



İNGİLİZCE DERSLERİNE İLİŞKİN ALGILANAN ARAÇSALLIĞI ARTIRMANIN DERS BAŞARISI, TUTUM VE CAN SIKINTISINA ETKİLERİ¹

Gülnihal AYTEKİN YÜKSEL², Altay EREN³

Makale Bilgisi	Özet
DOI: 10.19171/uefad.669567	Bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin İngilizce derslerinde öğretilen konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırmanın, ders başarısı, tutum ve can sıkıntısına etkilerinin incelenmesidir. Çalışmada ön-test, son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan küçük bir ildeki Anadolu Lisesinden, toplam 93 dokuzuncu sınıf öğrencisi kolayda örnekleme yoluyla seçilmiştir. Öğrenciler ya deney gruplarına (kapsamlı bilgilendirilen grup, n = 30; yüzeysel bilgilendirilen grup, n = 30) ya da kontrol grubuna (n = 33) rastgele biçimde atanmışlardır. Veriler, Algılan Araçsallık Ölçeği, Can Sıkıntısı Ölçeği ve İngilizceye Yönelik Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin İngilizce ders başarılarının değerlendirilmesi için bir başarı testi de geliştirilmiştir. Verilerin kapsamlı biçimde analiz edilmesi amacıyla, bir dizi kovaryans analizi ve tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar, kapsamlı bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin, yüzeysel bilgilendirilen grup ve kontrol grubundaki akranlarına göre, İngilizce derslerinde öğretilen konuları gelecek amaçlarına ulaşmada daha önemli olarak algıladıklarını göstermiştir. Sonuçlar, kapsamlı bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin diğer çalışma gruplarındaki akranlarına göre, İngilizce derslerine yönelik olarak daha olumlu tutuma sahip olduklarını, daha az düzeyde can sıkıntısı hissettiklerini ve daha başarılı olduklarını da göstermiştir.
<i>Makale Geçmişi:</i>	
Başvuru 02.01.2020	
Kabul 13.07.2020	
<i>Anahtar Kelimeler:</i>	
Algılanan araçsallık, tutum, can sıkıntısı, İngilizce dersi, başarı.	

THE EFFECTS OF INCREASING PERCEIVED INSTRUMENTALITY OF ENGLISH CLASSES ON COURSE ACHIEVEMENT, ATTITUDE, AND BOREDOM

Article Info	Abstract
DOI: 10.19171/uefad.669567	This study aims to examine the effects of increasing ninth-grade students' perceived instrumentality of the topics taught in English classes on their course achievement, attitude, and boredom. A pre-test, post-test quasi-experimental design with control group was used in the study. A total of 93 ninth-grade students conveniently sampled from the Anatolian High School of a small city located in the Western Black Sea Region. Students were randomly assigned to either experimental groups (i.e., comprehensively informed group, n = 30; superficially informed group, n = 30) or control group (n = 33). The data were obtained through the Perceived Instrumentality Scale, Boredom Scale, and Attitude towards English Scale. Additionally, an achievement test was developed to assess students' graded performance regarding English classes. A series of univariate analyses of covariance and repeated measures analyses of covariance were conducted to analyze the data comprehensively. The results showed that students in the comprehensively informed group perceived the topics taught in English classes more important to attain their future goals than their counterparts in the superficially informed group and control group. The results also demonstrated that students in the comprehensively informed group held more positive attitudes, felt lower levels of boredom, and had higher achievement scores regarding English classes than their counterparts in other study groups.
<i>Article History:</i>	
Received 02.01.2020	
Accepted 13.07.2020	
<i>Keywords:</i>	
Perceived instrumentality, attitude, boredom, English class, achievement.	

¹ Bu çalışma, birinci yazarın, Prof. Dr. Altay Eren'in danışmanlığında yürütülen yüksek lisans tez çalışmasına dayanmaktadır.

² Öğretim Görevlisi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, aytekingulnihal@gmail.com, OrcID: 0000-0002-2506-9528

³ Prof. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eren_a@ibu.edu.tr, OrcID: 0000-0001-8964-2082

GİRİŞ

Çinceden sonra en yaygın konuşulan ikinci dil olma özelliğine sahip İngilizcenin (Crystal, 1997), günümüzde ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olduğu belirtilebilir (Broughton ve diğerleri, 1997; Crystal, 1997). Bu özelliğinin yanı sıra, teknoloji ve çeşitli bilim alanlarında da yaygın biçimde kullanılması, İngilizce öğrenmeye duyulan ihtiyacı fazlasıyla artırmıştır (Kırkgöz, 2010). Bu ihtiyaç, Türkiye açısından da oldukça belirgindir (MEB, 2012). Ancak, Türkiye’de İngilizce öğretimi konusunda dil öğretiminin erken yaşta başlatılması ve çeşitli düzeylerdeki öğretim programlarının güncellenmesi gibi bazı önemli uygulamalar gerçekleştirilmesine rağmen (MEB, 2012; Özüdoğru ve Adıgüzel, 2015), ilköğretimden yükseköğretime kadar yabancı dil öğretim programlarının amaçlarına ulaşılmasında önemli sorunlar yaşandığı söylenebilir (Demirpolat, 2015; Demir Ayaz ve diğerleri, 2019; Gömleksiz ve Elaldı, 2011; Şahin ve diğerleri, 2019). Nitekim bir yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin yeterliğini ölçmek amacıyla ‘Önce Eğitim’ (Education First-EF) adlı eğitim kuruluşu tarafından birçok ülkede gerçekleştirilen ve yakın geçmişte yayımlanan ‘İngilizce Yeterlilik Endeksi (EPI) raporunda, Türkiye 100 ülke arasında 79. sırada, 33 Avrupa ülkesi arasında ise sondan ikinci sırada yer almıştır (Education First, 2018; benzer sonuçlar için ayrıca bkz. Education First, 2019). Bu durum, İngilizce öğretiminin hedeflerine ne ölçüde ulaşıldığının göstergelerinden birisi olan İngilizce ders başarısı açısından, oldukça önemli bir problem durumu olarak değerlendirilebilir.

Konuyla ilgili literatürde, etkili İngilizce öğretiminin önemli göstergelerinden biri olan İngilizce ders başarısına ilişkin olarak elde edilen bulgular; bilişsel, duyuşsal ve motivasyonla ilgili değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir. Bunlar arasında; kişilik özellikleri ve öğrenme stilleri (Faisal, 2019), öz-yeterlik inançları, öz-düzenleme becerileri ve öğrenme stratejileri (Chularut ve DeBacker, 2004), başarı duygusu, özgüven, bağımsız düşünebilme (Zhou ve Shi, 2019), bilgiye yönelik merak (Elmalı-Özсарay, 2016) ve algılanan araçsallık (Özçetin ve Eren, 2010) gibi birçok bireysel farklılık değişkeni bulunmaktadır. Bu değişkenlerden bazıları (örneğin öz-yeterlik inançları) birçok araştırmaya konu olurken, bazıları ise (örneğin algılanan araçsallık) oldukça sınırlı sayıda araştırmanın odak noktasını oluşturmuştur. Örneğin, Chularut ve DeBacker (2004) bir yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 79 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, öğrenme stratejileri ve öz-düzenlemenin bir bileşeni olan öz-izleme becerileri ile İngilizce ders başarıları arasında anlamlı ilişkiler bulunduğunu saptamışlardır. Özçetin ve Eren (2010) tarafından büyük bir örneklemden ($n > 1000$) hareketle gerçekleştirilen bir

çalışmada, meslek liselerinde öğrenim gören öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin olarak algıladıkları araçsallığın ve sahip oldukları gelecek zaman perspektifinin, İngilizce ders başarıları ve tutumlarıyla ilişkileri incelenmiştir. Sonuçlar, gelecek zaman perspektifi ile İngilizce dersine yönelik olarak algılanan araçsallığın, tutum ve ders başarısıyla anlamlı düzeyde ilişkilendiğini göstermiştir.

Miller ve diğerleri (1996) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise öğrencilerin gelecek hedefleri ve dersleri arasında kurdukları güçlü araçsallık ilişkisinin, öz-düzenleme becerileri ile motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği ve bunların da sırasıyla, onların ders başarılarını artırdığı saptanmıştır. Bernaus ve Gardner (2008), İngilizceyi bir yabancı dil olarak öğrenen toplam 694 öğrenci ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, İngilizce öğrenmeye yönelik tutum ve algılanan araçsallığın motivasyonla, motivasyonun da sırasıyla İngilizce ders başarısıyla olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkilendiğini saptamışlardır. Önemli olarak, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin bir konuya/derse ilişkin algıladıkları araçsallığı farklı yöntemlerle artırmaya çalışmanın öğrenmeyi farklı düzeylerde etkileyebileceğine yönelik bazı kanıtlar da bulunmaktadır. Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018) bilgisayar teknolojisi dersi alan ve bu alanda öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinden üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrencilerin mesleki bağlılıkları ve derse yönelik araçsallık algılarının bir dönem süresince değişimi ile araçsallık algısının akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Sonuçlar, öğrencilerin dönemin ilk yarısındaki derse yönelik araçsallık algılarının, ikinci yarısındaki algılarına göre daha fazla değiştiğini göstermiştir. Afshari ve diğerleri (2018) ise, 572 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri ve fizik, kimya ve biyoloji derslerini kapsayan çalışmalarında, söz konusu derslere yönelik algılanan araçsallığın, öz-düzenlemeyi artırarak başarıyı olumlu yönde, ancak farklı güçte etkilediğini saptamışlardır.

Bu noktada, İngilizce ders başarısıyla ilişkileri incelenen değişkenlerin büyük çoğunluğunun öz-yeterlik inançları gibi bilişsel değişkenlerden oluştuğu, duyuşsal değişkenlerin ise görece daha az dikkate alındığı ve bunların büyük çoğunluğunun da kaygı ve tutum değişkenleri olduğu ifade edilebilir. Örneğin, Bernaus ve Gardner (2008) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada, İngilizce öğrenmeye yönelik olumsuz tutum ve kaygının İngilizce ders başarısıyla olumsuz yönde ilişkilendiği saptanmıştır. Benzer biçimde, Teimouri ve diğerleri (2018), İngilizce derslerinin sınavlarına yönelik kaygı ile ders başarısı arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan ve 23 ayrı ülkede gerçekleştirilen 105 çalışmayı kapsayan meta-analiz çalışmalarında, kaygının hem İngilizce dersinin sınavlarında hem de bu bağlamda gerçekleştirilen standart sınavlarda öğrencilerin notlarını olumsuz yönde etkilediğini

saptamışlardır. Fakeye (2010) 400 ortaokul öğrencisini kapsayan çalışmasında, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumları, akademik becerileri ve ders başarıları arasındaki ilişkileri incelemiş ve İngilizce dersine yönelik tutumla ders başarısı arasındaki ilişkinin olumlu yönde ve anlamlı düzeyde olduğunu saptamıştır. Daha yakın bir geçmişte, Aksoy (2018) tarafından lise öğrencilerinin oluşturduğu büyük bir örneklemden ($N = 1357$) hareketle gerçekleştirilen ve bir yıl süren boylamsal bir çalışmada, öz-yeterlik inançları (yazma öz-yeterlik inancı vb.), metabilşsel stratejiler, bilgiye yönelik merak gibi birçok değişkenle birlikte, İngilizce dersine yönelik tutum ile algılanan araçsallık değişkenleri de dikkate alınmış ve bunlar arasındaki karşılıklı nedenselliğe dayalı ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, İngilizce derslerine yönelik tutumun, tüm diğer değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak, İngilizce dersleriyle karşılıklı bir nedensellik ilişkisi içerisinde olduğunu göstermiştir.

İngilizce ders başarısıyla ilişkilenen duyuşsal değişkenlerin yalnızca tutum ve kaygıdan ibaret olmadığı vurgulanabilir. Nitekim Elmalı-Özsaray (2016) tarafından gerçekleştirilen ve İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören üniversite öğrencilerini kapsayan bir çalışmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla, bilgiye yönelik merak ve kaygı değişkenlerinin, aynı bağlamdaki ilişkileri kontrol edildiğinde bile, anlamlı düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermiştir. Bu bulgu, can sıkıntısının sınıflar gibi eğitim ortamlarında sıklıkla hissedildiğine (Mann ve Robinson, 2009) ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediğine yönelik olarak farklı araştırmalardan elde edilen bulgularla birlikte değerlendirildiğinde (örneğin bkz. Pekrun ve diğerleri, 2010), can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerinin dikkate alınmasına ilişkin önemli bir gösterge olarak değerlendirilebilir. Ancak, konuyla ilgili literatürde lise öğrencilerinin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının İngilizce ders başarısıyla ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca, lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, tutumlarının ve hissettikleri can sıkıntısının birlikte incelendiği bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Üstelik yukarıda özetlenen çalışmalarla benzerlerinin ya algılanan araçsallık, tutum ve İngilizce ders başarısı gibi değişkenler arasındaki ilişkileri tarama yöntemine dayalı ilişki desenlerinden hareketle inceledikleri (örneğin bkz. Bernaus ve Gardner, 2008) ya da bu değişkenlerin yalnızca bir bölümüne (örneğin tutum ve algılanan araçsallık) odaklandıkları gözlenmiştir (örneğin bkz. Aksoy, 2018; Doğru, 2014; Elmalı-Özsaray, 2016). Dolayısıyla, bu araştırmalardan elde edilen bulguların hem algılanan araçsallık, tutum ve can sıkıntısı gibi bilişsel ve duyuşsal değişkenlerin İngilizce ders başarısıyla olan ilişkilerine yönelik nedensellik içeren çıkarımlarda bulunma olanağı sağlamadığı, hem de örneğin, algılanan araçsallığın farklı

yöntemlerle artırılmasının ders başarısı, tutum ve can sıkıntısı gibi değişkenler üzerindeki olası etkilerinin karşılaştırmalı bir yaklaşımla incelenmesine imkân vermediği öne sürülebilir.

