

Hayal Etkinliklerinin İngilizce Derslerindeki Durumsal İlgi ve Başarı Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi

Erdoğan DOĞRU¹, Altay EREN²

Özet

Bu araştırmanın amacı, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce derslerine yönelik durumsal ilgi ve ders başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Araştırmada ön-test, son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Çalışma gruplarını, Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir devlet üniversitesinin çeşitli programlarında öğrenim gören toplam 117 birinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Öğrenciler deney (n = 65) ve kontrol (n = 52) gruplarına seçkisiz olarak atanmışlardır. İngilizce ders başarıları bir pilot çalışmadan hareketle geliştirilen Başarı Testi aracılığıyla ölçülürken, durumsal ilgi Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından geliştirilen ve bu çalışmada Türkçeye uyarlanan Durumsal İlgi Ölçeği kullanılarak ölçülmüştür. Veri analizinde madde analizi ve bir dizi kovaryans analizi kullanılmıştır. Bulgular; deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi ve İngilizce ders başarıları puan ortalamalarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, deney ve kontrol gruplarında gözlenen İngilizce derslerine yönelik başarı ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farklılıkların, durumsal ilgi puanları arasındaki farklılıkların etkisiyle açıklanabildiğini de göstermiştir.

Anahtar Sözcükler

Yönlendirmeli hayal, durumsal ilgi, İngilizce dersi, başarı

Examining the Effects of Imagery Activities on Situational Interest and Graded Performance in EFL Classes

Abstract

The aim of the present research is to examine the effects of guided imagery activities on undergraduate students' situational interest and graded performance in English lessons. A pre-test and post-test with control group design was adopted in the study. The study groups consisted of 117 freshmen, majoring in diverse programs of a state university located in the North-West of the Black Sea region in Turkey. Students were randomly assigned to experimental (n = 65) and control (n = 52) groups. Item analysis and a series of analyses of covariance were conducted to analyze the data. While graded performance was assessed through the 'English Class Achievement Test', originally developed in the research based on a pilot study, situational interest was assessed through the 'Situational Interest Scale', originally developed by Rotgans and Schmidt (2011) and translated into Turkish in the research. Data were analyzed through an item analysis and a series of covariance analyses. The findings showed that the mean scores regarding

¹ Bu araştırma birinci yazarın yüksek lisans tezine dayanmaktadır

¹ Okutman, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, dogru_e@ibu.edu.tr

² Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, eren_a@ibu.edu.tr

situational interest and graded performance of those who were in experimental group were significantly higher than those who were in control group. The findings also showed that the observed differences between the pre-test and post-test graded performances regarding English classes in experimental and control groups could be explained via the effects of the differences between situational interest scores.

Keywords

Guided imagery, situational interest, English class, achievement

Giriş

Günümüzde, bilginin üretimi ve kullanımında merkezi konumda bulunan 'insan' kaynağının çeşitli becerilere sahip olması, geçmişe kıyasla çok daha fazla önem kazanmıştır (Mathis, Jackson, Valentine ve Meglich, 2016). Bu beceriler arasında bir yabancı dili, özellikle de İngilizceyi iletişim aracı olarak etkili biçimde kullanabilme becerisi oldukça önemli bir konumdur. Bu durum, günümüzde İngilizcenin eğitimden ticarete, bilime ve sanata kadar uzanan çeşitli alanlarda yaygın biçimde kullanılan ortak bir iletişim dili (Lingua Franca) olmasından kaynaklanmaktadır.

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de bir yabancı dil olarak İngilizcenin öğretimine önem verildiği söylenebilir. İngilizce öğretimine verilen bu öneme rağmen, toplumun çeşitli kesimlerinde Türkiye'de özellikle İngilizce öğretiminin etkili biçimde gerçekleştirilemediğine yönelik yaygın bir kanı mevcuttur. Nitekim hem genel eğitimin hem de İngilizce öğretiminin uluslararası düzeyde karşılaştırıldığı bir çalışma aracılığıyla elde edilen bulgular bu kanıyı destekler niteliktedir. Kuru ve Akesson (2011) PISA (Programme for International Student Assessment) ve EF-EPI (Education First-English Proficiency Index) gibi iki büyük uluslararası projenin verilerini kullanarak, Türkiye'nin bu projelere katılan ülkeler arasında genel eğitim (matematik okuryazarlığı, fen okuryazarlığı ve okuduğunu anlama alanları) ve İngilizce öğretimindeki yerini karşılaştırmalı biçimde inceledikleri bir çalışma yapmıştır. Türkiye PISA projesinde yıllara göre yükselen bir performans gösterse de, yerinin halen çok gerilerde olduğu görülmektedir. Bir diğer çalışma ise EF eğitim kurumlarının yapmış olduğu yetişkinlerin İngilizce performanslarını ölçen EPI başlıklı uluslararası bir proje çalışmasıdır. Bu çalışma ilk olarak 44 ülkenin katılımıyla 2011 yılında yapılmış ve 2012 yılında 54 ülke ile tekrar edilmiştir. Söz konusu çalışmada PISA ve EPI projelerinin her ikisine birden katılan ülkeler kendi aralarında tekrar sıralamaya konularak bir analiz gerçekleştirilmiştir. Buna göre, Türkiye PISA'da Endonezya, Meksika ve Brezilya gibi bazı ülkeleri geride bırakırken, bu ülkeler EPI projesindeki İngilizce yeterlilik indeksine göre Türkiye'nin önünde yer almaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'de İngilizce öğretiminin önemli bir problem durumu olarak belirginleştiği ifade edilebilir. Türkiye'de genelde eğitime, özelde ise İngilizce öğretimine ayrılan madde ve insan kaynaklarının nicel anlamda giderek arttığı dikkate alındığında (bkz. Kuru ve Akesson, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı, 2016), bu problem durumunun içerdiği önem daha iyi anlaşılabilir.

Esasen, değinilen problem durumuna yönelik olarak gerçekleştirilen çok sayıda araştırma bulunmaktadır (bkz. Acat ve Demiral, 2002; Gömleksiz, 2002; Işık, 2008). Söz konusu çalışmalarda problem durumunun çözümüyle ilgili olarak ele alınan birçok faktörden söz edilebilmesine karşın, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyon eksikliği önemli bir faktör olarak belirginleşmektedir. Motivasyonun bireyleri harekete geçiren ve davranışlarına yön veren bir faktör olduğu (Woolfolk, 2010) düşünüldüğünde, bu bulgunun şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin ders başarıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin Öz-Belirleme Teorisine (Deci, 1992) dayalı olarak incelendiği 18 çalışmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması (bkz. Taylor vd., 2014) ve öğretmen görüşlerinin incelendiği çeşitli çalışmalar (bkz. Büyükyavuz ve Aydoslu, 2005; Paker, 2006), motivasyonun öğrenmedeki önemine işaret etmektedir.

Motivasyonun öğrenme açısından ifade ettiği önem, eğitim ve psikoloji alanlarında gerçekleştirilen birçok deneysel çalışma (bkz. Taylor vd., 2014; Deci, 1992) aracılığıyla da ortaya konmuştur. Bu bağlamda, özellikle üç teorinin çok sayıda eğitim araştırmasının kuramsal çerçevesini oluşturduğundan söz edilebilir. Bunlar; Öz Belirleme Teorisi (Deci, 1992), Beklenti-

Değer Teorisi (Wigfield ve Eccles 2000) ve Başarı Amaçları Teorisidir (Ames, 1992; Pintrich, 2000). Bu teorilere yöneltilen önemli bir eleştiri ise, eğitim ortamlarında öğrenmeyle ilgili farklı görünlere yönelik dikkate değer açıklamalar sağlamalarına rağmen, motivasyon kavramının bilişsel yönünü fazlasıyla ön plana aldıkları ve duyuşsal boyutun bireyleri harekete geçirme, beceri gelişimini sağlama yönündeki potansiyel etkilerini büyük ölçüde ihmal ettikleridir (Hidi, 2006; Hidi ve Renninger, 2006).

