinin öğrenmesi, motivasyonu ve akademik başarısı üzerinde olumsuz etkileri olduğuna dair bilimsel kanıtlar sunan çalışmalar göz önüne alındığında, böylesine bir olumsuz duyguyla öğrencilerin derste nasıl başa çıktığı sorusunun eğitim araştırmacıları tarafından üzerinde durulan bir konu olmamasının şaşırtıcı olduğu söylenebilir (Eren ve Coşkun, 2015). Bunun bir muhtemel sebebinin konuyla ilgili kuramsal çerçevenin yakın zamanda Nett ve diğerleri (2010, 2011) tarafından gerçekleştirilmesi olduğu söylenebilir (Eren ve Coşkun, 2015).

Can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri lise düzeyinde (Nett ve diğerleri, 2010, 2011) ve üniversite düzeyinde (Mann ve Robinson, 2009; Eren, 2013a, 2013b; Eren, 2016; Eren ve Coşkun, 2015, 2016) öğrencilerden oluşan gruplarla çalışılmıştır. Yapılan çalışmalar can sıkıntısıyla başa çıkmada kullanılan stratejilerin bireysel farklılıklara duyarlı olduğunu vurgulamaktadır (Eren, 2013a; Nett, Goetz ve Hall, 2011). Öğrencilerin can sıkıntısı yaşama sebepleri nasıl farklılık gösteriyor ise onunla başa çıkma stratejileri de farklılık arz etmektedir (Nett ve diğerleri, 2011).

Derste can sıkıntısı yaşayan öğrenci, bu duyguyla başa çıkma stratejisi olarak dikkatini, zihnini ders dışında herhangi bir şeye yönlendirebilir (Mikulas ve Vodanovich, 1993). Böyle bir durumda öğrenci, dersi dinliyormuş gibi görünse de aslında başka bir şey düşünür veya hayal eder. Bu strateji özellikle alternatif stratejinin olmadığı zorunlu

durumlarda (dersten çıkamama gibi) birey tarafından kullanılabilir (Robinson, 1975). Ayrıca, sınıf ortamında öğrencilerin içsel ve dışsal dikkat dağıtıcı unsurları en aza indirmek (Boekaerts, 1999), motivasyonunu düzenlemek (Sansone ve Thoman, 2005; Wolters, 2003), duyguları düzenlemek (Parkinson ve Totterdell, 1999) gibi öz-düzenleme ile ilgili stratejiler, verilen göreve bir anlam ve önem yüklemek (Rana, 2007) gibi değer artırmaya yönelik ve ilgiyi artırmaya yönelik stratejiler kullanmalarının da motivasyonu artırarak derste daha az can sıkıntısı hissetmelerine yardımcı olduğu (Sansone, Wiebe ve Morgan, 1999) belirtilmektedir.

Ayrıca, Eren (2013a)'in de belirttiği üzere; eğitim ortamlarında öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerine ilişkin kapsamlı bir kuramsal çerçeve oldukça yakın bir tarihte geliştirilmiştir (bkz. Nett ve diğerleri, 2010). Nett, Goetz ve Daniels (2010)'ın Holahan ve diğerleri (1996)'nin stresle başa çıkma stratejileri modelinden can sıkıntısına uyarlayıp eğitim ortamında uygulamasını yaptıkları, öğrencilerin derste hissettikleri can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarını açıklamaya yönelik oluşturdukları kuramsal modele göre öğrenciler, can sıkıntısıyla başa çıkmada 4 tür strateji kullanmaktadır. Bunlar bilişsel yaklaşma (sıkıcı bir dersin önemli noktalarına odaklanma vb.), davranışsal yaklaşma (öğretmenden dersi daha farklı etkinliklerle işlemesini istemek vb.), bilişsel kaçınma (başka bir ders için hazırlanması gereken ödevi düşünmek vb.) ve davranışsal kaçınma (yanında oturan arkadaşıyla konuşmak vb.) olmak üzere dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bilişsel yaklaşma stratejisini kullanan öğrenciler daha çok içinde buldukları duruma ilişkin algılamalarını değiştirmeye odaklanırlarken davranışsal yaklaşma stratejisi ise sıkıcı duruma ilişkin algılama değil, durumun kendisinin değiştirilmesine ilişkin bir stratejidir (Eren, 2013a). Kaçınma stratejileri ise ya düşünceler aracılığıyla ya da davranışlar aracılığıyla içinde bulunulan sıkıcı ortamdan uzaklaşmayı ifade eder (Eren, 2013a).

Bu noktada, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin öğrenciler tarafından farklı derecelerle ve bir arada kullanılabilirlikleri dikkate alınmalıdır (Eren, 2013a). Nitekim Nett ve diğerleri (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, lise öğrencilerinin (n = 976) can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin 'yeniden değerlendirenler kümesi', 'eleştirenler kümesi' ve 'uzaklaşmaya çalışanlar kümesi' olarak adlandırılan üç anlamlı

küme aracılığıyla tanımlandığı saptanmıştır. ‘Yeniden değerlendirenler kümesi’ bilişsel yaklaşma stratejisini yüksek, diğer stratejileri görece düşük düzeyde kullanan öğrencilerden, ‘eleştirenler kümesi’ davranışsal yaklaşma stratejisini yüksek, diğer stratejileri ortalama düzeyde kullanan öğrencilerden ve ‘uzaklaşmaya çalışanlar kümesi’ ise davranışsal ve bilişsel kaçınma stratejilerini yüksek, yaklaşma stratejilerini görece düşük düzeyde kullanan öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmada, ‘yeniden değerlendirenler kümesi’ni oluşturan öğrencilerin diğer kümeleri oluşturan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha az can sıkıntısı hissettikleri saptanmıştır. Ayrıca, söz konusu kümeyi oluşturan öğrencilerin matematik ders başarılarının, matematik dersine ilişkin algıladıkları önem derecesinin, ilgi ve çaba düzeylerinin diğer kümeleri oluşturan öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu da araştırmadan elde edilen bulgular arasında yer almıştır (Eren, 2013a).

Özetle can sıkıntısının önemli eğitim çıktılarına olumsuz etkileme potansiyelinin yüksekliğine rağmen eğitim alanında göz ardı edilen bir konu olmaya devam ettiği söylenebilir. Bu çalışmada algılanan araçsallığa müdahale edilmesiyle can sıkıntısının anlamlı ve negatif yönde etkileneceği düşünülmektedir. Bu müdahaledeki beklenen etkinin temeli başarı duygularının beklenti-değer teorisine dayandırılmaktadır. Bu teoriye göre öğrencinin bir derse verdiği değer yüksek olması durumunda bu derse öğrenmek için daha yüksek motivasyona ve güdülenmeye sahip olacağı (Garcia ve Pintrich, 1995; Kaçar ve Zengin, 2009) belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, algılanan araçsallık, öğrencinin şu anki davranışlarının güdüleyicisi olarak tanımlanabilir (Bong, 2001; Husman ve Lens, 1999). Bunun anlamı, algılanan araçsallığın artırılması ile öğrencinin daha yüksek motivasyon ve güdülenmeye sahip olacağı ve dolayısı ile öğrenme güdüsü yüksek öğrencinin derste hissettiği can sıkıntısını bastırarak dikkatini tekrar derse yönlendirme, dikkat süresini uzatma ve derste daha az rahatsızlık hissetme ihtimalinin olmasıdır. Buna ek olarak, bu çalışmada can sıkıntısı kişilik özelliği boyutu ile değil durumsal boyutuyla ele alınmaktadır. Nitekim öğrencilerin can sıkıntısı hissetmeye ne kadar eğilimli oldukları değil, ders süresince ne derece can sıkıntısı hissettikleri ölçülmeye çalışılmıştır (bkz. Yöntem Bölümü). Çalışmaya konu olan 9. sınıf öğrencileri psikolojik gelişim açısından sorunlu bir dönem olarak tanımlanabilir. Bunun bir sebebi 12-20 arası ergenlik döneminin gelişim psikologları tarafından, bireyin kimlik karmaşası

yaşadığı ve gelecek hedeflerini netleştiremediği bir dönem (Erikson, 1994; Schubert, 1977) olarak tanımlanmasıdır. Diğer bir deyişle, bu yaş döneminde öğrencinin araçsallık algısı daha düşük olabilmektedir. Diğer bir sebep ise bu yaş döneminde öğrencilerin daha fazla can sıkıntısı yaşadıklarıdır (Maroldo,1986).

#### 2.1.5. Tutum

Bireyin hayatta karşılaştığı hemen hemen her şeye karşı bir düşüncesi, tutumu olabilir (Wilson, Lindsey ve Schooler, 2000). Günlük hayatta inanç, görüş ve tutum kelimeleri çoğu zaman karıştırılmakta ve birbirinin yerine kullanılabilir. Tutum kavramı ilk kez Herbert Spencer tarafından ortaya koyulmuş ve Spencer tutumu “bireyin zihinsel durumu” şeklinde ifade etmiştir. Günümüzde eğitim alanında ise önemli kavramlardan biri olarak yerini almıştır (Güllü ve Güçlü, 2009).

Tutum üzerine yapılan araştırmalar sonucunda birçok tanım ortaya çıkmıştır. Allport (1967) tarafından tutum, ‘bireyin yaşantısı ve deneyimleri sonucu ortaya çıkan, birey üzerinde yönlendirici güce sahip duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumu’ olarak ifade edilmektedir (aktaran: Tavşancıl, 2002). Thurstone (1946)’un ‘psikolojik objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz duygular ve bu duyguların derecesi’, Morgan’ın (1961) ‘belirli kişi ya da durumlara verilen olumlu ya da olumsuz tepki’, Turgut’un (1977) ‘somut bir kavrama karşı olma ya da onun yanında olma durumu’ olarak yaptığı tutum tanımları bulunmaktadır. Özgüven (1999) tutumu ‘bireylerin bir kişiyi, grubu, kurumu ya da bir düşüncüyü kabul etme ya da reddetme şeklinde oluşan bir hazır oluş eğilimi’ olarak tanımlamıştır. İnceoğlu (2010)’na göre ise tutum, ‘bireyin kendine ya da çevresindeki olaylara karşı meydana getirdiği zihinsel, duygusal ve davranışsal tepkiler’dir. Ajzen (2005) tutumu insana, eşyaya ya da bir olaya yönelik olumlu ya da olumsuz tepki verme olarak ifade etmekte iken Gardner (1985)’in ise tutumu, bireyin, geçmiş yaşantılarına dayanarak bir olaya verdiği tepki olarak tanımladığı görülmektedir.

Tutum, bireyin seçimlerini etkileyen zihinsel bir kavramdır. Tutum gözlenebilir bir davranış olmamakla birlikte esasen bir davranışa hazırlayıcı bir eğilim olarak tanımlanabilir (Hotoman, 1995). Tutuma dair diğer özellikler arasında doğuştan

getirilmeyen, tam tersi sonradan öğrenilir olması, genetik olarak aktarılamaz olması, kazanıldıktan sonra kararlı bir hal alması kadar değişime de açık olması yer almaktadır ve özellikle yabancı dil öğrenimi üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir (Baker, 1988).

#### 2.1.5.1. Tutumun oluşum süreci ve boyutları

Tutum doğuştan gelen değil sonradan öğrenilen bir durum özelliği taşımaktadır; bu nedenle çevresel etkiye açık yapısıyla, bireyin tutumlarının oluşmasında erken yaşlarda aile (Kağıtçıbaşı, 1999), yaşı ilerledikçe arkadaş grubu, akrabaları ve çevresindeki diğer insanların (Sakallı, 2001) etkili olduğu söylenebilir. Tutumların oluşmasında en önemli etken tabii ki bireyin kendi deneyimleridir. Bu deneyimlere karşı birey olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmektedir (Sakallı, 2001).

Tutum biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bu nedenle tutum bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır (Baker 1988). Bu öğeler tutumun ABC'si olarak nitelendirilmektedir (Taylor, Peplav ve Sears, 2003). İlk olarak, tutumun bilişsel boyutu, bireyin nesne ve durumlara dair algı ve inançlarından oluşmaktadır (Rahimi ve Hassani, 2012). Bilişsel boyutta tutumu bilgi kavramı ile ele almak yerinde olabilir. Bu bağlamda, bilginin bireyin yaşantısı yoluyla elde ettiği durumlar sonucunda ya da farklı durumlardan ve kaynaklardan öğrenmesiyle meydana geldiği ifade edilebilir. Buna karşılık tutumlar ise varlığı bilinen durumlara karşı oluşması sebebiyledir ki varlığı bilinen durum ve bu durumla alakalı bilgi değiştiğinde o bilgiye dair tutum da değişebilir (Baysal, 1981). Tutumun zihinsel gelişim sürecinde, aynı tür nesnelere sınıflandırılarak ve böylece farklı uyaranları birbirinden ayırarak bireyin aynı grupta yer alan nesnelere karşı benzer tepkiler/ tutumlar oluşturduğu görülmektedir (Şimşek, 2002).

Tutumun duyuşsal boyutu ise bireyin bir nesneye dair sahip olduğu hisleri veya duyguları ifade etmektedir. Bu duygular beğenme ya da beğenmeme, ondan yana veya karşıt (lehinde veya aleyhinde) olma şeklinde ifade edilebilmektedir (Baysal ve

Tekinarslan, 1996; Rahimi ve Hassani, 2012). Bilişsel boyuta göre basit olmakla birlikte, olumlu ya da olumsuz tepkiye neden olan önerilim olarak ifade edilebilir. Bu nedenden duyuşsal ögesi güçlü olan tutumun değiştirilmesi daha zordur (İnceoğlu, 2000). Tutumun duyuşsal boyutunun bireyin geçmişteki yaşantıları ya da diğer kaynaklardan öğrendikleri nedeniyle olumlu ya da olumsuz hislerden oluşmasından dolayı birey bu olumlu ya da olumsuz hisleri her hatırlamasında pozitif ya da negatif tepkiler verebilmektedir (İnceoğlu, 2000).

Tutumun davranışsal boyutu ise bireyin tutum nesnesine karşı olan davranışın kendisini değil, bu davranışın eğilimini ifade etmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenenin öğrenme davranışlarına uyum sağlamasına sebep olan eğilimdir denilebilir (Rahimi ve Hassani, 2012). Bu nedenle davranış eğilimlerine tutumla doğrudan ilgili olmayan birçok faktör (bireyin alışkanlıkları, geçmiş yaşantısı, yaşamıyla ilgili değerleri gibi) etki edebilir (İnceoğlu, 2000). Tutumun yukarıda belirtilen bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutları dikkate alınarak tüm boyutlarıyla birlikte ölçmeye yönelik çok faktörlü ölçeklerin yanısıra tek bir boyuta odaklanarak hazırlanan tek faktörlü tutum ölçekleri aracılığıyla ölçülmesine olanak sağlayan birçok yöntem bulunmaktadır.

#### 2.1.5.2. Yabancı dile karşı tutum ve yabancı dile karşı tutumun yapısı

Yabancı dil öğrenen bazı öğrencilerin diğerlerinden daha başarılı olmasında bazı araştırmacılar bireysel farklılıkları bir etken olarak sunmaktadırlar (bkz. Dörnyei, 2010). Dil öğrenmede özellikle tutum gibi duyuşsal değişkenlerin etkili olduğu konusunda araştırmacılar fikir birliğine sahiptir (Gardner, Masgoret, Tennant ve Mihic, 2004). Yabancı dil öğrenme ortamında insanların birbirleriyle sürekli etkileşim halinde olması nedeniyle birbirlerine yönelik tutumlarının dil öğrenimini etkileyen diğer bir faktör olduğu gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Chambers, 1999). Bireyin içinde bulunduğu toplumun dile karşı genel tutumu, akraba ve kardeşlerinin etkisi, arkadaşlarının dil hakkındaki düşünceleri dil öğreniminde bireyin tutumunu etkileyen önemli faktörlerdir. Bu faktörler olumlu ya da olumsuz tutum oluşmasına neden olabilirler (Brown, 2000).

Gardner (1985)'a göre eğitsel ve sosyal olmak üzere iki kategoriye ayrılan tutumlar dil öğrenim sürecinde çok önemli rol oynamaktadır. Ayrıca Gardner, öğrencinin ailesinin dahi dil eğitim sürecine aktif (ödevlerini kontrol eder, öğrenmeyi gözler) veya pasif (çocuğun tutumunu geliştirmek) olarak etki edebildiklerini ve öğrencinin yabancı dile yönelik tutum geliştirmelerinde etkili olabildiklerini ifade etmektedir. Bütün bu eğitsel, sosyal ve aile faktörlerinin etkisiyle birlikte öğrencinin yabancı dile karşı olumlu ya da olumsuz tutum geliştirebilmesi söz konusudur. Olumsuz tutumlar dil öğrenimine de olumsuz etki yapar ve öğrenci bir süre sonra yabancı dil öğrenmeye yeteneğinin olmadığını düşünüp vazgeçebilir. Olumlu tutumlar ise dil öğrenimini kolaylaştıracaktır (Fırat, 2009).

İngilizce dersine yönelik tutum değişkenini konu edinen çalışmalar incelendiğinde, tutum değişkeninin hem tek faktörlü, hem de çok faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Örneğin, Gardner (1985) İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun motivasyonla ilişkili olduğunu belirtip tutumu 'bilişsel, duyuşsal ve çabaya yönelik' olmak üzere üç faktörlü bir yapıyla tanımlamaktadır (benzer tanım için bkz. Wenden, 1991) Bu çalışmalara ek olarak, Keskin (2003) ve Selçuk (1997)'un araştırmalarında belirttikleri tutuma yönelik faktörler, tutum değişkenini duyuşsal (İngilizce dersine ilişkin duygular, ders dışında ilgilenme) ve bilişsel (gerekliliğine inanma, önem ve gereklilik, zaman ve çevre) yönleriyle betimlemektedir.

Diğer taraftan, literatürde, tutumun ilgili öğrenme alanına yönelik olarak bireyin sahip olduğu ilgi, haz, nefret gibi duygulardan kaynaklandığı düşüncesinden hareketle, tutumun sadece duyuşsal özellikleri temele alan tek faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2018). Örneğin, Altunay (2004) çalışmasında İngilizce dersine yönelik tutumu tek faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlamaktadır (benzer çalışmalar için bkz. Baş ve Beyhan, 2012; Gömleksiz, 2003). Tutumun tek faktörlü yapı içinde değerlendirildiği çalışmalarda yapının büyük oranda duyuşsal içeriğe sahip maddeler tarafından oluşturulduğu belirtilebilir.

Tutum değişkeninin özellikle yabancı dil öğrenmede etkili bir değişken olarak kabul edildiği görülmektedir. Yukarıda belirtildiği gibi, tutum değişkeni tek faktörlü ve



çok faktörlü yapı içinde ölçüldüğü çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmada, tutum değişkeninin yalnızca duyuşsal boyutunu içeren tek faktörlü bir yapı benimsenmiştir. Bunun amacı; öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri can sıkıntısı gibi belirli bir olumsuz duygunun yanında, tutum gibi can sıkıntısına göre daha genel bir içeriğe sahip, ancak önemli bir duyuşsal özellik açısından gözlenebilecek olası bir değişikliğin de dikkate alınmasıdır (Tutumun farklı müdahaleler sonucunda ve görece kısa bir sürede değişebildiğine yönelik bulguları içeren çalışmalar için bkz. Elyıldırım ve Ashton, 2006; Parker ve Paradis, 1986).

## 2.2. Konuyla İlgili Literatür

Bu bölümde algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ile ilgili Türkiye’de ve Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar özetlenmektedir. Özetlenen çalışmalar bu çalışma ile ilgisine göre sıralanmaktadır. En çok ilgili çalışmalara ön sıralarda yer verilmiştir. Ayrıca çalışmalar mümkün olduğu durumlarda konularına göre gruplanarak özetlenmiştir.

### 2.2.1. Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

Bu bölümde, çalışmanın önemli iki değişkeni olmasının yanısıra literatürde yeni kavramlar olan algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerini konu edinen Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmalar algılanan araçsallıkla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar ve can sıkıntısı ile ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar başlıkları altında özetlenmektedir.

#### 2.2.1.1. Algılanan araçsallıkla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

Literatür incelendiğinde, algılanan araçsallıkla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmaların oldukça fazla sayıda olduğu söylenebilir. İlk olarak, gelecek zaman perspektifinin alan odaklı boyutunu oluşturan algılanan araçsallığın incelendiği araştırmalar gelecek zaman perspektifine ilişkin araştırmaların bulgularını desteklemekle birlikte gelecek zaman perspektifi ile algılanan araçsallık arasındaki ilişkiselliği net bir

şekilde ortaya koymaktadır. Örneğin, Simons, Dewitte ve Lens (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın örneklemini 81 yetişkin birey ve 229 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmadan elde edilen bulgular, hem günlük hayatta hem de okul bağlamında görevlerin kişisel gelecekteki sonuçları vurguladığında, oluşturulan bu farkındalığın görev odaklılığını artırdığını ve performans odaklılığını azalttığını ortaya koymuştur. Ayrıca, bireylerin amaç odaklılığının görevi biçimlendiren araçsallık türüne bağlı olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Buna göre, kişi eğer gelecekteki dışsal sonucu için bir görevi yerine getiriyorsa performans odaklılık düzeyi yüksek olmaktadır.

Simons ve diğerleri (2000)'nin çalışmasına ek olarak, Tabachnick, Miller ve Relyea (2008), farklı bölümlerden toplam 421 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Miller ve Brickman (2004)'in sosyo-bilişsel ve öz-belirleme teorilerinden hareketle oluşturdukları gelecek odaklı motivasyon ve öz-düzenleme modelini temel almışlar ve bu modelin sadece gelecek hedefleri (uzak-yakın hedefler; içsel-dışsal hedefler) ve bunların alt hedefleri, algılanan araçsallık ve öz-düzenleme stratejileri olmak üzere dört değişkenine odaklanarak modeli test etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin uzak hedeflerinin üniversite mezuniyet alt hedefleri, derse dair araçsallık algıları ve yakınsal ders odaklı öz-düzenleme stratejilerini kendilerine göre uyarlamaları ile ilişkili olduğu bulgusunu sunmaktadır. Aynı zamanda bu çalışma, Husman ve Lens (1999)'in uzak hedeflerin daha yakın motivasyon unsurlarıyla ilişkili olması gerektiği (benzer görüş için bkz. Kauffmann ve Husman, 2004) tezini güçlendirmektedir. Çalışma sonuçlarına göre, bireyin içsel olarak belirlenen uzak gelecek hedeflerine göre alt hedeflerini belirlediği; alt hedeflerin ise daha yakın hedefler olduğu ve dersin daha araçsal olarak algılanmasını sağladığı, araçsallık algısının yükselmesiyle bireyin öz düzenleme stratejilerini de daha fazla kullanmaya başladığı belirtilmektedir.

Diğer taraftan, Wheeler (1980) ise çalışmasında öğrencilerin derse verdikleri yüksek değer algılanan araçsallık ile ilişkili olduğunu ifade etmektedir. En çok tercih ettikleri mesleklerin muhasebe ve rehberlik/ danışmanlık olduğunu belirten 43 lise öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada katılımcılar tercih ettikleri mesleğin 15 getirisinin (birinin sürekli kendini denetlemesinden kurtulma, işteki görevlerin çeşitliliği, yüksek maaş, istikrarlı ve güvenli bir gelecek gibi) değerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde, her

mesleğin yukarıda belirtilen çıktıları için algıladıkları araçsallığı da 1-7 arasında derecelendirmişlerdir. Çalışma sonuçları öğrencinin en çok tercih ettiği mesleğe verdiği değer ile araçsallık algısı arasında yüksek korelasyon olduğunu desteklemektedir. Ayrıca öğrenciler tercih etikleri mesleğin, gelecek hedeflerini gerçekleştirmeleri için daha araçsal olduğunu belirtmişlerdir.

Gelecek hedefleri ve görev değeri ile algılanan araçsallık arasındaki ilişkiyi netleştiren yukarıda özetlenen çalışmalara ek olarak algılanan araçsallık ile ilgili çalışmalar özellikle eğitimbilimsel açıdan daha detaylı ve kapsamlı görünümler sunmaktadır. Örneğin; Malka ve Covington (2005) tarafından yapılan yüksekokul öğrencilerinin okul performanslarının gelecek amaçlarını elde etmedeki araçsallığına ilişkin algılarının incelendiği ve öğretmen adayları üzerinde yapılan üç aşamalı çalışma araçsallık algısı ile ilgilidir. Durum tespitine yönelik ilk araştırmanın bulgusu, çoğu öğrencinin yüksek not alma isteğinin altında yatan nedenin araçsallığa dayalı olduğu yönündedir. Algılanan araçsallığın performansı belirlemede öz-yeterlik, görev değeri ve başarı amaçlarından yapısal olarak farklılık gösterip göstermediği ve performans üzerinde diğer değişkenlerden ayrı bir etkisinin olup olmadığı araştırıldığı ikinci araştırmanın sonunda, algılanan araçsallığın diğer değişkenlerden ayırt edici özelliğe sahip olduğu rapor edilmiştir. Üçüncü çalışmada ise algılanan araçsallığın, gelecek zaman odaklılıktan bağımsız olarak performansı belirleyen bir değişken olup olmadığı araştırılmıştır. Sonuç olarak, algılanan araçsallığın ilgililik, değer ve ilgililik-değer etkileşimlerinin eğilimlerinden bağımsız olarak performansı etkilediği gözlemlenmiştir. Malka ve Covington (2005)'un gerçekleştirdiği üç aşamalı bu çalışma, öğrencilerin ders çalışma nedenlerinin çoğunun derse dair araçsallık algısının yüksek olmasına bağlı olduğunu, öğrencilerin başarı motivasyonlarıyla ilgili olarak algılanan araçsallığın belirgin ve farklı bir görünüme sahip olduğunu ve algılanan araçsallığın görev değeri, öz-yeterlik, başarı amaçları ve gelecek zaman perspektifinden bağımsız olarak performansı etkilediğini ortaya koymaktadır.

Algılanan araçsallık ile başka değişkenler arasındaki ilişkilere odaklanan bir diğer çalışmada Chiaburu ve Lindsay (2008) tarafından bireylerin eğitim öz-yeterlikleri ve araçsallık algısı arasındaki ilişki diğer eğitim çıktıları üzerindeki etkileri bağlamında

incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini Amerika'da büyük bir hizmet kurumunda çalışmakta olan ve profesyonel gelişim dersine katılan 254 işgören oluşturmuştur. Katılımcılara eğitim öz-yeterliği, eğitim araçsallığı ve öğrenme motivasyonu gibi eğitimsel değişkenler arasındaki ilişkiyi ölçmeyi amaçlayan toplam otuzaltı maddelik bir anket uygulanmıştır. Çalışmanın sonucuna göre, öğrenenlerin öz-yeterliliğinin yükseltilmesi için yeteneklerinden emin olmaya ve araçsallık algılarını yükseltmeye ihtiyaç duydukları belirtilmektedir. Ayrıca, öz-yeterlik ile eğitim araçsallığı arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Chiaburu ve Lindsay (2008)'in çalışması farklı sosyal biliş öğelerinin, farklı şekillerde önemli motivasyon türleri ile ilişkili olduğunu göstermektedir.

Algılanan araçsallığın diğer değişkenlerle ilişkisine ve ders başarısı gibi önemli eğitim çıktıları üzerindeki etkisine ve algılanan araçsallığın değişimine dair görünüm sunan çalışmalar da algılanan araçsallığı detaylandırdığı için önemlidir. Örneğin, Peteranetz, Flanigan, Shell ve Soh (2018) bilgisayar teknolojisi dersi alan ve bu alanda öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinden üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmalarında öğrencilerin mesleğe yönelik tutkuları ve derse yönelik araçsallık algılarının bir dönemlik süreçte değişimi ve araçsallık algısının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışmanın bulguları algılanan araçsallığın bir dönem gibi bir sürede değiştiği ve derse yönelik yüksek araçsallık algısının yüksek ders başarısıyla ilişkilendiği yönündedir. Çalışma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk çalışmanın sonuçlarına göre bilgisayar teknolojileri bölümünde öğrenim gören öğrencilerin başka bölümde öğrenim gören öğrencilere kıyasla bilgisayar teknolojileri dersine yönelik yüksek araçsallığa sahip olduğu belirtilmektedir. İkinci çalışmanın sonuçları ise öğrencilerin derse yönelik araçsallık algılarında dönemin ilk yarısında ikinci yarısına göre daha fazla değişim olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda gerçekleştirilen bir diğer çalışma ise Greene, Miller, Crowson, Duke ve Akey (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmadır. Bu çalışmada sınıf yapılarına (ödevler, yeterlilik, değerlendirme gibi) yönelik öğrenci algısının öğrenci öz-yeterliği, İngilizce derslerine yönelik araçsallık algısı ve İngilizce ders başarısı üzerine etkilerine ek olarak öz yeterlilik, araçsallık algısı ve hedeflerin bilişsel katılım ve ders başarısı

üzerine etkileri incelenmektedir. Çalışma tüm seviyelerden toplam 220 lise öğrencisi ile bir dönemi kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri okul çalışmaları ve derslerin öğrencinin gelecek hedefleri açısından araçsal olarak algılanmasının önemini belirterek araçsallık algısının ders başarısı üzerinde (hem teori hem de pratikte) önemli etkiye sahip olduğu bulgusunu sunmaktadır.