Oysa değinilen sınırlılıkların dikkate alındığı bir araştırma, teorik açıdan; (a) İngilizce derslerine yönelik algılanan araçsallığı artırmanın farklı yöntemlerinden (örneğin, öğrencilere geleceğe yönelik yansıtma yapma olanağı sağlanarak yapılan detaylı bilgilendirme ya da sözlü bildirimde bulunularak yapılan yüzeysel bilgilendirme) hangisinin daha etkili olduğunun anlaşılmasına ve (b) söz konusu yöntemlerin İngilizce ders başarısını, tutumu ve can sıkıntısını nasıl etkilediğine yönelik nedensel çıkarımlarda bulunulmasına katkı sağlayabilir. Pratik açıdan ise böyle bir araştırma; (a) öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik algıladıkları araçsallığı artırmada dikkate alınabilecek etkili yöntemlerin neler olduğunu belirginleştirerek, ilgili öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçleri boyutunun geliştirilmesine; (b) İngilizce öğretim sürecinin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesine; (c) öğrencilerin İngilizce ders başarılarının artırılmasına; (d) öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmelerine ve (e) İngilizce derslerinde daha az can sıkıntısı hissetmelerine katkıda bulunabilir.

Yukarıda değinilen olası teorik ve pratik katkılar, bu ve benzeri araştırmaların bağlamını oluşturan örneklemin/çalışma grubunun özelliklerine göre de farklılaşabilir. Örneğin bu araştırmaların bağlamını, İngilizce öğrenmenin gelecek hedefleriyle (mesleki hedefler vb.) görece daha belirgin biçimde ilişkilendirilmeye başlandığı bir aşamada bulunan lise öğrencilerinin oluşturması (Anderman ve Maehr, 1994; Rostami ve diğerleri, 2011), söz konusu teorik ve pratik katkıların kapsamını önemli ölçüde genişletebilir. Dolayısıyla, bu araştırmada lise öğrencilerinin (9. sınıflar) İngilizce derslerine ilişkin algıladıkları araçsallık bir müdahale değişkeni olarak belirlenmiş ve öğrencilerin İngilizce dersleriyle ilgili algıladıkları araçsallığı artırmanın (bkz. Yöntem Bölümü), onların bu derslere ilişkin tutumları, hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarıları üzerindeki olası etkilerinin incelenmesine odaklanılmıştır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE KONUYLA İLGİLİ LİTERATÜR

Algılanan Araçsallık

Algılanan araçsallık, öğrencilerin belirgin bir görev, bir ders ya da bir etkinlik aracılığıyla öğrendiklerinin, kendilerini gelecek için belirledikleri hedeflere ulaştırmada ne ölçüde araçsal/işlevsel olduğuna yönelik algılarını ifade eden bir kavram olarak tanımlanabilir (Lens, 1988). Buna göre, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı

boyutudur. Başka bir deyişle algılanan araçsallık, bireylerin geleceği dikkate alma ya da genel anlamda geleceğe yönelik tutumlarını ifade eden bir kavram olan gelecek zaman perspektifinin (Zimbardo ve Boyd, 1999), belirli bir konu/ders ya da öğrenme alanına yönelik olma özelliği içeren boyutunu oluşturmaktadır. Bu özelliği nedeniyle algılanan araçsallık, akademik başarı ve motivasyon değişkenleriyle görece daha güçlü ve seçici biçimde ilişkilenen bir değişkendir (Husman ve diğerleri, 2016; Simons ve diğerleri, 2004). Bu özellik ayrıca, herhangi bir konuya/derse ya da öğrenme alanına yönelik algıladıkları araçsallık düzeyi yüksek olan öğrencilerin, öğrenme sürecinin öznesi durumunda olan konuları/içeriği birbiriyle ve gelecek için belirledikleri kişisel amaçlarla (örneğin başarı amaçları, mesleki amaçlar) görece güçlü biçimde ilişkilendirebildikleri anlamına da gelmektedir (Wigfield ve Eccles, 2000, 2002). Dolayısıyla, öğrencilerin, öğrenme sürecinin öznesi durumunda olan konuları gelecek için belirledikleri amaçlar açısından işlevsel/faydalı olarak algılama düzeyleri ne kadar belirginse, öğrenme sürecine yönelik motivasyon ve/veya başarı düzeylerinin o kadar yüksek olduğu söylenebilir (Eccles ve Wigfield, 1995; Husman ve Lens, 1999; Miller ve Brickman, 2004; Miller ve diğerleri; 1996; Miller ve diğerleri, 1999; Simons ve diğerleri, 2004; Wigfield ve Eccles, 2002).

Bu nedenle algılanan araçsallık, özellikle eğitim araştırmalarında sıklıkla incelenen bir değişken olma özelliğine sahiptir (Husman ve diğerleri, 2004; Malka ve Covington, 2005; Simons ve diğerleri, 2000, 2004). Örneğin, Peteranetz ve diğerleri (2018), farklı sınıf düzeylerindeki üniversite öğrencilerinin, öğrenim gördükleri alanın temel derslerinden biri olan bilgisayar teknolojisi dersine yönelik algıladıkları araçsallıkla, bu derse yönelik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin anlamlı düzeyde ve olumlu yönde olduğunu ve daha önemlisi, bu ilişkinin zamanla artan araçsallık algısına göre daha belirgin hale geldiğini saptamışlardır. Greene ve diğerleri (2004) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise, öğrencilerin öğretimle ilgili görevlere (ödevler vb.) ve süreçlere yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, onların bu alanlara ilişkin motivasyonlarıyla başarı düzeylerini anlamlı düzeyde yordadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu açıklamalardan ve özetlenen araştırmalardan hareketle yapılabilecek önemli bir çıkarım, algılanan araçsallığın alan-odaklı bir değişken olmasının, belirli bir göreve, derse/uygulamaya ya da öğrenme alanına ilişkin olarak öğrencilerin algıladığı önemin/değerin incelenmesine imkân sağladığı ve bu yönüyle de, öğrencilerin motivasyon ve başarı durumlarını açıklama potansiyeli içerdiğidir.

Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde algılanan araçsallık hem tek faktörlü hem de çok faktörlü modeller/yapılar aracılığıyla incelenmektedir. Örneğin, Simons ve diğerleri (2004)

motivasyonun öz-belirleme teorisinden hareketle (Ryan ve Deci, 2000) algılanan araçsallığı ‘araçsallığın dört türü’ olarak adlandırdıkları dört faktörlü bir yapı aracılığıyla incelemiştir. Bu faktörler şunlardır: Yüksek araçsallık-içsel düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin yüksek araçsallık algısı ve içsel güdülenme), düşük araçsallık-içsel düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin düşük araçsallık algısı ve içsel güdülenme), yüksek araçsallık-dışsal düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin yüksek araçsallık algısı ve dışsal güdülenme) ve düşük araçsallık-dışsal düzenleme (mevcut çalışmalara ve görevlere ilişkin düşük araçsallık algısı ve dışsal güdülenme). Söz konusu faktörlerin, algılanan araçsallığın motivasyonla ilgili boyutlarını belirgin hale getirdiği ve algılanan araçsallığa ilişkin görece daha kapsamlı bir çerçeve sağladığı söylenebilmesine karşın, algılanan araçsallığı tümüyle bir motivasyon değişkeni olarak betimlediği ifade edilebilir. Oysa yukarıda değinildiği gibi, algılanan araçsallık gelecek zaman perspektifinin alan-odaklı boyutu olma özelliği nedeniyle yalnızca motivasyonla değil, planlama ve öz-düzenleme gibi birçok bilişsel değişkenle de yakından ilişkilidir. Nitekim Miller ve diğerleri (1999), algılanan araçsallığı tek faktörlü bir yapı olarak inceledikleri çalışmalarında, üniversite öğrencilerinin okuldaki çalışmalara (ödevler vb.) yönelik algıladıkları araçsallığın gelecek zaman perspektifleriyle ve daha önemlisi, akademik başarılarıyla ve öz-düzenleme becerileriyle güçlü biçimde ilişkilendiğini saptamışlardır. Bu noktada, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen tek faktörlü modelin, Simons, Dewitte ve Lens (2004) tarafından geliştirilen dört faktörlü modelin, kısmen de olsa, Yüksek Araçsallık-Dışsal Düzenleme boyutuna karşılık geldiği belirtilebilir. Dolayısıyla bu çalışmada algılanan araçsallık, hem çok faktörlü bir modelden hareketle yapılan bir incelemenin algılanan araçsallığın temel vurgusunu (fayda değeri) zayıflatabilmesi nedeniyle, hem de tek faktörlü bir modelin bir müdahale değişkeni olarak çok daha etkili ve güvenilir biçimde kontrol edilebilmesi nedeniyle, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen tek faktörlü yapı aracılığıyla incelenmiştir.

Can Sıkıntısı

Genellikle monoton ve tekrarlanan aktivitelerle bağdaştırılan can sıkıntısı (Vodanovich, 2003), bireyin o anki aktiviteye ilgisini azaltan ve göreve yoğunlaşmasında sorun yaşamasına neden olan geçici, durumsal ve hoş olmayan bir duygu olarak tanımlanabilir (Fisherl, 1993). Buna ek olarak Shaw (1996), can sıkıntısını uyaran ve hareket eksikliği ve kendini yapılan aktiviteye dâhil edememe durumu olarak da tanımlamaktadır. Konuyla ilgili literatürde can sıkıntısının, öğrenci başarısını ve öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen (Maroldo, 1986; Muis ve diğerleri, 2015) hoş olmayan, başkalarından çok, öğrencinin kendini rahatsız eden bir duygu

olarak tanımlandığı görülmektedir (Eren ve Coşkun, 2015, 2016; Pekrun, 2006). Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisine (Pekrun, 2006) göre can sıkıntısı, öfke gibi aktifleştirici ve olumsuz duyguların aksine, pasifleştirici ve olumsuz bir duygu olarak da tanımlanmaktadır. Can sıkıntısının, bireyin kendini rahatsız edici bir duygu olma özelliği, bu duygunun eğitim ortamlarında öğrenmeyi, motivasyonu ve başarıyı olumsuz yönde etkilemedeki kolaylıkla gözlenemeyen etkilerine dikkat çekmesi açısından anlamlıdır (Graesser ve D'Mello, 2012; Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky ve Perry, 2010). Can sıkıntısının kolaylıkla gözlenemeyen ve başkalarından çok, kişinin kendini rahatsız edici bir duygu olma özelliği, kaygı ve öfke gibi, öğretim sürecinde etkileri görece daha kolay gözlenebilen duygulara kıyasla, neden daha az sayıda araştırmada incelendiğini de açıklayabilir.

Ancak giderek artan sayıda araştırma, can sıkıntısının eğitim ortamlarında öğrenciler tarafından öfke ve kaygı gibi duygulardan çok daha fazla hissedildiğini, motivasyon ve akademik başarıyla da güçlü düzeyde ve olumsuz yönde ilişkilendiğini göstermektedir (Belton ve Priyadharshini, 2007; Eren ve Coşkun, 2015; Mann ve Robinson, 2009; Maroldo, 1986; Pekrun ve diğerleri, 2010). Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, can sıkıntısının öğrencilerin derse katılımını (Farmer ve Sundberg, 1986), öğrenme sürecinde harcadıkları çabayı (Belton ve Priyadharshini, 2007; Pekrun ve diğerleri, 2010) ve akademik başarılarını (Hamilton ve diğerleri, 1984) olumsuz yönde, devamsızlık düzeylerini ise olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Hamilton ve diğerleri, 1984). Bunlarla birlikte, konuyla ilgili literatürde, can sıkıntısının öğrencilerin okulu bırakma nedenleri arasında önemli bir yer tuttuğunu gösteren kanıtlar da bulunmaktadır (Dube ve Orpinas, 2009; Fallis ve Opotow, 2003).