Motivasyonun duyuşsal boyutu pek çok değişkene (duygular, tutum vb.) atıfla betimlenebilir. Bunlar arasında, özellikle ilgi kavramı duyuşsal boyutun açıklanmasında giderek artan sayıda araştırmada (Hidi, 1990, 2000) öne çıkan bir kavram olarak dikkat çekmektedir. Nitekim yakın geçmişte Hidi (2006), bireylerin bir konu ya da etkinliğe yönelik yüksek motivasyona sahip olmasının, yukarıda bahsedilen çeşitli teorilerde olduğu gibi, yalnızca gelecek beklentileriyle, öz-düzenleme eğilimleriyle ya da başarı amaçlarıyla değil, konunun kendisine yönelik olarak hissettikleri ilgiyle de açıklanabileceğini belirtmiş ve bu yönüyle ilginin son derece önemli ve hatta tek motivasyon değişkeni olduğu görüşünü öne sürmüştür. Bu bağlamda, Hidi (2006; ayrıca bkz. Hidi ve Renninger, 2006) ilginin dört aşamalı modeli olarak adlandırdığı bir model geliştirmiştir.

İlginin Dört Aşamalı Modeli

Hidi (2006) ilgiyi çevredeki uyaranlar tarafından tetiklenen ve zaman içerisinde ya süreklilik içeren ve giderek şiddeti artan ya da açığa çıktıktan belirli bir süre sonra şiddeti azalan ve giderek kaybolan, odaklanmış dikkat ve duygusal tepki olarak tanımlamaktadır. Buna göre, ilgi bir durum olmaktan çok, bir gelişim sürecini ifade etmekte ve ilginin gelişimi birbirini izleyen dört aşama aracılığıyla açıklanmaktadır. İlk iki aşama durumsal ilgi, sonraki iki aşama ise kişisel ilgi kapsamında yer alan aşamalardır.

İlginin tetiklenmesi (duyuşsal ve bilişsel süreçlerdeki kısa süreli değişikliklerden kaynaklanan psikolojik durum) ve ilginin sürdürülmesi (tetiklenmiş ilgiyi takip eden ve içeriği, konu üzerindeki odaklanmış dikkat ve ısrarlılıktan oluşan psikolojik durum) aşamaları durumsal ilginin aşamalarıdır. Kişisel ilginin filizlenmesi (ilgi duyulan konuya yeniden veya daha güçlü biçimde odaklanmaya yönelik ısrarlı bir eğilimin başlangıç aşamasına yönelik psikolojik durum) ve tam gelişmiş kişisel ilgi (ilgi odağında yer alan konuda sürekli öğrenme ve gelişim arzularını içeren ve bu bağlamdaki ilginin, kişinin tanımlayıcı özelliklerinden birisi haline geldiği psikolojik durum) aşamaları ise kişisel ilginin aşamalarıdır (Hidi ve Renninger, 2006). İlginin dört aşamalı modeli, bir yandan içerdiği hiyerarşik yapı nedeniyle bireylerin hangi ilgi aşamasında olduklarının saptanmasına olanak sağlarken, diğer yandan, aşamalarının ardışık yapısı nedeniyle ilgi gelişiminin incelenmesini mümkün kılmaktadır. Ancak, durumsal ilginin herhangi bir aşamasında yer alan bir bireyin ilgisinin, kişisel ilgiye dönüşmesinin her zaman mümkün olmadığını (Hidi, 2006) vurgulanması önemlidir. Örneğin, bir resim sergisinde gördüğü resimlerden etkilenerek resim yapmaya ilgi duyan bir birey (tetiklenen ilgi), kısa bir süre sonra bundan vazgeçebilir ya da bu ilgiyi farklı resim tekniklerini öğrenmek için kurslara katılma gibi davranışlarla sürdürebilir (sürdürülen ilgi). İlgi bu aşamada sönümleyebileceği gibi, daha ısrarlı bir görünüme bürünerek, kişisel ilginin aşamalarına geçiş de yapabilir. Durumsal ilginin aşamalarında görülebilecek ilgi sönümlenmesi, kişisel ilginin aşamalarında görülebilecek sönümlenmeye kıyasla daha olasıdır (Hidi, 2000; 2006). Bununla birlikte ilginin aşamalı yapısı düşünüldüğünde, ilginin kişisel hale dönüşmesinin, durumsal ilginin ortaya çıkmasına bağlı olduğu, dolayısıyla da durumsal ilginin, kişisel ilginin öncülü olduğu ve kişisel ilgiye göre çevresel uyaranların etkisine çok daha açık olduğu söylenebilir. Çevresel uyaranların durumsal ilginin ortaya çıkmasını etkileme özelliği, manipülasyona çok daha açık olduğu anlamına gelmektedir. Bu ve benzeri özellikleri nedeniyle durumsal ilgi, kişisel ilgiye göre eğitim araştırmalarında daha fazla incelenmiştir.

Nitekim bu bağlamda gerçekleştirilen birçok araştırma incelendiğinde, bu araştırmaların durumsal ilgiye ait önemli bulgular sağladığı görülmektedir. Özetle, bu araştırmalardan elde edilen bulgular, beklenmedik (Iran-Nejad, 1987), merak uyandıran (Hidi, 1990), duygusal içerikli (Kintsch, 1980; Schank, 1979), tutarlı bir bütünlüğe sahip uyaranlarla (Wade, 1992), öğrenci amaçlarıyla ilgili ve öğrenen özerkliğinin yüksek olarak algılandığı ortamlardaki etkinliklerin

(Deci, 1992; Schraw ve Dennison, 1994) durumsal ilgiyi anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Ayrıca konuyla ilgili literatürde durumsal ilginin, dikkatin sürdürülmesiyle (Ainley, Hidi ve Berndorff, 2002), öğrenme odaklı amaçlarla (Harackiewicz, Barron, Tauer, Carter ve Elliot, 2000), öğrenmenin niteliğiyle (Renninger, Ewen ve Lasher, 2002; Schraw ve Dennison, 1994), akademik başarıyla (Rotgans ve Schmidt, 2011; 2011a) ve hatırlamayla (Schraw, Bruning ve Svoboda, 1995) anlamlı düzeyde ilişkilendiği de rapor edilmiştir. Birlikte ele alındığında bu bulgular, eğitim ortamlarında öğrencilerin durumsal ilgilerinin dikkate alınmasının, öğrenme ve öğretme süreçlerinin etkili biçimde gerçekleştirilmesiyle ilgili önemli sonuçları olabileceğine işaret etmektedir.

Dolayısıyla bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce derslerindeki durumsal ilgileri, İngilizce ders başarılarının yordayıcısı olarak dikkate alınmış ve bir müdahale değişkeni olarak belirlenmiştir. Eğitim ortamlarında durumsal ilginin tetiklenmesinde, konu içeriğinden öğretmen davranışlarına ve öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklere kadar uzanan birçok faktörden (Frick, 1992; Garner, 1992; Harp ve Mayer, 1997; Wade ve Adams, 1990) söz edilebilmesine rağmen, bunlar arasında, hem süreç odaklı çok sayıda uyarıcı içermeleri, hem de öğrencilerin aktif katılımını gerektirmeleri nedeniyle, öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerin durumsal ilgiyi tetikleme potansiyelinin yüksek olduğu (Schraw ve Dennison, 1994) ifade edilebilir. Bu bağlamda birçok değişik etkinlikten söz edilebilmesine rağmen, Galyean tarafından yapılan çalışmalar hayal etkinliklerinin durumsal ilgiyi olumlu yönde etkileme potansiyeline dikkat çekmektedir (1977; 1979; 1979a; 1979b; 1979c; 1982; 1983). Bu nedenle, bu araştırmada öğrencilerin durumsal ilgilerinin uyarılması amacıyla, yönlendirmeli hayal etkinlikleri kullanılmıştır.