Tsai (2015) ise çalışmasını farklı bölümlerden 681 üniversite öğrencisi üzerinde uygulamıştır. Araştırmada genelde öğrenmede motivasyona yönelik bireysel değişkenlerin (araçsallık, başarı amaçları, öz-yeterlik, beklenti-değer, tutum ve öz-düzenleme) İngilizce öğreniminde de benzer sonuçları verip vermeyeceğini incelediği araştırmada, öğrenciler ön-test sonuçlarına göre üç gruba ayrılmışlardır (düşük, orta ve yüksek düzey grup). Yetenek gruplanmasının öğrencilerin motivasyonları ve performansları üzerinde etkisi olup olmadığını ölçmek üzere belirtilen düzey grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin, araçsallık, beklenti-değer, başarı amaçları, öz-yeterlik, tutum ve öz-düzenleme becerilerinin yetenek gruplamasına paralel olarak olumlu ve seçici olarak ilişkilendiğini göstermiştir. Sonuç olarak, gruplar içerisinde araçsallık, öz-yeterlik ve öz-düzenleme becerisi açısından herhangi bir farklılık saptanmamışken, gruplar arasında motivasyon farklılıklarına bağlı olarak öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, araçsallık algıları, öz-yeterlikleri beklenti-değerleri ve öğrenme amaçları bakımından farklılıklar bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bir diğer önemli çalışma ise Bembenutty (2010)'nin okul çalışmalarındaki araçsallığın temellerini 4 farklı teoriye göre ale aldığı çalışmadır. Bu çalışmada, araçsallık algısına gelecek zaman perspektifi teorisi, beklenti-değer teorisi, hazzın ertelenmesi teorisi ve sosyo-bilişsel teori bağlamında açıklama getirilmektedir. Bu teorilerin her biri öğrencilerin motivasyonel eğilimleri ve görev seçimlerinin ve gelecek hedeflerinin belirlenmesinde temel oluşturmaktadır. Ayrıca çalışmada, öğrencinin göreve bağlılığını ve onu akademik başarıya ulaştıracak ayrıca uzun dönemli hedeflerini gerçekleştirmesine yardımcı olacak okul çalışmalarını düzenlemesini sağlayan algılanan araçsallığın önemli eğitimsel çıktılara sahip olduğu bulgu olarak sunulmaktadır.

Husman, McCann ve Crowson (2000) tarafından yapılan çalışmada bir başka değişken irade ile ilgili strateji kullanımı ile içsel araçsallığın algılanışı arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmaya Amerika'da bir üniversiteden farklı bölümlerden 103 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucuna göre, irade ile ilgili strateji kullanımı ile içsel araçsallığın algılanışı arasında zaman içinde gelişen ve dinamik etkileşime sahip bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, üniversite öğrencilerinin iradeyle ilgili stratejilerinin bir dönemlik ders süresinde değişmediği ve içsel araçsallığın yüksek olmasının akademik performans üzerinde önemli bir etkisinin olduğu araştırmanın bir diğer bulgusunu oluşturmaktadır. Husman ve diğerleri (2000) tarafından, iradesel stratejilerin güçlendirilmesiyle öğrencilerin araçsallık algılarının korunacağı bir alan oluşturulabileceği ve böylelikle de derste öğrencilerin bilişsel uğraşları ve performans çıktılarının artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Husman, Derryberry, Crowson ve Lomax (2004) üniversite öğrencilerinin araçsallık algıları, göreve verdikleri değer ve içsel odaklanma değişkenleri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmada içsel araçsallık algısının diğer iki değişkenle ilişkili de olsa belirgin şekilde farklı bir yapı sergilediğini belirtmektedirler. Ayrıntılı olarak, içsel odaklılık, algılanan araçsallık ve görev değerinden oluşan üçlü yapının motivasyon kaynakları olarak önemli yapılar olduğu belirtilirken motivasyonda, algılanan araçsallığın bağımsız bir yapı olduğu bulgusuna ek olarak algılanan araçsallık ile içsel motivasyonun ve içsel motivasyon ile görev değerinin karşılıklı ilişki içinde birbirlerini desteklediği saptanmıştır. Araştırma, farklı böümlerde okumakla birlikte çoğu bölümün genel seçmeli ders olarak sunduğu insan gelişimi dersini alan ve farklı sınıflarda okuyan (yetmişbeş 1.sınıf, yetmişiki 2. sınıf, onbeş 3. sınıf ve oniki 4. sınıf) toplam 207 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir.

Creten, Lens ve Simons (2001) yaptıkları çalışmada, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin algılanan araçsallık düzeyleriyle okul çalışmalarına ilişkin motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Örnekleme yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu okul işleri ve özellikle matematik, yabancı dil ve tarih gibi teorik derslere ilişkin motivasyon sorunları yaşayan öğrenciler olarak belirlenmişlerdir. Nitekim öğrencilerin büyük çoğunluğu lise eğitimine yüksek

beklentilerle başlamış ancak başarısız olmuş ve eğitimsel beklentilerini düşürmek (önce teknik bir liseye daha sonra en düşük düzeyde bir meslek lisesine geçmek) zorunda kaldıklarını rapor etmişlerdir. Creten ve diğerleri (2001) araştırmalarında ikinci bir dilin gelecek ile olan ilişkisini algılayan teknik lise öğrencilerinin o ders için ne kadar motive oldukları konusunda da ilgilenmişler ve mevcut okul çalışmalarının gelecekteki olası sonuçlarıyla öğrencilerin motive edilip edilemeyeceğini sorgulamışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, yakın ve uzak gelecekteki amaçlar için ders çalışmayı düşük düzeyde araçsal olarak algılayan öğrenciler daha düşük düzeyde motive olmaktadır. Ayrıca, öğrenciler uygulamalı dersleri teorik olarak tanımladıkları derslere kıyasla daha faydalı ve önemli algılamakta ve gelecek amaçlarıyla daha çok ilişkilendirmektedirler. Bu doğrultuda, Creten ve diğerleri (2001) motivasyonu geliştirmek için algılanan araçsallığın önemli bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Van Calster, Lens ve Nuttin (1987) araştırmalarında, öğrencilerin hedeflerine yönelik olumlu tutuma sahip olmalarının hedeflerini araçsal olarak değerlendirmelerini sağladığı ve bu araçsallık algısının öğrencilerin derslerine daha fazla motive olmalarını sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Lise düzeyinde öğrenim gören 230 erkek öğrencinin yer aldığı bir örneklemden hareketle gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular, şimdiki zaman kavramı ile lisede başarılı olmanın gelecek başarılarında araçsal algılanmasının ders çalışma ve sınav sonuçlarına ilişkin motivasyon üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Geleceğe yönelik olumlu tutum ile yüksek araçsallık algısının birleşmesi ders çalışmaya dair yüksek motivasyon ve yüksek akademik performansı ortaya çıkarmaktadır. Buna karşılık, olumlu tutuma düşük araçsallık algısının eşlik ettiği durumda ise düşük ders çalışma motivasyonu ve düşük akademik başarı ortaya çıktığı belirtilmektedir. Van Calster, Lens ve Nuttin (1987) bu bulgulardan hareketle, öğrenci kendi kişisel geleceklerine yönelik olumlu tutuma sahip ise ve gördükleri dersler ve aldıkları notların gelecekteki başarıları üzerindeki önemi hakkında bilgilendirildiğinde, eğitimsel anlamda daha yüksek düzeyde motive olabileceklerini belirtmişlerdir.

Hermann ve Betz (2006) ise 696 üniversite öğrencisi üzerinde yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin yalnızlıklarını ve depresif bulgularını belirleyici modeller

için alan analizleri yapmışlardır. Araçsallık, sosyal öz-yeterlik, anlamlılık ve öz-saygıdan oluşan depresyon modeli depresif bulgular değişkeninin % 41'ini açıklamıştır. Test edilen ilk model yine Hermann ve Betz (2004) tarafından geliştirilen araçsallık, sosyal öz-yeterlik, utangaçlık, anlamlılık ve depresyondan oluşan modelin genişletilmiş versiyonudur. Yeni model depresif bulguları açıklamada özgün modelden anlamlı düzeyde daha önemli bulunmuştur. Araştırma sonucunda araçsallığın sosyal öz-yeterlik ile güçlü bir ilişkisinin olduğu ve aynı zamanda hem kişisel öz-saygı hem de anlamlılık ile ilişkili olduğu rapor edilmektedir. Öz-saygının depresif bulguların doğrudan belirleyicisi olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, genel öz-saygı ile sosyal öz-yeterliğin önemli birer yordayıcı olduğu ve araçsallık ile sosyal öz-yeterlik arasındaki yakın ilişkinin bu özelliği desteklediği de gözlemlenmiştir.

#### 2.2.1.2. Can sıkıntısıyla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalar

Konuyla ilgili Türkiye dışında gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında, can sıkıntısının özellikle eğitim ortamlarında hissedildiğini belirten çalışmaların (Mann ve Robinson, 2009) yanı sıra hatırı sayılır sayıda çalışmada, öğrencilerin okulu sıkıcı bulduğunun belirtildiği (Gjesme, 1977; Larson ve Richards, 1991; Robinson, 1975; Vandewiele, 1980) görülmektedir. İlk olarak, Mann ve Robinson (2009), farklı bölümlerde öğrenim gören toplam 211 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada öğrencilere can sıkıntısına yol açan arabulucu etmenler ve can sıkıntısının sonuçları üzerine bir anket uygulanmıştır. Çalışma sonunda elde edilen bulgular öğrencilerin yüzde ellidokuzunun dersin yarısını, yüzde otuzunun ise dersin çoğu veya tümünü sıkıcı bulduğunu göstermektedir. Elde edilen verilere göre can sıkıntısının sonuçları olarak derste can sıkıntısı hisseden öğrencilerin sonraki derslere katılmadığı belirtilmektedir. Buna ek olarak, çalışmada can sıkıntısı seviyesi ile ders notu ortalamaları arasında negatif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. Derste can sıkıntısına yol açan en önemli faktörün bir öğretim tekniği olarak power-point slaytları kullanımı olduğu belirtilirken can sıkıntısında arabulucu faktörün ise can sıkıntısına yatkınlık olduğu bulgular arasında yer almıştır.



Vandewiele (1980)'in çalışmasında ise Senegal'de 694 ortaokul öğrencisi ile can sıkıntısının hissedilme sıklığı ve yapısı araştırılmış ve bunun için öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Öğrencilerin üçte biri sık sık can sıkıntısı hissettiğini, yaklaşık dörtte biri ise okulda can sıkıntısı hissettiğini belirtmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin okul dışında can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıklarına dair bulgular da elde edilmiştir. Öğrencilerin sekizde biri can sıkıntısıyla başa çıkamadığını belirtirken, diğerleri bu duyguyla başa çıkmak için kitap okuduklarını (%20.1), ödev yaptıklarını (%9), arkadaş ziyaretine gittiklerini (%8.5), müzik dinlediklerini (%7.6) veya tartışma programı izlediklerini (%7.5) belirtmişlerdir. Çalışma ayrıca erkeklerin kızlara göre daha fazla can sıkıntısı hissettiğini, ayrıca alt sınıflardaki öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkmak için daha çok ders çalışmaya yöneldiklerini belirtmektedir.

Larson ve Richards (1991)'in 5. ve 9. sınıf arası 392 öğrencinin okul içinde ve dışında hissettikleri can sıkıntısı sıklığının elektronik bir cihazla ölçüldüğü çalışmada durumsal can sıkıntısı ile karakter özelliği olarak can sıkıntısı da ayrıca incelenmiştir. Öğrencilere verilen elektronik cihaz, sabah 7:30 ile akşam 9:30 arası iki saate yakın aralıklarla tesadüfi zamanlarda bir bip sesi çıkararak bu zamanlarda öğrencilerden o andaki duygularını ve yaptıkları aktiviteyi bir günlüğe yazmaları istenmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin okul ortamında daha fazla can sıkıntısı hissettiklerini belirtmelerinin yanı sıra yetişkin otoritesinin olmadığı (bu yüzden can sıkıntısının düşük olması beklenen) okul dışında da yüksek oranda can sıkıntısı hissettiklerini göstermektedir. Buna ek olarak, verilere göre, can sıkıntısının yapılmakta olan etkinliğe bağlı olmaktan çok kişinin kendisine bağlı olduğu (bazı öğrencilerin daha kolay canı sıkılmaktadır) belirtilmiştir. Araştırma ayrıca, okulda ve okul dışında hissedilen can sıkıntısının farklı özellikte olduğunu bulgu olarak sunmaktadır. Okulda hissedilen can sıkıntısının sebebi olarak genelde (%36) yapılan aktivitenin sıkıcı olması belirtilmekte iken, okul dışında can sıkıntısının sebebi olarak (%49), yapacak hiçbirşeyin olmaması veya etrafta kimsenin olmaması gösterilmektedir.

Goetz, Frenzel, Pekrun, Hall ve Lüdtke (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin Matematik, Fizik, Almanca ve İngilizce alanlarına dair eğlenme, gurur duyma, öfke ve can sıkıntısı gibi akademik duygular arasındaki ilişkiler hem tek bir

ders (alan) odaklı, hem de alanlar arası ilişkisi açısından incelenmektedir. Alan odaklılığın doğrulayıcı varsayımı olarak, araştırmaya konu olan duyguların alanlar arası ilişkisinin zayıf ve tutarsız olduğu belirtilmiştir. Buna karşılık, onbirinci sınıf öğrencilerinin 8. sınıf öğrencilerine göre akademik duygularının daha ders odaklı olduğu ifade edilmiş, buna bağlı olarak duygularda dersler arası farklılaşmanın artmasının sınıf seviyesine bağlı olduğu belirtilmiştir. Alan odaklı ilişkiler açısından ise, duyguların açık bir şekilde birbirinden ayrıştığı ve 4 farklı derste hissedilen duyguların yoğunluğunun dikkate değer derecede birbirinden farklılaştığı belirtilmiştir.

Goetz, Pekrun, Hall ve Haag (2006)'ın çalışmasında ise akademik duygular sosyo-bilişsel açıdan incelenmekte, açık ifadeyle Latince dersinde hissedilen eğlenme, gurur duyma, endişe, öfke ve can sıkıntısı duygularının öncülleri ve alan odaklılığı incelenmekte ve Pekrun (2000)'un sosyo-bilişsel modeli test edilmektedir. Araştırmaya 7. sınıf ile 10. sınıf arası toplam 200 öğrenci katılmıştır. Çalışmaya göre, akademik duyguların öncülleri olarak, öğrencilerin bilişsel düzeylerinin ve sosyal çevrelerinin Latince dersine dair hissettikleri duygular üzerinde önemli etkisinin olduğu, hatta bunun tam tersinin de doğru olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, derse verilen içsel ve dışsal değer, akademik duygularla güçlü bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Araştırmanın alan odaklılığı bulgularına göre ise Latince, Almanca, İngilizce, Matematik, Müzik ve Beden Eğitimi derslerinde hissedilen eğlenme, endişe ve can sıkıntısı olmak üzere üç duygu değerlendirilmiş, Matematik, Latince ve Almanca gibi ana derslerde bu üç duygu arasında farklılaşma az iken, beden eğitimi gibi tamamlayıcı derslerde daha geniş farklılıklar (yüksek düzeyde eğlenme, düşük düzeyde can sıkıntısı, daha düşük düzeyde endişe) görüldüğü, ayrıca eğlence ve can sıkıntısı duygularının endişe duygusuna göre daha alan odaklı duygular oldukları belirtilmiştir.

Literatürde can sıkıntısının öğrencilerin derse devam düzeyleri ve akademik başarıları üzerinde olumsuz etkisi olduğunu vurgulayan çalışmalar yer almaktadır. Örneğin, Jarvis ve Seifert (2002)'in 5. ve 6. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada can sıkıntısının, ödev ve ders sorumluluklarından kaçma davranışıyla ilişkili olduğu bulgulardan biri olarak sunulmaktadır. Araştırmada ders ve ödevden kaçan ve dersi anlamayan öğrenciler belirlenerek bu öğrencilerle davranışlarının sebepleri üzerine

görüşme yapılmış, öğrencilerin üç temel sebepten dolayı çalışmaktan vazgeçtikleri belirtilmiştir. Bu sebepler; derste hissettikleri can sıkıntısı, öğretmene karşı duydukları kin duygusu ve çaresizlik hissi olmak üzere üç duygudan oluşmaktadır. Literatürde, ders ve ödevlerden kaçma davranışı ile can sıkıntısı arasındaki ilişkiyi destekleyen çalışmalar mevcuttur (bkz. Dowson ve McInerney, 2000; Duda ve Nicholls, 1992; Seifert ve O’Keefe, 2001).

Bu çalışmalara ek olarak, literatürde, can sıkıntısı ile öğrencilerin okula ilişkin hoşnutsuzluk düzeyleri ve okuldan ayrılma davranışları arasında olumlu ilişki olduğunu belirten çok sayıda çalışma bulunmaktadır (bkz. Gjesme, 1977; Pekrun, Goetz, Titz ve Perry, 2002; Tidwell, 1988; Watt ve Vodanovich, 1999). Örneğin, Tidwell (1988) okuldan ayrılan 374 lise öğrencisi ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin okulu bırakma sebepleri, okulla ilgili düşünceleri, okuldan ayrılmadan öncesi ve sonrası ve gelecek planlarını öğrenmek amaçlı kapalı ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin okulu bırakmalarının temel nedenlerinden biri olarak derste ve okulda hissettikleri can sıkıntısını gösterdikleri belirtilmiştir.

Ayrıca, Pekrun ve diğerleri (2002) çalışmalarında, olumsuz akademik duyguların alanda göz ardı edilen duygular olmasına karşın hissedilme sıklığının olumlu duygulardan az olmadığını belirtmişlerdir. Çalışmada, öğrencilerin eğlenme, umut, gurur duyma, rahatlama, öfke, utanma, umutsuzluk ve can sıkıntısı duyguları incelenmiştir. Çalışma sonuçları akademik duyguların öğrencilerin motivasyonu, öğrenme stratejileri, bilişsel kaynakları, öz-düzenleme becerileri, akademik başarıları, karakter yapıları ve sınıf ortamı ile belirgin şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Çalışmanın sonunda Pekrun ve diğerleri tarafından, çevresel koşullar ve derse verilen değerin derse dair duyguları tetiklediği, buna karşılık duyguların da öğrenme ve akademik başarıyı etkilediği; diğer bir deyişle, öncüller, duygular ve etkilerin birbirleriyle karşılıklı olarak nedensellik ilişkisi içinde oldukları belirtilmiştir. Özel olarak, can sıkıntısı duygusuna bakıldığında ise, can sıkıntısının, rahatlama duygusu gibi, psikolojik ve bilişsel açıdan öğrenciyi edilgenleştiren bir özellik taşıdığı ve bundan dolayı ilgide azalmaya sebep olmasının yanında bilginin derinlemesine değil daha yüzeysel işlenmesine sebep olduğu belirtilmektedir. Buna ek olarak, akademik başarı açısından ise can sıkıntısının,

motivasyonu bozması, öğrencinin dikkatini dersten başka yerlere yönlendirmesi ve bilginin daha yüzeysel kalmasına sebep olmasından dolayı akademik başarıda düşüşe yol açtığı vurgulanmıştır.

Watt ve Vodanovich (1999) ise can sıkıntısına yatkınlık ile psikolojik gelişim başarısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri, farklı bölüm ve sınıflardan 142 üniversite öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, can sıkıntısına daha az yatkınlığı olan öğrencilerin psikososyal gelişim testlerinden daha yüksek notlar aldığı araştırmanın bulguları arasında yer almaktadır. Çalışmada can sıkıntısının, öğrencinin psikososyal gelişimi için önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir. Genel olarak, can sıkıntısına yatkınlık ile psikososyal gelişim arasında negatif korelasyon olduğu çalışmanın bulguları arasındadır. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular sonucu can sıkıntısına yatkın birey a) motivasyon eksikliği, hedef, amaç ve anlam eksikliği yaşaması b) umutsuzluk, endişe, depresyon, yalnızlık gibi olumsuz duygular yaşaması c) sağlıksız davranışlar sergilemesi özellikleri ile tanımlanmaktadır.

Maroldo (1986)'nın, 223 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirdiği çalışmada utanma, can sıkıntısı ve not ortalamaları arasındaki ilişki değerlendirilmiştir. Kadınlarda utanma ve can sıkıntısı arasında pozitif, erkeklerde ise can sıkıntısı ile not ortalaması arasında ters yönlü ilişki saptanmış; utanma ile not ortalaması arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı bulunmuştur.

Acee ve diğerleri (2010) kolay ve zorlayıcı akademik görevlere yönelik öğrencinin hissettiği can sıkıntısını inceledikleri çalışmalarında, can sıkıntısının çok boyutlu ve duruma bağımlı bir yapıya sahip olduğunu varsayım olarak sunmuşlardır. Çalışma sonunda, öğrencilere kolay görevler verildiği durumda tek faktörlü can sıkıntısı modeli belirlenirken, zorlayıcı görevlere dair ise iki faktörlü can sıkıntısı modeli ortaya çıkmıştır. Ayrıca göreve bağlı can sıkıntısı, en çok, verilen görevin anlamsız ve sıkıcı olmasıyla karakterize edilirken, kişiye bağlı can sıkıntısı ise tatmin olmama ve hayal kırıklığına uğrama duygularıyla belirtilmiştir.

Can sıkıntısının sonuçları üzerine bulgular sunan yukarıda değinilen tüm çalışmalara ek olarak can sıkıntısının nedenleri üzerine yapılan çalışmalar çok çeşitli faktörleri görünür kılmaktadır. Larson ve Richards (1991), yukarıda değinilen çalışmalarında, 5-9. sınıf öğrencilerinin dersler kolay olduğu için okulda can sıkıntısı hissettikleri verisini elde edilmiştir. Vandewiele (1980)'in 694 orta öğretim öğrencisiyle gerçekleştirdiği çalışmada ise, öğrencilerin yaklaşık yüzde yirmibeşinin okul ortamında can sıkıntısı hissettikleri belirtilmektedir. Araştırma verilerinden hareketle yorgunluk (%26.6), tatmin olmama duygusu (%20.1), endişe (514.5), fiziksel rahatsızlıklar (hastalık, baş ağrısı, rahatsızlık gibi) (%12.3), saldırganlık (%12.3), yalnızlık (%11.1) gibi duyguların can sıkıntısıyla bağlantılı bileşenler olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca konuların ilgi çekici, kendileriyle bağ kurabilecekleri içeriğe sahip olmaması gibi sebepler öğrenciler tarafından can sıkıntısının sebebi olarak bildirilmiştir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin can sıkıntısıyla nasıl başa çıktıkları araştırılmış; araştırma sonunda öğrencilerin yaklaşık sekizde birinin can sıkıntısıyla başa çıkamadığı ifade edilmiştir. Can sıkıntısıyla belli başlı başa çıkma yöntemi olarak ise kitap okumak (%20.1), ödev yapmak (%9.0), arkadaşları ziyaret etmek (%8.5), müzik dinlemek (%7.6) ve arkadaşlarla konuşmak (%7.5) gibi yöntemler belirtilmiştir.

Literatürde ayrıca öğrencilerin can sıkıntısıyla ders esnasında nasıl başa çıktığını inceleyen araştırmalar mevcuttur. Örneğin Nett, Goetz ve Daniels (2010)'in çalışmasında, can sıkıntısıyla başa çıkmada kullanılan farklı stratejiler incelenmektedir. Çalışmaya 5-10. sınıf arası 976 öğrenci katılmıştır. Çalışmada gizli profil analizleri ile üç farklı (yeniden değerlendirenler grubu, eleştirenler grubu ve kaytaranlar grubu) can sıkıntısıyla başa çıkma grubu tanımlanmıştır. Son olarak, can sıkıntısı yaşama sıklığı, akademik başarı ve akademik başarı durumlarıyla ilgili diğer duyuşsal, motivasyonel ve bilişsel faktörler bağlamında bu üç grup arasındaki farklar incelenmiştir. Diğer iki gruba kıyaslandığında, yeniden değerlendirenler grubunun bilişsel yaklaşma stratejilerini daha çok tercih ettiği, daha az can sıkıntısı hissettiği ve duyuşsal, motivasyonel ve bilişsel bağlamda en olumlu duygulara sahip olan grup olduğu belirtilmiştir.

Nett, Goetz ve Hall (2011)'in çalışmalarında, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri kişilik özelliği ve durumsal boyutlarıyla incelenmiştir. 537 onbirinci

sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada kişiliğe bağlı can sıkıntısıyla başa çıkma yöntemlerinden iki tanesi ile durumsal stratejilerden bilişsel ve davranışsal yaklaşma ve kaçınma stratejileri karşılaştırılmıştır. Araştırmada öğrencilerin dersin %58'i gibi bir süre boyunca can sıkıntısı hissettikleri bildirilmiştir. Bu çalışmada, Nett, Goetz ve Daniels (2010)'ın çalışmalarından farklı olarak eleştirenler grubu oluşmamıştır. Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkma yöntemlerinin bilişsel yaklaşma ve davranışsal kaçınma olmak üzere iki yöntemle betimlenebileceği belirtilmiş; ayrıca, düşük seviyedeki can sıkıntısı ile bilişsel yaklaşma stratejisinin ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Belirtilen bulgulara ek olarak bu çalışmada, sınıflar arası karşılaştırmalarda öğrencilerin sunduğu can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin çeşitlilik göstermekle birlikte can sıkıntısının sebebi olarak ruhsal faktörlerden çok durumsal faktörlere işaret edildiği belirtilmiştir. Bu veriye dayanarak, sınıf ortamının can sıkıntısı seviyesinde çok belirleyici bir faktör olduğu ve bu sebeple can sıkıntısı seviyesinin düşürülmesinde etkili olarak kullanılabilmesi vurgulanmıştır.

## 2.2.2. Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar

Bu bölümde algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar özetlenmektedir. Bu çalışmaların oldukça az olduğu dikkat çekmektedir. Özetlenen çalışmalar bu çalışma ile ilgisi bağlamında ele alınarak ve elverişli olduğu durumlarda kendi içlerinde gruplandırılarak sıralanmıştır.

### 2.2.2.1. Algılanan araçsallık ile ilgili Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmalar

Konuyla ilgili olarak Türkiye'de gerçekleştirilen araştırma sayısının oldukça sınırlı olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca ulusal literatürde gelecek zaman perspektifinin ve algılanan araçsallığın ders başarısı üzerindeki etkilerinin incelendiği yalnızca birkaç çalışmaya (Aksoy, 2018; Avcı ve Erden, 2013; Başören, 2015; Eren, 2009, 2011, 2013b; Özçetin ve Eren, 2010) rastlanmıştır. Eren (2009) tarafından gerçekleştirilen boylamsal çalışmada öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve algılanan araçsallıklarındaki bir

akademik dönem içerisindeki olası değişiklikler ve bu değişikliklerin öğrencilerin belli bir derse (eğitim psikolojisi) yönelik performanslarını açıklayabilme derecesi incelenmiştir. Sınıf öğretmenliği, resim ve İngilizce öğretmenliği birinci sınıfta ortak ders olarak eğitim psikolojisi dersini alan toplam 188 üniversite öğrencisini kapsayan araştırmanın sonucunda gelecek zaman perspektifinin değişken doğası ile ilgili üç farklı bulgu elde edilmiştir. Birinci olarak gelecek zaman perspektifinin değer ve ilgililik boyutundaki değişiklikler bir akademik dönem gibi kısa bir sürede bile ortaya çıkabilmektedir. İkinci olarak öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişiklikler tek yönlü değil (ya azalma ya da artma) çift yönlü (hem azalma hem de artma) gerçekleşmektedir. Son olarak da bazı öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri bir dönem boyunca sabit kalmaktadır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının bir akademik dönem içerisinde anlamlı düzeyde değişirken küçük bir kısmının gelecek zaman perspektiflerinin ve algılanan araçsallıklarının ise sabit kaldığı belirtilmiştir. Araştırmanın önemli bir diğer bulgusu ise, gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıktaki bu görünümünün öğretim elemanı aracılığıyla ders başarısını dolaylı olarak etkilediğidir. Bu bulgu öğrencilerin ders başarısı ile gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki bir dönem boyunca meydana gelen artma-azalma arasındaki ilişkinin öğretim elemanlarının etkisi aracılığıyla düzenlenmekte olduğuna işaret etmektedir. Eren (2009) öğretim elemanlarının, öğrencilerin gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallıklarındaki değişikliklerin eğitim/öğretim ortamlarına yansıtılmasında oldukça önemli bir role sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Eren (2011) matematik öğretmenliği, sınıf öğretmenliği, resim öğretmenliği, özel eğitim öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinden 413 öğretmen adayını kapsayan tarama türü araştırmasında, öğretmen adaylarının bilgiye yönelik genel merakları ile pedagojik bilgiye yönelik ve alan bilgisine yönelik merakları arasındaki ilişkilerde, öğretmen adaylarının pedagojik bilgiye ve alan bilgisine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın arabulucu rolleri incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, pedagojik bilgiye ve alan bilgisine yönelik araçsallık algısı olmak üzere her iki algılanan araçsallık türünün de genel ve alan odaklı merakın değinilen türleri arasında anlamlı düzeyde arabulucu roller oynadığını göstermiştir.

Eren (2013b) tarafından 521 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen tarama türü çalışmada öğrenci katılımı, algılanan araçsallık ve can sıkıntısıyla başa çıkma arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, derse katılımın 4 boyutunun birbirleriyle ve algılanan araçsallıkla ilişkilendiği aynı zamanda can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileriyle anlamlı ve pozitif yönde ilişkilendiği ifade edilmektedir. Araştırmanın bir diğer bulgusu, algılanan araçsallığın derse katılımı doğrudan ilişkilendiği yönündedir. Ayrıntılı olarak, algılanan araçsallığın derse katılımın sadece bilişsel katılım boyutu ile değil, davranışsal, duygusal ve literatüre yeni kazandırılan aktif katılım boyutları ile de anlamlı ve pozitif yönlü ilişkilendiği belirtilmektedir.