Esasen can sıkıntısının, ortamın özelliğine göre hissedilen 'durumsal can sıkıntısı' ve kişilik özelliğine göre hissedilen 'kişisel bir özellik olarak can sıkıntısı' gibi iki ayrı kavram aracılığıyla incelenmesinin mümkün olduğu söylenebilir (Vodanovich, 2003). Durumsal can sıkıntısı, can sıkıntısının sınıf ortamı, dersin işlenişi gibi dışsal nedenlere bağlı olduğu anlamına gelirken, kişisel bir özellik olarak can sıkıntısı ise daha çok içsel nedenlere (kişilik özellikleri) bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Can sıkıntısının durumsal açıdan ele alınması, bir yandan yaşantı örnekleme vb. aracılığıyla öğrencinin bir ders süresince hissettiği can sıkıntısının anlık görünüşlerinin incelenmesine imkân tanırken (mikro düzey), diğer yandan da öğrencinin bir konuya ya da derse yönelik olarak genel anlamda hissettiği can sıkıntısının sorgulanmasına olanak sağlamaktadır (makro düzey). Oysa can sıkıntısının bir kişilik özelliği olarak kavramlaştırılması, bireyin ortamdaki görece bağımsız olarak, genel anlamda deneyimlediği can sıkıntısının incelenmesine olanak sağlamaktadır. Bu nedenle, eğitim araştırmalarında can

sıkıntısının daha çok durumsal bakış açısıyla kavramlaştırılmasının şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Dolayısıyla bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı, daha kapsamlı ve ders odaklı bir incelemeye olanak sağlaması nedeniyle, durumsal can sıkıntısının makro düzeyi bağlamında incelenmiştir.

Yukarıdaki açıklamalara ek olarak, konuyla ilgili literatürde can sıkıntısının, algılanan araçsallık değişkenine benzer biçimde, hem tek faktörlü hem de çok faktörlü yapılar/modeller aracılığıyla incelendiği ifade edilebilir. Örneğin Vodanovich ve Kass (1990), can sıkıntısını hem içsel hem dışsal nedenleri içeren beş faktörlü bir yapıyla tanımlamışlardır. Bu faktörler şunlardır: Dışsal uyarıcının derecesi, dikkat seviyesi, içsel uyarıcının birey tarafından yönlendirilme seviyesi, zamanın nasıl geçtiğine dair algı, kısıtlamalar. Bu faktörlerin can sıkıntısının yalnızca duyuşsal boyutunu değil, aynı zamanda zaman algısı gibi bilişsel boyutunu da içerdiği söylenebilir.

Diğer taraftan can sıkıntısı, duyuşsal boyutu kapsayan tek faktörlü bir yapı aracılığıyla da incelenmektedir. Örneğin Eren (2016), 476 öğretmen adayını kapsayan ve öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejileri, can sıkıntısı düzeyleri ve derse katılım boyutları (bilişsel katılım, duygusal katılım, davranışsal katılım ve aktif katılım) arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında, can sıkıntısını tek faktörlü bir yapıdan hareketle ve makro düzeyde incelemiştir (kapsamlı açıklamalar için ayrıca bkz. Pekrun, 2006). Bu çalışmada can sıkıntısının duyuşsal boyutuna odaklanılması ve bunun da hakkında çok sayıda kanıt bulunan mevcut teorilerle (örneğin, Başarı Duygularının Kontrol-Değer Teorisi, Pekrun, 2006) uyumlu olması nedeniyle, öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı tek faktörlü bir yapı aracılığıyla incelenmiştir. Pratik açıdan bu yaklaşım, çalışmanın bağlamını oluşturan 9. sınıf öğrencilerinin diğer yaş gruplarıyla kıyaslandığında, daha fazla can sıkıntısı hissettikleri, başka bir deyişle can sıkıntısının duygusal yoğunluğunu daha fazla deneyimledikleri bir evrede buldukları gerçeğiyle de uyumludur (Maroldo,1986).

İngilizce Dersine Yönelik Tutum

Tutum, bireyin yaşantısı ve deneyimleri yoluyla oluşan, bireye yön verici güce sahip duygusal ve zihinsel bir hazırlık durumu (Allport, 1967) veya belirli kişi ya da durumlara verilen olumlu ya da olumsuz tepki (Morgan, 1961) olarak tanımlanabilir. Buna göre tutum, bireyleri belirli bir doğrultuda davranışta bulunmaya yönlendirebilir (Ajzen ve Fishbein, 2005). Tutumun davranışı açıklamadaki söz konusu rolü, onun eğitim araştırmalarında bilişsel, davranışsal ve özellikle de duyuşsal boyutları açısından sıklıkla incelenmesinin temel nedenlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Tutum değişiminin kişiliğe göre daha az, duygulara göre ise daha fazla zaman alması ve sosyo-kültürel unsurların etkisine açık olması, davranışın açıklanmasındaki rolüne yönelik olarak daha açık kestirimlerde bulunulmasına imkân tanımaktadır (Brown, 2000). Bunun anlamı, tutumun hem can sıkıntısı gibi görece kolay değişebilen duyuşsal değişkenlerle hem de ders başarısı gibi tanımlanması görece uzun süreli değişimlere bağlı olan, akademik içeriği belirgin değişkenlerle bir arada incelenebilme özelliğine sahip olduğudur. Nitekim bu özelliği nedeniyle tutum, yabancı dil başarısını/öğretimini konu alan araştırmalarda da sıklıkla incelenen bir değişken olma özelliğine sahiptir (örneğin bkz. Aksoy, 2018; Kazazoğlu, 2003). Özetle, bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarının ders başarılarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini göstermiştir. İngilizce dersine yönelik tutum değişkeninin konu edildiği araştırmalar incelendiğinde, tutumun hem tek faktörlü, hem de çok faktörlü bir yapı aracılığıyla incelendiği görülmektedir. Örneğin Gardner (1985), İngilizce öğrenmeye yönelik tutumun motivasyonla ilişkili olduğunu belirtmiş ve tutumu bilişsel, duyuşsal ve çabaya yönelik olarak adlandırdığı üç faktörlü bir yapıyla tanımlamıştır (benzer bir tanım için bkz. Wenden, 1991). Diğer taraftan konuyla ilgili literatürde, tutumun ilgili öğrenme alanına yönelik olarak hissedilen duygulardan kaynaklandığı düşüncesinden hareketle, yalnızca duyuşsal boyutunun incelendiği çalışmalar da bulunmaktadır (Aksoy, 2018; Altunay, 2004; Özçetin ve Eren, 2010). Örneğin, Altunay (2004), İngilizce dersine yönelik tutumun duyuşsal boyutunu dikkate almış ve onu tek faktörlü bir yapı aracılığıyla tanımlamıştır (benzer çalışmalar için bkz. Baş ve Beyhan, 2012; Gömleksiz, 2003).

Bu araştırmada tutum değişkeninin duyuşsal boyutuna odaklanılmıştır. Bunun amacı, öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik olarak hissettikleri can sıkıntısı gibi olumsuz bir duygunun yanında, tutum gibi can sıkıntısına göre daha genel ve farklı bir içeriğe sahip, ancak önemli bir duyuşsal değişkende deneysel müdahaleye bağlı olarak gözlenebilecek olası bir değişimin 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).

Kavramsal çerçeve ve konuyla ilgili literatür bölümünde yapılan açıklamalar ve özetlenen araştırma bulgularının ışığında; (a) tutum, can sıkıntısı ve algılanan araçsallığın eğitim ortamlarının özelliklerine göre değişebildikleri; (b) öğrencilerin bir derste öğretilen konuları önemli görme eğilimlerinin, öğretilenlerle gelecek için belirledikleri amaçlar arasında kurdukları ilişkilerin gücüne önemli ölçüde bağlı olduğu ve (c) öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, tutumları, hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarıyla

ilişkilene potansiyeli içerdiği çıkarımlarında bulunulabilir. Diğer taraftan, söz konusu çıkarımların öznesi olan değişkenlerin (algılanan araçsallık, tutum, can sıkıntısı ve ders başarısı) henüz bir araştırma kapsamında ve birlikte incelenmemiş olmaları ve daha önemlisi, algılanan araçsallığı artırmanın söz konusu değişkenleri nasıl etkilediğinin henüz sorgulanmamış olması, bu çıkarımları tartışmalı hale getirerek, söz konusu değişkenlerin, İngilizce öğrenmeye yönelik olarak giriş bölümünde değinilen problem durumuna katkı sağlama potansiyelini sınırlamaktadır. Dolayısıyla, bu araştırma söz konusu potansiyelin açığa çıkarılmasına odaklanmıştır.

Daha açık bir ifadeyle bu çalışmanın amacı, dokuzuncu sınıf öğrencilerinin bir dönem süresince İngilizce derslerinde öğretilen konulara ilişkin olarak algıladıkları araçsallığı artırmanın, İngilizce dersine yönelik tutumları, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve İngilizce ders başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda iki araştırma sorusu oluşturulmuştur:

1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin (bkz. Yöntem Bölümü) dokuzuncu sınıflar İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki (bahar dönemi) konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarına ilişkin son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin dokuzuncu sınıflar İngilizce dersi öğretim programının ikinci dönemindeki konularla ilgili olarak algıladıkları araçsallık, İngilizce dersine yönelik tutum, derslerde hissettikleri can sıkıntısı ve ders başarılarına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar var mıdır?

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gruplarını, Batı Karadeniz Bölgesinde yer alan küçük bir ilin merkez ilçesindeki bir Anadolu Lisesinde, 2014-2015 öğretim yılında, 9. sınıflarda öğrenim gören toplam 93 (Kız = 43; Erkek = 50) öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kolayda örnekleme yoluyla seçilmişler (Yıldırım ve Şimşek, 2005), deney ve kontrol gruplarına rastgele biçimde atanmışlardır. Buna göre, çalışmada iki deney ve bir de kontrol grubu bulunmaktadır. Bu gruplar, müdahalenin içeriğine ve müdahalede bulunulma durumlarına göre şu şekilde adlandırılmıştır: Yüzeysel Bilgilendirilen Grup (YBG), Ayrıntılı Bilgilendirilen Grup (ABG)

ve kontrol grubu. Tablo 1’de görüldüğü gibi, kontrol ($n = 33$), YBG ($n = 30$) ve ABG ($n = 30$) gruplarında yer alan öğrenciler, hem grup sayıları ve cinsiyet hem de yaş ortalamalarına ilişkin dağılım açısından dengeli bir görünüme sahiptir. Çalışma gruplarındaki öğrencilerin yaş ortalaması ise 15 olarak hesaplanmıştır ($SS = 0,66$).

Tablo 1.

Çalışma gruplarının demografik özellikleri

Grup	Cinsiyet		Yaş $\bar{X}(SS)$	Toplam
	Kız	Erkek		
Kontrol	14	19	14,66 (0,69)	33
YBG	15	15	14,70 (0,70)	30
ABG	14	16	14,63 (0,66)	30
Toplam	43	50	14,82 (0,66)	93

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Başarı testi araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Testin hazırlanmasında öncelikle, İngilizce öğretimi alanından iki uzmanın yardımıyla denemelik başarı testinin kapsamı belirlenmiştir. Bu aşamada, 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programındaki ilgili kazanımlarla birlikte, Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (Common European Framework) A1 düzeyindeki kazanımlar da dikkate alınmıştır. Dolayısıyla, denemelik başarı testini oluşturan maddelerin, 9. sınıflar İngilizce dersi öğretim programının içeriğine ve Ortak Avrupa Dil Çerçevesi (Common European Framework) A1 seviyesine uygun olarak hazırlandıkları ifade edilebilir. Denemelik başarı testi, her biri dört cevap seçeneğine sahip 44 madde ve boşluk doldurma tarzında hazırlanan 18 madde olmak üzere toplam 62 maddeden oluşmuştur.

Denemelik testteki maddeler eğitim bilimleri alanından bir uzmanın da görüşüne sunulmuş ve elde edilen dönütler doğrultusunda teste nihai şekli verilmiştir. Denemelik başarı testinin uygulaması (pilot uygulama), araştırma verilerinin elde edildiği Anadolu Lisesinin 9 ve 10. Sınıflarındaki öğrenciler arasından, kolayda örnekleme yoluyla seçilen toplam 183 (Kız = 128; Erkek = 55) öğrencinin oluşturduğu bir örneklemden hareketle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma gruplarındaki öğrenciler pilot çalışmanın örnekleminde yer almamıştır. Pilot çalışma aracılığıyla elde edilen veriler uygun biçimde kodlanmış ve madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Madde analizleri SPSS 22 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin doğru yanıtları ‘1’, yanlış yanıtları ise ‘0’ olarak puanlanmıştır.