Yönlendirmeli Hayal Etkinlikleri

Yönlendirmeli hayal etkinlikleri (Guided Imagery Activities), öğretmen rehberliğinde ve öğretim hedefleri doğrultusunda öğrencilerin geçmişte yaşadıkları, gelecekte yaşanabilecek veya şimdiki zaman kapsamında gerçekleşen/gerçekleşebilecek kişisel ya da kurgusal bir olayı hatırlamalarını/zihinde canlandırmalarını içeren etkinliklerdir (Galyean, 1982). Konuyla ilgili literatürde söz konusu hatırlama/zihinde canlandırma etkinliklerinin hem istemli, hem de istem dışı biçimde gerçekleşebildiğine yönelik çok sayıda kanıt bulunmaktadır (bkz. Eren, 2009, 2010). Ancak, yönlendirmeli hayal etkinlikleri, yönlendirmeli olma durumunun doğası gereği istemli biçimde ve bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen hayal etkinliklerini (Galyean, 1977; 1979; 1982; 1983) ifade etmektedir.

Pek çok dersin içeriğinin, kavranması görece zor olan soyut konuları içermesi ve bu durumun öğrenmeyi güçleştirmesi, soyut konuların kişisel hale getirilerek somutlaştırılmasında etkili olma potansiyeli içeren etkinliklerin öğretim sürecinde etkili biçimde kullanılmaları konusunu gündeme getirmektedir. Nitekim İngilizce derslerinde genellikle gerçek yaşamla bağlantılı olmayan kurgulamalar üzerine inşa edilen geleneksel dil alıştırma çalışmalarının, öğrencilerin İngilizce öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemesini beklemek gerçekçi değildir. Esasen bir yabancı dili öğrenme, öğrencilerin yaşamın pek çok yönüyle bağlantı kurmasını gerektiren kapsamlı bir süreçtir (Acat ve Demiral, 2002). Bu noktada, İngilizce öğretim sürecinin odağını oluşturan çeşitli konuların, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal unsurları eş zamanlı olarak içerebilen zihinsel benzetimler aracılığıyla canlandırılmasına olanak sağlaması nedeniyle (Galyean ve Krishnamurti, 1981), yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce öğretiminin etkililiğini artırma potansiyeli içerdiği söylenebilir.

Örneğin, öğrencilerin İngilizce cümle yapılarını, öğretmenin yardımıyla, aşamaları hakkında bilgi sahibi oldukları ve bir bağlamda gerçekleştirilen hayal etkinlikleri aracılığıyla öğrenmeleri, klasik etkinlikler (boşluk doldurma, soru-cevap, cümle tamamlama gibi) aracılığıyla öğrenmelerine göre daha etkili olabilir. Bu öngörünün bir nedeni, öğrenme sürecinin öğrenciler tarafından hayalin içeriğiyle tutarlı biçimde bağlamsallaştırılarak (yolculukta, evde, arabada, okulda, sınıfta geçen bir olay vb.) somutlaştırılması ve bunun da, yabancı dil öğrenme sürecinin niteliğini ve niceliğini anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilemesi (Cohen, 2014) olabilir. Söz konusu öngörünün bir diğer nedeni ise, hayal etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme sürecinde rahatlatma, sevinç gibi olumlu duygular hissetmelerine ve olumlu duyguların da dikkatin artmasına yol açması (Galyean,

1977; 1983; Galyean ve Krishnamurti, 1981) olabilir. Dolayısıyla bu etkinliklerin, öğrenme sürecinde zihni, dikkat dağıtıcı unsurların ve olumsuz duyguların meydana getireceği etkilere karşı koruyarak, öğrencilerin derse odaklanma düzeylerini artıracakı söylenebilir. Nitekim öncü niteliğindeki araştırmalardan (Assagioli, 1965; 1974; De Soille, 1965; Sadoski ve Paivio, 1994) elde edilen bulgular, hayal etkinliklerinin özellikle yabancı dil öğrenmeyi olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Hayal etkinlikleri ayrıca, bir yandan rahatlama sağlayarak öğrenme ve hatırlamayı kolaylaştırırken, diğer yandan öğrenme sürecindeki istenmeyen davranışların (dersi dinlememe vb.) azalmasına da neden olmaktadır (Vaughan, 1979). Ayrıca, hayal etkinliklerinin anlamayı kolaylaştırdığı (Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; Wood ve Endres, 2004), olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu (Galyean, 1979; 1979a) ve sözlü ve yazılı iletişim beceri testlerinde daha yüksek performansla yol açtığı (bkz. Year End Report, 1977-1980) birçok çalışmada rapor edilmiştir. Ancak, hayal etkinliklerinin yalnızca görsel içeriğe bağlı olarak yapılandırılmaları, değinilen olumlu etkilerini azaltabilir (Wood ve Endres, 2004). Bu nedenle, hayal etkinliklerinin duyuşsal açıdan zengin bir içeriğe sahip olmalarının önemli olduğu söylenebilir.

Özetle, hayal etkinliklerinin bilişsel ve duyuşsal içeriğe sahip olması, öğrenme-öğretme süreçlerini öznelleştirme olanağı sağlaması ve akademik başarıyı olumlu yönde etkilemesi gibi özellikleri bu etkinliklerin değişik açılardan incelenmeye değer olduğunu göstermektedir. Özellikle, bu etkinliklerle akademik başarı arasındaki ilişki eğitim araştırmacılarının ilgisini hak etmektedir. Nitekim daha önce de belirtildiği gibi literatürde, hayal etkinliklerinin başarı üzerindeki olumlu etkisini inceleyen birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, bu bağlamda gerçekleştirilen literatür taramasında, bu etkinin nasıl veya hangi değişkenlere bağlı olarak gerçekleştiğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Diğer taraftan, ilginin dört aşamalı modeli başlığı altında yapılan açıklamalar, hayal etkinliklerinin söz konusu etkilerinin durumsal ilgiye bağlı olarak açıklanabileceğini varsaymanın ve bu yönde bir inceleme gerçekleştirilmesinin mantıksız bir girişim olmadığına işaret etmektedir. Esasen, hayal etkinliklerinin öğrencilerin ilgisini çekerek akademik başarılarını olumlu yönde etkileyebileceğini düşünmek mantıklıdır. Başka bir deyişle, hayal etkinliklerinin öğrenmenin odağında bulunan konu veya konuların içeriğine yönelik olarak öğrencilerin ilgisini artırması ve bunun da sırasıyla, öğrenmenin kalıcılığını artırarak ders başarısını olumlu yönde etkilemesi mümkün olabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada yönlendirmeli hayal etkinliklerinin üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik durumsal ilgi ve akademik başarıları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

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

Yöntem

Bu araştırmanın amacının, ilişkisel bir örüntünün açığa çıkarılmasından çok, nedensellik çıkarımına odaklanılmasını gerektirdiği söylenebilir. Dolayısıyla, bu çalışma deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış ve desenini de, hem nedensellik çıkarımına olanak sağlaması, hem de nedensellik çıkarımının kontrollü bir karşılaştırmaya dayalı olarak yapılmasına imkân tanınması nedeniyle, ön-test, son-test kontrol gruplu desen oluşturmuştur (Karasar, 2013).