Özçetin ve Eren (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve gelecek zaman perspektiflerinin İngilizce ders başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini meslek liselerinde öğrenim gören 9-12 sınıf arası toplam 1061 öğrenci oluşturmuştur. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ve İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın İngilizceye yönelik tutumları ve İngilizce ders başarısı üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Başören (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı ise lise öğrencilerinin Matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisini incelemektir. Araştırmaya genel liselerde öğrenim gören 2018 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin matematik dersinde sergiledikleri çeşitli ve farklı katılım görünümlerinin, matematik ders başarıları, duygu düzenleme stratejileri, algılanan araçsallık ve genel umut değişkenleri ile anlamlı ve seçici biçimde ilişkilendiğini göstermekle birlikte, öğrencilerin matematik dersine katılımı ile matematik ders başarısı arasında algılanan araçsallığın arabulucu rolü oynadığı sonucuna ulaşılmıştır.



Avcı ve Erden (2013)'in çalışmasında ise gelecek zaman algısının beş boyutu olan bağlılık, değer, hız, genişlik ve algılanan araçsallık ile akademik alandaki arzuların ertelenmesinin öğretmen adaylarının meslek derslerindeki akademik başarıları üzerindeki etkisinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, üniversite dördüncü sınıfta öğrenim gören 462 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, meslek derslerindeki akademik başarının; gelecek zaman algısının, hız ve algılanan araçsallık alt boyutları tarafından hem doğrudan hem de akademik alanda arzuların ertelenmesi vasıtasıyla yordandığı; değer alt boyutu tarafından doğrudan yordandığı; bağlılık alt boyutu tarafından akademik alanda arzuların ertelenmesi aracılığıyla yordandığı; bağlılık alt boyutunun ise anlamlı bir yordayıcı olmadığını göstermiştir.

Aksoy (2018)'un lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenleri boylamsal bir analiz ile ele aldığı çalışmada, lise öğrencilerinin İngilizce dersleriyle ilgili öz-yeterlik inançlarının, algıladıkları araçsallığın, biliş-ötesi öğrenme stratejilerinin, bilgiye yönelik meraklarının, başarı amaçlarının ve tutumlarının, İngilizce ders başarıları üzerindeki olası etkileri bir öğretim yılı süresince incelenmiştir. Çalışma beş ayrı Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören 1357 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri bir öğretim yılının dört ayrı zaman kesitinde (güz dönemi başı, güz dönemi sonu, bahar dönemi başı ve bahar dönemi sonu) ve aynı öğrencilerden elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce derslerine yönelik tutumun ders başarısını, İngilizce ders başarısının da tutumu etkilediğini göstermiş ve İngilizceye yönelik tutum ile İngilizce ders başarısı arasında nedenselliğe dayalı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bununla birlikte bulgular, İngilizceye yönelik tutumun ders başarısı üzerinde, diğer değişkenlerin etkileriyle kıyaslandığında, güçlü bir etkisi olduğunu ve bu etkinin, diğer değişkenlerin ders başarısı üzerindeki etkilerini baskıladığını da göstermiştir. Araştırmanın önemli bulgularından biri, yüksek düzeyde bilgiye yönelik meraka ve algılanan araçsallığa sahip olmayla bazı başarı amaçlarını (performansa yaklaşma) ve biliş-ötesi öğrenme stratejilerini (örgütlenme ve değerlendirme stratejileri) benimsemenin, İngilizce ders başarısına bağlı olduğudur.

### 2.2.2.2. Can sıkıntısıyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar

Konuyla ilgili Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. İlk olarak, Eren (2013a)’in öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünümünün incelendiği, 617 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilen çalışmadan elde edilen bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkmada kullandığı stratejiler bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma ve davranışsal kaçınma olmak üzere dört faktörlü yapı aracılığıyla geçerli ve güvenilir bir biçimde tanımlanabilmektedir. İkincisi ise, öğretmen adaylarının kullandıkları can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin ‘algılamalarını değiştirenler kümesi’, ‘uyumsuz davranışlar sergileyenler kümesi’ ve ‘hayal kırıklığına uğrayanlar kümesi’ olmak üzere üç anlamlı görünüm aracılığıyla tanımlanabildiğini göstermiştir.

Eren (2013b) tarafından gerçekleştirilen bir başka çalışmada öğretmen adaylarının kullandıkları dört tür can sıkıntısıyla başa çıkma stratejisinin (bilişsel yaklaşma, davranışsal yaklaşma, bilişsel kaçınma davranışsal kaçınma) öğrencilerin araçsallık algısı ve 4 katılım türü (agentik, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel katılım) arasındaki ilişkide arabulucu rolü incelenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre, algılanan araçsallık ile bilişsel kaçınma hariç tüm can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri ve 4 katılım türü arasında ilişki olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, araştırma sonuçlarına göre, algılanan araçsallık ile 4 katılım türü arasında sınırlı ilişki olduğu; buna ek olarak, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinden bilişsel yaklaşma stratejisinin algılanan araçsallık üzerinde anlamlı derecede arabulucu rolünün olduğu bulgular arasında belirtilmektedir.

Eren (2016), ilköğretim öğretmenliği, bilgisayar eğitimi ve bilişim teknolojisi öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan 476 öğretmen adayı ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin can sıkıntısı düzeyleri ve ders katılımın dört boyutu (bilişsel katılım, duygusal katılım, davranışsal katılım ve aktif katılım) arasındaki ilişkilerde arabulucu rollerini incelemiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının derslerde hissettikleri can sıkıntısının bilişsel yaklaşma stratejileriyle, bilişsel yaklaşma stratejilerinin de

sırasıyla hissedilen can sıkıntısıyla anlamlı düzeyde ve tek yönlü nedensellik içeren döngüsel bir ilişki sergilediğini göstermiştir. Bunun anlamı, öğretmen adaylarının derslerde hissettikleri can sıkıntısının bilişsel yaklaşma stratejilerini (dersin önemini kendine hatırlatarak, derse odaklanma vb.) kullandıkları takdirde azaldığı; bu durumun derslere yönelik duygusal katılım düzeylerini artırdığı ve bunun da sırasıyla, öğretmen adaylarının derslerde hissettikleri can sıkıntısının azalmasına katkıda bulunduğudır. Bu bulgudan hareketle, öğretmen adaylarının derslerde hissettikleri can sıkıntısının, hem onların derse yönelik duygusal katılımının artırılması yoluyla, hem de bilişsel yaklaşma stratejilerini kullanmalarının sağlanması yoluyla azaltılabileceği önerisinde bulunmaktadır.

Eren ve Coşkun (2015), Türkiye’de üniversite öğrencilerinin gelecek zaman perspektifleri ve can sıkıntısı ile başa çıkma stratejileri arasındaki ilişkileri inceledikleri çalışmalarında ise araştırma sonuçları, öğrencilerin gelecek zaman perspektiflerinin dört farklı ve anlamlı küme ile tanımlanabildiğini göstermiştir. Bu kümeler; yüksek geçmiş-pozitif ve gelecek zaman perspektifi kümesi, yüksek şimdi- faydacı zaman perspektifi kümesi, yüksek geçmiş-negatif ve şimdi- kaderci zaman perspektifi kümesi ve düşük şimdi-kaderci zaman perspektifi kümesidir. Sonuçlar ayrıca, yüksek geçmiş-pozitif ve gelecek zaman perspektifine sahip ve düşük şimdiki-kaderci zaman perspektifi kümesine dahil öğrencilerin can sıkıntısıyla başa çıkmak için bilişsel ve davranışsal-yaklaşma stratejileri kullanırlarken; yüksek geçmiş-negatif ve şimdiki-kaderci zaman kümesindeki öğrencilerin ise bilişsel ve davranışsal kaçınma stratejileri kullandıklarını göstermektedir. Araştırma sonuçlarına dayanarak eğitim ortamında öğrencilerin gelecek zaman perspektifleri ile birlikte kullandıkları can sıkıntısı ile başa çıkma stratejilerini birlikte değerlendirmenin mantıklı olacağı vurgulanmıştır.

Eren ve Coşkun (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise öğrencilerin matematik dersi kapsamında hissettikleri can sıkıntısının düzeyi, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri, bilgiye dair merakları ve ders notlarına dayalı okul performansları arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Çalışmada araştırmacılar can sıkıntısı seviyesi ile ders notları arasındaki ilişkide öğrencilerin bilgiye dair merakları ile can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin arabulucu rolünü sorgulamışlardır. Çalışmaya 211’i Anadolu lisesi

346'sı Fen lisesinden olmak üzere toplam 557 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonuçları can sıkıntısı düzeyi, can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri, bilgiye dair merak ve ders başarısının birbiriyle anlamlı şekilde ilişkilendiğini göstermiştir. Buna ek olarak, yoksunluk kaynaklı bilgiye dair merak ile ilgi kaynaklı bilgiye dair merak faktörlerinin, can sıkıntısı ve ders başarısı arasındaki ilişkide anlamlı düzeyde arabulucu role sahip olduğu çalışmanın bulguları arasında yer almıştır. Ayrıca, çalışma sonuçlarına göre, yoksunluk kaynaklı bilgiye dair merak ile ilgi kaynaklı bilgiye dair merak değişkenlerinin arabulucu rolünün cinsiyet gruplarına göre seçici fark yarattığı belirtilmiştir.

### 2.3. Sonuç

Konuyla ilgili literatür incelendiğinde, algılanan araçsallık değişkeninin genelde öğrenmeyi, özelde ise bir yabancı dili öğrenmeyi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine ilişkin önemli kanıtlar bulunduğu görülmektedir. Ancak, bu araştırmaların sayılarının az olmasının yanısıra, algılanan araçsallığı sınırlı sayıda değişkenle olan ilişkisi açısından incelemeleri, neredeyse tümünün tarama türünde çalışmalar olmaları ve kesitsel veriye dayalı bulgular sunmaları gibi nedenlerden dolayı, katkılarının sınırlı olduğu söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışmanın konu ile ilgili literatürde yukarıda değinilen araştırmalardan; öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığı bir müdahale değişkeni olarak ele alması ve bu müdahaleyi iki ayrı yaklaşımla ve deneysel bir desene dayalı olarak gerçekleştirmesi; hem bilişsel hem de duyuşsal değişkenleri ders başarısının potansiyel yordayıcıları olarak incelemesi gibi nedenlerden dolayı önemli ölçüde farklılaştığı söylenebilir. Bu araştırmanın değinilen özelliklerinin, öğrencilerin bir yabancı dil olarak İngilizceyi öğrenmelerini etkileyebilecek değişkenlerin olası katkılarının karşılaştırmalı bir yaklaşımla sorgulanmasına dayalı bulgular sağlama potansiyelini artırdığı ve bunun da, İngilizce derslerine ilişkin öğretim programlarının, özellikle öğrenme-öğretme süreçleri boyutunun geliştirilmesine yönelik katkılarını dikkate değer biçimde belirginleştirdiği ifade edilebilir.

## III. BÖLÜM

### 3. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni açıklanmış, çalışma grupları tanıtılmıştır. Buna ek olarak bu bölümde veri toplama araçları ve işlem yoluna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Ayrıca veri analizi bölümünde çalışma gruplarından elde edilen verilerin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Deseni

Lise öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığı artırmanın, onların başarıları, tutumları ve can sıkıntısı düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın desenini, ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmuştur. Evren hakkında genel bir yargıya varmayı amaçlayan tarama türü araştırmalardan farklı olarak, deneysel desenlerin benimsendiği araştırmalarda herhangi bir uygulamanın dikkate alınan sonuç değişkenleri üzerindeki etkilerinin kontrollü bir yaklaşımla incelenmesi amaçlanmaktadır (Creswell, 2012; Karasar, 2013). Diğer bir deyişle, deneysel desenler, müdahalenin gerçekleştirildiği deney grubunda ya da gruplarında bağımlı değişken veya değişkenler bağlamında ortaya çıkan değişimi, hiçbir müdahalenin gerçekleştirilmediği kontrol grubunda/gruplarında zamana bağlı ve/veya rastlantısal olarak ortaya çıkabilen değişimden ayırt ederek karşılaştırma olanağı sağlamaktadırlar (Büyüköztürk, 2006; Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bundan dolayı, deneysel desenler neden-sonuç ilişkisinin çıkarımı açısından oldukça uygun desenlerdir. Buna ek olarak, yarı deneysel desenler, deney ve kontrol gruplarının rastgele eşitlenemediği durumlar söz konusu olduğunda, başka bir deyişle eşdeğerliğin rastlantısal biçimde oluşturulamadığı durumlarda kullanılan deneysel desen

türüdür (Cohen, Manion ve Morrison, 2002). Hem ifade edilen nedenlerden dolayı hem de araştırmanın amacına uygun olması nedeniyle, bu çalışmada ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Buna göre, araştırmanın gerçekleştirildiği okulun (bkz. Çalışma Grupları bölümü) 9. sınıflarında öğrenim gören tüm öğrencilerin isimlerinin ve sınıf/ şube isimlerinin yer aldığı bir listeler alınmış ve öğrenciler, müdahale öncesinde grup denkliklerinin sağlanabilmesi amacıyla (bkz. Cohen ve diğerleri, 2002) ‘benzer özelliklere sahip olma’ ölçütü dikkate alınarak seçilmiştir. Gruplar arası denklik, liseye geçiş ve okul tercihinde ön şart olan TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş) sınavı başarı puan ortalamaları birbirine en yakın 3 sınıfın seçilmesiyle sağlanmaya çalışılmıştır. Bu aşamadan sonra, öğrenciler deney ve kontrol gruplarına rastgele biçimde atanmışlardır. Araştırmanın çalışma gruplarına ilişkin bilgilere ve açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grupları

Araştırmanın çalışma gruplarını, Bolu ili merkez ilçesinde bulunan bir Anadolu Lisesi’nde, 2014-2015 öğretim yılında 9. sınıflarda öğrenim gören, toplam 93 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kolay ulaşılabilir durum örnekleme (Yıldırım ve Şimşek, 2005) yoluyla seçilmişler ve deney ve kontrol gruplarına rastgele biçimde atanmışlardır. Gruplarda (kontrol grubu, Yüzeysel Bilgilendirilen Grup (YBG) ve Ayrıntılı Bilgilendirilen Grup (ABG) yer alan öğrenci sayıları, bu sayıların yaş ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 3.1’de görülmektedir.

**Tablo 3.1.** Araştırmada yer alan öğrencilerin demografik özellikler

Grup	Sınıf Seviyeleri	Cinsiyet		Yaş			Toplam
		Kız	Ekek	14	15	16	
Kontrol	9	14	19	15	14	4	33
YBG	9	15	15	13	13	4	30
ABG	9	14	16	14	13	3	30
Toplam		43	50	42	40	11	93

Tablo 3.1 incelendiğinde kontrol grubunda bulunan otuzüç öğrencinin ondördünün kız, ondokuzunun ise erkek olduğu, yaşları bakımından ise onbeş öğrencinin ondört yaşında, ondört öğrencinin onbeş ve 4 öğrencinin ise onaltı yaşında olduğu görülmektedir. YBG grubunda bulunan otuz öğrencinin onbeşi kız, onbeşi ise erkek olmakla birlikte, onüç öğrenci ondört yaşında, onüç öğrenci onbeş ve 4 öğrenci ise onaltı yaşındadır. ABG grubunda ise otuz öğrencinin ondördü kız, onaltısı erkek, bu öğrencilerin ondördü ondört yaşında, onüç tanesi onbeş ve 3 tanesi onaltı yaşındadır.

Kontrol grubunda otuzüç, YBG grubunda otuz ve ABG grubunda otuz öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya toplam doksanüç öğrenci katılmıştır. Bu doksanüç öğrencinin tamamı 9. sınıf öğrencisi olup, kırküç tanesi kız, elli tanesi erkek öğrenci olmakla birlikte kırkiki öğrenci ondört yaşında, kırk öğrenci onbeş yaşında ve onbir öğrenci de onaltı yaşındadır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin İngilizce ders başarısını, İngilizceye yönelik tutumunu, İngilizce dersine dair algılanan araçsallığı ve İngilizce derslerindeki can sıkıntısı düzeyini ölçmek için dört ayrı ölçme aracı kullanılmıştır. Ölçme araçlarıyla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

#### 3.3.1. Başarı testi

Son uygulama öncesine yönelik başarı testi (denemelik başarı testi), iki İngilizce alan uzmanı, bir ölçme değerlendirme uzmanı ile eğitim bilimleri alanından bir uzmanın yardımıyla ve bir pilot çalışmadan hareketle, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Çalışmanın başında iki alan uzmanıyla toplantı yapılmış ve öncelikle denemelik başarı testinin kapsamı belirlenmiştir. Bu belirlemede, araştırma süreci kapsamında yer alan 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programındaki ilgili kazanımlarla birlikte (Ek 2) Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (Common European Framework, CEF) A1 düzeyindeki kazanımlar

da dikkate alınmıştır (Tablo 3.2). Dolayısıyla, denemelik başarı testini oluşturan maddelerin, 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının içeriğine ve Ortak Avrupa Dil Çerçevesi A1 seviyesine uygun olarak hazırlandıkları ifade edilebilir.

**Tablo 3.2.** Ortak Avrupa Dil Çerçevesi A1 düzeyi kazanımları ve ilgili test maddeleri

Kazanımlar	Test maddeleri
Miktarla ilgili soru sorabilme	8
Miktarla ilgili sorulan soruyu cevaplayabilme	1-2-3-4-5-6-7-8
Yemek siparişi verebilme	8
Yiyeceklerle ilgili konuşabilme	9
Bir kişiyle ilgili konuşabilme	10-11
Tercihlerini ifade edebilme	11-14-19-25
Okulla ilgili konuşabilme	12-13-17-18-21
Geçmiş deneyimlerini ifade edebilme	15-16-17-23
Ricada bulunabilme	20
Kuralları ifade edebilme	21
Bir olay hakkında konuşabilme	22
Teklifte bulunabilme	24
Geçmiş ve yakın zamanı ilişkilendirebilme	27-28-29-30-31-32

Pilot çalışmaya esas olan denemelik başarı testi her biri dört cevap seçeneğine sahip 44 madde ve boşluk doldurma tarzında hazırlanan 18 madde olmak üzere toplam 62 madde olarak hazırlanmıştır. Bu aşamadan sonra, denemelik test ölçme değerlendirme uzmanı ve eğitim bilimleri alan uzmanının da görüşüne sunularak teste son şekli verilmiştir.

Denemelik başarı testinin uygulaması (pilot uygulama), araştırmaya konu olan Anadolu Lisesi'nin araştırmanın çalışma grubunda yer almayan 9. sınıflarıyla 10. sınıflarında öğrenim gören öğrencileri arasından, tarama yöntemine dayalı olarak ve rastgele biçimde seçilen toplam 183 (kız = 128, erkek = 55) öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın tamamı dersler esnasında ve araştırmacı tarafından,



derslerin öğretmenlerinden izin alındıktan sonra ve öğretmenler tarafından uygun görülen bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler denemelik testte doğru yanıtladıkları her soru için '1', doğru yanıtlamadıkları her soru içinse '0' puan almışlardır. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler Tablo 3.3.'de yer almaktadır.

**Tablo 3.3.** Başarı Testinde yer alan maddelere ilişkin istatistikler

Madde No	Güçlük İndeksi (P)	Ayrırtedicilik ( <i>d</i> )	Korelasyon ( $r_{pb}$ )
1	0.49	0.05	0.03
2	0.65	0.36	0.34
3	0.52	0.03	0.04
4	0.59	0.34	0.29
5	0.30	0.06	0.20
6	0.61	0.51	0.29
7	0.50	0.07	0.10
8	0.72	0.45	0.26
9	0.35	0.03	0.09
10	0.14	0.03	0.07
11	0.20	0.01	-0.04
12	0.80	0.42	0.35
13	0.68	0.38	0.44
14	0.55	0.32	0.28
15	0.71	0.35	0.30
16	0.66	0.39	0.40
17	0.59	0.54	0.36
18	0.65	0.35	0.26
19	0.33	0.01	-0.08
20	0.26	0.31	0.25
21	0.31	0.05	0.08
22	0.53	0.36	0.25
23	0.58	0.33	0.26
24	0.18	0.02	-0.09
25	0.62	0.32	0.29
26	0.58	0.35	0.35
27	0.56	0.35	0.25
28	0.54	0.40	0.32
29	0.26	0.00	-0.01
30	0.14	0.06	0.36
31	0.55	0.51	0.32
32	0.66	0.42	0.26
33	0.39	0.07	0.08
34	0.34	0.01	0.03

35	0.43	0.05	0.07
36	0.24	0.01	0.08
37	0.70	0.53	0.33
38	0.36	0.11	0.16
39	0.35	0.31	0.26
40	0.61	0.39	0.38
41	0.01	0.00	0.00
42	0.49	0.45	0.26
43	0.35	0.52	0.41
44	0.15	0.02	0.02
45	0.57	0.53	0.39
46	0.52	0.57	0.43
47	0.48	0.31	0.23
48	0.38	0.35	0.22
49	0.52	0.61	0.37
50	0.40	0.44	0.31
51	0.52	0.64	0.48
52	0.57	0.67	0.43
53	0.41	0.52	0.42
54	0.27	0.01	-0.03
55	0.37	0.05	0.18
56	0.51	0.23	0.49
57	0.42	0.06	0.21
58	0.46	0.35	0.30
59	0.50	0.19	0.40
60	0.50	0.62	0.42
61	0.47	0.63	0.44
62	0.45	0.47	0.31

Ölçeğin toplanabilirlik özelliğinin bozulmaması için soru ile bütün arasındaki korelasyon katsayılarının negatif olmaması ve 0.25 değerinden büyük olması ideal durumdur (Kalaycı, 2010). Bu nedenle, nokta-çift serili korelasyon katsayısı ( $r_{pb}$ ) 0.25'ten küçük olan ve negatif değer alan 1, 3, 7, 9, 10, 11, 19, 21, 24, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 41, 44, 54 ve 59. sorular testten çıkarılmıştır.

Testte yer alan soruların madde ayırt edicilik indekslerine bakıldığında, bu değerlerin 0 ile 0.63 arasında yer aldığı görülmektedir. Dolayısıyla, 5. (0.06), 30. (0.06), 55. (0.05) ve 57. (0.06) sorular, madde ayırt edicilik güçlerinin düşük olması nedeniyle testten çıkarılmıştır. Madde ayırt ediciliği bu dört sorudan daha düşük olan ve 0.30

değerinin altında olan soruların birçoğu korelasyon katsayılarının da uygun olmaması nedeniyle daha önce testten çıkarılmıştır. Bu aşamadan sonra, denemelik testin ortalama ayırt edicilik indeksi 0.43 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, denemelik testin ortalama ayırt edicilik gücünün yeterli olduğu söylenebilir.

Testi oluşturan maddelerin güçlük indekslerine bakıldığında ise bu değerlerin 0.01 ile 0.80 arasında olduğu görülmektedir. Testin ortalama güçlük indeksi ise 0.46 olarak ölçülmüştür. Buna göre, denemelik testin orta düzeyde güçlüğe sahip bir test olduğu ve testte yer alan maddelerin düşük, orta ve yüksek düzeyde zorluk derecelerinden oluştuğu söylenebilir. Testin iç tutarlılık güvenilirliği ise (Cronbach's Alpha) 0.78 olarak hesaplanmıştır. Bunun anlamı, testin iç tutarlılık güvenirlığının yeterli olduğudur (Büyüköztürk, 2006).

Yukarıda değinilen analiz sonuçlarından hareketle, toplam otuzdokuz adet sorudan oluşan nihai bir başarı testi hazırlanmıştır (Ek 1). Nihai testin belirtge tablosu incelendiğinde kapsam geçerliliğini sağladığı görülmektedir. Nihai testin puanlanmasında, denemelik testte izlenen yaklaşım benimsenmiş (doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar içinse 0 puan) ve 39 sorudan oluşan teste ait toplam puan 2.56 katsayısıyla çarpılarak yüzlük puan sistemine dönüştürülmüştür. Pilot çalışma sonunda elde edilen otuzdokuz maddelik Nihai Başarı Testinin konulara göre dağılımına Tablo 3.4'de yer verilmiştir.

**Tablo 3.4.** Nihai Başarı Testinin kapsadığı konular ve ilgili maddeler

Konu başlıkları	Test maddeleri
Countable/Uncountable nouns	1-2-3-4-5-6-7-8-9
Quantifiers +,-,?	1-2-3-4-5-6-7-8-9
Past simple of 'be'	26
Past simple tense +,-, ?	15-16-26-27-28-31
The verb 'could'	17-20-26
Adjectives and adverbs of manner	18
Connectors (and/but/so/because)	33-34-35-36-37-38-39
Subject/object personal pronouns	10-11
Comparative/ Superlative forms	12-13-14
Present Perfect Tense	15-29-30-32
Future 'be going to'	19
'can, could, may, will, would' for requests	20
The verb 'have to' (affirmative)	21
Compounds of 'some, any, no, every'	22-23
Let's.../How about... ?/ Why don't we...?	24
Which... ?	25
Time adverbs 'ago, last, before, ever, never, yesterday	27-28-29-30-31-32

Tablo 3.4'te görüldüğü gibi bir madde birkaç konu başlığı altında yer alabilmektedir. Örneğin 1.-9. arası maddeler hem countable/uncountable nouns (sayılabilir/sayılamaz isimler) hem de quantifiers (miktar zarfları, sıfatları) konularında yer almaktadır. Bunun nedeni, bu konuların birbiriyle bağlantılı olmasıdır. Aynı şekilde, 15. soru da present perfect (yakın geçmiş zaman) ve past simple tense (geçmiş zaman) birbiriyle karşılaştırmalı olarak ve iki boşluklu biçimde hazırlanmıştır. Nitekim öğretim sürecinde, present perfect tense, past simple tense ile karşılaştırmalı olarak öğretilmektedir. Diğer taraftan, 27.-32. arası maddeler 'ago, last, before, ever, never, yesterday' zaman zarflarının kazanımını ölçmesine rağmen, bu zaman zarfları geçmiş zaman ve yakın geçmiş zamana ait zarflar da olduğu için, dolaylı olarak bu zamanları da ölçmektedir.

### 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) (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) maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracının faktör yapısının, bu araştırmanın çalışma grupları kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla, Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. DFA sonuçları modelin bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ( $\chi^2/sd = 1.896$ ; CFI = 0.968; IFI = 0.942; NFI = 0.984; RMSEA = 0.045). Bu çalışma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.744 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.3. Algılanan araçsallık ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığa ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Eren (2009) tarafından Türkçeye uyarlanan "Algılanan Araçsallık Ölçeği" kullanılmıştır (bkz. Ek 4). Algılanan Araçsallık Ölçeği tek faktörden ve 5 maddeden oluşmaktadır (Örneğin, bu derste verilen çalışmalarını yaparım; çünkü benim başarım hayallerime ulaşmamda önemlidir). Ölçek kesinlikle katılmıyorum (5) ile kesinlikle katılıyorum (1) uzanan 5'li Likert tipi cevap formatına sahiptir. DFA sonuçları, tek faktörlü ve beş maddeli modelin bu araştırmanın verileriyle kabul edilebilir bir uyum sergilediğini göstermiştir ( $\chi^2/sd = 2.985$ ; CFI = 0.985; IFI = 0.955; NFI = 0.972; RMSEA = 0.032). Bu çalışma için Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.926 olarak hesaplanmıştır.

### 3.3.4. Can Sıkıntısı Ölçeği

Öğrencilerin derste ne kadar can sıkıntısı hissettiklerine yönelik görüşleri Eren (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, Van Tilburg ve Igou (2012) tarafından geliştirilen tek maddeli Can Sıkıntısı ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Bu madde, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının ölçülebilmesi amacıyla ders odağına yönelik vurgusu belirginleştirilerek kullanılmıştır (İngilizce derslerinde canınınızın sıkıldığını ne kadar hissedersiniz?). Ölçek hiç (0) ile çok fazla (9) arasında uzanan 10'luk Likert tipi cevap formatına sahiptir (bkz. Ek 5). Ölçme aracı tek maddeden oluştuğu için yapı geçerliği ve iç tutarlılık güvenilirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir.

Ancak, can sıkıntısı, algılanan araçsallık ve tutum değişkenlerine ilişkin ön-test puan ortalamalarından hareketle bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve bu analizin sonucuna dayalı olarak can sıkıntısı ölçeğinin ıraksaklık (divergent) ve yakınsaklık (convergent) geçerlikleri incelenmiştir. Korelasyon analizinden önce verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesi amacıyla üç ayrı Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Test sonuçları; tutum (K-S = 0.094,  $p = .040$ , algılanan araçsallık (K-S = 0.122,  $p = .002$ ) ve can sıkıntısı (K-S = 0.131,  $p < .001$ ) değişkenleri için normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan (non-parametric) korelasyon analizi (Spearman Correlation Analysis) gerçekleştirilmiştir. Analiz sonuçlarına Tablo 3.5'te yer verilmiştir.

**Tablo 3.5.** Betimsel istatistikler ve Spearman korelasyon analizi sonuçları

Değişken	$\bar{X}$	SS	1	2	3	4
1. Ders Başarısı	30.16	12.30	-			
2. Tutum	52.67	9.06	.05	-		
3. Algılanan araçsallık	19.99	3.60	.01	.18	-	
4. Can sıkıntısı	4.41	2.25	-.08	-.59***	-.15	-

$p < .001$

Not: Katsayılar ön-test puan ortalamalarından hareketle hesaplanmıştır.