Nihai testte yer alacak maddelerin güvenilir biçimde seçilebilmesi için, maddelere ilişkin güçlük, ayırt edicilik ve nokta-çift serili korelasyon katsayıları ile testin iç tutarlılık güvenilirliği (Cronbach's Alpha) hesaplanmıştır. Özetle, denemelik testin ortalama güçlüğü (P_m) 0,46 ve ortalama ayırt ediciliği ise (d_m) 0,43 olarak hesaplanmıştır. Testin iç tutarlılık güvenilirliği ise 0,78 olarak hesaplanmış ve yeterli bulunmuştur (Büyüköztürk, 2006). Düşük ayırt ediciliğe ($d < 0,30$), zayıf nokta-çift serili korelasyon katsayılarına ($r_{pb} < 0,25$) ve/veya negatif korelasyon katsayılarına sahip maddeler testten çıkarılmıştır. Sonuç olarak, toplam 39 maddeden oluşan nihai bir başarı testi elde edilmiştir. Nihai testin puanlanmasında denemelik testte izlenen yaklaşım benimsenmiş ve 39 sorudan oluşan nihai teste ait toplam puan 2,56 katsayısıyla çarpılarak yüzlük puan sistemine dönüştürülmüştür.

Tutum Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarının ölçülmesi amacıyla Altunay (2004) tarafından geliştirilen, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan (Örnek madde: İngilizce çalışmayı seviyorum) İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Ölçme aracı, 1 (*hiç katılmıyorum*) ile 5 (*tümüyle katılıyorum*) aralığında, eşit aralıklarla sıralanmış yanıt seçeneklerine sahiptir. Ölçme aracının faktör yapısının bu araştırmanın çalışma grupları kapsamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir (Kline, 2016). DFA sonuçları, tek faktörlü ve toplam 17 maddeden oluşan 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). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,74 olarak hesaplanmıştır.

Algılanan Araçsallık Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallık, Miller ve diğerleri (1999) tarafından geliştirilen ve Özçetin ve Eren (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Algılanan Araçsallık Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Algılanan Araçsallık Ölçeği tek faktörden ve 5 maddeden oluşmaktadır (Örnek madde: İngilizce dersinde verilen çalışmalarını yaparım; çünkü içeriğin öğrenilmesi gelecekteki amaçlarıma ulaşmamda bir rol oynar). Ölçme aracı, 1 (*kesinlikle katılmıyorum*) ile 5 (*kesinlikle katılıyorum*) aralığında sıralanan yanıt seçeneklerine sahiptir. DFA sonuçları, tek faktörlü ve beş maddeli modelin bu araştırmanın verileriyle oldukça iyi bir uyum sergilediğini göstermiştir ($\chi^2/sd = 2,985$; CFI = 0,985; IFI = 0,955; NFI = 0,972; RMSEA = 0,032). Ölçme aracının iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı ise 0,93 olarak hesaplanmıştır.

Can Sıkıntısı Ölçeği

Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısı, Van Tilburg ve Igou (2012) tarafından geliştirilen ve Eren (2016) tarafından Türkçe'ye uyarlanan, tek maddeli Can Sıkıntısı Ölçeği aracılığıyla ölçülmüştür. Öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının makro düzeyde ölçülebilmesi amacıyla (bkz. Kavramsal Çerçeve ve Konuyla İlgili Literatür Bölümü), maddenin derse yönelik vurgusu belirginleştirilmiştir (İngilizce derslerinde canınınızın sıkıldığını ne kadar hissedersiniz?). Ölçme aracı, 0 (*hiç*) ile 9 (*çok fazla*) aralığında sıralanan yanıt seçeneklerine sahiptir. Ölçme aracı tek maddeden oluştuğu için, DFA ve iç tutarlılık güvenirliğine ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir. Ancak can sıkıntısı, algılanan araçsallık, ders başarısı ve tutum değişkenlerine ilişkin ön-test puan ortalamalarından hareketle bir korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve analiz sonucuna dayalı olarak can sıkıntısı ölçeğinin iraksaklık (divergent) geçerliği (Gay ve diğerleri, 2012) incelenmiştir (Tablo 2).

Tablo 2.

Betimsel istatistikler ve Spearman korelasyon analizi sonuçları

Değişken	\bar{X}	SS	1	2	3	4
1. Ders başarısı	30,18	12,30	1			
2. Tutum	52,60	9,06	0,05	1		
3. Algılanan araçsallık	19,99	3,60	0,01	0,17	1	
4. Can sıkıntısı	4,42	2,25	-0,08	-0,59***	-0,15	1

*** $p < .001$

Korelasyon analizinden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığının incelenmesi amacıyla üç ayrı Kolmogorov-Smirnov testi gerçekleştirilmiştir. Kolmogorov-Smirnov testlerinde Lilliefors anlamlılık düzeltmesi kullanılmıştır. Sonuçlar, ders başarısı (K-S(93) = 0,165, $p < .001$), tutum (K-S(93) = 0,094, $p = 0,040$), algılanan araçsallık (K-S(93) = 0,122, $p = 0,002$) ve can sıkıntısı (K-S(93) = 0,131, $p < .001$) değişkenleri için normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Bu nedenle, parametrik olmayan (non-parametric) korelasyon analizi (Spearman) gerçekleştirilmiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, can sıkıntısı değişkeni ile algılanan araçsallık değişkeni arasında olumsuz yönde, zayıf ve istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir ilişki ($r = -0,15$, $p = 0,158$), tutum değişkeni ile can sıkıntısı arasında ise olumsuz yönde, güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r = -0,59$, $p < .001$). Olumsuz bir duyuşsal değişken olan can sıkıntısının, bilişsel bir değişken olan algılanan araçsallık değişkeniyle olumsuz yönde, ancak zayıf bir ilişki sergilemesi ve duyuşsal bir değişken olan tutum değişkeniyle de (testten alınan yüksek puanlar olumlu tutumu

yansıtmaktadır) olumsuz yönde ve güçlü bir ilişki sergilemesi iraksaklık geçerliğine yönelik önemli bir kanıt olarak değerlendirilebilir.

İşlem Yolu

Çalışma gruplarında İngilizce derslerine giren iki öğretmene, hazırlama (priming) etkisinin kontrol edilmesi amacıyla araştırmanın amacı ve değişkenleriyle ilgili olarak oldukça genel açıklamalarda bulunulmuştur. Bunlarla birlikte, öğretmenlere ders süresince kullandıkları yöntem, teknik vb. ile ilgili olarak herhangi bir değişiklik yapmalarına gerek olmadığı da söylenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında derse giren İngilizce öğretmenlerinin ikisi de kadındır ve biri yirmi sekiz, diğeri ise yirmi dokuz yıllık deneyime sahiptir. Ayrıca her iki öğretmen de uzman öğretmen unvanına sahiptir. Diğer taraftan kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce öğretmeni, aynı zamanda ABG grubundaki öğrencilerin de öğretmenidir. Bu durumun, kontrol grubunda herhangi bir uygulama yapılmaması nedeniyle araştırma sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebilecek bir durum olmadığı söylenebilmesine karşın, istatistiksel analizlerde (bkz. Veri Analizi Bölümü) öğretmen değişkeninin olası etkileri de kontrol edilmiştir.

Ayrıntılı olarak, ABG grubuna her haftanın son İngilizce dersinde (haftada toplam 6 saat olan İngilizce derslerinin son saatinde) Algılanan Araçsallık Formu uygulanmıştır. Algılanan Araçsallık Formu, ‘Bu hafta derste öğrendiğiniz konuları ilerde nerede, ne zaman, nasıl ve neden kullanacaksınız?’ sorularının yer aldığı ve öğrencilerin yanıtları için her soruyla ilgili bir kutucuğun bulunduğu formdur. Öğrenciler bu formdaki soruları her hafta düzenli olarak yanıtlamışlardır. Bu müdahalenin amacı, öğrencilerin gelecek için belirledikleri hedeflerle İngilizce derslerinde o hafta öğrendikleri konular arasında anlamlı bağlar kurarak, İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığın artırılmasıdır. Bunun, algılanan araçsallığın tanımına oldukça uygun bir müdahale olduğu ifade edilebilir (Lens, 1988). Formla ilgili tüm uygulamalar ve açıklamalar birinci yazar tarafından yapılmış ve İngilizce derslerinin öğretmenleri bu süreçte yer almamıştır. Öğretmenlerin, İngilizce derslerinde öğrencilere bu bağlamda herhangi bir telkinde bulunmamasına özen gösterilmiştir.

İkinci deney grubu olan YBG grubunun öğretmeninden ise, her dersin sonunda öğrencilerine yönelik olarak ‘Bu derste öğrendikleriniz ilerde çok işinize yarayacak’ ifadesini kullanması istenmiştir. Öğretmene ayrıca, ‘Bugün öğrendiklerinizi ilerde kullanacaksınız’ gibi bazı benzer ifadeleri kullanabileceği de söylenmiştir. Ancak, öğretmenden bu ve benzeri ifadeleri hiçbir şekilde detaylandırmaması istenmiştir. Bunun amacı, öğretmenlerin derslerinde öğrettikleri konuların işe yararlığını vurgulamada kullanabildikleri tipik, ancak yüzeysel bir

ifadenin, ABG grubundaki detaylı ve öğrenen merkezli bir etkinliğe kıyasla, algılanan araçsallığın artırılmasında herhangi bir etkisi olup olmadığının kontrol edilmesidir. Bu açıdan bakıldığında YBG grubu, İngilizce derslerinde öğretmenler tarafından rastgele ve/veya planlı biçimde kullanılabilir yüzeysel bir ifadenin, algılanan araçsallığın artırılmasında, görece karmaşık ve öğrenen merkezli bir etkinlikle aynı ya da benzer bir etkiye sahip olup olmadığının anlaşılmasında önemli bir referans noktası olarak düşünülebilir. YBG grubu ayrıca, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara yönelik olarak algıladıkları araçsallığın, müdahalede bulunulmayan kontrol grubundaki öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğuna ilişkin olası bir bulgunun, ABG grubundaki uygulamanın yeniliğinden mi, yoksa algılanan araçsallığı artırmaya yönelik içeriğinden mi kaynaklandığının anlaşılması açısından da önemlidir. Yukarıda detaylı olarak açıklanan araştırma süreci Tablo 3'te özetlenmiştir. Tablo 3'te görüldüğü gibi uygulama 14 hafta sürmüştür.

Tablo 3.

Araştırma süreci

	ABG	YBG	Kontrol Grubu
Uygulama Öncesi	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği
1.-13. Haftalar	Algılanan Araçsallık Etkinliği Formu (Her haftanın son İngilizce Dersinde)	Öğretmen 'Bu derste öğrendikleriniz ilerde çok işinize yarayacak' ifadesini her dersin sonunda kullandı.	-
14. Hafta	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği	Başarı Testi Tutum Ölçeği Algılanan Araçsallık Ölçeği Can Sıkıntısı Ölçeği

Not: YBG = Yüzeysel bilgilendirilen grup; ABG = Ayrıntılı olarak bilgilendirilen grup.

Veri Analizi

Araştırma sorularının yanıtlanmasına geçilmeden önce, grup değişkeninin bağımsız, cinsiyet (ikili değişken olarak kodlanmıştır), yaş ve öğretmen (ikili değişken olarak

kodlanmıştır) değişkenlerinin ortak değişkenler ve sırasıyla ders başarısı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerinin bağımlı değişkenler olarak belirlendiği dört ayrı kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir. Daha önce değinildiği gibi, araştırma değişkenlerinin normal dağılım varsayımını karşılamadığı saptanmıştır. Bu nedenle, kovaryans analizlerinde 1000 kez yeniden örnekleme seçeneğiyle (Güven aralığı: %95) eğilimi düzeltilmiş yeniden örnekleme yöntemi (Bias-Corrected Bootstrap Method) kullanılmıştır (Kline, 2016). Bağımsız ve ortak değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki olası etkilerinin değerlendirilmesinde, örneklem büyüklüğüne p değerinden çok daha az hassas olması nedeniyle, Kısmi Eta Kare (η^2_p) katsayıları kullanılmıştır (Ferguson, 2009). Varyansların homojenliği koşulu sağlanmadığında Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve oranlanmış marjinal ortalamalar hesaplanmıştır. Buna göre, grup ortalamalarına ilişkin karşılaştırmalarda ya ikili karşılaştırmalar (pairwise comparisons) yapılmış ya da Tukey HSD testleri kullanılmıştır.

Cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin ön-test puan ortalamaları üzerinde anlamlı etkilerinin olmadığı saptanmıştır (bkz. Ön Analizler Bölümü). Buna rağmen, söz konusu değişkenler, son-test puan ortalamalarını az ya da çok etkileyerek Tip I hata olasılığını artırabilirler. Bu nedenle cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleri, araştırmanın birinci ve ikinci sorusunun yanıtlanmasına yönelik olarak gerçekleştirilen analizlere ortak değişkenler (kontrol değişkenleri) olarak dâhil edilmişlerdir. Ancak bunların bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri, araştırmanın odağında yer alan değişkenler olmamaları nedeniyle Tablolarda gösterilmemiş ve ayrıca yorumlanmamıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik dört ayrı kovaryans analizi gerçekleştirilmiştir. Bu analizlerde, grup faktörü bağımsız değişken ve sırasıyla ders başarısı, tutum, can sıkıntısı ve algılanan araçsallık değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamaları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. Her bir bağımlı değişkene ilişkin analizde, cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleriyle birlikte, o değişkeninin ön-test puan ortalaması da ortak değişken olarak analize dâhil edilmiştir. Bunun nedeni, ön-test puan ortalamalarının son-test puan ortalamaları üzerindeki etkilerinin, son-test puan ortalamalarına yönelik grup karşılaştırmalarında yanlılığı artırabilmesidir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, ön-test puanlarının kontrol edilmesinin, analiz sonuçlarındaki yanlılığın azaltılmasında önemli bir rol oynadığını gösteren kanıtlar mevcuttur (örneğin bkz. Clair ve diğerleri, 2014). Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin olarak, dört ayrı tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi (RM-ANCOVA) gerçekleştirilmiştir (Field, 2014). Bu analizlerde grup bağımsız değişken; ders başarısı, tutum, algılanan araçsallık ve can

sıkıntısı değişkenlerinin ön-test ve son-test puan ortalamaları bağımlı değişkenler; cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenleri ise ortak değişkenler olarak belirlenmiştir.

BULGULAR

Ön Analizler

Kovaryans analizi aracılığıyla elde edilen sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir. Tablo 4'te görüldüğü gibi, İngilizce ders başarısı ($F_{2,75} = 0,10$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,020$), tutum ($F_{2,75} = 3,06$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,066$), algılanan araçsallık ($F_{2,75} = 0,12$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,003$) ve can sıkıntısı ($F_{2,75} = 1,48$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0,033$) değişkenlerinin puan ortalamaları arasında, grup değişkenine göre anlamlı farklılıklar saptanmamıştır. Ayrıca, grup değişkeninin söz konusu bağımlı değişkenler üzerindeki etkilerinin ya zayıf ($\eta^2_p < 0,06$) ya da orta düzeyde olduğu da saptanmıştır ($\eta^2_p \approx 0,07$). Benzer biçimde, cinsiyet, yaş ve öğretmen ortak değişkenlerinin bağımlı değişkenler üzerindeki etkileri, 0,000 ile 3,13 arasında değişen büyüklüklere sahip F değerleri (Tablo 4) ve 0,000 ile 0,033 arasında değişen büyüklüklere sahip η^2_p değerleriyle ne anlamlı ($p > .05$) ne de önemli bulunmuştur ($\eta^2_p < 0,06$).

Tablo 4.

Ön-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin 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			

Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu kapsamında gerçekleştirilen kovaryans analizi sonuçları Tablo 5’te özetlenmiştir.

Tablo 5.

Son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin 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 5'te görüldüğü gibi, İngilizce ders başarısı son-test puan ortalamaları arasında, grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık söz konusudur ($F_{2,90} = 5,14, p < .01$). Üstelik bu farklılık görece güçlü bir etki büyüklüğüyle de temsil edilmektedir ($\eta^2_p = 0,101$). Grup değişkenine yönelik olarak elde edilen anlamlı farklılığın sorgulanması amacıyla gerçekleştirilen analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasının, kontrol grubundaki öğrencilerle ($p = 0,009$) YBG grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamalarından ($p = 0,042$) anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. YBG grubundaki öğrencilerle kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0,860$).

Benzer sonuçlar, tutum ($F_{2,90} = 6,25, p < .01, \eta^2_p = 0,122$), algılanan araçsallık ($F_{2,90} = 9,92, p < .001, \eta^2_p = 0,181$) ve can sıkıntısı ($F_{2,90} = 10,32, p < .001, \eta^2_p = 0,187$) değişkenlerine yönelik olarak da elde edilmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda gerçekleştirilen grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin tutum son-test puan ortalamalarının kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek

olduğunu göstermiştir ($p = 0,002$). Tutum son-test puan ortalamaları arasında, gruplara göre başka anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir (tüm p değerleri $> .05$).

Analiz sonuçları ayrıca, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın, hem kontrol ($p < .001$) hem de YBG grubunda ($p = 0,004$) yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu, ancak YBG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermiştir ($p > .05$). Bunlarla birlikte analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının, hem kontrol ($p < .001$) hem de YBG grubunda ($p = 0,011$) yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde az olduğunu, ancak YBG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısının kontrol grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde farklılaşmadığını da göstermiştir ($p = 0,488$).

Ön-Test Ve Son-Test Puan Ortalamaları Arasındaki Farklılıklara İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi sonuçları Tablo 6'da özetlenmiştir. Analiz sonuçları, İngilizce ders başarısına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılığın, grup değişkeninin etkisiyle anlamlı düzeyde açıklanabildiğini göstermiştir ($F_{2,90} = 5,75, p < .01, \eta^2_p = 0,049$). Üstelik analiz sonuçları, bu etkinin yalnızca grup değişkeninin temel etkisiyle değil, aynı zamanda grup içi değişimle olan etkileşimiyle de anlamlı düzeyde açıklanabildiğini ortaya koymuştur ($F_{2,90} = 2,87, p < .05, \eta^2_p = 0,052$). Bunun anlamı, başarı ön-test ve son-test puan ortalamalarına ilişkin olarak tüm gruplarda gözlenen artışın (Tablo 6), grup değişkeninin hem temel etkisine hem de grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisine bağlı olarak da anlamlı düzeyde farklılaştığıdır. Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları bu farklılığın, ABG grubunda yer alan öğrencilerin başarı düzeylerindeki artışın, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı düzeylerinde gözlenen artıştan anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklandığını göstermiştir ($p = 0,024$). Söz konusu farklılıklar Şekil 1'de detaylı olarak görülebilir. Diğer taraftan, başarı değişkeninin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklara yönelik olarak grup düzeyinde başka anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir (tüm p değerleri $> .05$).

Tablo 6.

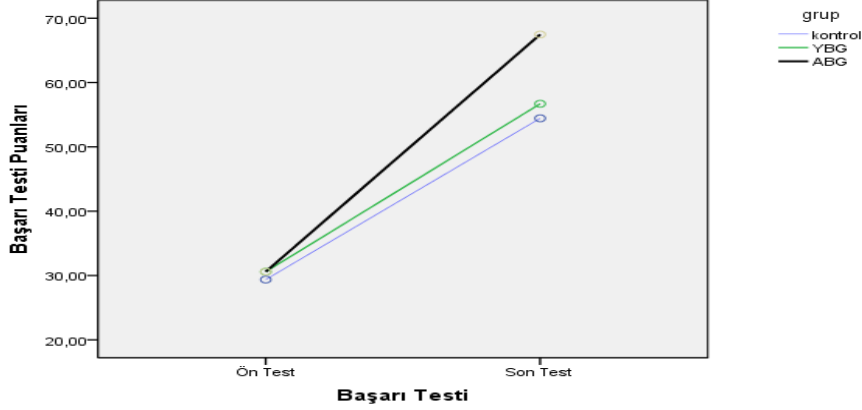
Ön-test ve son-test puan ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Gruplar arası	Grup içi	\bar{X}	SS	F	Etkileşim	F
Grup	Kontrol			3,93**	Grup içi x grup	2,87*
	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	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		Kontrol			6,89**	Grup içi x grup
	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	Kontrol			1,36	
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)			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Şekil 1.

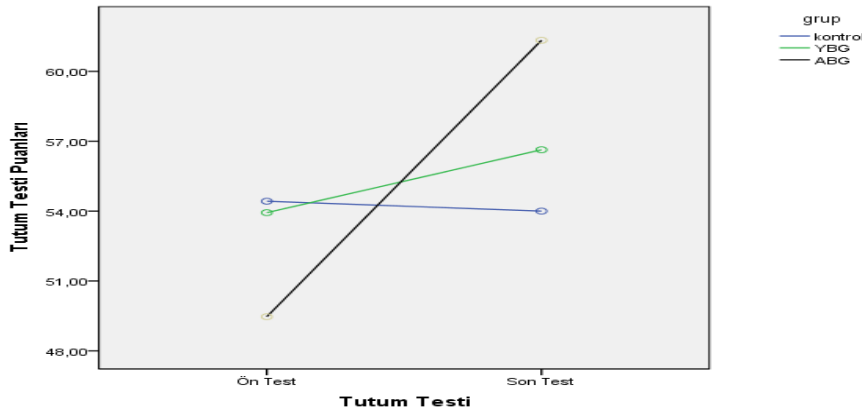
Grup değişkenine göre başarı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



Benzer sonuçlar, tutum değişkenine ilişkin olarak da elde edilmiştir (Tablo 6). Ayrıntılı olarak, grup değişkeninin hem tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar üzerindeki temel etkisinin ($F_{2,90} = 15,93, p < .001, \eta^2_p = 0,060$), hem de grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisinin ($F_{2,90} = 9,75, p < .001, \eta^2_p = 0,080$) anlamlı olduğu gözlenmiştir. Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, söz konusu etkilerin ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksek olmasından ($p = 0,024$) kaynaklandığını göstermiştir (Şekil 2). Bu bağlamda başka anlamlı farklılıklar saptanmamıştır (tüm p değerleri $> .05$).

Şekil 2.

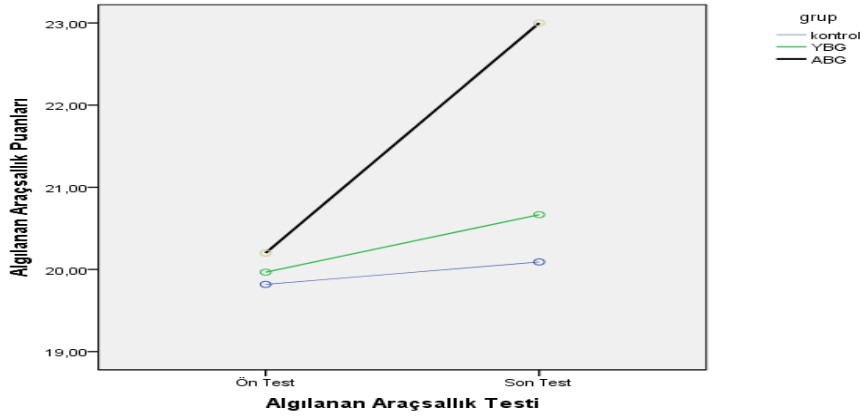
Grup değişkenine göre tutum ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



Analiz sonuçları, algılanan araçsallık değişkeninin temel ($F_{2,90} = 6,89, p < .01, \eta^2_p = 0,049$) ve etkileşime dayalı etkisinin ($F_{2,90} = 2,64, p < .05, \eta^2_p = 0,011$) anlamlı olduğunu da göstermiştir (Tablo 6). Grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları ise, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla ilgili algıladıkları araçsallık kapsamında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında gözlenen farklılığın, hem kontrol ($p = 0,012$) hem de YBG grubundaki öğrencilerin ($p = 0,042$) aynı bağlamda gözlenen puan ortalamaları arasındaki farklılıklardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Şekil 3). Kontrol grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla ilgili algıladıkları araçsallığa ilişkin olarak hesaplanan puan ortalaması ile YBG grubunda yer alan öğrencilerininki arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p = 0,797$).

Şekil 3.

Grup değişkenine göre algılanan araçsallık ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



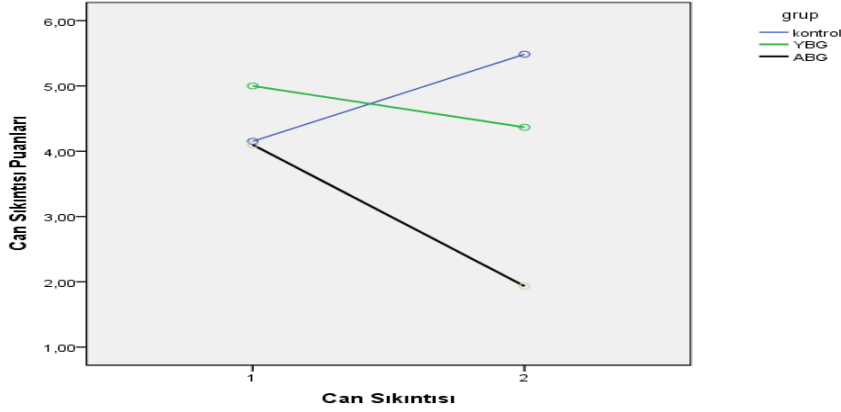
Diğer taraftan, analiz sonuçları, grup değişkeninin can sıkıntısına ilişkin ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılık üzerindeki temel etkisinin ($F_{2,90} = 1,36, p > .05, \eta^2_p = 0,079$) anlamlı olmadığını, ancak grup içi değişimle olan etkileşime dayalı etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir ($F_{2,90} = 5,98, p < .01, \eta^2_p = 0,117$) (Tablo 6). Buna göre, İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısındaki azalmanın (Tablo 6; ayrıca bkz. Şekil 4), diğer araştırma değişkenlerinden farklı olarak, tümüyle algılanan araçsallıkta gözlenen artışa bağlı olduğu söylenebilir. Nitekim grup karşılaştırmalarına ilişkin analiz sonuçları, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısına ilişkin olarak hesaplanan ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılığın, hem kontrol ($p < .01$) hem de YBG grubundaki öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde farklı olduğunu göstermiştir ($p < .01$).