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma gruplarını 2012-2013 akademik yılı güz döneminde Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki büyük bir devlet üniversitesinin Fen-Edebiyat Fakültesi (FEF) ve İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesinin (İİBF) her birinden kolayda örnekleme yöntemiyle seçilen ikişer bölümün birinci sınıflarında öğrenim gören toplam 117 (Kız = 80, Erkek = 37) öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler kontrol ve deney gruplarına rasgele atanmışlardır. Deney grubu 35 Psikoloji (Kız = 24, Erkek = 11) ve 30 Maliye (Kız = 21, Erkek = 9), kontrol grubu ise 34 Türk Dili ve Edebiyatı (Kız = 20, Erkek = 14) ve 18 Uluslararası İlişkiler (Kız = 15, Erkek = 3) bölümü öğrencisinden oluşmuştur. Başarı testini geliştirmek amacıyla gerçekleştirilen pilot çalışma grubunu ise, aynı üniversitenin aynı fakültelerindeki benzer bölümlerin birinci sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından rasgele seçilen 194 (Kız = 134, Erkek = 60) öğrenci oluşturmuştur. Bu nedenle pilot çalışma ile araştırmanın çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin oldukça benzer özelliklere sahip oldukları söylenebilir (bkz. Tablo 1).

Tablo 1. Öğrencilerin çalışma gruplarına göre dağılımları

Grup	Fakülte	Bölüm	K	E	f	%
Pilot	FEF	Tarih	40	20	60	31
		Sosyoloji	35	15	50	26
	İİBF	İşletme	24	10	34	17
		İktisat	35	15	50	26
Toplam			134	60	194	100
Deney	FEF	Psikoloji	24	11	35	30
	İİBF	Maliye	21	9	30	26
Kontrol	FEF	Türk Dili	20	14	34	29
	İİBF	Uluslararası İlişkiler	15	3	18	15
Toplam			80	37	117	100

Not: K = Kız, E = Erkek

Veri Toplama Araçları

Başarı Testi

Başarı testi iki İngilizce alan uzmanının yardımıyla ve bir pilot çalışmadan hareketle araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle iki alan uzmanıyla toplantı yapılmış ve başarı testinin niteliği ve kapsamı belirlenmiştir. Bu bağlamda, mevcut öğretim hedefleriyle tutarlı içeriğe sahip ders kitabının dört haftalık araştırma süresince işlenecek konuları temel alınmıştır (simple present tense, there is/are, would rather/prefer vb.). Pilot çalışmada kullanılan başarı testi her biri dört cevap seçeneğine sahip, dilbilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama alanları bağlamında yazılan toplam 40 sorudan oluşmuştur.

Pilot çalışma, aynı fakültelerin çalışma grupları dışındaki birinci sınıflarda öğrenim gören öğrenciler arasından rasgele seçilen 194 (Kız = 134, Erkek = 60) öğrenciden hareketle gerçekleştirilmiştir. Madde analizi sonucunda 2 madde zorluk seviyesi nedeniyle, 6 madde ise ayırt edicilik indeksleri zayıf düzeyde olduğundan testten çıkarılmıştır. Böylece testin nihai formu 32 madde içermiştir. Söz konusu 32 maddenin gerek ayırt edicilik indekslerinin büyüklüğü açısından, gerekse güçlük düzeyleri açısından kabul edilebilir oldukları saptanmıştır. Spesifik olarak, testteki soruların zorluk seviyeleri .28 ile .91, ayırt edicilik indeksleri ise .32 ile .82 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlük indeksi .52 olarak hesaplanmıştır. Buna göre testin güçlüğünün orta düzeyde olduğu ifade edilebilir. Testin ortalama ayırt edicilik indeksi .58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre de, testin ayırt edicilik geçerliğine sahip bir test olduğu ifade edilebilir. Ayrıca testte yer alan maddeler ilişkin Cronbach Alpha katsayısı .88 olarak hesaplanmış ve yüksek bir değer aldığı görülmüştür.

Durumsal İlgisi Ölçeği

Öğrencilerin durumsal ilgilerinin belirlenmesi amacıyla, Hidi ve Renninger'in (2006) durumsal ilgi tanımından hareketle, Rotgans ve Schmidt (2011) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe

uyarlaması yapılmıştır. Uyarlama sürecinde komite yaklaşımı (Harkness ve Schoua-Glusberg, 1998) benimsenmiştir. Bu yaklaşımda, öncelikle ilgili dil uzmanlarından oluşan bir grup, metnin çevirisini yapmakta, sonra ise çeviri üzerinde kapsamlı bir tartışmanın yapıldığı bir toplantı gerçekleştirilmektedir. Toplantı, metnin çevirisi üzerinde tam bir uzlaşma sağlanan kadar sürdürülmektedir. Nitekim, durumsal ilgi ölçeğinin Türkçe çevirisi öncelikle iki İngilizce uzman tarafından yapılmıştır. Daha sonra yapılan toplantıda anlam odaklı bir tartışma gerçekleştirilmiş ve maddelerin çevirileri üzerinde tam bir uzlaşma sağlanıncaya kadar tartışma sürdürülmüştür. Bu aşamadan sonra, maddelerin çevirileri bir Türk Dili uzmanı tarafından semantik açıdan da kontrol edilmiş ve öneriler doğrultusunda anlam bozukluğuna yol açan bazı ifadeler değiştirilerek maddeler daha anlaşılır hale getirilmiştir.

Bu araştırmada, öğrencilerin ilgi durumlarının ders başlamadan önce ve dersin sonunda ölçülmesinin hedeflenmesi nedeniyle, ölçeğin orijinalinde geniş zaman kullanılarak ifade edilen maddeler, gelecek (dersin başında) ve geçmiş zaman (dersin sonunda) ifadelerine dönüştürülerek kullanılmıştır. Böylece ölçeğin gelecek (Örnek madde: Bu dersteki konuların ilgi çekici olacağını düşünüyorum) ve geçmiş zaman (Örnek madde: Bence bu dersteki konular ilgi çekiciydi.) odaklı versiyonları oluşturulmuştur. Her iki versiyon da 6'şar maddeden oluşan ve 1'den (Benim için kesinlikle doğru değil) 5'e (Benim için kesinlikle doğru) kadar eşit aralıklarla sıralanan yanıt formatına sahip Likert tipi ölçeklerdir.

Ölçme aracının geçmiş ve gelecek odaklı versiyonlarına ilişkin faktör yapılarının (tek faktörlü ve 6 göstergeli model), bu araştırmanın çalışma grupları bağlamında doğrulanıp doğrulanmadığının incelenmesi amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve hem gelecek odaklı ($\chi^2(10) = 15.93, p = .102; CFI = .993; IFI = .993; NNFI = .981; RMSEA = .072$), hem de geçmiş odaklı ($\chi^2(12) = 15.00, p = .241; CFI = .997; IFI = .997; NNFI = .992; RMSEA = .046$) versiyonun bu araştırmanın verileriyle iyi bir uyum sağladığı saptanmıştır. Ayrıca, ölçme aracının gelecek ve geçmiş odaklı versiyonları için Cronbach Alfa katsayıları sırasıyla, .94 ve .93 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin geçmiş zaman versiyonuna eklenen 7. madde (Öğretim elemanının hayal etmemizi istediği şeyleri zihnimde canlandırabildim.) kontrol niteliğinde bir madde olup, hayal etkinliğinin ne oranda gerçekleştiğini kontrol etmeyi amaçlamaktadır. Maddenin analizi bu çalışmada öğrencilerin hayal etkinliklerini oldukça iyi bir düzeyde gerçekleştirebildiklerini göstermektedir ($\bar{X} = 4.38; SS = 0.63$).