Tablo 3.5'te görüldüğü gibi, can sıkıntısı değişkeni ile algılanan araçsallık değişkeni arasında negatif yönde, zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki

( $r = -.15, p = .158$ ), tutum değişkeni ile can sıkıntısı arasında ise negatif yönde, oldukça güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ( $r = -.59, p < .001$ ). Duyuşsal bir değişken olan can sıkıntısının, bilişsel bir değişken olan algılanan araçsallık değişkeniyle negatif yönde, ancak zayıf bir ilişki sergilemesi ıraksaklık geçerliliğine, duyuşsal bir değişken olan tutum değişkeniyle negatif yönde ve güçlü bir ilişki sergilemesi ise yakınsaklık geçerliliğine yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir (Gay, Mills ve Airasian, 2012). Diğer taraftan, İngilizce ders başarısıyla algılanan araçsallık, tutum ve can sıkıntısı değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişkilerin saptanmamış olması (Tablo 3.5), söz konusu değişkenler arasındaki ilişkilere yönelik korelasyon katsayılarının ön-test puan ortalamalarından hareketle hesaplanmış olmalarına, başka bir deyişle bu katsayıların, araştırma değişkenleri arasındaki deneysel müdahale öncesi ilişkileri yansıtmalarına dayalı olarak açıklanabilir.

#### 3.4. İşlem Yolu

Araştırmaya başlamadan önce, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 2014/105 sayılı kararla gerekli izin alınmıştır (bkz. Ek 6). Uygulamaya başlamadan önce tüm öğrencilere Başarı Testi, Tutum Ölçeği, Algılanan Araçsallık Ölçeği ve Can Sıkıntısı Ölçeği ön-testler olarak uygulanmıştır. Çalışmaya dâhil olan üç sınıfta İngilizce derslerini verecek toplam iki öğretmene araştırmanın amacı ve değişkenleriyle ilgili oldukça genel açıklamalarda bulunmanın dışında bir bilgi verilmemiş, öğretmenlerin ders programı veya ders işleyişlerinde hiçbir değişiklik yapmalarına gerek olmadığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, haftada toplam 6 saatlik İngilizce dersinin son saatinde öğrencilerin doldurması için, dersin en fazla beş dakikasını alacak bir form dağıtmak üzere bir araştırmacının gelmesi için ders öğretmeninden izin istenmiştir. Gruplarda derse giren İngilizce öğretmenleri yaşları birbirine çok yakın, biri yirmi sekiz, diğeri ise yirmi dokuz yıllık mesleki kıdeme sahip iki kadın öğretmendir. Ayrıca ikisi de uzman öğretmenlik unvanına sahiptir.

Algılanan araçsallıkla ilgili olarak ABG grubuna her haftanın son İngilizce dersinde Algılanan Araçsallık Etkinliği Formu uygulanmıştır. Bu form, ‘Bu hafta derste öğrendiğiniz konuları ilerde nerede, ne zaman, nasıl ve neden kullanacaksınız?’ sorusunu

soran ve öğrencinin cevaplama için her bir soruya ayrı bir kutucuk açılan bir formdur (bkz. EK 7). Bu form aracılığı ile öğrencilerin gelecek hedeflerine ulaşmalarında İngilizcenin ne kadar faydalı olacağı üzerine düşünmeleri sağlanarak İngilizcenin araçsallığı üzerine öğrencilerde farkındalık yaratmak amaçlanmaktadır. ABG grubunda bu etkinlik ile öğrencilerin farkındalıklarını kendilerinin artırmaları beklenmektedir. Bu nedenle bu grupta, İngilizcenin araçsallığına dair dışarıdan, yani öğretmen tarafından herhangi bir açıklama veya telkinde bulunulmamıştır. Öğrenciler İngilizceyi ileride nerede, ne zaman, nasıl ve neden kullanacakları üzerine düşünerek düşüncelerini forma yazmışlardır. Bu formlar analizlere dahil edilmemiştir, sadece İngilizce dersinin araçsallığına dair öğrencilerin farkındalığını artırmak için araç olarak kullanılmıştır. Bu müdahale sonucunda öğrencilerin araçsallık algısının artıp artmadığı ise ondört hafta sonunda uygulanan algılanan araçsallık ölçeği ile ölçülmüştür.

YBG grubunun öğretmeninden ise öğrencilere ‘Bu derste öğrendikleriniz ilerde (çok) işinize yarayacak’, ‘Bugün öğrendiklerinizi ilerde/ sonra kullanacaksınız’, ‘Bu derste öğrendikleriniz ilerde kullanmanız açısından önemli’, ‘Bugün öğrendiğiniz kalıpları İngilizce konuşurken çok kullanacaksınız’ gibi cümlelerden oluşan ifadeleri her dersin içinde kullanması istenmiştir. Bu uygulamanın amacı, öğrencilerde dersin faydasına dair farkındalık yaratmak için öğretmenler tarafından çok kullanılan bu ifadelerin öncelikle öğrencilerin araçsallık algısını artırma noktasında işe yarayıp yaramadığını, işe yarıyorsa da dışarıdan gelen bu etkinin öğrencilerin kendilerinin düşünüp farkına varmasının yarattığı etki ile aynı olup olmadığını test etmektir.

Çalışmada yer alan kontrol grubu öğretmeni aynı zamanda ABG grubunun da İngilizce öğretmenidir. Öğretmenin her iki grupta da ekstra bir söz söylemesine veya bir etkinlik yapmasına gerek olmadığı açıklanmıştır. Sadece grubun birine (ABG) her haftanın son İngilizce dersinin son 5 dakikasında bir form doldurmalarının isteneceği bilgisi verilmiş, öğretmenin kendi düzeninde derslerine devam edebileceği söylenmiştir.

Çalışmada yer alan öğretmenlere deney grubunda yer aldıkları veya ders verdikleri grubun deney veya kontrol grubundan hangisine dâhil olduğu bilgisi verilmemiştir. Bunun yerine, araştırmanın amacıyla ilgili oldukça genel ve olumluluk



eğilimi yaratmayacak açıklamalarda bulunulmuştur. Bu bağlamdaki açıklamalar öğretim elemanlarına araştırma tamamlandıktan sonra yapılmış ve kendilerine katkılarından dolayı teşekkür edilmiştir.

Çalışma gruplarında, her haftanın son İngilizce dersinin son 5 dakikasında anketleri uygulama işini, araştırmayı yürüten araştırmacı ve uygulama yapılan okul ve öğrencileri tanıyan öğretmenlerden farklı iki araştırmacı üstlenmiştir. Bu kişilerle de, öğrenciler üzerinde olumluluk veya olumsuzluk etkisi bırakmayacak şekilde uygulama yapılması üzerine bilgi verilmiştir. Bu iki araştırmacı, 14 hafta boyunca dönüşümlü olarak uygulamayı sürdürmüşlerdir. Ancak, yalnız ilk anket uygulaması araştırmacı tarafından yapılmış, öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar hem yazılı hem de sözlü olarak yapılmış, katılımlarının gönüllülük esasına dayanmakla birlikte önemli olduğu belirtilmiştir. Ölçek ve etkinlik uygulamaları Tablo 3.6’da gösterilmiştir.

**Tablo 3.6.** Ölçek ve etkinlik uygulamaları

	ABG	YBG	Kontrol Grubu
Uygulama Öncesi	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği	Tutum Ölçeği	Tutum Ölçeği
	Algılanan Araçsallık Ölçeği	Algılanan Araçsallık Ölçeği	Algılanan Araçsallık Ölçeği
	Can Sıkıntısı Ölçeği	Can Sıkıntısı Ölçeği	Can Sıkıntısı Ölçeği
1.-13. Haftalar	Algılanan Araçsallık Etkinliği Formu (Her haftanın son İngilizce Dersinde)	Öğretmen ‘Bu hafta öğrendikleriniz ilerde çok işinize yarayacak.’sözünü her ders kullanır.	-
14. Hafta	Başarı Testi	Başarı Testi	Başarı Testi
	Tutum Ölçeği	Tutum Ölçeği	Tutum Ölçeği
	Algılanan Araçsallık Ölçeği	Algılanan Araçsallık Ölçeği	Algılanan Araçsallık Ölçeği
	Can Sıkıntısı Ölçeği	Can Sıkıntısı Ölçeği	Can Sıkıntısı Ölçeği

*Not:* YBG= Yüzeysel bilgilendirilen grup; ABG= Ayrıntılı olarak bilgilendirilen grup; Kontrol grubu = Bilgilendirme yapılmayan grup

### 3.5. Veri Analizi

Araştırmada cinsiyet, yaş, öğretmen ve grup bağımsız 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). Buna ek olarak, eğer bir değişkenin etkisi diğer değişkenlerin tüm düzeylerinde aynı değilse değişkenlerin ortak etkisi söz konusu olabileceğinden bu analizde her bir bağımsız değişkenin tek tek etkisinin yanı sıra değişkenlerin ortak etkisi de test edilmektedir (Kilmen, 2015). Bu nedenle, araştırmanın birinci sorusuna geçmeden gruplar arasında bağımsız değişkenlerle birlikte öğrencilerin algıladıkları araçsallık seviyeleri, İngilizce dersine yönelik tutum ve başarı durumları, dersteki can sıkıntısı seviyelerini tespit etmek amacıyla kapsamlı bir analiz tekniği olan ve sıklıkla kullanılan tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Böylelikle uygulamaya başlamadan önce öğrencilerin tüm değişkenler bakımından genel durumları ortaya konmuştur. Bağımlı değişken olarak sırasıyla başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ele alınmış, bağımsız değişken olarak da cinsiyet, yaş ve öğretmen faktörü incelenmiştir. Bulgular ve yorum bölümünde detaylı bir biçimde anlatıldığı üzere ön-test sonuçlarında cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin hiçbir test sonucuna etki etmediği tespit edilmiş ve bu aşamadan sonraki analizlerde bu üç değişken analizlere dâhil edilmemiştir.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik dört ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Sırasıyla başarı, tutum, can sıkıntısı ve algılanan araçsallık değişkenleri bağımlı değişken olarak ele alınmış, grup faktörü ise bağımsız değişken olarak değerlendirilmiştir. Grup faktörünün bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin incelenmesinde, örneklem büyüklüğüne anlamlılık düzeyinden çok daha az hassas olması nedeniyle Kısmi Eta Kare ( $\eta^2_p$ ) katsayısı da kullanılmıştır (Ferguson, 2009). Grup faktörünün bağımlı değişken üzerinde etkisinin tespit edildiği testlerde hangi grubun etkisinin nasıl olduğunu belirlemek için varyansların eşitliği varsayımının sağlandığı durumlarda Tukey HSD testi (Başarı, tutum ve algılanan araçsallık), varyansların eşitliğinin sağlanmadığı durumlarda Bonferroni Testi uygulanmıştır. Bununla birlikte,

gruplar arasındaki değişimin incelenmesi amacıyla ikili (pairwise) karşılaştırma tabloları da hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla da, dört ayrı RM-ANCOVA (Repeated Measures-Tekrarlı Ölçümler İçin Kovaryans Analizi) gerçekleştirilmiştir.



## IV. BÖLÜM

### 4. Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, öncelikle ön analiz sonuçları yer almaktadır. Ön analizleri takiben araştırmanın sorularına yönelik olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Ayrıca bu bulgular doğrultusunda yapılan yorumlara yer verilmiştir.

#### 4.1. Ön Analiz

Öncelikle gruplarda yer alan öğrencilerin ön-testler bakımından aralarında istatistiki bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek değişkenli kovaryans analizi uygulanmıştır. Dört ayrı bağımlı değişkenin gruplar arasındaki etkileşimini ortaya koymak için dört ayrı kovaryans analizi (ANCOVA) yapılmıştır.

Tutum ön-testinin aksine başarı, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerinde normal dağılım varsayımının karşılanmadığı görülmüştür. Normallik testi sonuçları tablo 4.1'de görülmektedir.

**Tablo 4.1.** Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test ortalamalarına ait normallik testi sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	ks	sd	<i>p</i>	ks	sd	<i>p</i>
Başarı	.165	93	.000	.864	93	.000
Tutum	.094	93	.040	.979	93	.134
Algılanan Araçsallık	.122	93	.002	.925	93	.000
Can Sıkıntısı	.131	93	.000	.962	93	.009

Normallik testi sonuçlarına bakıldığında sadece tutum değişkeninde normallik varsayımının karşılandığı görülmektedir. Başarı, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-testlerinde Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde ise ( $p < .05$ ) normal dağılım varsayımının karşılanmaması sebebiyle Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Field, 2009). Dört ayrı kovaryans analizi sonuçları tablo 4.2’de özetlenmiştir.

Gerçekleştirilen ön analizlerde ayrıca yaş, cinsiyet ve öğretmen değişkenlerinin grupların başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test ortalamaları üzerindeki etkisi de incelenmiştir. Yaş, cinsiyet ve öğretmen değişkenlerinin etkisi de tablo 4.2’de özetlenmektedir.

**Tablo 4.2.** Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test puanlarının analiz sonuçları

Bağımsız Değişken	$\bar{X}$	F	Ortak Değişken	F
Grup		0.10	Cinsiyet	0.13
			Yaş	0.20
			Öğretmen	0.05
Başarı ön-test				
Kontrol	29.36			
YBG	30.59			
ABG	30.59			
Grup		3.06	Cinsiyet	0.90
			Yaş	1.77
			Öğretmen	0.86
Tutum ön-test				
Kontrol	54.42			
YBG	53.93			
ABG	49.46			
Grup		0.12	Cinsiyet	0.84
			Yaş	0.18
			Öğretmen	0.00
Algılanan araçsallık ön-test				
Kontrol	19.81			
YBG	19.96			
ABG	20.20			
Grup		1.48	Cinsiyet	0.11
			Yaş	0.11
			Öğretmen	3.13
Can sıkıntısı ön-test				
Kontrol	4.15			
YBG	5.00			
ABG	4.10			

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

Tablo 4.2 incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasıyla ( $\bar{X} = 29.36$ ) YBG ( $\bar{X} = 30.59$ ) ve ABG ( $\bar{X} = 30.59$ ) gruplarındaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı

görülmektedir ( $F_{(2.75)} = 0.10$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.020$ ). Grup değişkeninin başarı ön-test puan ortalamalarının üzerindeki etkisi de aynı şekilde zayıf bir etkidir ( $\eta^2_p = 0.020$ ). İstatistiki olarak anlam teşkil etmeyen bu zayıf etki cinsiyet ( $F_{(2.75)} = 0.13$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0$ ) yaş ( $F_{(2.75)} = 0.196$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.004$ ) ve öğretmen ( $F_{(2.75)} = 0.05$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.001$ ) değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır. Her üç grupta yer alan öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamaları aralarında anlamlı bir fark yoktur. Ayrıca, cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin de bu puan ortalamalarını etkilemediği görülmektedir.

Tablo 4.2 tutum değişkeni açısından incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamasıyla ( $\bar{X} = 54.42$ ), YBG ( $\bar{X} = 53.93$ ) ve ABG ( $\bar{X} = 49.46$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir ( $F_{(2.75)} = 3.06$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.066$ ). Benzer biçimde cinsiyet ( $F_{(2.75)} = 0.90$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0$ ), yaş ( $F_{(2.75)} = 1.77$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.039$ ) ve öğretmen ( $F_{(2.75)} = 0.86$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.009$ ) değişkenlerinin tutum ön-test puanları üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2'deki veriler algılanan araçsallık değişkeni bakımından ele alındığında kontrol grubunun ortalaması ile ( $\bar{X} = 19.81$ ), YBG ( $\bar{X} = 19.96$ ) ve ABG ( $\bar{X} = 20.20$ ) gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ( $F_{(2.75)} = 0.12$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.003$ ). Bununla birlikte cinsiyet ( $F_{(2.75)} = 0.84$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.01$ ), yaş ( $F_{(2.75)} = 0.18$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.027$ ) ve öğretmen ( $F_{(2.75)} = 0.00$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0$ ) değişkenlerinin de algılanan araçsallık ön-test puanları üzerindeki etkileri istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır.

Can sıkıntısı değişkeni ele alındığında ise kontrol grubunun ortalaması ( $\bar{X} = 4.15$ ), YBG grubunun ortalaması ( $\bar{X} = 5.00$ ) ve ABG grubunun ortalaması ( $\bar{X} = 4.10$ ) arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ( $F_{(2.75)} = 1.48$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.033$ ). Bunun yanında cinsiyet ( $F_{(2.75)} = 0.11$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0$ ), yaş ( $F_{(2.75)} = 0.11$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.003$ ) ve öğretmen ( $F_{(2.75)} = 3.13$ ,  $p > .05$ ,  $\eta^2_p = 0.033$ ) faktörlerinin de can sıkıntısı ön-test puanları üzerinde anlamlı bir fark ve etki yarattığı söylenemez.

Yukarıdaki veriler incelendiğinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallık, tutum, başarı ve can sıkıntısı ön-test puan ortalamaları arasında istatistiki olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bununla birlikte araştırmada bağımsız değişkenler olarak ele alınan ve incelenen cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin de öğrencilerin ön-test puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu nedenle cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleri bundan sonra yapılan analizlere dâhil edilmemiştir.

#### 4.3. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci sorusu “deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi ikinci dönem programındaki konulara yönelik algıladıkları araçsallık, tutum, başarı ve hissettikleri can sıkıntısı düzeylerine ilişkin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmişti. Bu sorunun cevaplanması için dört ayrı ANCOVA uygulanmıştır.

Yapılan ön analizde sadece can sıkıntısı değişkeninde normal dağılım varsayımının karşılanmadığı ( $p < .05$ ), ancak başarı ( $p = 0.86$ ), tutum ( $p = 0.52$ ) ve algılanan araçsallık ( $p = 0.62$ ) değişkenlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığı görülmüştür. Bu nedenle can sıkıntısı değişkeni incelenirken Bonferroni düzeltmesi yapılmış, veri dağılımının normalliğinin etkili biçimde kontrol edilmesi amacıyla analizler, eğilimi düzeltilmiş yeniden örnekleme yöntemi (Bias corrected bootstrap method) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nitekim normal dağılım varsayımının karşılanmaması, eğer örneklem çok büyük değilse, veri dağılımının görünümünün tam olarak bilinmemesi problemine yol açacağı için yeniden örnekleme yöntemi (bootstrapping) bu probleme bir çözüm getirmektedir (Field, 2009). Yeniden örnekleme yönteminde, örneklemden elde edilen veri evren olarak kabul edilerek bu evrenden tekrar küçük örneklem (bootstraps) oluşturulur. Veriler (ortalama ve katsayılar) her bir örnekleme ve çok fazla sayıda örnekleme tekrar hesaplanarak yeni dağılım çıkarılır. Bu yeniden örneklemeden elde edilen verilerin standart hatası ise güven aralığını ve



anlamlılık düzeyini vereceği için dağılımın daha net bir görünümünü sunar (Field, 2009). Normal dağılım testi sonuçları Tablo 4.3.'de görülmektedir.

**Tablo 4.3.** Son-test ortalamalarına ait normallik testi sonuçları

Değişken	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	ks	sd	<i>p</i>	ks	sd	<i>p</i>
Başarı	.061	93	.200*	.976	93	.086
Tutum	.066	93	.200*	.988	93	.528
Algılanan Araçsallık	.125	93	.001	.928	93	.062
Can sıkıntısı	.166	93	.000	.860	93	.005

Tablo 4.3 incelendiğinde başarı, tutum ve algılanan araçsallık değişkenlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığı, can sıkıntısı değişkeninde ise normal dağılım varsayımının karşılanmadığı görülmektedir. Bu nedenle, can sıkıntısı değişkeninin analizinde Bonferoni düzeltmesi yapılmış ve marjinal ortalamalar kullanılmıştır. Dört ayrı kovaryans analizi sonucu elde edilen sonuçlar Tablo 4.4'te görülmektedir.

**Tablo 4.4.** Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı son-test puanlarının analiz sonuçları

Bağımsız Değişken		$\bar{X}$	F
Grup	Başarı son-test		5.14**
	Kontrol	54.44	
	YBG	56.69	
	ABG	67.46	
Grup	Tutum son-test		6.25**
	Kontrol	54.00	
	YBG	56.60	
	ABG	61.30	
Grup	Algılanan Araçsallık son-test		9.92***
	Kontrol	20.09	
	YBG	20.60	
	ABG	23.00	
Grup	Can sıkıntısı son-test		10.32***
	Kontrol	5.48	
	YBG	4.36	
	ABG	1.93	

\*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Tablo 4.4 incelendiğinde, ABG grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasının ( $\bar{X} = 67.46$ ), YBG ( $\bar{X} = 56.69$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 54.44$ ) grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ( $F_{(2,90)} = 5.14$ ,

$p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.10$ ). Grup değişkeninin öğrencilerin İngilizce ders başarısı üzerindeki etki büyüklüğünün de yüksek ( $\eta^2_p = 0.10$ ) olduğu söylenebilir. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey HSD testinin sonuçları Tablo 4.5’de yer almaktadır.

**Tablo 4.5.** Başarı son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
Kontrol	YBG	-22.51	429.58	.860
	ABG	-13.02*	429.58	.009
YBG	kontrol	22.51	429.58	.860
	ABG	-10.77*	439.69	.042

Tablo 4.5 incelendiğinde kontrol grubunun başarı son-test puan ortalamaları ile YBG grubunun puan ortalamaları arasında YBG grubunun lehine rakamsal olarak bir fark olsa da (-22.51), bu farkın istatistiki olarak anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ), kontrol grubunun başarı son-test puan ortalamaları ile ABG grubunun başarı son-test puan ortalamaları arasında (-13.02) anlamlı bir fark ( $p < .05$ ) olduğu, YBG grubunun puan ortalamaları ile ABG grubunun puan ortalamaları arasında (-10.77) ise yine anlamlı bir farkın ( $p < .05$ ) olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5 başarı son-test puan ortalamaları bakımından incelendiğinde ABG grubunun hem kontrol hem de YBG grubuna göre daha başarılı olduğu, kontrol grubu ile YBG grubunun başarı ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yüksek araçsallık algısına sahip öğrencilerin ders notlarının da yüksek olduğu bulgusuna sahip araştırmalar, çalışmanın bu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018) derse yönelik yüksek araçsallık algısının yüksek ders başarısı ile ilişkilendiğini araştırmanın sonunda belirtmektedirler. Benzer şekilde, Greene ve diğerleri (2004)’nin çalışmasında derslerin ve okul çalışmalarının araçsal olarak algılanması ile ders başarısı arasında pozitif yönlü ilişki olduğu belirtilmektedir. Malka ve Covington (2005)’un çalışması da literatüre paralel biçimde, yüksek araçsallık algısı ile yüksek performans arasında pozitif yönlü ilişki olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Algılanan araçsallığın diğer motivasyon unsurlarından ayrılarak başarıyı doğrudan etkileme potansiyelini gösteren bu çalışmaların yanısıra algılanan araçsallığın dolaylı olarak da başarıyla pozitif yönlü ilişkilendiğini ortaya koyan çalışmalar bu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Örneğin, Miller ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre gelecek hedefler ile ders arasında kurulan araçsallık ilişkisi, öz düzenleme becerilerinin ve öğrenci motivasyonunda sürekliliğin artmasını sağlayarak başarıyla pozitif yönlü ilişkilenebilmektedir. Benzer biçimde Bembentuy (2010)'nin çalışmasında da algılanan araçsallığın düzenleme becerisini artırarak başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ayrıca Zimmerman (2005)'in çalışmasında ise algılanan araçsallığın yine öz düzenleme ve ilgi ile pozitif yönlü ilişkilenecek başarıyı artırdığı belirtilmektedir. Bu çalışmaların algılanan araçsallığın başarı ile hem doğrudan hem de dolaylı olarak ilişkilendiğini belirterek araçsallık ve başarı ilişkisini desteklediği söylenebilir.

Tutum son-test puan ortalamalarına bakıldığında (Tablo 4.4) ABG grubunun ortalamasının ( $\bar{X} = 61.30$ ), YBG ( $\bar{X} = 56.60$ ) ve kontrol ( $\bar{X} = 54.00$ ) grubundaki öğrencilere kıyasla yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(2,90)} = 6.25, p < .05, \eta^2_p = 0.122$ ). Bunun yanında tutum değişkenine etki eden grup faktörünün etkisinin de yüksek olduğu ( $\eta^2_p = 0.103$ ) söylenebilir. Gruplar arasındaki farkı gösteren Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.6'da yer almaktadır.

**Tablo 4.6.** Tutum son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
Kontrol	YBG	-26.33	209.24	.422
	ABG	-7.33*	209.24	.002
YBG	kontrol	26.33	209.24	.422
	ABG	-47.00	214.16	.078

Tablo 4.6 incelendiğinde kontrol grubunun tutum son-test puan ortalamaları ile YBG grubunun puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ), ancak

kontrol grubunun tutum son-test puan ortalamaları ile ABG grubunun tutum son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark ( $p < .05$ ) olduğu, YBG grubunun tutum puan ortalamaları ile ABG grubunun tutum ortalamaları arasında anlamlı bir farkın ( $p > .05$ ) olmadığı görülmektedir.

Bu sonuç öğrencilerin YBG ve ABG gruplarında yapılan etkinlikler sonucunda derse karşı olan tutumlarının yaklaşık derecede arttığını, hem YBG hem de ABG grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumlarının kontrol grubuna göre anlamlı olacak biçimde yükseldiğini göstermektedir. Bu sonuç, literatürde oldukça az sayıda olsa da, yüksek araçsallık algısı ile derse yönelik olumlu tutum arasında pozitif yönde ilişki olduğu bulgusu sunan çalışmalar tarafından da desteklenmektedir. Örneğin, Özçetin (2010) tarafından öğrencilerin İngilizce dersine yönelik olarak algıladıkları araçsallığın hem İngilizce dersine yönelik tutumlarını hem de İngilizce ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir.

Öğrencilerin algıladıkları araçsallık son-test puanlarına göz atıldığında (Tablo 4.4), kontrol grubu ( $\bar{X} = 20.09$ ) ve YBG grubu ( $\bar{X} = 20.6$ ) ortalamalarının birbirine yakın olduğu, ABG grubunun ortalamasının ise ( $\bar{X} = 23$ ), kontrol ve YBG grubuna oranla daha yüksek olduğu, grupların ortalamaları arasında ise anlamlı bir farkın olduğu ( $F_{(2,90)} = 9.92, p < .05, \eta^2_p = 0.181$ ) söylenebilir. Öğrencilerin algıladıkları araçsallık değişkenine grup faktörünün büyük oranda ( $\eta^2_p = 0.181$ ) etki ettiği görülmektedir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey Testi sonuçları ise Tablo 4.7’de görülmektedir.

**Tablo 4.7.** Algılanan araçsallık son-test puanlarına ilişkin Tukey HSD testi sonuçları

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
kontrol	YBG	-.58	.69	.679
	ABG	-2.91*	.69	.000
YBG	kontrol	.58	.69	.679
	ABG	-2.33*	.70	.004

Tablo 4.7 incelendiğinde algılanan araçsallık son-test puanları bakımından kontrol ve YBG grupları arasındaki farkın anlamlı olmadığı ( $p > .05$ ), ancak kontrol ve ABG grupları puan ortalamaları arasında önemli bir fark olduğu (-2.90) ve bu farkın anlamlı olduğu ( $p < .05$ ), YBG ve ABG grupları arasında yine önemli (-2.33) ve anlamlı ( $p < .05$ ) bir fark olduğu görülmektedir.

Sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları araçsallığın ABG grubunda YBG ve kontrol grubuna oranla önemli ölçüde arttığı, YBG grubunda ise kontrol grubuna oranla önemli bir değişimin olmadığı göze çarpmaktadır. Bu sonuç, araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgu ve yorumlarda ayrıntılı ele alınmakla birlikte, ABG grubunda yapılan ayrıntılı bilgilendirmenin işe yaradığını, bu sayede öğrencilerin derse yönelik araçsallık algısının hiç bilgilendirme yapılmayan veya yüzeysel bilgilendirilen gruba göre daha fazla arttığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde, araştırmanın bu bulgusunun algılanan araçsallıkta görece kısa sürede (bir dönem gibi) değişim tespit eden çalışmalar tarafından desteklendiği söylenebilir. Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018)'nin iki akademik dönemi kapsayan çalışmasında algılanan araçsallığın bir dönemde değiştiği ve ikinci dönemde ise daha fazla bir değişim olduğu belirtilmektedir (benzer bulgular için bkz. Eren, 2009; Zimbardo ve Boyd, 2008).

Can sıkıntısı ölçeği bakımından Tablo 4.4 incelendiğinde, hem kontrol ( $\bar{X} = 5.48$ ) hem de YBG ( $\bar{X} = 4.36$ ) gruplarının ortalamalarının ABG grubunun ortalamasına göre ( $\bar{X} = 1.93$ ) daha yüksek olduğu, bu farkın da anlamlı olduğu göze çarpmaktadır ( $F_{(2.90)} = 10.32, p < .05, \eta^2_p = 0.187$ ). Analiz sonuçları incelendiğinde, gruplar arasındaki etki büyüklüğünün de oldukça yüksek ( $\eta^2_p = 0.187$ ) olduğu, can sıkıntısı değişkenine grup faktörünün önemli ve anlamlı bir etki yaptığı görülmektedir. Bu etkinin derecesini ve hangi gruplar arasında nasıl olduğunu ortaya koyan Bonferroni Testi sonuçları tablo 4.8.'de yer almaktadır.