Dolayısıyla, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısında gözlenen azalışın, YBG grubundaki öğrencilerin hissettikleri can sıkıntısında

gözlenen azalışa kıyasla daha belirgin olduğu ifade edilebilir (Şekil 4). Ayrıca, ABG ve YBG gruplarının aksine, kontrol grubunda hissedilen can sıkıntısının anlamlı düzeyde arttığı da gözlenmiştir ($p < .01$).

Şekil 4.

Grup değişkenine göre can sıkıntısı ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar



TARTIŞMA

Ön analizler sonucunda elde edilen bulgular, kontrol ve deney gruplarının müdahale öncesi (ön-test) başarı, tutum, algılanan araçsallık ve can sıkıntısı değişkenlerine yönelik olarak hesaplanan puan ortalamaları arasındaki farklılıkların anlamlı olmadığıyla birlikte, cinsiyet, yaş ve öğretmen değişkenlerinin söz konusu değişkenler üzerindeki etkilerinin anlamlı olmadığını da göstermiştir. Bu bulgular, algılanan araçsallık değişkeninde müdahale sonrası (son-test) gözlenen değişimin, başarı, can sıkıntısı, tutum ve özellikle de algılanan araçsallık değişkenlerinde müdahale öncesi gözlenen farklılıklara bağlı olmaksızın ve demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak açıklanabileceği şeklinde yorumlanabilir. Bu bulgular ayrıca, can sıkıntısı, tutum ve başarı değişkenlerinde müdahale sonrası gözlenebilecek değişimlerin, müdahale değişkeninde gözlenen değişime bağlı olarak yorumlanabileceği anlamına da gelmektedir. Üstelik bu çalışmada, algılanan araçsallığa iki ayrı yöntemle (farklı bilgilendirme türleri) müdahalede bulunduğu düşünüldüğünde, YBG grubunun, ABG grubunda gözlenen müdahale etkisinin güvenilir biçimde değerlendirilmesine imkân sağlayan bir 'aktif kontrol grubu' (örneğin bkz. Green ve Bavelier, 2007) ya da sağlık bilim alanlarında sıklıkla adlandırıldığı şekliyle bir 'plasebo grubu' olarak işlev gördüğü söylenebilir. Bunun anlamı, bu çalışmada elde edilen bulguların, öğrencilerin İngilizce derslerinin öğretim

programlarında yer alan etkinliklerden/uygulamalardan farklı, ‘alışılmadık’ bir etkinliği/uygulamayı gerçekleştirmelerine bağlı olarak açıklanabileceğine yönelik bir iddianın geçerli olma olasılığının son derece düşük olduğudur (bkz. Fryer ve diğerleri, 2017).

Araştırma değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamalarının grup değişkenine göre karşılaştırması aracılığıyla elde edilen analiz sonuçları, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara yönelik algıladıkları araçsallığın bir dönem gibi görece kısa bir sürede olumlu yönde değişebildiğini göstermiştir. Bu bulgu, bundan önceki benzer çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Eren, 2009; Peteranetz ve diğerleri, 2018). Araştırmanın bu bulgusu, algılanan araçsallığın spesifik/alan odaklı bir içeriğe sahip olmasının, onu, gelecek zaman perspektifi gibi geleceğe yönelik tutumları/eğilimleri/algıları içeren görece daha genel içeriğe sahip değişkenlere göre, çevresel etkilere daha açık hale getirdiği gerçeğiyle açıklanabilir (Husman ve diğerleri, 2016; Simons ve diğerleri, 2004). Nitekim bir öğrencinin, herhangi bir dersin içeriğine yönelik amaçları/hayalleri/beklentileri doğrultusunda algıladığı araçsallık, geleceğe ilişkin genel bakış açısına göre, ders içeriğindeki farklılıklar, ders içeriğinin sunuluş biçimi gibi birçok unsura bağlı olarak, görece kısa süre içinde (örneğin bir öğretim dönemi) önemli bir değişkenlik gösterebilir (Eren, 2009; Peteranetz ve diğerleri, 2018).

Bu araştırmanın bulguları, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığın, bu konularla kişisel amaçları arasında bağ kurmalarına olanak sağlayan kısa süreli ve basit bir müdahaleyle (ayrıntılı bilgilendirme) etkili biçimde artırılabilirliğini göstermiştir. Üstelik bulgular, söz konusu müdahalenin, hem aynı bağlamda yapılan yüzeysel bilgilendirmeden (YBG) hem de bilgilendirme yapmamaktan (kontrol grubu) çok daha etkili olduğunu da göstermiştir. Birlikte ele alındığında bu bulgular, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerini gelecek amaçlarıyla ilişkilendirerek düşünmelerini ve düşündüklerini özet biçimde yazmalarını içeren öğrenen-merkezli görece basit bir etkinliğin, İngilizce derslerinde öğrenilen konulara ilişkin algılanan araçsallık üzerindeki önemli ve olumlu etkisini göstermeleri açısından oldukça dikkate değerdir. Diğer taraftan araştırmada, öğrencilere İngilizce derslerinde öğrendiklerinin ileride işe yarayacağını öğretmen tarafından tutarlı biçimde söylenmesinin aynı etkiyi yaratmadığı saptanmıştır. Bunun bir nedeni, yüzeysel olarak yapılan bilgilendirmenin, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendiklerinin gelecekteki olası sonuçları üzerinde ‘nasıl(lar)’ ve ‘neden(ler)i’ dikkate alarak derin düşünmelerini sağlama potansiyeli içermemesi olabilir. Esasen bu durum, öğrencilerin, öğretmen tarafından yapılan yüzeysel bilgilendirmenin içeriğini çok az ya da hiç dikkate almamalarına yol açarak, derste

konularla gelecek amaçları arasında anlamlı bağlar kuramamalarına neden olabilir (Creten ve diğerleri, 2001).

İkinci neden, öğrencilerin İngilizce derslerinde maruz kaldıkları yüzeysel bilgilendirmenin içeriğinin, aynı ya da birbirine oldukça benzer ifadelerden oluşması nedeniyle bilgilendirmeye ilişkin bir 'aşinalık' geliştirmeleri olabilir (Proust ve Fortier, 2018). Oysa yüzeysel bilgilendirmenin aksine, ayrıntılı bilgilendirme, öğrencilerin kendileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla, ayrıntılı bilgilendirilen öğrencilerin, İngilizce derslerindeki konuları gelecek amaçlarıyla ilişkilendirmede kullandıkları ifadelerin çeşitliliğinin, öğretmen tarafından yüzeysel bilgilendirme amaçlı kullanılan ifadelerin çeşitliliğinden daha fazla olması beklenebilir. Bunun anlamı, ABG grubundaki öğrencilerin, YBG grubundaki öğrencilere kıyasla, müdahaleye ilişkin aşinalık geliştirme olasılıklarının çok daha düşük olduğudur. Üçüncü nedense bilgilendirmenin kaynağı olabilir. Başka bir ifadeyle, yüzeysel bilgilendirmenin kaynağının öğretmen, ayrıntılı bilgilendirmenin kaynağının ise öğrencilerin kendilerinin olması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik içten güdülenme (Ryan ve Deci, 2000) düzeylerini artırarak ya da derste işlenen konuları içselleştirmelerine yol açarak (Schuitema ve diğerleri, 2014) veya içselleştirme yönündeki motivasyonlarını olumlu yönde etkileyerek (De Bilde ve diğerleri, 2011), kişisel amaçlarını İngilizce derslerinin içeriğiyle çok daha detaylı ve doğru biçimde ilişkilendirmelerine imkân verebilir.

Yukarıda yapılan açıklamalar, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olmalarına imkân veren öğrenme ortamlarının, öğrenme sürecinin niteliğini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır (bkz. Chi, 2009). Diğer taraftan, konuyla ilgili literatürde öğrencilerin görece pasif oldukları etkinliklerin bile (video izleme vb.), bir derse (örneğin matematik) ilişkin algıladıkları araçsallığı artırdığına yönelik bulgular da mevcuttur (bkz. Puruhito ve diğerleri, 2011). Dolayısıyla, yüzeysel bilgilendirilen gruptaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin algıladığı araçsallığın, herhangi bir bilgilendirmenin yapılmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin aynı bağlamda algıladığı araçsallığa göre biraz daha belirgin olmasının, şaşırtıcı bir bulgu olmadığı ifade edilebilir. Nitekim bu çıkarım, hem beklenti değer teorisinin fayda değeri (utility value) ve akademik başarı arasındaki ilişkilere yönelik öngörülerıyla (Eccles ve Wigfield, 1995; Wigfield ve Eccles, 1992, 2000), hem de söz konusu teoriyi temel alan araştırmalardan elde edilen bulgularla tutarlıdır (Chiaburu ve Lindsay, 2008).

Önemli olarak, bu araştırmadan elde edilen bulgular, ABG grubundaki öğrencilerin İngilizce ders başarısının, hem YBG hem de kontrol grubundaki öğrencilerin ders başarılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Üstelik tekrarlı ölçümler için

kovaryans analizi sonuçları, son-test puan ortalamaları arasında grup değişkeni bağlamında gözlenen bu farklılıkların, grupların ön-test ve son-test puan ortalamaları arasındaki farklılıklar dikkate alındığında bile söz konusu olduğunu göstermiştir. Bunun anlamı, ayrıntılı bilgilendirmenin bir sonucu olarak ABG grubunda gözlenen algılanan araçsallığa yönelik artışın, öğrencilerin İngilizce ders başarılarındaki artışı (son-test ve ön-test puan ortalamaları arasındaki fark) anlamlı düzeyde açıkladığıdır. Bu bulgu, bir derse yönelik algılanan araçsallığın, o derse ilişkin akademik başarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğini gösteren araştırmalarla tutarlıdır (Greene ve diğerleri, 2004; Malka ve Covington, 2005; Peteranetz ve diğerleri, 2018). Ancak bu bulgunun, öğretmen etkisiyle birlikte cinsiyet gibi demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olması ve aktif bir kontrol grubuyla (YBG) karşılaştırılarak elde edilmesi nedeniyle, bundan önceki araştırmalardan elde edilen benzer bulguların çok daha güvenilir biçimde yorumlanmasına olanak sağladığı söylenebilir.

Daha önemlisi, Türkiye'deki öğrencilerin genelde İngilizce öğrenmeye yönelik başarı düzeylerinin (Education First, 2018, 2019), özelde ise başarıyla anlamlı düzeyde ilişkilenen İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin (Tuncer ve Akmençe, 2018) önemli bir problem durumu olduğu düşünüldüğünde, ayrıntılı bilgilendirmeye dayalı görece basit bir etkinlik aracılığıyla öğrencilerin gelecek amaçları ve İngilizce derslerinin içeriği arasında anlamlı ilişkiler kurmalarına imkan vermenin, söz konusu problem durumunun çözümüne yönelik dikkate değer bir katkı sağlayacağı ifade edilebilir. Üstelik bu araştırmanın bulguları, İngilizce dersine yönelik algılanan araçsallığı, yukarıda değinilen görece basit, ancak işlevsel bir etkinlikle artırmanın, yalnızca bu derse ilişkin başarıyı artırmadığını, aynı zamanda bu derse yönelik tutumu da daha olumlu hale getirdiğini göstermiştir. Özetle, ABG grubunda yer alan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik algıladıkları araçsallığın deneysel müdahale sonucunda anlamlı düzeyde artması, diğer gruptaki öğrencilerinkine kıyasla, bu gruptaki öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını da daha olumlu hale getirmiştir. Algılanan araçsallıktaki artışın, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konularla gelecek amaçları arasında kurdukları bağlantıların niteliğine ve niceliğine bağlı olduğuyla birlikte, bu bağlantıların yalnızca bilişsel değil, tutum gibi duyuşsal değişkenlerle de ilişkilendiği düşünüldüğünde (Özçetin ve Eren, 2010), algılanan araçsallıkta gözlenen söz konusu artışın öğrencilerin yalnızca İngilizce derslerine ilişkin olarak algıladıkları önemi değil, bu derslerden hoşlanma/sevme düzeylerini de artırması beklenebilir. Bu yorum, öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin algıladıkları araçsallığın tutumlarıyla anlamlı düzeyde ve olumlu yönde ilişkilendiğinin saptandığı araştırmalarla tutarlıdır (Özçetin ve Eren, 2010; tutum ve algılanan araçsallık arasında, farklı

bağlamalarda saptanan anlamlı ilişkiler için ayrıca bkz. Tsai, 2015; Van Calster ve diğerleri, 1987).