İşlem

Deney ve kontrol grupları dört hafta süren bir öğretim sürecinde yer almışlardır. Gruplar haftalık 2 saat ve tüm araştırma boyunca toplam 8 saat İngilizce dersi almışlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler mevcut programdaki uygulamalarla (boşluk doldurma, soru-cevap, cümle tamamlama gibi) eğitimlerine devam ederken, deney grubundaki öğrenciler bunlara ek olarak her derste yaklaşık 10 dakika süren bir hayal etkinliğine katılmıştır. Deney grubuna yönelik olarak gerçekleştirilen uygulama nedeniyle meydana gelen ek süre katkısının kontrol edilmesi amacıyla, kontrol grubundaki uygulamalara yönelik olarak da aynı süre eklenmiş ve böylece ders süreleri denkleştirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmada, her biri iki sınıftan oluşan deney ve kontrol gruplarındaki dersler iki farklı İngilizce okutmanı tarafından yürütülmüştür. Her bir okutman hem deney, hem de kontrol grubunda derslere girmiştir. Dolayısıyla, okutmanların deney ve kontrol grupları üzerindeki olası etkilerinin kısmen de olsa dengelendiği söylenebilir. Derslerde uygulanması planlanan hayal etkinlikleri araştırmacı tarafından önceden hazırlanarak öğretim elemanlarına verilmiş ve gerekli açıklamalar hem sözlü, hem de yazılı olarak kapsamlı ve ayrıntılı biçimde yapılmıştır. Daha açık bir ifadeyle, okutmanlara deney grubunda gerçekleştirilecek hayal etkinliklerine yönelik olarak araştırmacı tarafından hem sözlü, hem de yazılı olarak kapsamlı açıklamalarda bulunmuş ve bu açıklamalar detaylı biçimde örneklendirilmiştir. Okutmanların süreçle ve hayal etkinliklerinin sınıf ortamında gerçekleştirilmesiyle ilgili soruları araştırmacı tarafından yanıtlanmış ve süreçle ilgili ek açıklamalar yapılmıştır. Bunlarla birlikte, araştırmacı, deney grubundaki uygulamaların

gerçekleştiği süre boyunca okutmanlardan hemen her ders sonunda dönüt almış ve gerektiğinde bu dönütler bağlamında açıklamalar yaparak, örnekler vererek, hayal etkinliklerinin araştırmanın amacına uygun biçimde gerçekleştirilmesini sağlamaya çalışmıştır.

Uygulama başlamadan bir hafta önce öğrencilerle bir toplantı yapılmıştır. Toplantıda cinsiyet, yaş ve lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalamaları ile ilgili veriler toplanmış ve başarı testi uygulanmıştır. Bu testte öğrencilerin aldıkları puanlar, başarı ön-test puanları olarak kaydedilmiştir. Bu aşamayı takiben, uygulama başlatılmış ve derslerin başında durumsal ilgi ölçeğinin gelecek zaman versiyonu, sonunda ise geçmiş zaman versiyonu uygulanmıştır. Bu ölçeklerden elde edilen puanlar sırasıyla ilgi ön-test ve ilgi son-test puanları olarak kaydedilmiştir. Dört haftanın sonunda, başarı testi tekrar uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testte aldıkları puanlar ise başarı son-test puanları olarak kaydedilmiştir.

Deney grubunda kullanılan hayal etkinlikleri, konuyla ilgili literatürdeki önemli çalışmaların bulgularından hareketle oluşturulan şu ilkelere göre hazırlanmıştır: Hayal etkinlikleri; (1) pratiğe dönüştürülebilir nitelikte olmalıdır, (2) yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda öğrencilerin iç dünyalarını yansıtmalarına olanak sağlayan duyuşsal özelliğe de sahip olmalıdır, (3) öğrencilerin birbiriyle etkileşimde bulunmalarına olanak sağlamalıdır (Galyean, 1977; 1982; 1983), (4) şaşırtıcı, komik ve beklenmedik unsurları da içermeli ve böylece öğretime konu olan içeriğin bilişsel ve duyuşsal yönlerini birlikte güçlendirmelidir (Iran-Nejad, 1987), (5) anısal ve anlamsal bellekleri birlikte işlevselleştirebilecek şekilde düzenlenmelidir (Tulving, 2002), (6) çok sayıda duyu organına hitap etmelidir (Wood ve Endres, 2004) ve (7) gerçek yaşamla doğrudan bağlantı kurabilecek bir içeriğe sahip olmalıdır (Kintsch, 1980; Schank, 1979).

Bu ilkelerin hayal etkinlikleri oluşturulurken dikkate alınmasına büyük özen gösterilmiştir. Örneğin, bir etkinlikte, öğretim elemanı öğrencilerden bir dolmuş şoförünü hayal etmelerini istemiştir. Öğrencilerin hayalin içeriğini somutlaştırmada sıkıntı yaşadıkları durumlarda, hem yardımcı olmak, hem de karaktere mizah unsurları eklemek için ek açıklamalar yapılmış ve karakterin özelliklerine ilişkin ipuçları sağlanmıştır. Bu etkinlikte, öğrencilerin şoförü şişman, kısa boylu, bıyıklı, elinde tespih olan oldukça karakteristik birisi olarak hayal etmelerine yardımcı olunmuştur. Hayalin duyuşsal içeriğini somutlaştırmak ve ortama beklenmedik unsurlar katmak için yönlendirmeler de yapılmıştır. Nitekim, öğretim elemanı öğrencilere dolmuşun içinde bir koku olduğunu ve kasetçalardan bir klasik müzik parçasının sesinin (beklenmedik unsur) geldiğini söylemiştir. Öğretim elemanı öğrencilerin hayallerini olabildiğince öznel hale getirebilmeleri için, onlardan dolmuştaki kokuyu tarif etmelerini, kokuya sebep olan poşete dokunmalarını ve içindeki nesneyi tahmin etmelerini, işittikleri müziğin etkilerini (çoklu duyuşsal içerik) düşüncelerini gerektiren çeşitli sorular sormuştur. Bunlarla birlikte, öğrencilere hayal içeriğine ilişkin duygularını ifade etmelerini gerektiren (anısal ve anlamsal bellek aktivasyonu ve gerçek yaşamla bağlantı kurma) sorular da sorulmuştur. Tüm hayal etkinlikleri öğrencilerin katılımlarına açık biçimde, ancak öğretim elemanının yönlendirmesiyle gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla, iki ayrı tek değişkenli kovaryans analizi (ANCOVA) gerçekleştirilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2007). Birinci ve ikinci ANCOVA'da grup, bağımsız değişken; cinsiyet, öğrencilerin lisedeki İngilizce derslerine ilişkin başarı ortalaması (100'lük not sistemine göre rapor edilmiş ve kısaca önceki başarı puanı [ÖBP] olarak anılmıştır), program türü ve yaş değişkenleri ortak değişkenler ve sırasıyla başarı ön-test ve ilgi ön-test puanları bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir. İlgili ön-test puanları sekiz ayrı derse ilişkin olarak elde edilen verilerden hareketle hesaplanan puan ortalamalarından oluşmuştur. Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulguların cinsiyet, yaş ve program türü değişkenlerinin anlamlı etkilerinin bulunmadığını göstermesi nedeniyle, bundan sonraki analizlerde, yalnızca ÖBP'nin etkisi kontrol edilmiştir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak da iki ayrı ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Birinci ve ikinci ANCOVA'da grup, bağımsız değişken; ÖBP ise ortak değişken olarak belirlenmiştir. Başarı ve ilgi son-test puanlarının hem kontrol, hem de deney gruplarında başlangıçtaki düzeylerinden