**Tablo 4.8.** Can sıkıntısı son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
kontrol	YBG	11.18	.77	.488
	ABG	3.55*	.80	.000
YBG	kontrol	-11.18	.77	.488
	ABG	2.43*	.88	.011

Can sıkıntısı değişkeni bakımından öğrencilerin son-test puan ortalamaları arasındaki farka ait Bonferroni testi sonuçlarına göz atıldığında ABG grubunun puan ortalamasının kontrol ve YBG grubuna oranla yüksek ve anlamlı olduğu ( $p < .05$ ), kontrol ve YBG grubu arasında ise anlamlı bir fark olmadığı ( $p > .05$ ) görülmektedir. ABG grubundaki öğrencilerin YBG ve kontrol grubundaki öğrencilere oranla derste canlarının daha az sıkıldığı, kontrol ve YBG grubundaki öğrencilerin can sıkıntısı seviyelerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu sonucun, algılanan araçsallık gibi bilişsel bir özelliğin artırılması ile can sıkıntısı seviyesinin azaltılabileceği anlamına geldiği söylenebilir. Bu sonuç bilişsel ve duyuşsal değişkenler ile can sıkıntısı ilişkisini konu edinen çalışmalarla da literatür tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Nett ve diğerleri (2011)'nin çalışmasında sınıf ortamı gibi durumsal faktörlerle can sıkıntısı arasındaki ilişkiye işaret edilerek can sıkıntısı seviyesinin düşürülmesinde bilişsel tabanlı stratejilerin etkili olarak kullanılabileceği vurgulanmıştır. Buna ek olarak Eren (2013b) duyuşsal ve bilişsel değişkenlerin can sıkıntısı seviyesini düşürmek için etkili biçimde kullanılabileceğini belirtmektedir (ayrıca bkz. Eren, 2013a; Nett ve diğerleri, 2010).

#### 4.4. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci sorusu “deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersi ikinci dönem programındaki konulara yönelik algıladıkları araçsallık, tutum, başarı ve hissettikleri can sıkıntısı düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, bu farklılıklar, algılanan araçsallıkta gözlenen farklılıklara bağlı olarak açıklanmakta mıdır?” şeklinde belirlenmişti. Bu

sorunun yanıtlanması amacıyla dört ayrı RM- ANCOVA (Repeated Measures-Tekrarlı Ölçümler İçin Kovaryans Analizi) gerçekleştirilmiştir. Başarı, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test puanları ile can sıkıntısı son-test puanlarının normal dağılım varsayımını karşılamadığı görülmüş ve bu nedenle Bonferroni düzeltmesi yapılarak bulguların yorumunda marjinal ortalamalar dikkate alınmıştır. Bu analizlerde grup içi değişkenliğinin sadece bir değişkenin iki farklı noktasına ilişkin değişim etkisine yönelik olarak incelenmesi nedeniyle (başarı ön-test ve son-test, tutum ön-test ve son-test, algılanan araçsallık ön-test ve son-test, can sıkıntısı ön-test ve son-test) küresellik varsayımının karşılandığı (Mauchly's  $W = 1$ ,  $SD = 0$ ) söylenebilir. Bu yüzden analizler küresellik varsayımına yönelik olarak yorumlanmıştır (Kilmen, 2015; Sheskin, 2004). RM-ANCOVA sonuçları Tablo 4.9'da görülmektedir.

**Tablo 4.9.** Başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin RM-ANCOVA sonuçları

Gruplararası etki	$\bar{X}$	SS	F	Grupiçi etki	F
Grup			5.75*	Grupiçi x grup	2.87*
Kontrol					
Başarı ön-test	29.36	(9.84)			
Başarı son-test	54.44	(18.21)			
YBG					
Başarı ön-test	30.59	(13.6)			
Başarı son-test	56.69	(17.94)			
ABG					
Başarı ön-test	30.59	(13.6)			
Başarı son-test	67.46	(14.55)			
Grup			15.93*	Grupiçi x grup	9.54*
Kontrol					
Tutum ön-test	54.42	(9.31)			
Tutum son-test	54.00	(9.14)			
YBG					
Tutum ön-test	53.93	(8.32)			
Tutum son-test	56.63	(7.10)			
ABG					
Tutum ön-test	49.46	(8.93)			
Tutum son-test	61.33	(8.41)			



Grup		6.89*	Grupiçi x grup	2.64*
Kontrol				
	Algılanan araçsallık ön-test	19.81	(3.24)	
	Algılanan araçsallık son-test	20.09	(3.31)	
YBG				
	Algılanan araçsallık ön-test	19.96	(3.23)	
	Algılanan araçsallık son-test	20.66	(2.73)	
ABG				
	Algılanan araçsallık ön-test	20.20	(4.36)	
	Algılanan araçsallık son-test	23.00	(1.81)	
Grup		1.36	Grupiçi x grup	5.98*
Kontrol				
	Can sıkıntısı ön-test	4.15	(5.29)	
	Can sıkıntısı son-test	5.48	(2.90)	
YBG				
	Can sıkıntısı ön-test	5.00	(2.05)	
	Can sıkıntısı son-test	4.36	(3.11)	
ABG				
	Can sıkıntısı ön-test	4.10	(1.95)	
	Can sıkıntısı son-test	1.90	(3.43)	

\* $p < .05$

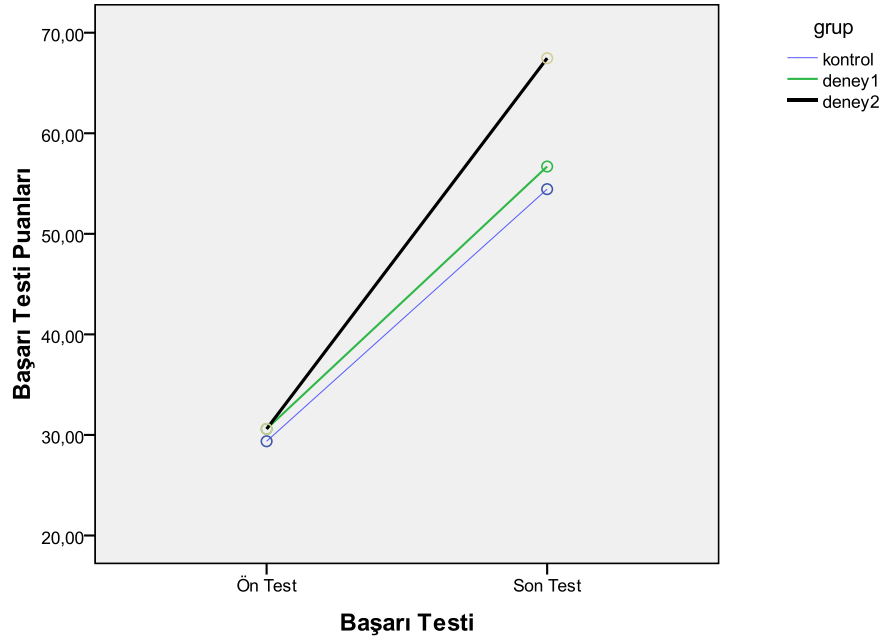
Tablo 4.9 incelendiğinde başarı ön-test ve son-test puanlarının farklılığı bağlamında grup değişkeninin anlamlı bir etkisinin söz konusu olduğu ( $F_{(2,90)} = 5.75$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.66$ ) ve bu etkinin grup düzeyinde açıklanabileceği ( $F_{(2,90)} = 2.87$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.06$ ) görülmektedir. RM-ANCOVA sonuçları ABG grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön-test ( $\bar{X} = 30.59$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 67.46$ ) puan ortalamaları ile YBG grubundaki öğrencilerin başarı ön-test ( $\bar{X} = 30.50$ ) ve başarı son-test ( $\bar{X} = 56.69$ ) ile kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test ( $\bar{X} = 23.39$ ) ve başarı son-test ( $\bar{X} = 54.44$ ) puan ortalamaları arasında farklılık bulunduğunu göstermektedir. Bir dönem boyunca süren eğitim-öğretim sürecinin sonucu olarak başarı düzeyinde bir fark oluşması beklenen bir durum olmakla birlikte bu farklılığın temel nedeninin grup değişkeni olduğu Wilks' Lambda testi sonuçlarından da anlaşılmaktadır ( $F_{(2,90)} = 5.75$ ,  $p < .05$ ,  $\eta^2_p = 0.66$ ). Bu testin sonuçlarına göre, öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın % 66'sının bağlı oldukları gruptan kaynaklandığı ( $\eta^2_p = 0.66$ ) anlaşılmaktadır.

Bu değişimin hangi gruplar arasında olduğunu gösteren Bonferroni testi sonuçları Tablo 4.10'da görölmektedir.

**Tablo 4.10.** Başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
kontrol	YBG	-1.74	2.63	1.000
	ABG	-7.13*	2.63	.024
YBG	kontrol	1.74	2.63	1.000
	ABG	-5.39	2.69	.144
ABG	kontrol	7.13*	2.63	.024
	YBG	5.39	2.69	.144

Tablo 4.10 incelendiğinde kontrol ve YBG grupları arasında başarı ön-test ve başarı son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p > .05$ ), YBG ve ABG grupları arasında yine anlamlı bir fark olmadığı ( $p > .05$ ), ancak kontrol ve ABG grupları arasındaki farkın anlamlı olduğu ( $p < .05$ ) görölmektedir. Kontrol, YBG ve ABG gruplarının İngilizce ders başarısı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık grafik 4.1'de görölmektedir.



**Grafik 4.1.** Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce ders başarıları ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık

Sonuçlar incelendiğinde hem kontrol hem de deney gruplarındaki öğrencilerin başarı son-test puanlarının, başarı ön-test puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir ( $F_{(2,90)} = 5.75, p < .05, \eta^2_p = 0.66$ ). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin tamamında uygulanan programın etkisinin başarı puanlarını artırması normal ve beklenen bir durumdur. Buna rağmen ABG grubunda kontrol grubuna göre başarı son-test ve ön-test puanları arasındaki farkın daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(2,90)} = 2.87, p < .05, \eta^2_p = 0.06$ ). YBG ve ABG grupları arasında her ne kadar rakamsal olarak fark var gibi görünse de istatistiksel olarak bir fark oluşmamıştır. ABG grubunda başarı düzeylerine yönelik artışın kontrol grubuna oranla daha yüksek olması, ABG grubunda öğrencilerin algıladıkları araçsallıklarının artırılması yönünde gerçekleştirilen müdahalenin etkisi olarak açıklanabilir. YBG grubu ile ABG grubu arasında bir fark olmaması da YBG grubunda yapılan etkinliğin her ne kadar ABG grubu seviyesinde başarıyı artırırsa bile etkili olduğu anlamına gelmektedir. Literatür incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları araçsallığın ders başarısını etkilediğini gösteren çalışmalara

rastlanmaktadır. Örneğin, Malka ve Covington (2005)'in çalışmalarının sonucuna göre algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinden, görev değeri ve başarı amaçlarından bağımsız olarak başarıyı etkilemektedir. Benzer şekilde, Eren (2009)'in çalışmasında algılanan araçsallığın ders başarısını öğretmen faktöründen bağımsız olarak etkilediği belirtilmektedir. Simons ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında ise algılanan araçsallık dört türüyle birlikte test edilmiştir ve araştırma sonuçlarına göre, farklı düzeylerde de olsa araçsallık algısı ile ders başarısı arasında anlamlı ilişki olduğu belirtilmektedir. Bu bağlamda yüksek araçsallık ile ders başarısı arasında doğru orantılı ilişki olduğunu gösteren diğer çalışmalar da bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir (bkz. Husman ve Hilpert, 2007; Lens ve Lacante, 2004; Simons, Vansteenkiste, Husman ve Lens, 1999; Van Calster, Lens ve Nuttin, 1987). Yukarıda özetlenen bundan önceki çalışmaların verileri dikkate alındığında böyle bir sonucun ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Ancak bu çalışmaların hepsinin kesitsel verilere dayalı bulgular sunmaları bu çalışmanın bulgusunun literatüre atıfla yorumlanmasını güçleştirmektedir. Ancak Vansteenkiste ve diğerleri (2003)'nin çalışmalarında, mevcut çalışmaların gelecekteki faydaları ile ilişkisinin öğrencinin kendisi tarafından kurulmasının öğrenci başarısında daha etkili olduğu belirtilmektedirler. Bu bağlamda, Vansteenkiste ve diğerleri (2003)'nin çalışmasının bu çalışmadan elde edilen sonuçları desteklediği söylenebilir. Nitekim bu çalışmada ABG grubunda, derste öğrendiklerinin gelecekte sağlayacağı faydalar üzerine öğrencinin kendi kendine düşünmesi sağlanarak (autonomy-supportive) algılanan araçsallığa dair farkındalıkları artırılmıştır. Öğretmenin sözleriyle farkındalık yaratılmaya çalışılan YBG grubunda ise hem algılanan araçsallık hem de başarı artmakla birlikte yine de ABG grubunda görülen sayısal olarak daha fazla artış bu grupta yapılan müdahalenin daha etkili olduğunu göstermektedir.

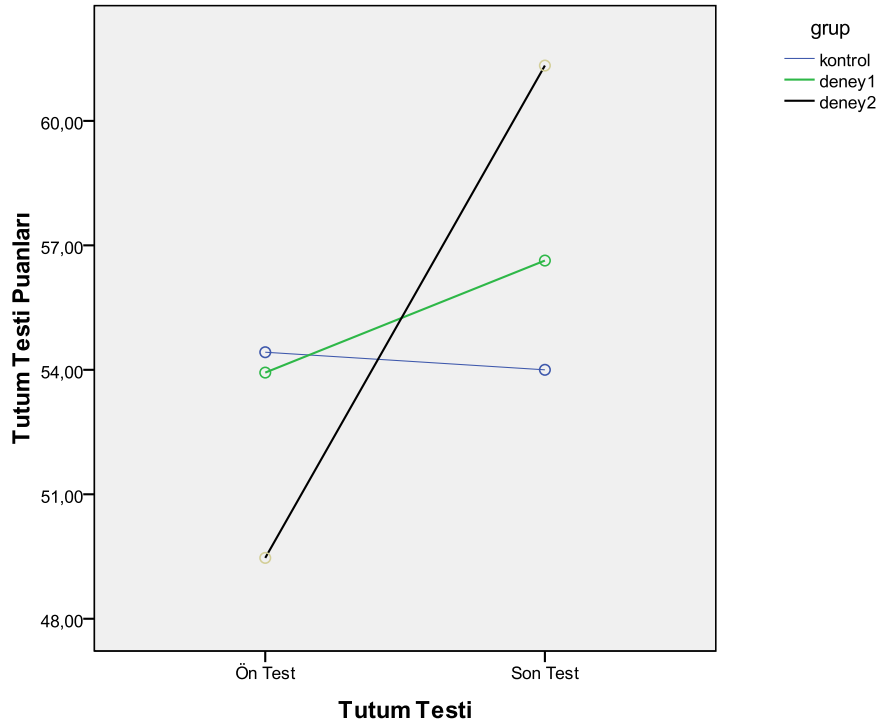
Tutum faktörü bakımından tablo 4.9 incelendiğinde tutum faktörü puan ortalamalarının grup değişkeni bakımından anlamlı bir şekilde farklılaştığı ( $F_{(2,90)} = 15.93, p < .05, \eta^2_p = 0.15$ ), ortalamalar arasındaki bu değişimin ise grup faktöründen kaynaklandığı ( $F_{(1,90)} = 9.75, p < .05, \eta^2_p = 0.178$ ) görülmektedir. Wilks' Lambda testi sonuçları da meydana gelen bu farkın grup faktöründen kaynaklandığını göstermektedir ( $F_{(2,90)} = 15.93, p < .05, \eta^2_p = 0.15$ ). Tablo incelendiğinde, ABG grubunun tutum ön-test ( $\bar{X} = 49.46$ ) ve tutum son-test ( $\bar{X} = 61.33$ ) puan ortalamaları arasındaki farkın, kontrol

grubu tutum ön-test ( $\bar{X} = 54.42$ ) ve tutum son-test ( $\bar{X} = 54.00$ ) ile YBG grubu tutum ön-test ( $\bar{X} = 53.93$ ) ve tutum son-test ( $\bar{X} = 56.63$ ) arasındaki farka oranla daha yüksek olduğu ( $F_{(2,90)} = 15.93, p < .05, \eta^2_p = 0.15$ ) görülmekte (Tablo 4.9), tutum ölçeğindeki farkın bir gruba ait olma durumundan kaynaklandığını ( $\eta^2_p = 0.15$ ) göstermektedir. Gruplar arasındaki farkı gösteren Tukey testi sonuçları Tablo 4.11’de görülmektedir.

**Tablo 4.11.** Tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farka ilişkin Tukey testi sonuçları

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
kontrol	YBG	-1.07	1.62	.788
	ABG	-1.19	1.62	.746
YBG	kontrol	1.07	1.62	.788
	ABG	-.12	1.66	.997

Tablo 4.9 incelendiğinde, her ne kadar gruplar arasında bir fark oluştuğu ( $F_{(2,90)} = 15.93, p < .05, \eta^2_p = 0.15$ ) ve bu farkın grup değişkeninden kaynaklandığı ( $F_{(2,90)} = 9.54, p < .05, \eta^2_p = 0.15$ ) ifade edilse de tablo 4.11 Tukey testi sonuçları incelendiğinde, kontrol, YBG ve ABG grupları arasında tutum ön-test ve tutum son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark oluşmadığı görülmektedir. Tutum son-test puanları özellikle ABG grubunda diğer gruplara oranla oldukça yüksek görülmesine rağmen (Grafik 4.2), anlamlı bir fark oluşturamamıştır. Grafik 4.2 incelendiğinde dikkat çeken bir başka husus da kontrol grubunda tutum puan ortalamasının düşmüş olmasıdır (-0.42).



**Grafik 4.2.** Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık

Sonuç olarak tutum ön-test ve son-test puanları arasındaki fark incelendiğinde, ABG grubunun puanlarının YBG ve kontrol grubuna oranla daha fazla yükseldiği, fakat bu artışın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Ancak ABG grubunda tutum puanlarının diğer gruplara oranla daha fazla yükselmesinin, ABG grubunda yapılan faaliyetlerin diğer gruplara oranla tutum faktörünün gelişmesine daha fazla etki ettiğinin bir göstergesi olduğu söylenebilir. Tutum faktörünün kısa sürede değişen bir özellik olmadığı göz önüne alındığında (İnceoğlu, 2000) bir dönem yerine daha uzun süreli yapılacak müdahalenin tutum faktörünü anlamlı bir biçimde değiştirebileceği ifade edilebilir (Doğru, 2014; Aksoy, 2018). Literatürde uzun süreli bir uygulama sonucu tutumun değiştiğini belirten çalışmalar araştırmancının bu bulgusunu desteklemektedir. Örneğin Elyıldırım ve Ashton (2006) eylem araştırması niteliği taşıyan çalışmalarında, İngilizce öğretmenliği bölümü öğrencileriyle 20 hafta süren ve eğitim süreçlerine dair bir dizi değişikliği içeren bir proje uygulaması sonunda öğrencilerin İngilizceye yönelik tutumlarında olumlu yönde ve anlamlı bir değişim tespit etmişlerdir.

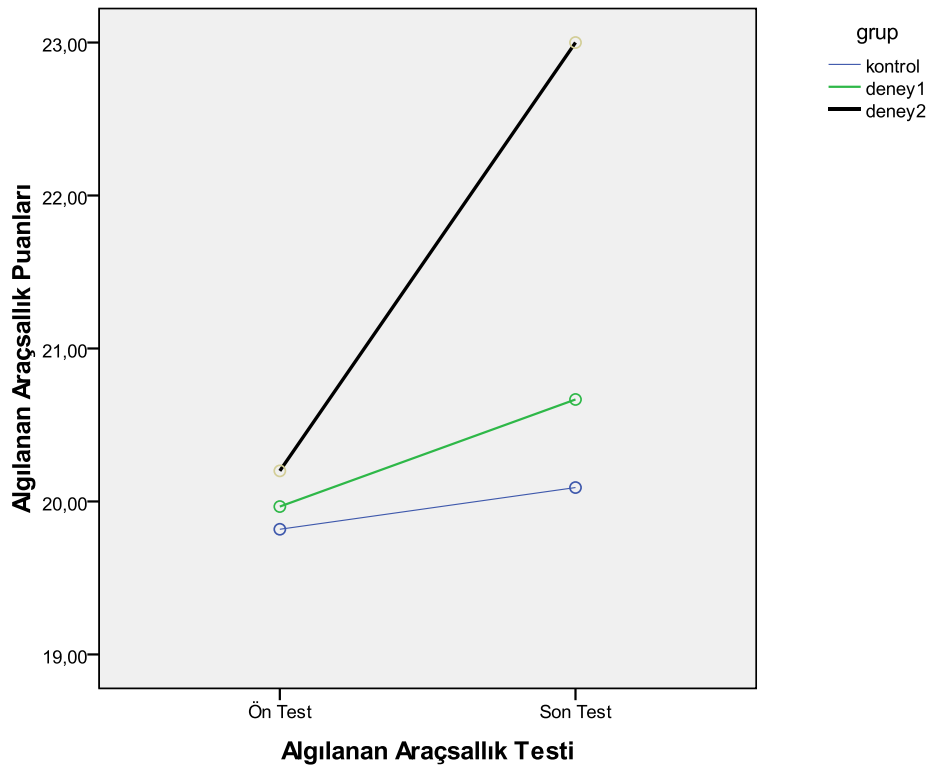
Benzer biçimde, Parker ve Paradis (1986) tarafından öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının (birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar) değişimi incelenmiş ve dördüncü sınıftan beşinci sınıfa geçişte olumlu bir değişim tespit edilmiştir. Tutumdaki bu değişim, beşinci sınıfta okuma yazma derslerinin diğer yıllardan farklı olarak daha serbest bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş olmasıyla açıklanmıştır. Buna ek olarak, Katrimpouza, Tselios ve Kasimati (2019)'nin 2015 Şubat ayından 2016 Haziran ayı arasında üç akademik dönemi kapsayan çalışmalarında twitter kullanımının öğrencilerin ders başarıları ve derse karşı tutumları üzerine yaptıkları araştırmada, müdahale yapılan grupta derste sosyal medya kullanımına dair tutumda değişim tespit edilmiştir.

Tablo 4.9 algılanan araçsallık değişkeni bakımından incelendiğinde algılanan araçsallık ön-test ve son-teste yönelik grup değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın sözkonusu olduğu ( $F_{(2,90)} = 6.89, p < .05, \eta^2_p = 0.70$ ) ve bu etkinin grup düzeyinde açıklanabileceği ( $F_{(2,90)} = 2,64, p < .05, \eta^2_p = 0.06$ ) görülmektedir. ABG grubunun algılanan araçsallık ön-test ( $\bar{X} = 20.20$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 23.00$ ) puan farkları ile YBG grubunun algılanan araçsallık ön-test ( $\bar{X} = 19.96$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 20.66$ ) ile kontrol grubunun algılanan araçsallık ön-test ( $\bar{X} = 19.81$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 20.09$ ) arasında etkili ve anlamlı bir fark bulunmaktadır. Wilks' Lambda testi sonuçları da meydana gelen bu farkın grup faktöründen kaynaklandığını belirtmektedir ( $F_{(2,90)} = 6.89, p < .05, \eta^2_p = 0.07$ ). Gruplar arasındaki puan ortalama farkının hangi gruplar arasında olduğu Bonferroni testi sonuçlarından anlaşılmaktadır (Tablo 4.12).

**Tablo 4.12.** Algılanan Araçsallık ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	p
kontrol	YBG	-.36	.56353	0.797
	ABG	-1.65*	.56353	.012
YBG	kontrol	.36	.56353	0.797
	ABG	-12.83	.57679	.042

Tablo 4.12 incelendiğinde algılanan araçsallık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki fark bakımından ABG grubu, YBG ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde ( $p < .05$ ) daha yüksek olduğu, kontrol ve YBG grupları arasında ise ( $p > .05$ ) fark bulunmadığı görülmektedir. Grafik 4.3 incelendiğinde algılanan araçsallık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki değişim daha net bir biçimde göze çarpmaktadır.



**Grafik 4.3.** Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallık ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık

Sonuç olarak ABG grubunda öğrencilerin algılanan araçsallık düzeyleri, YBG ve kontrol grubuna oranla anlamlı bir biçimde artmış ( $F_{(2,90)} = 6.89, p < .05, \eta^2_p = 0.70$ ), kontrol ve YBG grupları arasında ise anlamlı bir fark oluşturmamıştır ( $p > .05$ ). Bu sonuç yapılan faaliyetlerin öğrencilerin algıladıkları araçsallık seviyelerini artırdığını



göstermektedir. ABG grubunda yapılan etkinlikler öğrencilerin geleceğe yönelik düşüncelerinin değişmesinde ve gelişmesinde etkili olmuştur. YBG grubunda ise matematiksel olarak algılanan araçsallık puanları artmış olsa da bu artış istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir. Aynı şekilde kontrol grubundaki algılanan araçsallık puan artışı da anlamlı bulunmamıştır. Çalışmadan elde edilen bu bulgu, algılanan araçsallığın kolay şekillenebilir olduğu ve bir ders dönemi gibi kısa süre aralığında değişebilir olduğu bulgusuna sahip önceki çalışmalarla da desteklenmektedir. Örneğin Eren (2009)'in çalışmasında algılanan araçsallığın doğası gereği değişken ve etkiye açık bir yapıda olduğu belirtilirken algılanan araçsallığın bu çalışmada olduğu gibi bir akademik dönem gibi bir sürede önemli ve anlamlı derecede değişebildiği bulgu olarak sunulmaktadır. Benzer şekilde, Peteranetz ve diğerleri (2018)'nin çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilgisayar dersine yönelik algıladıkları araçsallığın bir dönemde değiştiği belirtilmektedir. Nitekim literatürde gelecek zaman perspektifi ve algılanan araçsallığın doğası gereği kolay değişebilir özelliğe sahip (Zimbardo ve Boyd, 2008) olduğu belirtilmektedir. Öyle ki algılanan araçsallığın alan odaklı ve bağlamsal doğası onun zaman etkisinden çok çevresel etkilere daha açık olduğu anlamını taşımaktadır (Eren, 2009). Benzer şekilde, Simons ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında, türüne göre (içsel düzenleme-içsel fayda gibi) değişen oranda olsa da yüksek araçsallık algısının başarıyı artırdığı belirtilmektedir. Ayrıca Greene ve diğerleri (2004)'nin çalışmasında yüksek araçsallık algısının öğrencinin derse yönelik bilgisini artırma ve gelecek hedeflerini gerçekleştirmek için gerekli yetenekleri kazanma (öz-düzenleme) yönünde motivasyonunu artırarak ders başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (ayrıca bkz. Husman ve Lens, 1999; Husman ve diğerleri, 2015,2016; Markus ve Nurius, 1986; Shell ve diğerleri, 2010).

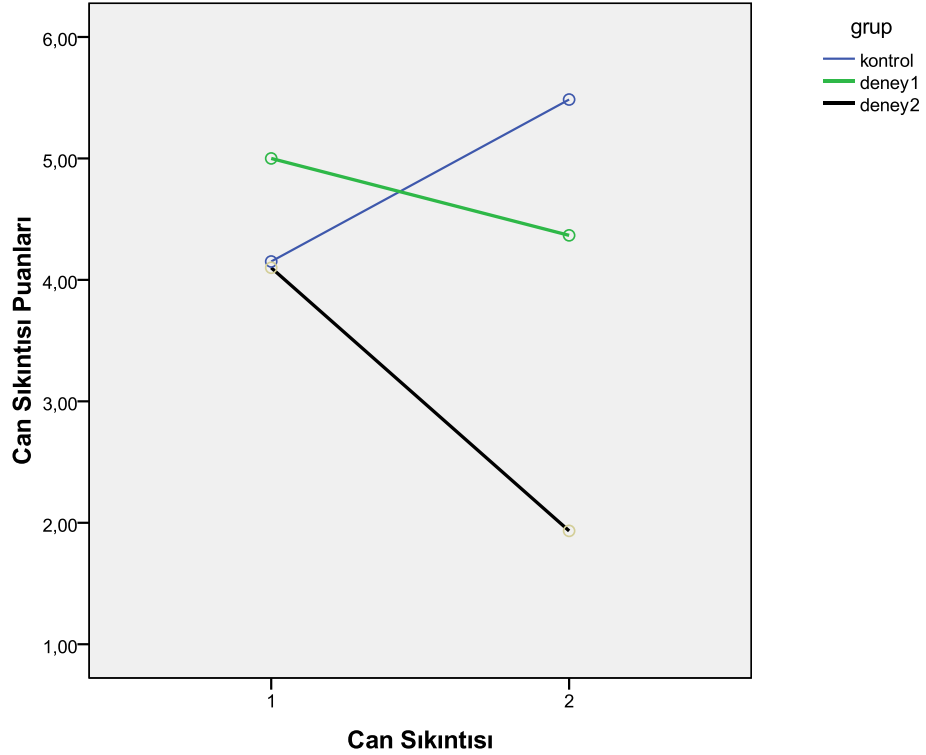
Tablo 4.9 incelendiğinde can sıkıntısı değişkeninin ön-test ve son-test puan ortalamalarına yönelik grup değişkeni bağlamında anlamlı bir farkın söz konusu olmadığı ( $F_{(2,90)} = 1.36, p > .05, \eta^2_p = 0.01$ ) fakat grup içi etkinin yüksek ve anlamlı olduğu ( $F_{(2,90)} = 5.98, p < .05, \eta^2_p = 0.117$ ) görülmektedir. Bu durum her ne kadar can sıkıntısı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farka grup faktörünün etki etmediğini gösteriyor olsa da grup içi etkinin yüksek olması öğrencilerin puan ortalamaları arasındaki farkın öğrencilerin herhangi bir gruba ait olmalarından kaynaklandığını ifade etmektedir. ABG

grubu can sıkıntısı ön-test ( $\bar{X} = 4.10$ ) puanları ile son-test ( $\bar{X} = 1.90$ ) puanları arasındaki fark, kontrol grubu can sıkıntısı ön-test ( $\bar{X} = 4.15$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 5.48$ ) ile YBG grubunun can sıkıntısı ön-test ( $\bar{X} = 5.00$ ) ve son-test ( $\bar{X} = 4.36$ ) puanları arasındaki farka oranla çok daha düşük ve anlamlıdır. Gruplar arasındaki farkın hangi gruplar arasında ve nasıl olduğunu anlamak için Bonferroni testi uygulanmış, test sonuçları ise Tablo 4.13'te yer almaktadır.