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu ise, algılanan araçsallıktaki artışın İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısını anlamlı düzeyde azaltması ve bu durumun özellikle ABG grubundaki öğrenciler için belirgin olmasıdır. Bu kapsamda gerçekleştirilen analiz sonuçları, can sıkıntısında gözlenen bu azalışın, diğer araştırma değişkenlerinden farklı olarak, tümüyle algılanan araçsallıktaki artışa bağlı olduğunu göstermiştir. Araştırmanın, konuyla ilgili literatürde bir ilk olma özelliği taşıyan söz konusu bulgusu, öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrendikleri konuları gelecekte nerede, nasıl ve neden kullanacaklarına ilişkin olarak gerçekleştirdikleri gelecek odaklı bir düşünme sürecinin (ayrıntılı bilgilendirme), dersin algılanan araçsallığını/önemini artırmasına ve bunun da sırasıyla, öğrencileri İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını bilişsel olarak yeniden değerlendirmeye yönlendirmesiyle açıklanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, can sıkıntısıyla başa çıkmada bilişsel yeniden değerlendirme stratejilerini kullanmanın (örneğin, bilişsel yaklaşma stratejileri: Dersin önemini kendine hatırlatma, dikkatini derse odaklamaya çalışma vb.), öğrencilerin derslerde daha az can sıkıntısı hissetmelerini sağladığına yönelik dikkate değer sayıda kanıt bulunmaktadır (örneğin bkz. Eren, 2013a, 2013b, 2016; Nett ve diğerleri, 2010).

Can sıkıntısının eğitim ortamlarında sıklıkla hissedilen olumsuz bir duygu olduğu ve akademik başarıyla okulu bırakma niyeti gibi birçok önemli değişkenle güçlü biçimde ilişkilendiği düşünüldüğünde (Mann ve Robinson, 2009; Pekrun ve diğerleri, 2002; Tvedt ve diğerleri, Baskıda), can sıkıntısı değişkenine yönelik olarak elde edilen araştırma bulgusunun, İngilizceyi etkili biçimde öğrenme ve öğretme açısından dikkate alınması gereken önemli bir bulgu olduğu belirtilebilir. Başka bir deyişle, araştırmanın bu bulgusu, genelde okullar ve sınıflar gibi eğitim ortamlarında, özelden ise İngilizce derslerinde hissedilen can sıkıntısının azaltılmasında, algılanan araçsallığı artırmanın etkili bir yaklaşım olacağını göstermesi nedeniyle oldukça önemlidir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda üç önemli sonuç çıkarılabilir. Birincisi, İngilizce derslerindeki konuların önemine yönelik olarak bir dönem boyunca ve her dersin başlangıcında yapılan yüzeysel bilgilendirmenin, bilgilendirme yapılmamasına göre; ayrıntılı olarak yapılan bilgilendirmenin ise, hem yüzeysel bilgilendirmeye hem de

bilgilendirme yapılmamasına göre, öğrencilerin İngilizce derslerindeki konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı büyük ölçüde artırmıştır. İkincisi, detaylı bilgilendirme sonucunda artırılan algılanan araçsallığın, bir yandan öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını daha olumlu hale getirirken, diğer yandan da İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını anlamlı düzeyde azaltmasıdır. Üçüncüsü ve daha önemlisi, detaylı bilgilendirme sonucunda artırılan algılanan araçsallığın, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilemesidir.

Yukarıda özetlenen sonuçların, genelde 9. sınıflardaki İngilizce derslerinin öğretim programlarının geliştirilmesi açısından, özelden ise bu derslerdeki öğretim sürecinin daha etkili biçimde gerçekleştirilmesi açısından önemli doğurgular içerdiği söylenebilir. Bu bağlamda, öncelikle, 9. sınıflardaki İngilizce derslerinin öğretim programlarında algılanan araçsallığın önemli bir bireysel farklılık değişkeni olarak dikkate alınması gerektiği belirtilebilir. Bununla birlikte, söz konusu programlarda öğrencilerin İngilizce derslerinde öğrenecekleri konuların gelecek amaçları açısından içerdiği önem/değer üzerinde düşünmelerine ve düşündüklerini yazılı olarak ifade etmelerine olanak sağlayan detaylı bilgilendirme amaçlı etkinliklere yer verilmesi gerektiği de belirtilebilir. Nitekim bu çalışmada kullanılan ve benzeri etkinlikler (Örneğin, İngilizce derslerindeki konuların gelecek için belirlenen kişisel/mesleki amaçlarla nasıl ilişkilenebileceğine yönelik öyküleştirme etkinlikleri) aracılığıyla yapılan detaylı bilgilendirmeler, öğrencilerin bu derslerde öğretilen konulara ilişkin algıladıkları araçsallığı artırarak, hem İngilizce derslerine yönelik tutumlarını daha olumlu hale getirebilir hem de İngilizce derslerinde hissettikleri can sıkıntısını azaltabilir. Bunlar da sırasıyla, öğrencilerin İngilizce ders başarılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkileyebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerin araştırma değişkenleri üzerindeki etkilerinin kontrol edilmeleri nedeniyle, söz konusu demografik değişkenlerin etkilerinden bağımsız olarak yorumlanabilir. Dolayısıyla, 9. sınıflardaki öğrencilerin İngilizce derslerinin konularına yönelik algıladıkları araçsallığı artırmak amacıyla bu derslerin öğretim programlarında yer verilecek etkinliklerin seçilmesinde/oluşturulmasında, cinsiyet ve yaş gibi demografik değişkenlerden çok, seçilecek/oluşturulacak etkinliklerin içeriğine ve gerçekleştirilme süreçlerine odaklanılmasının mantıklı bir yaklaşım olacağı öne sürülebilir.

İngilizce derslerine ilişkin öğretim sürecinin gerçekleştirilmesi açısından, bu çalışmadan elde edilen bulguların açığa çıkardığı üç belirgin noktanın öneminden söz edilebilir. Birincisi, İngilizce öğretmenlerinin öğretim sürecinin başında, öğrencilerine dersin

içeriğini oluşturan konuların neler olduğuyla birlikte, bunların öğrenilmesinin neden önemli olduğuna ilişkin olarak yapacakları açıklamaların, öğrencilerin bu konularla gelecek amaçları arasında bağ kurmalarını sağlayacak temel unsurları fark edebilmeleri açısından içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, derslerinin başlangıcında ve/veya sonunda bu konularla ilgili olarak yapacakları açıklamaların anlaşılır, somut örneklere dayalı olmasına ve mantıklı gerekçeler içermesine dikkat etmelidirler. İkincisi, öğrencilerin, İngilizce derslerinde öğrenecekleri konularla gelecek amaçlarını anlamlı biçimde ilişkilendirmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirecekleri düşünme ve düşündüklerini neden ve nasıl soruları kapsamında yazma gibi bir etkinliğin, İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumlara sahip olmalarını, daha az can sıkıntısı hissetmelerini ve başarı düzeylerini artırmalarını sağlama açısından içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenleri, bu ve benzeri etkinlikler aracılığıyla öğrencilerinin İngilizce derslerinin içeriğine ilişkin algıladıkları araçsallığı artırabilirler. Bu da sırasıyla, İngilizce derslerinin bilişsel ve duyuşsal hedeflerine daha etkili biçimde ulaşılmasını sağlayabilir. Üçüncüsü ise, öğrencilerin İngilizce derslerinin konularıyla ilgili algıladıkları araçsallığı artırmaya yönelik olarak gerçekleştirilebilecek detaylı bilgilendirme amaçlı bir etkinlikte, öğretmenin rehberlik rolünün içerdiği önemlidir. Dolayısıyla, İngilizce öğretmenlerinin söz konusu rolü hayata geçirebilmeleri için, bu rolün önemine ve içeriğine ilişkin farkındalık yaratma ve bilgilendirmenin yanında, etkili biçimde uygulanmasını da hedefleyen hizmetiçi eğitim programlarının geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Yukarıda değinilen önemli doğurgularına rağmen, bu araştırmanın bulguları ve bu doğrultuda elde edilen sonuçları; (a) yalnızca 9. sınıflardaki öğrencileri kapsamı; (b) algılanan araçsallığa yönelik deneysel müdahalenin bir dönem süresince işlenen konulara (kelime bilgisi, dilbilgisi vb.) yönelik olması; (c) yalnızca İngilizce derslerindeki konulara yönelik algılanan araçsallığa odaklanması; (d) yarı deneysel desene dayalı olması ve (e) müdahale değişkeni olarak yalnızca ‘algılanan araçsallığı’ dikkate alması gibi sınırlılıkları nedeniyle, gelecekte yapılacak araştırmalarda dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmaların; (a) 10, 11 ve 12. sınıflardaki öğrencileri de içermeleri; (b) algılanan araçsallığa yönelik müdahaleyi bir öğretim yılı süresince işlenen konulara yönelik olarak gerçekleştirmeleri; (c) İngilizce derslerindeki konuların yanında, diğer derslerdeki (örneğin, fizik) konulara ilişkin algılanan araçsallığa da odaklanmaları; (d) gerçek deneysel desenlere dayalı olmaları ve (e) algılanan araçsallığa ek olarak, örneğin, can sıkıntısını da bir müdahale değişkeni olarak belirlemeleri, bu araştırmanın konusuyla ilgili olarak çok daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesine yol açabilir.

KAYNAKLAR

- Afshari, M., Shirzadifard, M., & Jahromi, R. G. (2018). Future time perspective and academic achievement: Mediating role of long-term self-regulation and perceived task instrumentality. *Developmental Psychology, 14*(54), 121-134.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behaviour. In D. Albarracin, B.T. Johnson, and M.P. Zanna, (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp. 173-221), Erlbaum.
- Aksoy, O. (2018). *Lise öğrencilerinin İngilizce ders başarılarını yordayan değişkenler: Boylamsal bir analiz*. Doktora Tezi. Bolu 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). John Wiley & Sons.
- Altunay, U. (2004). Üniversite İngilizce hazırlık öğrencilerinin İngilizceye yönelik tutumlarıyla, sınavlar, okulun fiziksel koşulları ve ders programları ve uygulanışı ile ilgili görüşleri arasındaki ilişkiler. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004)*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*(2), 287-309. <https://doi.org/10.3102/00346543064002287>
- Baş, G. & 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/amauefd/issue/1727/21165>
- Belton, T., & Priyadharshini, E. (2007). Boredom and schooling: a cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education, 37*(4), 579-595. <https://doi.org/10.1080/03057640701706227>
- Bernaus, M., & Gardner, R. C. (2008). Teacher motivation strategies, student perceptions, student motivation, and English achievement. *The Modern Language Journal, 92*(3), 387-401. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00753.x>
- Broughton, G., Brumfit, C., Flavell, R., Hill, P., & Pincas, A. (1997). *Teaching english as a foreign language*. Routledge, University of London Institute of Education.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Longman.
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Chi, M. T. (2009). Active-constructive-interactive: A conceptual framework for differentiating learning activities. *Topics in cognitive science*, 1(1), 73-105. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2008.01005.x>
- Chiaburu, D. S., & 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. <https://doi.org/10.1080/13678860801933004>
- Chularut, P., & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self-efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-263. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2003.09.001>
- Clair, T. St., Cook T. D., & Hallberg, K. (2014). Examining the internal validity and statistical precision of the comparative interrupted time series design by comparison with a randomized experiment. *American Journal of Evaluation*, 35(3), 311-327. <https://doi.org/10.1177/1098214014527337>
- Creten, H., Lens, W., & Simons, J. (2001). The role of perceived instrumentality in student motivation. In A. Efklides, J. Kuhl, & R. M. Sorrentino (Eds.). *Trends and prospects in motivation research*. (pp. 37-45). Springer.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21, 332-344. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.03.002>
- Demir Ayaz, A., Özkardaş, S. & Özturan, T. (2019). Challenges of English language teaching in high schools in Turkey and possible suggestions to overcome them. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5, 41-55. <https://doi.org/10.32601/ejal.543778>
- Demirpolat, B. C. (2015). *Türkiye'nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı: Sorunlar ve çözüm önerileri*. Seta Vakfı Yayınları.