farklı düzeylere sahip olmaları son-test puanlarının birbirleriyle güvenilir biçimde karşılaştırılmasını olanaksız hale getirmektedir. Bu farklılıklar dikkate alınmadan gerçekleştirilecek analizler sonucunda elde edilen bulgular, Tip I veya Tip II hata olasılığını önemli düzeyde artırabilir (Field, 2009). Dolayısıyla, ikinci sorunun güvenilir biçimde yanıtlanması amacıyla güvenilir değişim katsayıları hesaplanmış (bkz. Jacobson ve Truax, 1991) ve ikinci soru bu katsayılardan hareketle gerçekleştirilen analizlerden elde edilen bulgular aracılığıyla yanıtlanmıştır. Bu katsayıların hesaplanması için başarı ve ilgi değişkenlerine ilişkin son-test puan ortalamaları, ön-test puan ortalamalarından çıkarılmış ve ortalama standart hata puanlarına bölünmüştür. Güvenilir değişim katsayıları kontrol ve deney gruplarının son-test puanları olarak değerlendirilmiş, birinci ve ikinci ANCOVA'da sırasıyla bağımlı değişkenler olarak belirlenmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü sorusunun yanıtlanması amacıyla da bir ANCOVA gerçekleştirilmiştir. Bu analizde ilgi düzeyine ilişkin güvenilir değişim katsayıları ile grup değişkeni arasındaki etkileşimin bağımlı değişken üzerindeki etkisi sorgulanmıştır. Daha açık bir ifadeyle, analizde araştırmanın ikinci sorusu kapsamında ilgi değişkenine yönelik olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları (ortak değişken) ile grup değişkeni (bağımsız değişken) arasındaki etkileşimin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayıları üzerindeki (bağımlı değişken) etkileri incelenmiştir. Ayrıca, ÖBP'nin bağımlı değişken üzerindeki etkileri de kontrol edilmiştir.

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

Bulgular

Deney ve Kontrol Gruplarının Ön-test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Araştırmanın birinci sorusunun yanıtlanması amacıyla gerçekleştirilen iki ayrı ANCOVA analizinden önce bir ön analiz yapılmıştır. Ön analiz sonuçları, ilgi ön-testinin aksine (Levene's test: $F(1,115) = 1.58, p > .05$), başarı ön-testinin (Levene's test: $F(1,115) = 9.81, p < .01$) bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılanmadığını göstermiştir. Dolayısıyla, başarı ön-testinin bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizinde Bonferroni düzeltmesi yapılmış ve marjinal ortalamalar kullanılmıştır (Field, 2009). Kovaryans analizlerinde elde edilen sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2. Başarı ve ilgi ön-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	\bar{X} (SS/SH)	F	Ortak değişken	F
Deney		23.45***	Yaş	3.66
Başarı ön-test	12.24 (0.97)		Cinsiyet	2.71
Kontrol			Program türü	0.55
Başarı ön-test	21.52(1.14)		Önceki Başarı Puanı (ÖBP)	3.84*
Deney		1.61	Yaş	0.30
İlgi ön-test			Cinsiyet	1.41
Kontrol			Program türü	0.63
İlgi ön-test			Önceki Başarı Puanı (ÖBP)	15.52***

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

Not: SS = Standart sapma; SH: Standart hata – başarı değişkeni için rapor edilmiştir.

Tablo 2'de görüldüğü gibi, deney grubunda bulunan öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 12.24$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$) arasında anlamlı düzeyde ve kontrol grubunun lehine bir farklılık söz konusudur ($F(1,111) = 23.45, p < .001, \eta^2_p = 0.17$). Etki büyüklüğü ise orta düzeydedir. Üstelik bu etki yaş ($F(1,111) = 3.66, p > .05, \eta^2_p = 0.03$), cinsiyet ($F(1,111) = 2.71, p > .05, \eta^2_p = 0.02$) ve program türü ($F(1,111) = 0.55, p > .05, \eta^2_p = 0.01$) değişkenlerinin etkilerinden de bağımsızdır. Nitekim bu değişkenlerin başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkileri ne anlamlı ne de önemlidir. Ancak, ÖBP'nin başarı ön-test puan ortalaması üzerindeki etkisi zayıf olmasına rağmen anlamlıdır ($F(1,111) = 3.84, p < .05, \eta^2_p = 0.03$). Buna göre, kontrol ve deney gruplarının başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılığın, kısmen de olsa İngilizce dersine ilişkin ÖBP'nin etkisine bağlı olduğu söylenebilir (bkz. Tablo 2). Bu yorumun bir varsayım olmaktan çıkarılması amacıyla gerçekleştirilen bağımsız gruplar için *t* testi analizi, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$), deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ($t(115) = -2.86, p < .01$). Dolayısıyla, başarı ön-test puan ortalamaları arasında gözlemlenen anlamlı farklılığın, kontrol grubundaki öğrencilerin ÖBP ortalamasının anlamlı düzeyde daha yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

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

Deney ve Kontrol Gruplarının Son-test Puanları Arasındaki Farklılıklar

Ön analiz sonuçları, başarı son-testinin ($F(1,115) = 0.17, p > .05$) ve ilgi son-testinin ($F(1,115) = 0.15, p > .05$) bağımlı değişkenler olarak belirlendiği kovaryans analizlerinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizlerde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal ortalamalar kullanılmamıştır. İki ayrı kovaryans analiziyle elde edilen sonuçlar Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3. Başarı ve ilgi son-test puanlarına ilişkin istatistikler

Bağımsız değişken	\bar{X} (SS)	\bar{X}_{gdo} (SS)	F	Ortak değişken	F
Deney			9.75**	ÖBP	0.27
Başarı son-test	18.07(4.27)	13.49 (10.53)			
Kontrol					
Başarı son-test	24.23(5.24)	7.00(10.13)			
Deney			5.82*	ÖBP	6.56*
İlgi son-test	177.25(29.74)	58.59(10.32)			
Kontrol					
İlgi son-test	167.68(32.16)	55.06(11.18)			

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

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

Tablo 3'de görüldüğü gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalaması ($\bar{X} = 24.23$), deney grubundaki öğrencilerin başarı son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 18.07$) anlamlı düzeyde yüksektir ($t(115) = -7.02, p < .001$). Ancak, güvenilir değişim katsayıları analize dâhil edildiğinde, deney grubundaki öğrencilerin başarı değişkenine ilişkin olarak hesaplanan güvenilir değişim katsayılarının ortalaması ($\bar{X}_{\text{gdo}} = 13.49$) kontrol grubundaki öğrencilerin güvenilir değişim katsayıları ortalamasından ($\bar{X}_{\text{gdo}} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksek bir değer almaktadır ($F(1,114) = 9.75, p < .01, \eta^2_p = 0.08$). Bunun anlamı, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamasının ön-test başarı ortalamasına göre değişim miktarının, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin aynı bağlamdaki ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğudur. Daha önce açıklandığı gibi, kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalaması ($\bar{X} = 21.52$), deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 12.24$) anlamlı düzeyde daha yüksektir ve bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin önceki ders başarısının yüksek olmasına bağlıdır (Tablo 2). Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin analizlerde güvenilir değişim katsayılarının kullanıma nedenlerinden bir tanesi de bunun kontrol edilmesidir. Ancak araştırmanın bu bulgusu, deney grubundaki öğrencilerin söz konusu dezavantajlı durumlarına rağmen, araştırmanın gerçekleştirildiği süreçte kaydettikleri ilerlemenin kontrol grubunda yer alan öğrencilerden çok daha dikkate değer olduğunu göstermektedir. Nitekim son-test başarı puan ortalamalarının güvenilir değişim katsayılarından oluşmasıyla birlikte, ÖBP'nin başarı üzerindeki etkisi (bkz. Tablo 2) anlamlı olma özelliğini yitirmiştir ($F(1,114) = 0.27, p > .05, \eta^2_p = 0.00$). Bunun anlamı, deney grubunda gözlemlenen ve sürecin sonundaki başarıyı, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde etkileyen ilerlemenin ÖBP'den bağımsız olduğudur.