**Tablo 4.13.** Can sıkıntısı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin Bonferroni testi sonuçları (Bootstrap aracılığıyla oranlanmış marjinal ortalamalar)

(I) grup	(J) grup	Ortalamalar Arası Fark	Standart Hata	<i>p</i>
kontrol	YBG	.135	.465	1.000
	ABG	1.80*	.465	.001
YBG	kontrol	-.13	.465	1.000
	ABG	1.67*	.476	.002

Tablo 4.13 incelendiğinde kontrol ve YBG grubu arasında can sıkıntısı ön-test ve son-test puan farklılığı bağlamında anlamlı bir fark olmadığı ( $p > .05$ ), ABG grubu ile hem kontrol hem de YBG grupları arasında can sıkıntısı ön-test ve son-test puan farkları arasında etkili ve anlamlı bir fark olduğu ( $p < .05$ ) görülmektedir. ABG grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce derslerinde hem kontrol hem de YBG grubundaki öğrencilere oranla canlarının daha az sıkıldığı söylenebilir. Can sıkıntısı değişkeninin kontrol, YBG ve ABG gruplarındaki değişimi Grafik 4.4'te görülmektedir.



**Grafik 4.4.** Kontrol, YBG (deney1) ve ABG (deney2) gruplarının İngilizce dersine yönelik can sıkıntısı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık

Grafik 4.4 incelendiğinde ABG grubundaki öğrencilerin can sıkıntısı puanlarının YBG ve kontrol grubuna oranla ciddi biçimde ve anlamlı fark yaratacak şekilde düştüğü, YBG grubunda can sıkıntısı puanlarının düşmesine rağmen anlamlı bir fark oluşturmadığı, kontrol grubunda ise tam aksine can sıkıntısı puanlarının yükseldiği görülmektedir. Bu sonuç ABG grubunda yapılan müdahalenin öğrencilerin İngilizce dersindeki can sıkıntılarını azalttığını, kontrol grubunda ise can sıkıntısının ciddi bir biçimde arttığını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla can sıkıntısı düzeyindeki bu azalmanın yüksek araçsallık algısından kaynaklandığı açıktır. Çalışmanın bu bulgusu literatürde can sıkıntısının nedensellik ilişkisi içinde ele alındığı çalışmalarla desteklenmektedir. Örneğin Eren (2016)'ın çalışmasında bilişsel yaklaşma stratejileri ile can sıkıntısı arasında anlamlı düzeyde ve nedensellik içeren döngüsel bir ilişki olduğu belirtilmektedir. Diğer bir deyişle, öğrenciler derslerde bilişsel yaklaşma stratejilerini kullandıkları ve duygusal katılımı artırdıkları takdirde derste hissettikleri can

sıkıntısının azaldığı rapor edilmiştir. Ayrıca, Skinner, Furrer, Marchand ve Kinderman (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencinin kendi kendine öğrenmesini destekleyen, öğrenciyi düşünmeye yönelten, yapıcı ve esnek öğrenme ortamlarının eğitim ortamlarında can sıkıntısı gibi duygusal uzaklaşma düzeyini önemli derecede azaltacağı, buna karşılık duygusal ve davranışsal katılımı artıracığı belirtilmektedir.



## V. BÖLÜM

### 5. Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkılarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Araştırmanın her bir sorusuna ilişkin sonuçlar tek tek ele alınmıştır. Ayrıca bu sonuçlardan hareketle eğitim durumlarına ve gelecekte gerçekleştirilebilecek çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

#### 5.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın birinci sorusu “deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce dersi ikinci dönem programındaki konulara yönelik algıladıkları araçsallık, tutumlar, başarı ve hissettikleri can sıkıntısı düzeylerine ilişkin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular, kontrol ve deney gruplarının çalışmanın başlangıcındaki (ön-test) başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenleri bakımından puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu, aradaki matematiksel farkın anlamlı olmadığı, puan ortalamalarına cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin etki etmediğini göstermiştir. Uygulama sonucunda ise yüzeysel bilgilendirilen gruba ve kontrol grubuna oranla, ayrıntılı bilgilendirme yapılan grupta başarı, algılanan araçsallık ve tutum son-test puanlarının ön-test puanlarına kıyasla anlamlı biçimde arttığı, can sıkıntısı son-test puanlarının ise yine ayrıntılı bilgilendirme yapılan grupta anlamlı bir biçimde azaldığı görülmektedir. Sonuç olarak, ayrıntılı bilgilendirme yapılan gruptaki öğrencilerin diğer gruplara oranla son-test puanlarının anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir.

Dolayısıyla, bu bulguların üç önemli sonuç ortaya koyduğu söylenebilir. Birincisi, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın artırılarak gerçekleştirilen öğretim sürecinin, araçsallığın artırılmadığı öğretim sürecine göre, İngilizce ders başarısını önemli düzeyde etkilediği ve bu etkinin öğrencilerin önceki başarı düzeyleri kontrol edildiğinde bile anlamlı ve önemli olduğudur. İkincisi, algılanan araçsallığın artırılmadığı gruplarla kıyaslandığında, algılanan araçsallığın artırılmasının öğrencilerin derste hissettikleri can sıkıntısı düzeyini önemli derecede ters yönlü etkilediğidir. Üçüncüsü, İngilizce derslerinde ondört hafta süreyle algılanan araçsallığı artırma yönünde yapılan müdahalenin öğrencilerin tutumları üzerinde önemli bir etkisinin bulunduğudır. Özetle, bu sonuçlar, İngilizce derslerinde araçsallık algısının bir dönem gibi kısa bir sürede artırılabilmesine ve bunun öğrencilerin hem ders başarılarının, hem de derse yönelik tutumlarının artırılması, derste hissedilen can sıkıntısının ise azaltılması açısından önemli olabileceğine işaret etmektedir.

## 5.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Sonuçlar

Araştırmanın ikinci sorusu “deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin İngilizce dersi ikinci dönem programındaki konulara yönelik algıladıkları araçsallık, tutumlar, başarı ve hissettikleri can sıkıntısı düzeylerine ilişkin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? Eğer varsa, bu farklılıklar, algılanan araçsallıkta gözlenen farklılıklara bağlı olarak açıklanabilir mi?” şeklinde belirlenmişti. Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik yapılan analizler sonucunda ayrıntılı bilgilendirme yapılan gruptaki öğrencilerin başarı, algılanan araçsallık, can sıkıntısı ve tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında diğer gruplara oranla anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Sadece tutum değişkeninde aradaki farkın anlamlı çıkmamasına rağmen oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıntılı bilgilendirilen grupta, yapılan bilgilendirme aracılığıyla yaratılan farkındalık bu grupta yer alan öğrencilerin ders başarılarını, algıladıkları araçsallığı anlamlı olacak şekilde artırmış, derse yönelik tutumlarının olumlu yönde artmasını sağlamış, can sıkıntılarını da anlamlı bir biçimde azaltmıştır. Diğer bir deyişle, grup ve algılanan araçsallığın artması arasındaki etkileşimin, İngilizce ders başarısı ve tutum üzerinde pozitif, can sıkıntısı üzerinde ise negatif yönlü farklılık üzerindeki

gözlemlenen anlamlı ve önemli etkisinin ayrıntılı bilgilendirilen grupta araçsallık algısının artırılmasına bağlı olduğunu göstermiştir.

Bir arada ele alındıklarında bu bulgular iki önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, İngilizce dersine yönelik araçsallık algısının ondört hafta gibi kısa bir sürede değiştirilerek yükseltilebildiği ve yüksek araçsallık algısının öğrencilerin ders başarısını ve derse karşı tutumunu anlamlı düzeyde etkilediğidir. Buna göre, öğrencilerin İngilizce ders başarılarında ve tutumlarında gözlemlenen olumlu yöndeki değişim, İngilizce derslerine dair araçsallık algılarının artırılması, dolayısıyla yüksek araçsallık algısının motivasyon düzeylerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabilir. İkincisi, İngilizce derslerine yönelik araçsallık algısının yüksek olmasının yine öğrencide öğrenmeye dair motivasyonu artırarak derste daha az can sıkıntısı hissetmesine ve ilgisini tekrar derse yönltebilmesine sebep olduğudur. Bu sonuçlar, İngilizce derslerine dair algılanan araçsallığı yükseltmenin motivasyon üzerinde yaratabileceği olumlu etkilerin başarı, tutum ve can sıkıntısı için önemli ve dikkate değer sonuçları olabileceğine işaret etmektedir.

### 5.3. Eğitim Durumlarına İlişkin Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, İngilizce derslerinde araçsallık algısının yükseltilmesinin, yaş, cinsiyet, öğretmen ve önceki başarı değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı ve olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Dolayısıyla, İngilizce derslerine dair araçsallık algısının öğrencinin kendisi tarafından artırılmasının, İngilizce ders başarısının artırılması açısından ders öğretmeninden gelen sözel bir müdahaleye göre veya araçsallık algısını artırmaya yönelik hiçbir davranışta bulunmamaya göre daha etkili olacağı söylenebilir. Dolayısıyla, mevcut programlarda İngilizce dersinin ileride ne derece işine yarayacağı üzerine öğrencinin düşünmesi sağlanmalı ve öğretim elemanları İngilizce derslerinde araçsallık algılarını geliştirme yönünde öğrencilerini nasıl yönlendirebilecekleri konusunda bilgilendirilmelidirler. Söz konusu bilgilendirme üniversitelerde öğretmen adaylarının eğitimi ilk basamak olmakla birlikte, mesleğe başladıktan sonra da 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 artırılması açısından önemli sonuçları olacağı söylenebilir.

2. İngilizce dersine dair araçsallık algısının öğrencinin kendisi tarafından artırılmasının sağlanmasıyla elde edilen bulgular özellikle ‘Bu derste öğrendikleriniz ilerde işinize yarayacak’ diyen öğretim elemanları veya İngilizce öğretmenlerine bir fikir vererek etkinliklerini öğrenen merkezli düzenlemelerine katkı sağlayabilir. Bu tür etkinliklerin hazırlanması yönünde çalışmalar yine hizmet içi seminerler veya atölye çalışmaları aracılığıyla sağlanabilir.

3. Bu araştırmanın bulguları, yüksek araçsallık algısının öğrencilerin yalnızca ders başarılarını değil, aynı zamanda derse karşı tutumunu da anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Özellikle yabancı dil öğrenmede tutum değişkeninin önemli rolü ve yabancı dile karşı olumsuz tutumun dil öğreniminin önünde engel oluşturması yönünde göze çarpan etkisi düşünüldüğünde, söz konusu etkinin boyutu daha iyi anlaşılabilir. Bu nedenle, İngilizce derslerine dair araçsallık algısının öğrencinin kendi tarafından artırılmasının derse yönelik tutum üzerindeki olumlu etkileri nedeniyle teşvik edilmesi gerektiği önerisinde bulunulabilir. Tutumun oluşturulması veya değiştirilmesi için uzun süre gerektiği göz önüne alındığında, eğitimin ilk kademelerinden başlayacak şekilde bir uygulama planlanması uygun olabilir. Bu uygulama öğrencilere İngilizce dersinin gelecekteki eğitim ve meslekleri açısından faydası üzerine farkındalık kazandırmaya yönelik düzenlenebilir. Bu uygulama okulların rehberlik hizmetleri işbirliği ile planlanabilir.

4. Araştırmanın bulguları öğrencilerin İngilizce derslerine dair algıladıkları araçsallığın yükseltilmesiyle artan motivasyonlarının derste daha az can sıkıntısı hissetmelerine sebep olduğuna işaret etmiştir. Bu nedenle de yüksek araçsallık algısının öğrenmenin hem niteliğini hem de niceliğini etkileme potansiyelinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Dolayısıyla, İngilizce derslerine dair araçsallık algısının artırılması, hem can sıkıntısı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen değişkenlerin olumsuz etkilerinin en aza indirilmesine, hem



de ders başarısının ve tutumun artırılmasına olumlu yönde katkılar sağlayabilir. Bu araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, İngilizce derslerine dair algılanan araçsallığın yükseltilmesinin özellikle can sıkıntısı ve tutum üzerindeki güçlü etkisi dikkate alındığında, araçsallığı artırmanın hem kısa hem de uzun erimli sonuçları olacağı ve bu durumun İngilizce öğretiminde öğrencinin araçsallık algısını artırmasının teşvik edilmesi için bir başka önemli gerekçe oluşturduğu söylenebilir.

5. İngilizce dersine yönelik araçsallık algısının artırılmasının ders başarısı ve derse yönelik tutum ile pozitif, derste hissedilen can sıkıntısı ile negatif yönlü ilişkilendiği bulgusunun program geliştirme çalışmalarının öğrenme ve öğretme süreçlerine yapacağı katkı açısından önemli olduğu söylenebilir. Hizmetiçi eğitimlerle öğretmenler, rehberlik servisi ve öğretmenler aracılığıyla da öğrencilerde yaratılacak farkındalık öğrenme-öğretme sürecinin bir parçası haline getirilerek eğitim programlarına ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayabileceği ifade edilebilir.

#### 5.4. Gelecekte Gerçekleştirilebilecek Araştırmalara İlişkin Öneriler

1. Yüksek araçsallık algısının başarıyı artırdığı bulgusu bu çalışmanın önemli bulgularından birisidir. Ancak, bu çalışmada İngilizce ders başarısı araştırmacı tarafından geliştirilen, çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı 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 alanlarını da kapsamaktadır. Dolayısıyla, gelecekteki araştırmalarda bu boyutların da dikkate alınması, araçsallık algısının artırılmasının 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, araçsallık algısı, İngilizce ders başarısı, can sıkıntısı, 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 sadece algılanan araçsallık değişkenine müdahale edilerek can sıkıntısı üzerindeki etkisine bakılmıştır. Ancak can sıkıntısının da müdahale edilebilecek potansiyele sahip bir değişken olduğu düşünüldüğünde gelecekte yapılacak olan araştırmalarda can sıkıntısına müdahale edilerek başarı ve tutum üzerindeki etkilerine odaklanılması bu çalışmada ele alınan değişkenler arasındaki ilişkiye getireceği yeni bir boyutla derinlik kazandıracak olması bakımından önemlidir.

4. Bu çalışmada araçsallık algısının artırılmasının başarıyı artırmasına ve can sıkıntısını azaltmasına rağmen tutumu istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştirmedeği bulgusu elde edilmiştir. Ancak, çalışmada araçsallık algısı on dört hafta süresince uygulanmıştır. Bu nedenle, gelecekte yapılacak olan araştırmaların bir öğretim yılı gibi daha uzun süreleri kapsaması tutum değişkenine ilişkin olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların aydınlatılmasına yönelik önemli katkılar sağlayabilir.

5. Algılanan araçsallığı artırma yönünde uygulanan etkinliğin yalnızca bu çalışmada kullanılanlarla sınırlı olmadığı unutulmamalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak olan araştırmalarda araçsallık algısının farklı ve daha çeşitli etkinliklerle artırılması, bu araştırmadan elde edilen bulguların ötesine geçilerek, daha önemli bulguların elde edilmesi açısından önemlidir.

6. Araçsallık algısının artırılmasının can sıkıntısı düzeyleri üzerindeki etkilerine yönelik olarak bu araştırmadan elde edilen bulguların İngilizce öğretimine yönelik önemli sonuçları olmasına rağmen, gelecekte yapılacak araştırmalarda farklı motivasyon kuramlarının can sıkıntısı ile ilişkisi çerçevesiyle bir arada incelenmesi, yüksek araçsallık algısının motivasyon üzerindeki etkilerinin çok daha kapsamlı bir bakış açısıyla incelenmesine yönelik dikkate değer katkılar sağlayabilir.

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



## KAYNAKÇA

- Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiyede yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(3), 312-329.
- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Kim, J. I., Chu, H. N. R., Kim, M., ... ve Boredom Research Group. (2010). Academic boredom in under-and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27.
- Addis, D. R., Pan, L., Vu, M. A., Laiser, N. ve Schacter, D. L. (2009). Constructive episodic simulation of the future and the past: Distinct subsystems of a core brain network mediate imagining and remembering. *Neuropsychologia*, 47(11), 2222-2238.
- Addis, D. R., Wong, A. T., & Schacter, D. L. (2007). Remembering the past and imagining the future: common and distinct neural substrates during event construction and elaboration. *Neuropsychologia*, 45(7), 1363-1377.
- Adebayo, D. (2002). Individual differences in boredom-proneness amongst truck drivers. *IFE Psychologia: An International Journal*, 10(1), 85-99.
- Adelabu, D. H. (2007). Time perspective and school membership as correlates to academic achievement among African American adolescents. *Adolescence*, 42(167), 525.
- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality and behavior*. Milton-Keynes, England: Open University Press/ McGraw-Hill.
- Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz*. Doktora Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Allport, G.W. (1967). Attitudes. In M. Fishbein (Ed.), *Readings in attitude theory and measurement* (pp. 1-13). New York: John Wiley & Sons.

- Altunay, U. (2004, Temmuz). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla bazı bireysel değişkenler arasındaki ilişkiler. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Anderman, E. M. ve Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287-309.
- Anderson, P. N. (1998). Cost as a Factor in an Expectancy-Value Model of Achievement Motivation Unpublished dissertation, Northern Illinois University, Department of Educational Psychology, USA.
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64, 359-372.
- Atkinson, J. W. ve Feather, N. T. (Eds.). (1966). *A theory of achievement motivation*. New York: Wiley.
- Avcı, Süleyman. (2008). *Öğretmen Adaylarının gelecek zaman algıları, Akademik Alandaki Arzularını Erteleme kounundaki isteklilikleri, Algılanan Araçsallıkları, Sosyo-ekonomik Düzeyleri ve Akademik Başarıları Arasındaki Açıklayıcı ve Yordayıcı İlişkiler Örüntüsü*. Doktora Tezi, Yıldız Teknik Ün. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcı, Süleyman ve Münire Erden. (2013). Gelecek Zaman Algısı ve Akademik Alanda Arzuların Ertelelenmesinin Öğretmen Adaylarının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*. Cilt:14, Sayı: 1, Nisan 2013, Pp. 389-406.
- Baker, C. (1988). Key issues in bilingualism and bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. New York: W. F. Freeman.
- Barbalet, J. (1999) Boredom and social meaning, *British Journal of Sociology*, 50(4), 631-646.
- Bartsch, R. A. ve Cobern, K. M. (2003). Effectiveness of PowerPoint presentations in lectures. *Computers & education*, 41(1), 77-86.
- Baş, G. (2010). Beyin temelli öğrenme yönteminin İngilizce dersinde öğrencilerin erişilerine ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *İlköğretim Online*, 9(2).

- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Başören, M. (2015). *Lise öğrencilerinin matematik dersine katılımının, duygu düzenleme, algılanan araçsallık, umut ve başarı değişkenleriyle olan ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Batdı, Veli (2013). *İngilizce öğretiminde işbirlikli öğrenme destekli eğitsel eğlenceli etkinliklerin öğrencilerin öz-yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilgi becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Baysal, A.C. (1981). Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. İstanbul Üniversitesi Yayınları İşletme Fakültesi Yayınları, s:14–15
- Baysal, A.C. ve Tekinarslan, E. (1996). İşletmeler için Davranış Bilimleri. 2. Baskı. İstanbul: Avcıol Basım-Yayın, s:254.
- Belton, T. (2001) Television and imagination: the influence of the media on children's storymaking, *Media, Culture and Society*, 23(6), 799–820.
- Belton, T. ve Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 579-595.
- Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and test anxiety. *Psychology Journal*, 5(3), 122-139.
- Bembenutty, H. (2010). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*.
- Bembenutty, H., McKeachie, W. J., Karabenick, S. A., & Lin, Y. (1998, May). *The relationship between test anxiety and self-regulation on students' motivation and learning*. Educational Resources Information Center (ERIC). Reproduction of the Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Society (Washington, DC, May 1998).
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445–551.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and education*. New York, Routledge. (1991).

- Bong, M. (2001). Between- and within-domain relations of academic motivation among middle and high school students: Self-efficacy, task-value, and achievement goals. *Journal of Educational Psychology*, 93, 23–34.
- Brace, N., Kemp, R. ve Snelgar, R. (2003). *SPSS for Psychologists: A guide to data analysis using SPSS for windows*. LEA. Inc. Mahwah, New Jersey.
- Broughton, G.; Brumfit, C.; Flavell, R.; Hill, P. ve Pincas, A. (1997). *Teaching English As a Foreign Language*. University of London Institute of Education. (Second Edition). Routledge, USA.
- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Yayıncılık, Ankara
- Caldwell, L. (1999) ‘Why are you bored?’ An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 31(2), 103–122.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating language learners*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2006). Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology. *Review of General Psychology*, 10(3), 251-267.
- Chamorro-Premuzic, T. ve Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, 44(7), 1596-1603.
- Chiaburu, D. S. ve Lindsay, D. R. (2008). Can do or will do? The importance of self-efficacy and instrumentality for training transfer. *Human Resource Development International*, 11(2), 199-206.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd. ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). Quantitative methods in psychology: A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.

- Condry, J. (1978) The role of incentives in socialization. M. Lepper & D. Greene (Eds) *The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation* .(179–192).New York, John Wiley & Sons.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Creten, H., Lens, W., and Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In Efklides, A., Kuhl, J., and Sorrentino, R. M. (eds.), *Trends and prospects in Motivation Research*, Kluwer Academic, Dordrecht, The Netherlands, pp. 33–45.
- Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge University Press.
- Cullingford, C. (2002). *The best years of their lives? Pupils' experience of school*. London, Kogan Page.
- Çeken, H., Dalgın, T. ve Karadağ, L. (2009). *Küreselleşme ve uluslararası turizm arasındaki ilişki*. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (22), 21-36.
- Çeken, H., Ökten, Ş.ve Ateşoğlu, L. (2008). *Eşitsizliği Derinleştiren Bir Süreç Olarak Küreselleşme Ve Yoksulluk*. C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt 9, Sayı 2: 79-95
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Daltrey, M. H., & Langer, P. (1984). Development and evaluation of a measure of future time perspective. *Perceptual and Motor Skills*, 58(3), 719-725.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P. ve Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948.
- Darden, D. ve Marks, A. (1999) Boredom: a socially disvalued emotion. *Sociological Spectrum*, 19(1), 13–37.
- De Volder, M. ve Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *J. Pers. Soc. Psychol.* 42: 566–571.



- Doğru, Erdoğan. (2014). *Hayal Aktivitelerinin Üniversite Öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik Başarı, İlgi ve Tutumları Üzerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dörnyei, Zoltan. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning. *Language Learning*, Vol. 40, pp. 45-78.
- Dörnyei, Z. (2010). Researching motivation: From integrativeness to the ideal L2 self. *Introducing applied linguistics: Concepts and skills*, 3(5), 74-83.
- Dowson, M. ve McInerney, D. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93, 35-42.
- Dube, S. R. ve Orpinas, P. (2009). Understanding Excessive School Absenteeism as School Refusal Behavior. *Children & Schools*, 31(2), 87-95. doi: 10.1093/cs/31.2.87
- Duda, J. L. ve Nicholls, J. G. (1992). Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. *Journal of educational psychology*, 84(3), 290.
- Eccles J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L. ve Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C. ve Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment. *The development of achievement motivation*, 283-331.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and social psychology bulletin*, 21(3), 215-225.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Iver, D. M. ve Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation. *The elementary school journal*, 93(5), 553-574.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.* 53: 109–132.
- Edwards, A. J. (2002). *A psychology of orientation: Time awareness across life stages and in dementia*. Greenwood Publishing Group.

- Ekman, P. (1984). Expression and the nature of emotion. *Approaches to emotion*, 3, 19-344.
- Elmalı Özсарay, Alev. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Elyıldırım, S. ve Ashton, S. (2006). Creating Positive Attitudes towards English as a Foreign Language. In *English Teaching Forum* (Vol. 44, No. 4, p. 2). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, Washington, DC 20037.
- Eren, A. (2007)''Gelecek Zaman Perspektifi Ölçeği'' *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, Vol: 6, ss. 79-96
- Eren, A. (2009). Exploring the effects of changes in future time perspective and perceived instrumentality on graded performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1217-1248.
- Eren, A. (2011). Prospective teachers' General Epistemic Curiosity and Domain-Specific Epistemic Curiosity: The Mediating Role of Perceived Instrumentality, In R. M.Teixeira (Ed.), *Higher Education in a State of Crisis* (163-183). New York, NY: Nova Science Publishers.
- Eren, A. (2013a). Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünümleri [Profiles of prospective teachers' boredom coping strategies]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi-Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 46(2), 69-90.
- Eren, A. (2013b). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education*, 24(3), 302-326.
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924.
- Eren, A. ve Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 53-75.

- Eren, A. ve Coskun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *The Journal of Educational Research*, 109(6), 574-588.
- Erikson, E. H. (1994). *Identity: Youth and crisis* (No. 7). WW Norton & Company.
- Fallis, R. K. ve Opotow, S. (2003). Are students failing school or are schools failing students? Class cutting in high school. *Journal of Social Issues*, 59(1), 103-119.
- Farmer, R. ve Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness - the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment*, 50(1), 4-17.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Firat, A. (2009). *A study on young learners' attitudes towards learning English on young learners' attitudes towards learning English*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Fisherl, C. (1993) Boredom at work: a neglected concept. *Human Relations*, 46(3), 395–417.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). Internal validity. *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill, 166-83.
- Garcia, T. ve Pintrich, P.R. (1995, April). Assessing students' motivation and learning strategies: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Gardner, R.C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley. MA Newbury House.
- Gardner, R. C., Masgoret, A. M., Tennant, J. ve Mihic, L. (2004). Integrative motivation: Changes during a year- long intermediate- level language course. *Language learning*, 54(1), 1-34.
- Gardner, R. C. ve Santos, E. H. (1970). Motivational variables in second language acquisition: A Philippine investigation. *Research Bulletin* (No. 149). London: University of Western Ontario.

- Gass, S. M. (2001). & Selinker. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*, 200. Doğrusu Selinker, L., & Gass, S. M. (2008). *Second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Ass.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ghaith, G. (2010). An exploratory study of the achievement of the twenty-first century skills in higher education. *Education + Training*, 52 Issue: 6/7, pp. 489- 498.
- Giambra, L. M., & Traynor, T. D. (1978). Depression and daydreaming: An analysis based on self- ratings. *Journal of Clinical Psychology*, 34(1), 14-25.
- Gjesme, T. (1977). General satisfaction and boredom at school as a function of the pupils' personality characteristics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 21(1), 113-146.
- Gjesme, T. (1979). Future time orientation as a function of achievement motives, ability, delay of gratification, and sex. *The Journal of Psychology*, 101(2), 173-188.
- Gjesme, T. (1983). Introduction: An inquiry into the concept of future orientation. *International Journal of Psychology*, 18(1-4), 347-350.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C. ve Lüdtkke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Stoeger, H. ve Hall, N. C. (2010). Antecedents of everyday positive emotions: An experience sampling analysis. *Motivation and Emotion*, 34(1), 49-62. doi: 10.1007/s11031-009-9152-2
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N. ve Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76(2), 289-308.
- Goodsman, D. (1992). *Summerhill: theory and practice*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of East Anglia, Norwich.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 913-938
- Gömlaksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.

- Gömlüksiz, M. N. ve Düşmez, O. S. (2005). İngilizce’de relative clause konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel yöntemin öğrenci başarısı üzerine etkisinin karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 163-179.
- Graesser, A. C. ve D’Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 57, pp. 183-225). Academic Press.
- Greene, B. A. ve DeBacker, T. K. (2004). Gender and orientations toward the future: Links to motivation. *Educational Psychology Review*, 16(2), 91-120.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. ve Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Greene, A. L., Wheatley, S. M. ve Aldava IV, J. F. (1992). Stages on life's way: Adolescents' implicit theories of the life course. *Journal of Adolescent Research*, 7(3), 364-381.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L. ve Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482.
- Greenson, R. R. (1953). On boredom. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1(1), 7-21.
- Güllü, M. ve Güçlü, M. (2009). Ortaöğretim öğrencileri için beden eğitimi dersi tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.3(2) s:138–151
- Günday, R. (2007). Yabancı dil öğretiminde başarısızlığa neden olan etmenler üzerine bir araştırma. *Mili Eğitim Dergisi*, 175, 210-229.
- Hamilton, J. A., Haier, R. J. ve Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic enjoyment and boredom coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 183-193.
- Harris, M. (2000) Correlates and characteristics of boredom proneness and boredom, *Journal of Applied Social Psychology*, 30(3), 576–598.

- Hashemian, M. ve Heidari, A. (2013). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2004). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness to social self-efficacy, shyness, and depressive symptoms. *Sex roles*, 51(1-2), 55-66.
- Hermann, K. S., & Betz, N. E. (2006). Path models of the relationships of instrumentality and expressiveness, social self-efficacy, and self-esteem to depressive symptoms in college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25(10), 1086-1106.
- Hidi, S. (2006). Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.
- Hidi, S. ve Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 111-127.
- Hill, A. B. ve Perkins, R. E. (1985). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, 76(2), 235-240.
- Holahan, C. J., Moos, R. H. ve Schaefer, J. A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N. S. Endler (Eds.), *Handbook of coping. Theory, research, applications* (pp. 24-43). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Honora, D. T. (2002). The relationship of gender and achievement to future outlook among African American adolescents. *Adolescence*, 37(146), 301.
- Hotaman, D. (1995). *Gülhane Askeri Tıp Akademisi Sağlık Meslek Yüksekokulu Hemşirelik Bölümü Öğrencilerinin Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, s:13-16.
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M. ve Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76.
- Husman, J. ve Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 229-239.