- Doğru, E. (2014). *Hayal aktivitelerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik başarı, ilgi ve tutumları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Dube, S. R., & Orpinas, P. (2009). Understanding excessive school absenteeism as school refusal behavior. *Children and Schools, 31*(2), 87-95. <https://doi.org/10.1093/cs/31.2.87>
- Eccles, J. S., & 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. <https://doi.org/10.1177/0146167295213003>
- Education First (2018). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v8/ef-epi-2018-english.pdf> adresinden 12 Aralık 2018 tarihinde erişilmiştir.
- Education First (2019). *EF English proficiency index*. <https://www.ef.com/~/media/centralescom/epi/downloads/full-reports/v9/ef-epi-2019-english.pdf> adresinden 20 Şubat 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Elmalı-Özsaray, A. (2016). *Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin başarıyla ilgili duyguları, bilgiye yönelik merakları ve ders başarısı arasındaki ilişkiler*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Elyıldırım, S., & Ashton-Hay, S. (2006). Creating positive attitudes towards English as a foreign language. In *English Teaching Forum* (Vol. 44, No. 4, pp. 2-21). US State Department.
- 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. (2013a). Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünümleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 46*(2), 69-90. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001295
- Eren, A. (2013b). Prospective teachers' perceptions of instrumentality, boredom coping strategies, and four aspects of engagement. *Teaching Education, 24*(3), 302-326. <https://doi.org/10.1080/10476210.2012.724053>

- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education, 19*(4), 895-924. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9348-8>
- Eren, A. & Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice, 14*(1), 53-75. <https://doi.org/10.1007/s10671-014-9165-9>
- Eren, A. & Coşkun, H. (2016). Students' level of boredom, boredom coping strategies, epistemic curiosity, and graded performance. *Journal of Educational Research, 109*(6), 574-588. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.999364>
- Faisal, R. A. (2019). Influence of personality and learning styles in English language achievement. *Open Journal of Social Sciences, 7*(8), 304-324. DOI: 10.4236/jss.2019.78022
- Fakeye, D. O. (2010). Students' personal variables as correlates of academic achievement in English as a second language in Nigeria. *Journal of Social Sciences, 22*(3), 205-211. <https://doi.org/10.1080/09718923.2010.11892803>
- Fallis, R. K., & 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. <https://doi.org/10.1111/1540-4560.00007>
- Farmer, R., & Sundberg, N. D. (1986). Boredom proneness - the development and correlates of a new scale. *Journal of Personality Assessment, 50*(1), 4-17. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5001_2
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice, 40*(5), 532-538. <https://doi.org/10.1037/14805-020>
- Field, A. (2014). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics*. Sage.
- Fisherl, C. (1993) Boredom at work: a neglected concept. *Human Relations, 46*(3), 395-417. <https://doi.org/10.1177/001872679304600305>
- Fryer, L. K., Ainley, M., Thompson, A., Gibson, A., & Sherlock, Z. (2017). Stimulating and sustaining interest in a language course: An experimental comparison of Chatbot and human task partners. *Computers in Human Behavior, 75*, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.045>

- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. W. (2012). *Educational research: Competencies for analysis and applications* (10th ed). Pearson.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyuşsal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Gömleksiz, M. N. & Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 443-454.
- Graesser, A. C., & D'Mello, S. (2012). Emotions during the learning of difficult material. In B. Ross (Ed.). *Psychology of learning and motivation*. (Vol. 57, pp. 183-225). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00005-4>
- Green, C. S., & Bavelier, D. (2007). Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision. *Psychological Science*, 18(1), 88-94. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2007.01853.x>
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Hamilton, J. A., Haier, R. J., & 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. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(84\)90050-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(84)90050-3)
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary Educational Psychology*, 29(1), 63-76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Husman, J., Hilpert, J. C., & Brem, S. K. (2016). Future time perspective connectedness to a career: the contextual effects of classroom knowledge building. *Psychologica Belgica*, 56(3), 210. doi: 10.5334/pb.282
- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist*, 34(2), 113-125. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3402_4

- Kazazoğlu, S. (2003). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307. <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2123> adresinden 20 Aralık 2019 tarihinde erişildi.
- Kırkgöz, Y. (2010). Teaching English at primary education: From policy planning to practice. *Handbook for Teaching Foreign Languages to Young Learners in Primary Schools*, 23-41. Anı Yayıncılık.
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 60-80. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.04.001>
- Mann, S., & 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. <https://doi.org/10.1080/01411920802042911>
- Maroldo, G. K. (1986). Shyness, boredom, and grade point average among college students. *Psychological Reports*, 59(2), 395-398. <https://doi.org/10.2466/pr0.1986.59.2.395>
- MEB (2012). 12 yıl zorunlu eğitim. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12yil_soru_cevap_lar.pdf adresinden 31 Ağustos 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39>
- Miller, R. B., Debacker, T. K., & Greene, B. A. (1999). Perceived instrumentality and academics: The links to task valuing. *Journal of Instructional Psychology*. 26, 250-260. Gale Academic OneFile sitesinden 16 Kasım 2019 tarihinde erişildi.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & 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. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Morgan, C. T. (1961). *Introduction to psychology*. New York, NY: 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. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.003>
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, 20(6), 626-638. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2010.09.004>
- Özçetin, N., & Eren, A. (2010). The effects of perceived instrumentality and future time perspective on students' graded performance and attitudes regarding English class. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 1(4), 40-47.
- Özüdoğru, F. & Adıgüzel, O. C. (2015). Evaluation of Primary school 2nd grade English language teaching curriculum. *Turkish Studies*, 10(11), 1251-1276.
- Parker, A., & Paradis, E. (1986). Attitude development toward reading in grades one through six. *Journal of Educational Research*, 79(5), 313-315. <https://doi.org/10.1080/00220671.1986.10885697>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & 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., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.006>

- Proust, J., & Fortier, M. (2018) (Eds.). *Metacognitive diversity: An interdisciplinary approach*. Oxford University Press.
- Puruhito, K., Husman, J., Hilpert, J. C., Ganesh, T., & Stump, G. (2011, October). Increasing instrumentality without decreasing instructional time: An intervention for engineering students. In *2011 Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. F2J-1- F2J-6). IEEE.
- 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Schuitema, J., Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2014). Enhancing student motivation: A longitudinal intervention study based on future time perspective theory. *The Journal of Educational Research*, 107(6), 467-481. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836467>
- Shaw, S. (1996) Boredom, stress and social control in the daily activities of adolescents. *Journal of Leisure Research*, 28(4), 274-292. <https://doi.org/10.1080/00222216.1996.11949776>
- 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. <https://doi.org/10.1348/000712600161862>
- 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. <https://doi.org/10.1348/0007099041552314>
- Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Lacante, M. (2004). Placing motivation and future time perspective theory in a temporal perspective. *Educational Psychology Review*, 16(2), 121-139. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f>
- Şahin, H., Çelik, F. & Çatal, Ö. G. (2019). 6, 7 ve 8. sınıflarda İngilizce öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (47), 123-136.

- Teimouri, Y., Goetze, J., & Plonsky, L. (2018). Second language anxiety and achievement: A meta-analysis. *Studies in Second Language Acquisition*, 1-25. <https://doi.org/10.1017/S0272263118000311>
- Tsai, H. J. (2015). *Exploring college students' motivational beliefs in ability-grouped English classes in Taiwan*, Doctoral dissertation, Durham University.
- Tuncer, M., & Akmençe, A. E. (2018). Lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik motivasyon durumları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(7), 197-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejedus/issue/40720/476236> sitesinden erişildi.
- Tvedt, M. S., Bru, E., & Idsoe, T. (in press). Perceived teacher support and intentions to quit upper secondary school: Direct, and indirect associations via emotional engagement and boredom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1659401>
- Van Calster, K., Lens, W., & Nuttin, J. R. (1987). Affective attitude toward the personal future: Impact on motivation in high school boys. *The American Journal of Psychology*, 1-13. doi:10.2307/1422639
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27(4), 273-299. <https://doi.org/10.1023/A:1026259005264>
- Van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194. <https://doi.org/10.1007/s11031-011-9234-9>
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595. <https://doi.org/10.1080/00223980309600636>
- Vodanovich, S., & Kass, S. (1990) A factor analytic study of the boredom proneness scale. *Journal of Personality Assessment*, 55(1/2), 115-123. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674051>
- Wenden, A. (1991). *Learner strategies for learner autonomy*. London, UK: Prentice Hall.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)

- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, Vol: 25, 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002) (Eds.). *Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271-1288. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_2
- Zhou, H., & Shi, G. (2019, August). A study of emotional practice in college English teaching. In *2019 5th International Conference on Social Science and Higher Education (ICSSHE 2019)* (pp. 645-648). Atlantis Press.

EXTENDED ABSTRACT

Due to the ubiquitous role of English as a Lingua Franca, students are increasingly expected to become efficient users of the English language. Likewise, in Turkey, many educational/curricular attempts have been carried out by the Ministry of National Education (MoNE) to increase students' English as a Foreign Language (EFL) proficiency, such as starting EFL teaching at the earlier phases of education (MoNE, 2012). Nonetheless, the results of recent studies on EFL proficiency (English First, 2018, 2019) showed that when compared to other countries such as China, Greece, and Russia, EFL proficiency of individuals from Turkey is very low. This clearly indicates that EFL learning is a crucial concern for Turkey. Indeed, relevant literature indicates that cognitive (e.g., perceived instrumentality) and affective (e.g., attitude and boredom) variables are significantly and selectively related to EFL students' graded performance regarding English classes, as one of the important indicators of EFL learning, suggesting that these variables should be investigated together in a single study in order to better address the current concerns of EFL teaching/learning. However, these and similar cognitive and affective variables have been either examined in a piecemeal manner or mostly investigated based on the correlational designs. Therefore, this experimental study aimed to examine the effects of increasing ninth grade students' perceived instrumentality of the topics taught in English classes over the course of one semester on their graded performance, attitudes, and boredom. In line with this aim, two research questions were formulated as follows: (1) Do post-

test scores regarding perceived instrumentality, boredom, and graded performance of the students in the experimental groups significantly differ from their counterparts in the control group? (2) Do post-test scores regarding perceived instrumentality, boredom, and graded performance of the students in the experimental and control groups significantly differ from their pre-test scores?

Relevant literature showed that perceived instrumentality was significantly and positively related to student achievement and motivation (Simons, Vansteenkiste, Lens & Lacante, 2004). Furthermore, there is evidence that providing comprehensive information, rather than providing superficial or no information regarding the utility value of learning tasks significantly increases student achievement and motivation (Creten, Lens, & Simons, 2001). Thus, it is reasonable to focus on the possible effects of the diverse ways of increasing perceived instrumentality on graded performance, boredom, and attitudes towards English classes. Based on the randomized quasi-experimental design, 93 ninth-grade students were conveniently sampled from the Anatolian High School of a small city located in the Western Black Sea Region. Students were randomly assigned to either experimental groups (i.e., comprehensively informed group, $n = 30$; superficially informed group, $n = 30$) or control group ($n = 33$). A paper was given to students in the comprehensively informed group in each lesson over the course of a semester, and they were asked to write ‘where, when, how and why they will use the topics taught in English class in the future’; whereas, students in the superficially informed group received only a shallow information about the utility value of the topics taught in English classes; namely, ‘what you’ve learned in this lesson will be useful to you in the future’. Students in the control group did not receive any information about the utility value of the topics taught in English classes. All the experimental procedures were carried by the first author of this article with the assistance of the teachers.

The data were obtained through the Perceived Instrumentality Scale (Miller et al. 1999; adapted into Turkish by Özçetin and Eren, 2010, Boredom Scale (Van Tilburg & Igou, 2012; adapted into Turkish by Eren 2016), and Attitude towards English Scale (Altunay, 2004). Additionally, based on a separate sample of ninth and tenth-grade students ($n = 183$), an achievement test was developed by the researchers to assess students’ graded performance. A series of univariate analyses of covariance and repeated measures analyses of covariance were conducted to analyze the data. The possible effects of gender, age, and teacher were also examined in the analyses. The results of the preliminary analyses showed that pre-test scores of the research variables did not significantly differ across the study groups. The results further

demonstrated that students in the comprehensively informed group perceived the topics taught in English classes as more important to attain their future goals than their counterparts in the other study groups, suggesting that enabling students to comprehensively connect the content of the topics taught in English classes with their future goals were significantly more effective than only reminding them the utility value of the topics. The results also showed that students in the comprehensively informed group held more positive attitudes, felt lower levels of boredom, and got higher achievement scores regarding English classes than their counterparts in the other study groups. Likewise, the results of the repeated measures analyses of covariance clearly showed that the changes in attitudes, levels of boredom, and graded performance of the students in the comprehensively informed group were more remarkable than the changes in attitudes, levels of boredom, and graded performance of the students in the other study groups.

Therefore, students should be informed comprehensively about the utility value of the topics taught in English classes. By doing so, teachers could significantly affect their students' graded performance, lead them to hold more positive attitudes, and help them to reduce their boredom in English lessons. The results also contribute to the current EFL programs for ninth-graders by suggesting that these programs should contain activities allowing students to reflect on their learning experiences because such activities lead students to connect better the content of English classes with their future-related personal goals. Nevertheless, this study has several limitations that should be addressed in future studies. First, study groups consisted of only a small number of students. Second, study groups included only the ninth graders. Finally, students' levels of boredom were assessed through the single-item scale. Thus, future studies in which these limitations are addressed diligently could broaden the current understanding of effective EFL teaching and learning.