- Husman, J., Hilpert, J. C. ve Brem, S. K. (2016). Future time perspective connectedness to a career: The contextual effects of classroom knowledge building. *Psychologica Belgica*, 56(3), 210.
- Husman, J., McCann, E., & Crowson, H. M. (2000). Volitional strategies and future time perspective: embracing the complexity of dynamic interactions. *International Journal of Educational Research*, 33(7-8), 777-799.
- Husman, J. ve Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125.
- Husman, J. E. ve Shell, D. F. (1996). Beliefs and Perceptions About the Future: A Conceptualization and Measurement of Future Time Perspective. The XXVI International Congress of Psychology, Augustos 1996. Montreal, Canada.
- İnal, S., Evin, İ. ve Saracaloğlu, A. S. (2005). The relation between students' attitudes toward foreign language and foreign language achievement. *Dil Dergisi*, 130, 37-52.
- İnceoğlu, M. (2000). *Tutum- Algı-İletişim*. 3.baskı. Ankara İmaj Yayıncılık.
- Jarvis, S. ve Seifert, T. (2002). Work avoidance as a manifestation of hostility, helplessness, and boredom. *Alberta Journal of Educational Research*, 48(2), 174.
- Kaçar, I. G. ve Zengin, B. (2009). İngilizce'yi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dil Öğrenme ile İlgili İnançları, Öğrenme Yöntemleri, Dil Öğrenme Amaçları ve Öncelikleri Arasındaki İlişki: Öğrenci Boyutu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5 (1).
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni İnsan ve İnsanlar*. Evrim Yayınevi, s:103.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Asil Yayın, Ankara
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karataş, Hakan.(2011). *Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları, Öğrenme Yaklaşımları ve Problem Çözme Becerilerinin Akademik Motivasyonu Yordama Gücü*. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kass, S., Vodanovich, S. ve Callander, A. (2001) State-trait boredom: relationship to absenteeism, tenure, and job satisfaction. *Journal of Business Psychology*, 16(2), 317-327.

- Kastenbaum, R. (1961). The dimensions of future time perspective, an experimental analysis. *The Journal of General Psychology*, 65(2), 203-218.
- Katrimpouza, A., Tselios, N., & Kasimati, M. C. (2019). Twitter adoption, students' perceptions, Big Five personality traits and learning outcome: Lessons learned from 3 case studies. *Innovations in Education and Teaching International*, 56(1), 25-35.
- Kauffman, D. F. ve Husman, J. (2004). Effects of time perspective on student motivation: Introduction to a special issue. *Educational Psychology Review*, 16(1), 1-7.
- Keskin, A. (2003). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin İngilizceye Yönelik Tutumları ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. *Hand book for teaching foreign languages to young learners in primary schools*, 23-41. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kilmen, S. (2015). *Eğitim Araştırmacıları İçin Spss*. Ayrıntı Yayıncılık, Ankara.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. ve 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(1), 148-161.
- Lang, F. R. ve Carstensen, L. L. (2002). Time counts: Future time perspective, goals, and social relationships. *Psychology and aging*, 17(1), 125.
- Larson, R. W. ve Richards, M. H. (1991). Boredom in the middle school years: blaming schools versus blaming students. *American Journal of Education*, 99,418-443.
- Lasane, Terell P., Deborah A. O'Donnel D.A. (2005). Time Orientation Measurement: A Conceptual Approach. Elen Strathman, Jeff Joireman (eds). *Understanding Behavior in the Context of Time: Theory, Research, and Application*. Mahwah, NJ, USA Lawrence Erlbaum Associates: 11-30.
- Leary, M. R., Rogers, P. A., Canfield, R. W. ve Coe, C. (1986). Boredom in interpersonal encounters: antecedents and social implications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(5), 968-975.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Lens, W. ve Decrynaere, M. (1991). Motivation and de-motivation in secondary education: Student characteristics. *Learn. Instr.* 1: 145-159.



- Lens, W. (2001). "How to Combine Intrinsic Task-Motivation with the Motivational Effects of Instrumentality of Present Tasks for Future Goals". *Trends and Prospects in Motivation Research*, Springer, New York, ss.173-190
- Leondari, A. (2007). "Future Time Perspective, Possible Selves, and Academic Achievement." *New Directions for Adult and Continuing Education*, Vol: 114, ss. 17-26
- Leong, F. (1993) Bored? Blame your personality. *USA Today*, 121, 2576, p. 7.
- Lessing, E. E. (1968). Demographic, developmental, and personality correlates of length of future time perspective (FTP). *Journal of Personality*, 36(2), 183-201.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts; selected papers on group dynamics*. Gertrude W. Lewin. (ed.). New York: Harper & Row.
- Linnenbrink, E. A. ve Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19,119-137.
- Littlewood, W. T. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge University Press.
- Luttrell, V., Callen, B., Allen, C., Wood, M., Deeds, D. ve Richard, D. (2010). The Mathematics Value Inventory for General Education Students: Development and Initial Validation. *Educational And Psychological Measurement*, Vol. 70, No. 1, 142–160.
- Malka, A. ve Covington, M. V. (2005). Perceiving School Performance as Instrumental to Future Goal Attainment: Effects on Graded Performance. *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 30, ss. 60-80
- Mann, S. ve Robinson, A. (2009). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, 35(2), 243-258.
- Markowitsch, H. J. ve Staniloiu, A. (2014). Memory, time and auto-noetic consciousness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 126, 271-272.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969.
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59(2), 395-398.

- Masgoret, A. M. ve Gardner, R.C. (2003). Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies Conducted by Gardner and Associates. *Language Learning*. 53:1, March 2003, pp. 123-163.
- Matthews, J.S., Ponitz, C. C. ve Morrison, F. J. (2009). Early Gender Differences in Self-Regulation and Academic Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 101(3), 689-704.
- Mikulas, W. L. ve Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *Psychological Record*, 43(1), 3–12.
- Milfont, T. L. ve Gouveia, V. V. (2006). Time Perspective and Values: An Exploratory Study of Their Relations to Environmental Attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, Vol: 26, ss. 72-82
- Miller, R. B. ve Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
- Miller, R. B., Debacker, T. K. ve Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*. 26: 250–260.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., and Nichols, J. D. (1996). Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary educational psychology*, 21(4), 388-422.
- Mora, R. (2011). " School Is So Boring": High-Stakes Testing and Boredom at an Urban Middle School. *Penn GSE Perspectives on Urban Education*, 9(1), n1.
- Moran, J. (2003) Benjamin and boredom. *Critical Quarterly*, 45(1/2), 168–181.
- Moreas, A. M. ve Lens, W. (1991). *The motivational meaning of the individual future time perspective (internal research report)*. University of Leuven. Belgium: Research Center for Motivation and Time Perspective.
- Morgan, C.T (1961). *Introduction to Psychology*. 2nd Edition. New York: McGraw Hill.
- Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azevedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: Testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183.

- Nett, U. E., Goetz, T. ve Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638.
- Nett, U. E., Goetz, T. ve Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- Nuttin, J. ve Lens, W. (1985). Future Time Perspective and Motivation: Theory and Research Method. Belgium: Lawrence Erlbaum Associates.
- Oiler, H. Liu. (1977). Attitudes and attained proficiency in ESL: A sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States. *Language Learning*, 27(1), 1-23.
- Oxford, R. L. (Ed.). (1996). *Language learning strategies around the world: Cross-cultural perspectives* (No. 13). Natl Foreign Lg Resource Ctr.
- Özcan, A. (2015). *Öz yönetimli öğrenmeye dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına, dil öğrenme inanışlarına ve kelime bilgilerine etkisi*. Doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Özçetin, N. (2010). *Meslek Lisesi Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Olarak Algıladıkları Araçsallığın ve Gelecek Zaman Perspektiflerinin İngilizce Ders Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Özçetin, N. ve 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.
- Özgüven İ.E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PEDREM Yayınları, s:27.
- Parker, A. & Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Educational Research*, 79(5), 313-315.
- Parkinson, B. ve Totterdell, P. (1999). Classifying Affect-regulation Strategies. *Cognition & Emotion*, 13(3), 277–303. doi:10.1080/026999399379285
- Passig, D. (2003). Future-time-span as a cognitive skill in future studies. *Futures Research Quarterly*, 19(4), 27-48.

- Peetsma, T. T. (2000). Future time perspective as a predictor of school investment. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 177-192.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Advances in psychology*, 131. *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). New York, NY, US: Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational psychology review*, 18(4), 315-341.
- Pekrun, R. (2011). Emotions as drivers of learning and cognitive development. In R. Calvo & S. D'Mello (Eds.), *Affective prospecting (explorations in the learning sciences, instructional systems and performance)*. New York: Springer
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H. ve Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement emotions questionnaire (AEQ). *User's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology, 14.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. ve Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Perry, B. D. (2002). Childhood experience and the expression of genetic potential: What childhood neglect tells us about nature and nurture. *Brain and mind*, 3(1), 79-100.
- Peteranetz, M. S., Flanigan, A. E., Shell, D. F., & Soh, L. K. (2018). Career aspirations, perceived instrumentality, and achievement in undergraduate computer science courses. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 27-44.
- Phalet, K., Andriessen, I. ve Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Piaget, J. (1969). *The child's conception of time*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Pintrich, P. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. In C. Ames, M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement: Motivation-enhancing environments* 17-160). Vol.6. Greenwich, CT: JAI Press.
- Pintrich, P.R.(1991). Editor's Comment. *Educational Psychologist*, 26, 199-205.
- Pintrich, P. R. ve Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom. *Advances in motivation and achievement: Goals and self-regulatory processes*, 7(371-402).
- Pintrich, P. R. ve Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. In D. H. Schunk & J. Meece (Eds.), *Student perceptions in the classroom*. (pp. 149–179). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rahimi, M. ve Hassani, M. (2012). Attitude towards EFL textbooks as a predictor of attitude towards learning English as a foreign language. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 66-72.
- Rana, T. (2007). Boredom and psychological malaise. *The Psychologist*, 20(5), 278–279.
- Randler, C. ve 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 Journal*, Vol. 13, Issue 5, pp. 463-478.
- Raynor, J. O. (1969). Future orientation and motivation of immediate activity: An elaboration of the theory of achievement motivation. *Psychological Review*, 76, 606–610.
- Raynor, J.O., & Entin, E.E. (1982). Theory and research on future orientation and achievement motivation. In J.O. Raynor and E.E. Entin (Eds.), *Motivation, career striving, and aging*. New York: Hemisphere Publishing (Chapter 2, pp. 13-82).
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Reid, K. (1986) *Disaffection from school* (London, Methuen).
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12(4), 467-490.

- Ridgell, S. D. ve Lounsbury, J. W. (2004). Predicting academic success: General intelligence, "big five" personality traits, and work drive. *College Student Journal*, 38, 607–618.
- Robinson, W. P. (1975). Boredom at school. *British Journal of Educational Psychology*, 45(2), 141-152.
- Roeckelein, Joy E. 2000. *The Concept of Time in Psychology: A Resource Book and Annotated Bibliography*. USA: Greenwood Publishing Group.
- Rostami, M., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between gender, perception of classroom structure, achievement goals, perceived instrumentality and academic achievement in English course third grad middle school students (English as second language). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 703-712.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21(1), 58-67.
- Rotter, J. B. (1990). Internal versus external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489–493.
- Rude, R. (2001) Isn't that interesting!, *Education Week*, 20(43), 47–49.
- Rupp, D. (1997) The role of boredom proneness in self-reported anger and aggression. *Journal of Social Behavior and Personality*, 12(4), 925–936.
- Sadoski, M. (2001). Resolving the Effects of Concreteness on Interest, Comprehension, and Learning Important Ideas From Text. *Educational Psychology Review*, 13(3), 263-281. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/23363480>
- Sakallı, N. (2001) *Sosyal Etkiler*. Ankara: İmge Kitabevi, s:106.
- Sansone, C. ve Thoman, D. (2005). Interest as the missing motivator in selfregulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186. doi:10.1027/1016-9040. 10.3.175.
- Sansone, C., Wiebe, D. J. ve Morgan, C. L. (1999). Self-regulating motivation: The moderating role of hardiness and conscientiousness. *Journal of Personality*, 67, 701–733. doi:10.1111/1467-6494.00070.
- Savaşkan, İlknur (2016). İngilizce Yeterlik Endeksi Verileri Işığında Türkiye'nin Yeri. *Journal of Turkish Education and Educators*. 5 (2), p.192-208.
- Schubert, D. (1977). Boredom as an antagonist of creativity. *Journal of Creative Behavior*, 11(4), 233–240.

- Schubert, D. (1978). Creativity and coping with boredom, *Psychiatric Annals*, 8(3), 120–125.
- Schutz, Paul A. And Sonja L. Lanehart. (2002). Introduction: Emotions in Education. *Educational Psychologist*, 37(2), 67-68.
- Shmotkin, D. ve Eyal, N. (2003). Psychological time in later life: Implications for counseling. *Journal of Counseling & Development*, 81(3), 259-267
- Seginer, R. (1988). A Dolescents Facing the Future: Cultural and Sociopolitical Perspectives. *Youth & Society*, 19(3), 314-333.
- Seginer, R., & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), 309-328.
- Seginer, R., & Mahajna, S. (2004). “How The Future Orientation of Traditional Israeli Palestenian Girls Links Beliefs About Women’s Roles and Academic Achievement.” *Psychology of Women Quarterly*, Vol: 28, ss. 122–135
- Seifert, T. L., & O’Keefe, B. A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 81-92.
- Selçuk, E. (1997). İngilizce Dersine Karşı Tutum ile Bu Dersteki Akademik Başarı Arasındaki İlişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Bolu.
- Shaver, P., Schwartz, J., Kirson, D., & O’connor, C. (1987). Emotion knowledge: further exploration of a prototype approach. *Journal of personality and social psychology*, 52(6), 1061.
- Shaw, S. (1996) Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents, *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274–292.
- Shell, D. F. ve Husman, J. “The multivariate Dimensionality of Personal Control and Future Time Perspective Beliefs in Achievement and Self-Regulation.” *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 26, 2001, ss. 481-506
- Shell, D. F. ve Husman, J. (2008). “Beliefs and Perceptions About the Future: A Measurement of Future Time Pespective” *Learning and Individual Differences*, Vol: 18, ss. 166-175

- Sheskin, D. J. (2004). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures*. Boca Raton, FL: Chapman&Hall/CRC.
- Silvia, Paul J. ve Sanders, C. (2010). Why are smart people curious? Fluid intelligence, openness to experience, and interest. *Learning and Individual Differences*, 20(3),242–245.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Wanting to have vs. wanting to be" The effect of perceived instrumentality on goal orientation. *British Journal of Psychology*97,335-351.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Simons, J., Vansteenkiste, M. ve Lens, W.,Lacante, M. (2004). Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *Educational Psychology Review*, 16 (12), June.
- Şimşek, N. (2002). Kimya Eğitimine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Hazırlanması ve Buna Yönelik Çeşitli Değerlendirmelerin Yapılması. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.
- Stansfield, C. ve Jacqueline, H. (1983). Field dependence-independence as a variable in second language cloze test performance. *TESOL Quarterly*, 17(1): 29-38.
- Stipek, D. (1988). *Motivation to Learn from theory to practice*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Experimental designs using ANOVA*. Thomson/Brooks/Cole.
- Tabachnick, S. E., Miller, R. B. ve Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future-oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629.
- Tavşancıl, E. (2002) *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s:65.



- Taylor S.E, Peplav L.A. ve Sears D.O (2003). *Social Psychology*. Eleventh Edition. New Jersey: Pearson Education International, p:133.
- Thurstone, L. L. (1946). Comment. *American J. of Sociology*, 52, 39-50.
- Tidwell, R. (1988). Dropouts speak out: Qualitative data on early school departures. *Adolescence*, 23(92), 939.
- Topses, M. D. (2009). Modernleşme sürecinde bireyin elcil davranışlarının aile destek düzeyi ile ilişkisi. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(17), 237-255.
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Durham Üniversitesi, Durham.
- Tulving, E. (1972). Episodic and semantic memory. *Organization of memory*, 1, 381-403.
- Turgut, M.F. (1977). Tutumların Ölçülmesi. Yayınlanmamış Ders Notu, No:7, s:12, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,
- Tümkaya, S. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet, Sınıf, Eğitim Alanı, Akademik Başarı ve Öğrenme Stillere göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 12(1), pp. 75-95. 2012 Eğitim Danışmanlığı ve Araştırmaları İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Vaezi, Z. (2008). Language Learning Motivation among Iranian Undergraduate Students. *World Applied Sciences Journal* 5 (1): 54-61
- Van Calster, K., Lens, W. ve Nuttin, J. R. (1987). Affective Attitude Towards the Personal Future: Impact on Motivation in High School Boys. *American Journal of Psychology*. Vol: 100, ss. 1-13
- Vandewiele, M. (1980). On boredom of secondary school students in Senegal. *The Journal of Genetic Psychology*, 137(2), 267-274.
- Van Tilburg, W. A. ve Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
- Vodanovich, S. ve Kass, S. (1990) A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1/2), 115-123.

- Wade, S. E. (1992). How interest affects learning from text. In K. A. Renninger, S. Hidi ve A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 255–277). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wallace, M. (1956). Future time perspective in schizophrenia. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 52(2), 240.
- Wallace, J. (2003) Predicting cognitive failures from boredom-proneness and daytime sleepiness scores: An investigation with military and undergraduate samples. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 635–644.
- Warden, Clyde A. ve Hsiu Ju Lin. (2000). Existence of Integrative Motivaiton in an Asian EFL Setting. *Foreign Language Annuals*. Vol:33, No:5, 535-545.
- Wasson, A. S. (1981). Susceptibility to boredom and deviant behavior at school. *Psychological Reports*, 48(3), 901-902.
- Watt, D. (2002). Fighting more than fires: boredom-proneness, workload stress, and underemployment among urban firefighters. Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering US: Univ Microfilms International, 63(5–B), 2637.
- Watt, J. D., & Vodanovich, S. J. (1999). Boredom proneness and psychosocial development. *The Journal of psychology*, 133(3), 303-314.
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London: Prentice Hall.
- Wheeler, K. G. (1981). Sex differences in perceptions of desired rewards, availability of rewards, and abilities in relation to occupational selection. *Journal of Occupational Psychology*, 54(2), 141-148.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6, 49–78.
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (1992). The Development of Achievement ask Values: A Theoretical Analysis. *Developmental Review*, Vol: 12, ss. 265-310
- Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value Theory of Achivement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 25, ss. 68-81
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. W. Damon & N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of child psychology* (Vol. 3, pp. 933–1002).

- Wilson, T., Lindsey, S. ve Schooler, T.Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107, 101-126.
- Witkin, H. A., Moore, C. A., Goodenough, D. R. ve Cox, P. W. (1977). Field dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications. *Reviews of Educational Research*, 47, 1-64.
- Wittmann, M. (2016). *Felt time: The psychology of how we perceive time*. Mit Press.
- Wlodkowski, R. J. ve Jaynes, J. H. (1992). Overcoming boredom and indifference. *The American Music Teacher*, 41(6), 12.
- Wolters, C. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38(4), 189–205. doi:10.1207/S15326985EP3804\_1.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology*. Columbus, OH. Pearson: Merrill.
- Worde, V. R. (2003). Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety. *Inquiry*, 8(1), n1.
- Xiang, P., McBride, R., Guan, J. ve Solmon, M. (2003). Children's Motivation in Elementary Physical Education: An Expectancy-Value Model of Achievement Choice. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, Vol. 74, No. 1, 25–35.
- Yamashiro A.D. ve McLaughlin J. (2001). Relationships among attitudes, motivation, anxiety, and English language proficiency in Japanese college students. Robinson, P.; Sawyer, M. ve Ross, S. (Eds.). *Second Language Acquisition Research in Japan*. Tokyo: Japan Association for Language Teaching, p. 113–127.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüzlü, M.Y. (2017). *Evrinsel tasarıma dayalı öğretimin öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarısına ve öz düzenleme becerisine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Zhu, X.; Chen, A.; Ennis, C.; Sun, H.; Hopple, C.; Bonello, M.; Bae, M. ve Kim, S. (2009). Situational Interest, Cognitive engagement, and achievement in physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 34, pp. 221-229.
- Zimbardo, P.G. ve Boyd, J.N. (1999). Putting Time in Perspective: A Valid, Reliable Individual-Differences Metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol: 77, , ss. 1271-1288

Zimmerman, B. J. (2005). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier Academic Press.

[www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf) (13.11.2017 tarihinde ulaşıldı).

[www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-turkey.pdf](http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-turkey.pdf) (13.11.2017 tarihinde erişildi)

<http://www.ef.com.tr/epi/downloads/>, (11.11.2017 tarihinde erişildi).

<https://www.ef.com.tr/~media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf> (15. 01. 2019 tarihinde erişildi.)





**EK 1. BAŞARI TESTİ**







21. In my school students \_\_\_\_\_ wear a uniform. It is a strict rule!  
a) can          b) could          c) has to          d) have to

22. A: Have you heard? \_\_\_\_\_ is walking in the garden! Who is he?  
a) anybody      b) someone      c) something      d) anything

23. A: I have lost my diary. I put it \_\_\_\_\_ but now I don't remember!  
a) somewhere   b) something      c) nothing          d) nowhere

24. A: I am bored!  
B: OK. Let's \_\_\_\_\_ out for a coffee.  
a) go          b) going          c) we go          d) goes

25. \_\_\_\_\_ dress is better, the red or the black one?  
a) What          b) Where          c) Who              d) Which

26. **Aşağıdaki cümleye anlamca en yakın ifadeyi işaretleyiniz.**

Yesterday the weather was too cold. So, we couldn't eat out. We cooked some easy meal at home.

- a) Yesterday it was too easy to cook dinner at home.  
b) Yesterday we ate at home because it wasn't warm enough to go out for dinner.  
c) Yesterday the weather wasn't cold enough. So, we had dinner at home.  
d) Yesterday it was too cold to eat out, so we ordered out.

**Aşağıdaki boşluklara 'ago, last, before, ever, never, yesterday' zarflarından uygun olanını yazınız.**

27. I went to hairdresser and got a new haircut \_\_\_\_\_ evening.

28. We passed by your house \_\_\_\_\_ night and your lights were off. Were you out?

29. A: Have you \_\_\_\_\_ had a traffic accident?

B: No, I have 30) \_\_\_\_\_ had.

31. I lost my car keys three days \_\_\_\_\_. Today I've found them in the garage.

32. I haven't joined Zumba classes \_\_\_\_\_. This will be my first time.

**Aşağıdaki paragrafı 'and, but, so, because' bağlaçlarından uygun olanı ile tamamlayınız.**

33. We aren't going to the park \_\_\_\_\_ it's raining.

34. There's snow on the street \_\_\_\_\_ it's not too cold.

35. I don't have any money, \_\_\_\_\_ I'll go to the bank.

36. I need milk, butter \_\_\_\_\_ bread.

37. She studies a lot \_\_\_\_\_ she never passes the exams

38. You've got an exam tomorrow, \_\_\_\_\_ you must study tonight

39. I don't go to the cinema \_\_\_\_\_ I haven't got any money.



**EK 2. ANADOLU LİSELERİ İNGİLİZCE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI  
KAZANIMLARI**

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)**  
**9. SINIF ORTAK KAZANIMLARI (\*\*)**  
**ÖĞRENME ALANLARI**

<b>A2 DİNLEME</b>	<b>KONUŞMA</b>	<b>OKUMA</b>	<b>YAZMA</b>
<p>1. Dinlerken vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat eder.</p> <p>2. Görgü kurallarına ve kültürel değerlere (evrensel, milli, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun dinler.</p> <p>3. Dinlediklerinde geçen bilmediği sözcüklerin anlamlarını araştırır.</p> <p>4. Dinlediklerinde anlatılanlara değer verir.</p> <p>5. Dinlediklerinde anlamadıkları ile ilgili açıklama isteğini belirtir.</p> <p>6. Dinlediklerini anlamlandırmada ön bilgilerini kullanır.</p>	<p>1. Konuşmalarında beden dilini kullanır.</p> <p>2. Görgü kurallarına ve değerlere (evrensel, milli, manevi, kültürel, ahlaki, sosyal vb.) uygun konuşur.</p> <p>3. Sözcük ve sözcük gruplarını basit bağlaçlarla bağlar.</p> <p>4. Sözcük ve sözcük gruplarını yerinde ve anlamına uygun kullanır</p> <p>5. Sözcükleri türlerine ve işlevine uygun kullanır.</p> <p>6. Sözcükleri doğru telaffuz eder.</p> <p>7. Kendine güvenerek konuşur.</p> <p>8. Basit cümle yapılarını doğru kullanır.</p> <p>9. Konuşmalarında vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</p> <p>10. Anlamadıklarına ilişkin açıklama isteğini kalıp ifadeler kullanarak belirtir.</p> <p>11. Farklı durumlara göre söz varlığını geliştirerek kendini ifade eder.</p> <p>12. Duyduğu ve okuduğu basit cümleleri aktarır.</p> <p>13. Akıcı konuşur.</p> <p>14. Konu dışına çıkmadan konuşur.</p>	<p>1. Bilmediği sözcüklerin anlamlarını araştırır.</p> <p>2. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat eder.</p> <p>3. Okuduğu sözcükleri doğru telaffuz eder.</p> <p>4. Okuduklarında geçen bilmediği sözcüklerin anlamlarını tahmin eder.</p> <p>5. Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.</p> <p>6. Noktalama işaretlerini dikkate alarak okur.</p> <p>7. Akıcı okur.</p> <p>8. Not alarak okur.</p> <p>9. Serbest okuma yapar.</p>	<p>1. Öğrendiği basit ve sınırlı dilbilgisi ve cümle kalıplarını doğru kullanır.</p> <p>2. Yazılarında yazım kurallarını uygular.</p> <p>3. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.</p> <p>4. Yazılarında nezaket ifadelerini kullanır.</p> <p>5. Anlamı ve kurallı cümleler yazar.</p> <p>6. Günlük ihtiyaçlarını karşılamak için sözcükleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır.</p> <p>7. Sözcükleri türlerine ve işlevine uygun kullanır.</p> <p>9. Sözcük ve sözcük gruplarını basit bağlaçlarla bağlar.</p> <p>10. Konu dışına çıkmadan yazar.</p> <p>11. Mantıksal bütünlük içinde yazar.</p> <p>12. Yazılarında basit dil yapılarını ve temel dil işlevlerini kullanır.</p> <p>13. Duyduğu ve okuduğu basit cümleleri yazılı olarak aktarır.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Ortak Kazanımları

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

<b>ÖĞRENME ALANLARI</b>			
<b>DİNLEME</b>	<b>KONUŞMA</b>	<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>	<b>OKUMA</b>
<p>1. Basit, açık ve anlaşılır gündelik konuşmaları takip eder.</p> <p>2. Açık ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirilen konuşmaları genel hatlarıyla anlar.</p> <p>3. İlgilendiği konulardaki yavaş ve net konuşmaların konusunu belirler.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki basit, açık ve anlaşılır bilgiyi belirler.</p> <p>5. Dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder.</p> <p>6. Kısa mesaj ve kayıtlı duyurulardaki öğeleri belirler.</p> <p>7. Dinlediklerinde belirtilen hobilerle ilgili ifadeleri belirler.</p>	<p><b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b></p> <p>1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.</p> <p>2. Basit düzeyde açık ve anlaşılır telefon görüşmesi yapar.</p> <p>3. Kişisel ihtiyaçlarını basit ifadelerle belirtir.</p> <p>4. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p>5. Bilindiği konularda sorulan soruları cevaplamaktan zevk alır.</p> <p>6. Basit ve somut yönergeler verir.</p> <p>7. Konuşmalarında günlük hayattan örnekler verir.</p>	<p>1. Konuşmalarında kendi görüşünü belirtir.</p> <p>2. Konuşmalarında tercihlerini belirtir.</p> <p>3. Bilgi vermek amacıyla duyuru yapar.</p> <p>4. Kısa sözlü mesajlar verir.</p> <p>5. Hobilerini ve ilgilerini açıklar.</p>	<p><b>YAZMA</b></p> <p>1. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>2. Not alır.</p> <p>3. Liste oluşturur.</p> <p>4. Kısa diyaloglar yazar.</p> <p>5. Kısa mesajlar yazar.</p> <p>6. Formları yönergelerine uygun doldurur.</p> <p>7. Bilgi almak amacıyla sorular yazar.</p> <p>8. Bilindiği konular hakkında sorulan sorulara cevap yazar.</p> <p>9. Bilgi vermek amacıyla yazar.</p> <p>11. Hobileri ve ilgilerine ilişkin yazar.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*)A.2.1.1

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)**  
**9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA		YAZMA
	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	
AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR
<p>1. Selamlaşma, hitap etme, vedalaşma, tanışma vb.</p> <p>2. İlgilendiği ya da bilgi sahibi olduğu konularda hedef dilin konuşmacıları arasındaki konuşma</p> <p>3. TV, DVD gibi dinleme araçları aracılığıyla hedef dil konuşmacıları arasındaki konuşmaları içeren, sınıf içi çalışmalar için düzenlenmiş, kaydedilmiş konuşmalar kullanılabilir.</p> <p>4. Televizyon yayınlarında görsel materyallerle sunulan olaylar, kazalar, reklamlar gibi.</p> <p>5. Alishverişte, restoranda vb. geçen ifade ve sorular kullanılabilir.</p> <p>6. Telefondaki mesajlar, tren istasyonlarındaki anonslar, duyurular vb.</p>	<p>1. selamlaşma, hitap etme, vedalaşma, tanışma vb.</p> <p>2. Telefon bağlantırma, başka bir numaradan aratma vb.</p> <p>4. Yapılacaklar ve gidilecek yer hakkında konuşma, yol tarif etme, miktar, sayı ve fiyat belirtme.</p> <p>5.Öğrencilerin bildiği konularda sorulacak sorular hava durumu, hobiler, evcil hayvanlar, müzik, spor vb. konulardan seçilebilir.</p> <p>(!) Eğer tekrarı istenebilirse ve cevabını oluşturmada biraz yardım alabilirse açık ve takip edici soruları cevaplandırılmaları istenebilir.</p> <p>(!) Soruların ve cevapların basit düzeyde olmasına dikkat edilmelidir.</p> <p>6. Harita ya da plan kullanarak bir yere nasıl gidileceğini vb. tarif etme</p>	<p>2. Örneğin; tercih ettiği menüyü</p> <p>3. bildik konularda üzerinde daha önce çalışılmış kısa duyurular yapma,</p> <p>4. Telefonda verilen kısa mesajlar gibi.</p>	<p>1. okul yaşamı, günlük işleri ve güncel konular.</p> <p>2. acil kişisel ihtiyaçlarına ilişkin kısa ve basit notlar.</p> <p>3. Ürünün niteliği, fiyatı, teslim tarihi ile ilgili bilgileri belirtmesi istenebilir.</p> <p>5. SMS, e-mail, kartpostal vb.</p> <p>6. İ. İnternet üzerinden etkileşimli form doldurma.</p> <p>İİ. Kişisel bilgilere ilişkin formlar</p> <p>8. Öğrencilerin bildiği konularda sorulacak sorularda hava durumu, hobiler, evcil hayvanlar, müzik, spor vb. konulardan seçilebilir.</p> <p>9. Yaşadığı yeri ve oraya nasıl gidileceğini vb. anlatma.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*) A 2.1.1

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)**  
**9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

<b>ÖĞRENME ALANLARI</b>			
<b>DİNLEME</b>	<b>KONUŞMA</b>		<b>YAZMA</b>
	<b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b>	<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>	
<p>1. Dinlediklerinde /izlediklerinde değişen konuları belirler.</p> <p>2. Dinlediklerinde, kendisi, ailesi ve çevresi hakkındaki ifadeleri belirler</p> <p>3. Dinlediklerinin ana fikrini belirler.</p> <p>4. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N1K) sorularına cevap arar.</p> <p>5. Dinlediklerinde verilen tarifleri belirler.</p> <p>6. Dinlediklerinde ilgi alanlarına yönelik günlük hayatta sık kullanılan sözcük ve sözcük gruplarını fark eder.</p>	<p>1. Konuşmalarında yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>2. Bilgi almak amacıyla sorular sorar.</p> <p>3. Kabul veya reddettiğini ifade eder.</p> <p>4. İhtiyaç duyduğu konularda taleplerini belirtir.</p> <p>5. Günlük alışkanlıkları hakkında konuşur.</p> <p>6. Duygu, düşünce ve tutkularını sözlü olarak ifade eder.</p> <p>7. Kendisi, ailesi ve çevresine ilişkin konuşur.</p> <p>8. Okuduğu kısa basit hikâyeleri sözlü olarak anlatır.</p>	<p>1. Konuşmalarında kendi görüşünü belirtir.</p> <p>2. Kısa ve basit sunu yapar.</p> <p>3. Sorular sorar.</p> <p>4. Sorulan sorulara cevap verir.</p> <p>5. Hoşlanıp hoşlanmadıkları hakkında konuştuğu.</p> <p>6. Günlük iş (uğraşları) ve alışkanlıkları hakkında konuşur.</p> <p>7. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>8. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p>9. Konuşmalarını görsellerle destekler.</p>	<p>1. Hoşlanıp hoşlanmadıkları hakkında yazar.</p> <p>2. Kısa metinler yazar.</p> <p>3. Günlük alışkanlıkları hakkında yazar.</p> <p>4. Yazısına uygun başlık belirler.</p> <p>5. Yazılarında ana fikre yer verir.</p> <p>6. Okuyuculardan gelen dönütler doğrultusunda yazısını yeniden düzenler.</p> <p>7. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>8. Kendisi, ailesi ve çevresine ilişkin yazar.</p> <p>9. Yazılarında bildiği kısaltmaları kullanır.</p> <p>10. Duygu, düşünce ve tutkularını yazılı olarak ifade eder.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi

(\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları

(\*\*\*) A.2.1.2

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

<b>ÖĞRENME ALANLARI</b>				
<b>DİNLEME</b>	<b>KONUŞMA</b>		<b>OKUMA</b>	<b>YAZMA</b>
	<b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b>	<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>		
<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <p>2. Kişisel ve aile bilgileri, yaşadığı yer, okul vb. ifadeler kullanılabilir.</p> <p>3. Seviyeye uygun metinlerden örnekler verilebilir.</p> <p>5. Otobüsle veya yürüyerek bir yerden bir yere gitme vb. tarifler kullanılabilir.</p> <p>6. Müzik dinleme, sinemaya gitme gibi hobiler ve sosyal yaşamlarla ilgili sözcük ve sözcük grupları kullanılabilir.</p>	<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <p>1. Okul yaşamı, günlük işleri ve gündel konular vb. ile ilgili</p> <p>2. yön sorma, bilet alma, dükkânda alış veriş yapma, miktar, sayı, fiyat sorma vb.</p> <p>3. Özur dileme, davet etme ve öneride bulunma durumlarına karşılık verme.</p> <p>4. alışagelmış durumlar veya günlük durumlarla ilgili ihtivaçlar</p> <p>7. kişi, nesne, yer vb. karşılaştırmalar yaptırılabilir.</p>	<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <p>2. Bildiği bir konuda yapılan kısa ve önceden hazırlanılarak yapılan sunu.</p> <p>3-4. Öğrencinin yaptığı sunuyla ilgili kendisine yöneltilen sorulara cevap verebilmek için; anlamadığı soruların tekrarını istemesi ve yardım olarak cevaplaması istenebilir.</p> <p>5. Müzik, spor, yemek vb.</p> <p>7. kişi, nesne, yer vb. karşılaştırmalar yaptırılabilir.</p> <p>9. Örneğin; öğrenciden hobilerini ve ilgilerini anlatırken görsellerle desteklemesi istenebilir.</p>	<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <p>6. kişi, yer ve nesne vb. karşılaştırmalar yaptırılabilir.</p>	<p><b>AÇIKLAMALAR</b></p> <p>2. ailesi, yaşam koşulları, eğitimi, yaptığı işlerle ilgili vb.</p> <p>7. Kişi, nesne, yer vb.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*) A 2.1.2

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	OKUMA
<p>1. Dinlendiği şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>2. Dinledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>3. Yavaş ve net bir şekilde okunan/anlatılan kısa ve basit hikâyelerdeki olayları takip eder.</p> <p>4. Kısa ve basit hikâyeleri dinlemekten zevk alır.</p> <p>5. Dinlediklerine ilişkin karşılaştırmalar yapar.</p> <p>6. Şiir dinlemekten zevk alır.</p> <p>7. Dinlediklerinin konusunu belirler.</p> <p>8. Dinlediklerindeki betimleme ifadelerini ayırt eder.</p>	<p>1. Konuşmalarda kendi görüş ve önerilerini belirtir.</p> <p>2. Bilgi almak amacıyla görüşmeler yapar.</p> <p>3. Karşılıklı konuşmaları başlatır.</p> <p>4. Geleceğe ilişkin planlarını açıklar.</p> <p>5. Basit düzeyde açık ve anlaşılır olarak gerçekleştirilen konuşmaya katılmaya istek duyar.</p> <p>6. Bildiği konularda yapılan açık ve anlaşılır konuşmalara katılır.</p> <p>7. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere bildirir.</p> <p>8. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>9. Dinledikleri/okuduklarının konusunu açıklar.</p>	<p>1. Basit ve bildiği konularda konuşmaktan zevk alır.</p> <p>2. Bilgi sahibi olduğu konularda soru sormaya istek duyar.</p> <p>3. Bilgi sahibi olduğu konularda sorulan sorulara cevap vermekten zevk alır.</p> <p>4. Geçmiş yaşamı ile ilgili kendini ifade eder.</p> <p>5. Konuşmalarında betimlemeler yapar.</p> <p>6. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>7. Uygun ve etkin konuşma stratejileri geliştirir.</p> <p>8. Görselleri sözlü olarak yorumlar.</p>	<p>1. Resmi olmayan (kişisel) mektuplarda anlatılanları belirler.</p> <p>2. Bilgi edinmek için okur.</p> <p>3. Okuduklarının konusunu belirler.</p> <p>4. Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.</p> <p>5. Okuduğu şiirin ana duygusunu belirler.</p> <p>6. Okuduklarıyla ilgili çıkarımlar yapar.</p> <p>7. Şiir okumaktan zevk alır.</p> <p>8. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkilerini belirler.</p> <p>9. Okuduklarındaki betimleme ifadelerini belirler.</p>
			YAZMA
			<p>1. Yazılarında betimlemeler yapar.</p> <p>2. Geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur.</p> <p>3. Kısa ve basit şekilde özgeçmişini yazar.</p> <p>4. Dilek, istek, beğeni ve şikâyetlerini ilgili kişilere yazılı olarak bildirir.</p> <p>5. Olayları oluş sırasına göre yazar.</p> <p>6. Planlarını yazar.</p> <p>7. Yazılarında sebep-sonuç ilişkisi kurar.</p> <p>8. Görüşme ile ilgili aldığı notları başkalarıyla paylaşır.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*\*) A 2.1.3



**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)**  
**9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA	OKUMA	
	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	YAZMA
AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR
<p>1. Seviyeye uygun şiirlerden örnekler seçilebilir.</p> <p>3. Seviyeye uygun hikâyeler kullanılabilir veya işitsel bir araçtan yararlanılabilir.</p> <p>4. Güncel hikâyeler seçilmelidir.</p> <p>5. Kişi, nesne, yer vb. karşılaştırmalar yaptırılabilir.</p> <p>8. İnsanlar, mekânlar, sahip olunanlar, yaşam koşulları, eğitim geçmiş ve şu andaki işleri en son zamanlardaki betimleme</p>	<p>4. ne yapacağı, nereye gideceği ve ne zaman buluşacağı vb.</p> <p>7. almak istediği şeyler, sevdiği yemekler, hoşlandığı kişi ve nesnelere, boş zamanlarında yaptıkları, günlük yaşamda mal ve hizmet talep etme vb.</p>	<p>4. geçmiş okul yaşamı (anaokulu, ilköğretim), geçen hafta, geçen yaz tatili vb. hakkında konuşma</p> <p>5. Ailesini, insanları, mekânları, sahip olunanları yaşam koşullarını, eğitim geçmişini ve şu andaki veya en son zamanlardaki işleri basit terimlerle betimleme</p> <p>7. Dinleyicilerden dönütler alınması sağlanabilir.</p>	<p>1. İnsanları, mekânları ve sahip olunanları vb. basit terimlerle betimleme.</p> <p>2. Geçmiş okul yaşamı, geçen hafta, geçen yaz tatili vb. hakkında konuşma</p> <p>3. Birkaç cümleden oluşan bir paragraf halinde yazma</p> <p>4. Almak istediği şeyler, sevdiği yemekler, hoşlandığı kişi ve nesnelere, günlük yaşamda mal ve hizmet talep etme vb.</p> <p>5. Olayları « first », « next », ve « then » gibi bağlaçları kullanarak yazma</p> <p>6. Ne yapacağı, nereye gideceği, ne zaman buluşacağı</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*) A 2.1.3

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)**  
**9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	OKUMA
<p>1. Dinlediklerinde sebep-sonuç ifadelerini ayırt eder.</p> <p>2. Dinlediği metindeki başlıktan içeriği tahmin eder.</p> <p>3. Dinlediği konuya uygun başlık belirler.</p> <p>4. Dinlediklerinde geçen yer, zaman, kişi ve konuyu belirler.</p> <p>5. Dinlediklerinde yapabildiklerine ilişkin soruları ayırt eder.</p>	<p><b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b></p> <p>1. Karşılıklı konuşmaları başlatır, sürdürür ve tamamlar.</p> <p>2. Bilgi sahibi olduğu konularla ilgili açık ve anlaşılır konuşmalarda değişen içeriğe uygun olarak konuşmayı sürdürür.</p> <p>3. Basit düzeyde açık ve anlaşılır olarak gerçekleştirilen konuşmaya katılmaya istek duyar.</p> <p>4. Bilindiği konularda yapılan açık ve anlaşılır konuşmalara katılır.</p> <p>5. Basit ve bildiği konularda karşılıklı konuşmaktan zevk alır.</p> <p>6. Söz almak için dikkat çeker.</p> <p>7. Konuşmalarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.</p> <p>8. Karşılıklı konuşmada önemli bilgiyi ayırt eder.</p> <p>9. Yazdığı şiiri başkalarıyla paylaşıır.</p> <p>10. Gazete ve dergide okuduklarını paylaşır.</p>	<p>1. Bildiği konularda konuşmaya istek duyar.</p> <p>2. Kısa konuşmalar yapmaktan zevk alır.</p> <p>3. Basit düzeyde tahminlerini açıklar.</p> <p>4. Uygun ve etkin konuşma stratejileri geliştirir.</p> <p>5. Yapabildikleri hakkında konuşur.</p>	<p><b>YAZMA</b></p> <p>1. Şiir yazar.</p> <p>2. Gerçek ya da hayali biyografi yazar.</p> <p>3. Basit ve kısa kişisel mektup yazar.</p> <p>4. Hikâyeler yazar.</p> <p>5. Günlük tutar.</p> <p>6. Günlük tutmaktan zevk alır.</p> <p>7. Basit duyuru, davetiye, slogan ve reklam yazar.</p> <p>8. İlan ve afiş hazırlar.</p> <p>9. Dinledikleri/okuduklarının konusuna uygun başlık yazar.</p> <p>10. Yapabildiklerini yazılı olarak ifade eder.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*)A 2.1.4

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI			
DİNLEME	KONUŞMA		YAZMA
	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	
AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR	AÇIKLAMALAR
4. Arkadaşları ile buluşacağı gün, saati, yeri, ders programı vb.	4. Öğrenmeye konuşması sırasında, ihtiyaç duyduğunda yardım edilebilir. Konuşma konularının özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına göre belirlenmesine dikkat edilmelidir. 6. Günlük yaşamla ilgili basit ve kısa konuşmalar. 9. Kısa ve basit şiirler	2. sık duraksama ve geri dönüşler olsa da bildiği konularda kısa konuşmalar yapması 3. Örneğin : « Bir spor müsabakası sonucunun nasıl olacağını söyler », « Bir doğum günü kutlamasına niçin gelmediği konusundaki 4. Dinleyicilerden dönütler alınması sağlanabilir.	1. basit ve kısa şiirler. 2. kısa ve basit bir paragraf yazma. 3. teşekkür ve özür bildiren mektuplar 4. Kısa ve basit hikâyeler. 7. Günlük konular, ihtiyaçlarla ilgili kısa ve basit duyurular

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi

(\*\*) A2- Ara/Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları

(\*\*\*) A.2.1.4

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

<b>ÖĞRENME ALANLARI</b>			
<b>DİNLEME</b>	<b>KONUŞMA</b>	<b>SÖZLÜ ANLATIM</b>	<b>OKUMA</b>
<p>1. Dinlediği basit, açık ve anlaşılır gündelik konuşmaları anlamlandırır.</p> <p>2. Açık ve anlaşılır bir şekilde gerçekleştirilen konuşmaları genel hatlarıyla anlar.</p> <p>3. İlgilendiği konulardaki yavaş ve net konuşmaların konusunu belirler.</p> <p>4. Dinlediklerindeki/ izlediklerindeki basit, açık ve anlaşılır bilgiyi belirler.</p> <p>5. Dinlediklerinde/ izlediklerinde değişen konuları belirler.</p> <p>6. Dinlediklerindeki betimlemeleri ayırt eder.</p> <p>7. Dinlediklerinde belirtilen hobilerle ilgili ifadeleri belirler.</p> <p>8. Dinlediklerindeki olayların oluş sırasını ayırt eder.</p>	<p><b>KARŞILIKLI KONUŞMA</b></p> <p>1. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur.</p> <p>2. Kısa, açık ve anlaşılır telefon görüşmesi yapar.</p> <p>3. Hoşlanıp hoşlanmadıklarını nedenleriyle açıklar.</p> <p>4. Bilgi almak amacıyla sorular sorar.</p> <p>5. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p> <p>6. İhtiyaç duyduğu konularda taleplerini belirtir.</p> <p>7. Duygu, düşünce ve tutkularını sözlü olarak ifade eder.</p> <p>8. Hobilerini ve ilgilerini açıklar.</p> <p>9. Gazete ve dergiden okuduklarını başkalarıyla paylaşıp.</p> <p>10. Yazdığı diyalogları sınıfla paylaşıp.</p> <p>11. İlgilendiği bir konuda kendi görüş ve önerilerini basit şekilde sözlü olarak ifade eder.</p> <p>12. Konuşmalarında günlük hayattan örnekler verir.</p>	<p>1. Görüş ve önerilerini paylaşır.</p> <p>2. Görüşlerini nedenleri ile açıklar.</p> <p>3. Bilgi vermek amacıyla duyuru yapar.</p> <p>4. Basit ve bildiği konularda konuşmayı başlatır, sürdürür ve tamamlar.</p> <p>5. Günlük ilişkilerin gerektirdiği farklı durumlara uygun konuşur</p> <p>6. Olayları oluş sırasına göre anlatır.</p> <p>7. Geçmiş yaşamı ile ilgili kendini ifade eder.</p> <p>8. Sayısal bilgileri söyler.</p> <p>9. Bilgi vermek amacıyla konuşur.</p>	<p><b>YAZMA</b></p> <p>1. Yazılarında kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>2. Hoşlanıp hoşlanmadıklarını nedenleriyle açıklar.</p> <p>3. Yazılarında betimlemeler yapar.</p> <p>4. Geçmiş yaşamı ile ilgili kısa metinler oluşturur.</p> <p>5. Olayları oluş sırasına göre yazar.</p> <p>6. Kısa diyaloglar yazar.</p> <p>7. Kısa mesajlar yazar.</p> <p>8. İlgilendiği bir konuda kendi görüş ve önerilerini basit şekilde ifade eder.</p> <p>9. Yazılarında karşılaştırmalar yapar.</p> <p>10. Bildiği konular hakkında sorulan sorulara cevap yazar.</p> <p>11. Yazılarında günlük hayattan örnekler verir.</p> <p>12. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını yazar.</p> <p>13. Hobileri ve ilgilerine ilişkin yazar.</p>

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*\*) A2.2.1

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

DİNLEME		KONUŞMA		ÖĞRENME ALANLARI	
		KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM	OKUMA	YAZMA
AÇIKLAMALAR		AÇIKLAMALAR		AÇIKLAMALAR	
1. Selamlaşma, hitap etme, vedalaşma, tanışma vb. 2. İlgilendiği ya da bilgi sahibi olduğu konularda hedef dilin anadil konuşmacıları arasındaki konuşma 3. TV, DVD gibi dinleme araçları ile hedef dil konuşmaları içeren sınıf içi çalışmalar için düzenlenmiş, kaydedilmiş konuşmalar kullanılabilir. 4. radyo, televizyon, internet vb. yayınlarındaki hava ve yol durumu raporunu, reklamlar vb. 6. İnsanlar, mekânlar ve sahip olunanlar vb. betimlemeler	1. teşekkür etme, kutlama, izin isteme, özür dileme, ricada bulunma vb. 2. Başka bir numaradan aratma, randevu değişikliğini bildirme vb. 4. bankalarda işlem yaptırma vb. 5. Gezi güzergâhı, bir yeri tanıma vb. 6. Müşteri hizmetlerinden yardım isteme vb.	3. Hazırlanarak bir bilgi veya isteği başkalarına iletme 5. Örneğin; işin neden sonuçlandırılmadığını veya geciktirginin sebebini söylemesini ve bu konu ile ilgili özür dilemesi 6. kısa ve basit hikâyelerdeki olayları first, next, then gibi bağlaçları kullanarak basit hikâyeleri ana karakter, yer, olay ve zamanı betimleyerek anlatma 7. Geçmiş okul yaşamı, geçen hafta, geçen yaz tatili vb.	1. Sokak, restoran, tren istasyonu vb. kamuya açık yerlerdeki yönlendirmeler, talimatlar, uyarılar vb. 2. reklam, prospektüs, menü, kaynakça (referans listesi), zaman çizelgesi, plan, sipariş fişi, hava durumu raporu vb. 3. Dergi, gazete, katalog vb. 6. Kişi, nesne, yer vb. karşılaştırmalar 7. İnsanlar, mekânlar ve sahip olunanlar vb. betimlemeler 8. kısa ve basit hikâyelerdeki olayları first, next, then gibi bağlaçları kullanarak basit hikâyeleri ana karakter, yer, olay ve zamanı betimleyen metinler kullanılabilir.	1. okul yaşamı, günlük işleri ve güncel konular. 3. İzlenimlerini ve duygularını katarak betimlemeler yapma. 4. Geçmiş okul yaşamı, geçen hafta, geçen yaz tatili vb. 5. kısa ve basit hikâyelerdeki olayları first, next, then gibi bağlaçları kullanarak basit hikâyeleri ana karakter, yer, olay ve zamanı betimleyerek anlatma 7. SMS, e-mail, kartpostal, not, vb. 8. kısa bilgi alışverişi yapılması 9. Kişi, nesne, yer vb.	

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/Emel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*)A2.2.1

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

ÖĞRENME ALANLARI				
DİNLEME	KONUŞMA		OKUMA	YAZMA
	KARŞILIKLI KONUŞMA	SÖZLÜ ANLATIM		
1. Dinlediği şiirin ana duygusunu belirler. 2. Dinlediklerinin ana fikrini belirler. 3. Dinlediklerinde geçen kişisel ihtiyaçları ile ilgili basit ifadeleri ve sorulan soruları ayırt eder. 4. Dinledikleri ile ilgili çıkarımlar yapar. 5. Dinlediklerinde ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin, kim (5N1K) sorularına cevap arar. 6. Dinlediklerinde kabul etme ve reddetme ifadelerini ayırt eder.	1. Bilgi almak amacıyla sorular sorar. 2. Bilgi vermek amacıyla konuşur. 3. Basit düzeyde açık ve anlaşılır olarak konuşmaya katılmaya istek duyar. 4. Kabul veya reddettiğini ifade eder. 5. Basit ve somut yönergeler verir. 6. Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar. 7. Karşılıklı konuşmada önemli bilgiyi ayırt eder.	1.Kısa ve basit sunu yapar. 2.Sorular sorar. 3.Sorulan sorulara cevap verir. 4. Dinleyicilerden gelen dönütler doğrultusunda konuşmasını düzenler. 5. Bilgi sahibi olduğu konularda soru sormaya istek duyar. 6. Bilgi sahibi olduğu konularda sorulan sorulara cevap vermekten zevk alır. 7. Kısa konuşmalar yapmaktan zevk alır. 8. Basit duyurular yapar. 9. Uygun ve etkin konuşma stratejileri geliştirir 10. Konuşmasını görsel sunuyla destekler. 11. Sunularında içeriğe uygun görseller kullanır. 8. Okuduğu kısa basit hikâyeleri sözlü olarak anlatır. 9. Bilgileri tablo ve grafiklerle sunar. 10. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	1. Kısa, somut ve bildiği konulardaki yazılı metinlerde anlatılanları belirler. 2.Kısa, basit hikâyeler okur. 3.Kısa, basit hikâyeler okumaya istek duyar. 4. Görsellerden yararlanarak okuduğunu anlamlandırır. 5. Kısaltmaları anlamlandırır. 6. Okuduğunun ana fikrini belirler. 7. Bilgisayar programlarının kullanımını sırasında sıkça karşılaşılan komut işaretlerini anlar. 8. Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. 9. Grafik ve tablo ile verilenleri yorumlar. 10. Okuduklarındaki karşılaştırmaları yorumlar.	1. Deneyimlerini anlatır. 2. Kısa metinler yazar. 3. Not alır. 4.Hikâyeler yazar. 5. Yazısına uygun başlık belirler. 6.Yazılarında ana fikre yer verir. 7. Planlarını yazar. 8. Yazılarında sebep-sonuç ilişkisi kurar. 9. Duygu, düşünce ve hayallerini yazar. 10. Yazılarında bildiği kısaltmaları kullanır. 11. Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
 (\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
 (\*\*\*)A2.2.2

**ANADOLU TÜRÜ ORTAÖĞRETİM KURUMLARI (\*)  
9.SINIF KAZANIMLARI (\*\*\*) ve AÇIKLAMALARI**

DİNLEME		ÖĞRENME ALANLARI		YAZMA
		KONUŞMA KARŞILIKLI KONUŞMA AÇIKLAMALAR	SÖZLÜ ANLATIM AÇIKLAMALAR	
1. Seviyeye uygun şiiirlerden örnekler seçilebilir. 2. Seviyeye uygun metinlerden örnekler verilebilir. 3. Alışverişte, restoranda vb. geçen ifade ve sorular kullanılabilir.	1. bankalarda işlem yaptırma vb. 2. Karmaşık yolları tarif etme vb. 4. Kabul veya reddettiğini sebepleriyle açıklama. 5. bir araç gerecin kullanımı, yemek tarifi vb. 6. Kişi, nesne, yer vb. karşılaştırmalar.	1. Kendi gündelik yaşamıyla ilgili bir konuda kısa ve önceden hazırlanarak yapılan sunuda düşüncelerini, planlarını ve eylemlerine ilişkin kısa açıklamalarda bulunma. 2-3. Yaptığı sunuyla ilgili sınırlı sayıda soru sorma ve soruları cevaplama 8. dikkatle dinlenilmesi halinde anlaşılabilir, çok önceden hazırlanmış, çok kısa ve tahmin edilebilir konularda 10. Örneğin; öğrenciden özel günler, bayramlar, festivaller anlatırken görsellerle desteklemesi istenebilir.	1. günlük yaşamda sık karşılaşılan ifadelerin yer aldığı metinler Örneğin; meslekler, reklam materyalleri, hava durumu tahminleri, gazetede ki burçlar, bir ünlünün biyografisi vb. 5. Kısa, basit ve açık gazete ilanlarında yer alan kısaltmalar 8. Güncel konularda web sitesinden bilgiye ulaşma. 9. İstatistikler ve kamuoyu araştırmaları	2. Ailesi, yaşam koşulları, eğitimi, yaptığı işler vb. 3. Acil kişisel ihtiyaçlarına ilişkin kısa ve basit hikayeler 4. Kısa ve basit hikayeler 7. Çevre, tatil, meslek ve sağlıkla ilgili

(\*) Anadolu Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Fen Lisesi, Anadolu Meslek Lisesi, Anadolu Teknik Lisesi, Anadolu Sağlık Meslek Lisesi, Anadolu İmam Hatip Lisesi  
(\*\*) A2- Ara/ Temel Gereksinim Düzeyi Kazanımları  
(\*\*\*)A2.2.2

### EK 3. İNGİLİZCE DERSİ TUTUM ÖLÇEĞİ

#### Değerli Katılımcı,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında yapmakta olduğum yüksek lisans tezi için çalışma yürütmekteyim.

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.

Gülnehal A. Yüksel

Adınız Soyadınız:.....

Yaşınız:.....

Cinsiyetiniz: Kız  Erkek

	Tümüyle katılıyorum.	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç katılmıyorum.
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 bilmiyorum.					
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. ALGILANAN ARAÇSALLIK ÖLÇEĞİ

Değerli Katılımcı,

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim dalında yapmakta olduğum yüksek lisans tezim için çalışma yapmaktayım. Bu çalışmanın amacı, gelecekteki amaçlarınızı gerçekleştirmede ve hayallerinize ulaşmada İngilizce dersinin araçsallığına ilişkin görüşlerinizin belirlenmesidir. Görüşleriniz, yalnızca bu araştırmanın amacı doğrultusunda kullanılacaktır. Aşağıdaki ifadelere katılma derecenizi, karşılarında bulunan kutucuklardan yalnızca bir tanesini “X” ile işaretleyerek belirtiniz.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Gülnehal Aytekin Yüksel

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



## EK 6. ETİK KURUL İZİNİ



**Abant İzzet Baysal Üniversitesi**  
**Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulu**

Gülnehal Aytekin Yüksel  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Eğitim Programlar ve Öğretimi

Sayın Gülnehal Aytekin Yüksel

“Lise Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Konulara İlişkin Algıladıkları Araçsallığı Arttırmanın Başarı, Tutum ve Can Sıkıntısı Düzeylerine Etkisi” konulu araştırmanız ile ilgili olarak Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna yapmış olduğunuz başvuru (Protokol NO. 2014/105) Kurulumuzun 24.11.2014 tarihli ve 2014/105 toplantısında değerlendirilerek etik olarak uygun bulunmuştur. Bilgilerinize sunarız.

  
Prof. Dr. Hamit COŞKUN (Başkan)

  
Doç. Dr. Mehmet ERYİĞİT (Üye)

*iznli*  
Doç. Dr. Mithat DURAK (Üye)

*oturuma katılmadı*  
Doç. Dr. Altay EREN (Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. Dilşad ÇOKNAZ (Üye)

  
Yrd. Doç. Dr. Seval ALKOY (Üye)

*iznli*  
Av. Zühal DEMİRCİ (Üye)

**EK 7. ALGILANAN ARAÇSALLIK ETKİNLİK FORMU**

Öğrencinin

Adı ve Soyadı:

Yaşı:

Cinsiyeti:

Bugün İngilizce dersinde öğrendiğiniz konuları ilerde ne zaman, nerede, nasıl ve neden kullanacağınızı yazınız. Öğrendiğiniz konuyu gelecekte kullandığınız bir durumu ve yeri örnek verebilir, açıklayabilirsiniz. Katılarını için teşekkür ederim.

**Nerede?****Ne Zaman?****Nasıl?****Neden?**