Tablo 3, ilgi değişkenine ilişkin olarak elde edilen sonuçlar açısından incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasının ($\bar{X} = 177.25$), kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi son-test puan ortalamasından ($\bar{X} = 167.68$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna rağmen, ortalamalar arasında gözlemlenen bu farklılık anlamlı bulunmamıştır ($t(115) = 1.67, p > .05$). Ancak, bu ortalamaların ilgi ön-test puan ortalamasına göre düzeltilmiş ortalamalar olmadığı ve ilgi değişimini yansıtmadığı unutulmamalıdır. Bunun anlamı, öğrencilerin ilgi ön-test puanlarının, son-test puan ortalaması üzerindeki etkilerinin olası farklılıkları ortadan kaldırmabileceğidir. Nitekim güvenilir değişim katsayılarından hareketle hesaplanan ortalamalar, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin ($\bar{X} = 58.59$) kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden ($\bar{X} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu göstermiştir ($F(1,114) = 5.82, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Üstelik bu farklılık, etki büyüklüğü açısından önemli bir farklılıktır ($\eta^2_p = 0.05$).

Bununla birlikte, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin ilgi değişimi üzerindeki etkisi de anlamlı ve dikkate değerdir ($F(1,114) = 6.56, p < .05, \eta^2_p = 0.05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasının ($\bar{X} = 79.91$), deney grubunda yer alan öğrencilerin ÖBP ortalamasından ($\bar{X} = 73.19$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu ($t(115) = -2.86, p < .01$) dikkate alındığında, kontrol grubundaki öğrencilerin ilgi düzeyinde gözlemlenen görece küçük değişim, önceki başarılarının yüksek olmasına dayalı olarak açıklanabilir. Herhangi bir konuya yönelik ön bilgiler, bu konulara ilişkin durumsal ilgiyi tetiklediği gibi sürdürülmesini de sağlamaktadır. Üstelik herhangi bir konuya yönelik bilgi birikimi, o konuya ilişkin ilgi düzeyi ile de anlamlı düzeyde ilişkilidir (Renninger, 2000; Renninger ve Wozniak, 1985).

Deney ve Kontrol Gruplarının Durumsal İli Düzeylerindeki Farklılıkların İngilizce Ders Başarısına Yönelik Farklılıklar Üzerindeki Etkisi

Ön analiz sonuçları, başarı değişkenine ilişkin güvenilir değişim katsayılarının ($F(1,115) = 0.50$, $p > .05$) bağımlı değişken olarak belirlendiği kovaryans analizinde normal dağılım varsayımının karşılandığını göstermiştir. Bu nedenle, analizde Bonferroni düzeltmesi yapılmamış ve marjinal ortalamalar kullanılmamıştır. Sonuçlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. İliği değişiminin başarıya etkilerine yönelik istatistikler

Bağımsız değişken	$\bar{X}_{gdo}(SS)$	Etkileşim	F	Ortak değişken	F
Deney		Grup x İliği değişimi	6.01**	ÖBP	0.13
Başarı	13.49 (10.53)				
Kontrol					
Başarı	7.00 (10.13)				

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

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

Tablo 4, başarı değişkenine ilişkin sonuçlar açısından incelendiğinde, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılığı anlamlı düzeyde etkilediği görülmektedir ($F(2,113) = 6.01$, $p < .01$, $\eta^2_p = 0.10$). Üstelik grup ve ilgi değişimi arasındaki bu etkileşim, başarı ön-test ve başarı son-test puanları arasında gözlemlenen farklılığa ilişkin varyansın dikkate değer bir kısmını açıklamaktadır (%10). Deney grubundaki öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması ($\bar{X}_{gdo} = 13.49$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 7.00$) anlamlı düzeyde daha yüksektir. Ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalaması da ($\bar{X}_{gdo} = 58.59$) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ilgi ön-test ve son-test puanlarına ilişkin değişim ortalamasından ($\bar{X}_{gdo} = 55.06$) anlamlı düzeyde daha yüksektir (Tablo 3). Dolayısıyla, grup ve ilgi değişimi arasındaki etkileşimin, başarıda gözlemlenen farklılık üzerindeki anlamlı ve önemli etkisinin deney grubunda uygulanan hayal etkinliklerinden kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim öğrencilerin İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin, başarı ön-test ve son-test puanları arasındaki farklılık üzerindeki etkisi anlamlı değildir ($F(1,113) = 0.12$, $p > .05$, $\eta^2_p = 0.00$).

Tartışma

Araştırmanın bulguları, deney grubundaki öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin son-test başarı ortalamaları ile ön-test başarı ortalamaları arasındaki değişim miktarının, kontrol grubundaki öğrencilerin ortalamaları arasında gözlemlenen değişim miktarından daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bulgular ayrıca, deney grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin, kontrol grubundaki öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimden anlamlı düzeyde daha yüksek olduğunu ve bu değişimin grup düzeyindeki etkileşimle birlikte ele alındığında, öğrencilerin İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde etkilediğini de ortaya koymuştur. Söz konusu bulgular, bu çalışmada İngilizce dersine yönelik ÖBP'nin etkilerinin kontrol edilmiş olması ve analizlerde hem gruplararası, hem de grup içi değişkenliğin eş zamanlı bir yaklaşımla sorgulanmış olması nedeniyle, ne ÖBP'nin ne de istatistiksel bir yapıntının sonucu olarak yorumlanabilirler (Field, 2009).

Dolayısıyla, deney grubundaki öğrencilerin önceki başarı düzeyleri kontrol grubundaki öğrencilere göre daha düşük olmasına rağmen, ilgi düzeylerindeki değişimin kontrol grubundaki

öğrencilere göre anlamlı düzeyde daha yüksek olması, bu grupta gerçekleştirilen öğretim sürecinde kullanılan hayal etkinliklerinin öğrenme üzerindeki olumlu etkilerine bağlı olarak açıklanabilir. Nitekim konuyla ilgili literatürde, bir konuyu detaylı biçimde hayal etmenin o konuyu anlamayı kolaylaştırdığını gösteren dikkate değer sayıda deneysel çalışma (bkz. Gambrell ve Jawitz, 1993; Hansen, 1981; Wood ve Endres, 2004) bulunmaktadır. Benzer biçimde, Galyean (1979, 1979a) tarafından yapılan çalışmalarda da, hayal etkinliklerinin olumlu akademik davranışlarla ilişkili olduğu rapor edilmiştir. Ayrıca, hayal etkinliklerini kullanan öğrencilerin bunları kullanmayan öğrencilere göre, sözlü ve yazılı iletişim becerileri testlerinde daha yüksek performans gösterdiklerini rapor eden çalışmalar da bulunmaktadır (bkz. Year End Report, 1977-1980). Dolayısıyla bu çalışmanın bulgularının, bundan önceki çalışmalardan elde edilen bulgularla tutarlı olduğu söylenebilir.

Hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki güçlü etkisinin bir diğer olası açıklaması, bu çalışmada kullanılan hayal etkinliklerinin Galyean'ın çalışmalarında kullandığı hayal etkinliklerinden daha çeşitli ve konu odaklı bir içeriğe sahip olmasına bağlı olarak yapılabilir. Dolayısıyla, bu çalışmada elde edilen bulguların, hayal etkinliklerinin çeşitli ve konu odaklı etkinlikler olarak tasarlanması ve gerçekleştirilmesinin İngilizce ders başarısı üzerindeki olumlu etkilerini açığa çıkarması açısından önemli bir katkı sağladığı ve bu yönüyle de konuyla ilgili literatürde bundan önce gerçekleştirilen çalışmalardan önemli ölçüde farklılaştığı ifade edilebilir. Esasen bu farklılık, bu çalışmada Galyean'ın (1983) hayal etkinliklerini oluşturmak için belirlediği ilkelerle birlikte (1, 2 ve 3. ilkeler), görece yakın bir geçmişte elde edilen bulgulardan hareketle oluşturulan ilkelerin de dikkate alınmasından kaynaklanmış olabilir (4, 5, 6 ve 7. ilkeler). Nitekim söz konusu ilkeler, durumsal ilgi alanında yapılan çalışmalardan hareketle ve beklenmedik, dikkat çekici (Iran-Nejad, 1987), duygusal içerikli, ilgi çekici (Kintsch, 1980; Schank, 1979) unsurların durumsal ilgiyi harekete geçirebilme özelliğine dayalı biçimde oluşturulmuştur.

Böylece, bu çalışmadaki hayal etkinliklerinin 'beklenmedik olma', 'dikkat çekme' ve 'duygusal içeriğe sahip olma' gibi özellikleri de içerdikleri ve bunun da sırasıyla önce durumsal ilgiyi sonra da başarıyı artırdığı söylenebilir. Bu yorum, örneğin, 'beklenmedik olma' özelliğinin sosyo-kültürel çevreye duyarlı olduğu gerçeğiyle de uyumludur. Buna göre, bir kültürde ya da sosyal çevrede beklenmedik olarak kabul edilen bir olayın, başka bir kültürde aynı şekilde algılanmayabileceği söylenebilir. Örneğin, Türkiye'de bir dolmuş şoförü karakterine yüklenen belli ortak özellikler bulunmaktadır (örneğin, belirli bir müzik türünü dinlemesi, konuşma ve ifade tarzı vb.). Bunun anlamı, bu çalışmada uygulanan hayal etkinliklerinin sahip oldukları içeriğin (örneğin, klasik müzik parçası dinleyen dolmuş şoförü imgesi) durumsal ilgiyi artırabilme özelliğinin, yukarıda değinilen ilkelere bağlı olarak açıklanmasının mümkün olduğudur.

Bu açıklamalar, araştırmanın, İngilizce derslerinde hayal etkinliklerinin öğretim amaçlı olarak kullanılmalarının, yaş, cinsiyet, önceki başarı ve program türü değişkenlerinin etkilerinden bağımsız olarak, öğrencilerin ders başarılarını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğine yönelik bulgusuyla birlikte ele alındığında, eğitim bilimsel anlamda önemli bir doğurguya işaret etmektedir. Bu doğurgu; İngilizce derslerinde hayal etkinlikleri kullanmanın, İngilizce ders başarısının artırılması açısından önemli bir katkı sağlayabileceğidir. Üstelik bu katkı, cinsiyet, yaş ve program türü gibi demografik değişkenlerin etkilerinden de, önceki başarı düzeylerindeki farklılıkların etkisinden de bağımsız olarak değerlendirilebilir. Dolayısıyla, İngilizce dersi öğretim programlarında hayal etkinliklerine de yer verilmeli ve öğretim elemanları bu etkinliklerle ilgili olarak bilgilendirilmelidirler. Söz konusu bilgilendirme hizmet-içi eğitim programları aracılığıyla ve/veya somut örnekler ve açıklamaların yer aldığı seminerler aracılığıyla gerçekleştirilebilir.

Bu araştırmanın bulguları ayrıca, hayal etkinliklerinin öğrencilerin yalnızca ders başarılarını değil, dersler esnasındaki durumsal ilgi düzeylerini de anlamlı düzeyde etkilediğini göstermiştir. Bu bulgu, hayal etkinliklerinin ilgi çekici olma özelliğinin, öğrenmenin hem niteliğini hem de niceliğini etkileme potansiyeli oluşturmasına bağlı olarak açıklanabilir. İlginin son derece önemli bir motivasyon değişkeni olduğu ve motivasyonun öğrenmeyle olan ilişkisi düşünüldüğünde (Hidi, 2006), söz konusu potansiyelin öğrenme-öğretme süreçlerinin etkin biçimde gerçekleştirilmesi açısından ifade ettiği önem daha iyi anlaşılabilir. Dolayısıyla, İngilizce derslerini mevcut etkinliklere ek olarak yönlendirmeli hayal etkinlikleri aracılığıyla gerçekleştirilmesini, yalnızca ders

başarısının artırılması açısından değil, İngilizce öğrenmeye yönelik ilginin artırılması açısından da olumlu doğurguları olacağı söylenebilir.

Önemli olarak, bu araştırmanın bulguları öğrencilerin İngilizce ders başarılarında gözlemlenen olumlu yöndeki değişimin, derslerde uygulanan yönlendirmeli hayal etkinliklerinin durumsal ilgi düzeylerini olumlu yönde etkilemesiyle açıklanabildiğini de göstermiştir. Hayal etkinliklerinin başarıyı durumsal ilgi aracılığıyla olumlu yönde etkilediği bulgusu bu çalışmayı ayrıca özel kılmaktadır. Buna göre, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin, öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki olumlu etkisi aracılığıyla ortaya çıktığı ifade edilebilir. Bunun anlamı, bu etkinliklerin sırasıyla önce durumsal ilgiyi sonra da buna bağlı olarak başarıyı yükselttiğidir. Dolayısıyla, İngilizce derslerinde yönlendirmeli hayal etkinliklerini kullanmanın, hem dersi daha eğlenceli hale getirerek durumsal ilgiyi artırması nedeniyle can sıkıntısı gibi öğrenmeyi olumsuz etkileyen duyguların olumsuz etkilerinin en aza indirilmesi açısından, hem de ders başarısının artırılması açısından önemli katkılar sağlayacağı söylenebilir. Üstelik bu araştırmadan elde edilen bulguların da gösterdiği gibi, İngilizce derslerine yönelik önceki başarının sonraki başarı üzerinde güçlü bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, İngilizce derslerinde yönlendirmeli hayal etkinliklerini kullanmanın, İngilizce ders başarısı üzerinde görece uzun erimli ve olumlu sonuçları olacağı da öne sürülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın bulguları, İngilizce öğretimi açısından üç önemli sonuç ortaya koymuştur. Birincisi, yönlendirmeli hayal etkinlikleri kullanılarak gerçekleştirilen İngilizce öğretim sürecinin, bu etkinliklerin kullanılmadığı öğretim sürecine göre, İngilizce ders başarısını anlamlı düzeyde ve olumlu yönde etkilediğidir. İkincisi, bu etkinin öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri alan ve İngilizce dersine ilişkin ÖBP düzeyleri kontrol edildiğinde bile önemli olduğudur. Üçüncüsü ve daha önemlisi, yönlendirmeli hayal etkinliklerinin İngilizce ders başarısı üzerindeki etkisinin, öğrencilerin derslerdeki durumsal ilgi düzeyleri üzerindeki olumlu etkisine bağlı olarak açıklanabildiğidir.

Değinilen sonuçlar, tartışma bölümünde vurgulanan önemli doğurgularına rağmen, bu araştırmanın içerdiği; (a) İngilizce ders başarısının dilbilgisi, okuduğunu anlama ve kelime bilgisi bağlamında değerlendirilmesi, (b) yalnızca durumsal ilginin dikkate alınması, (c) öğrencilerin durumsal ilgi düzeylerindeki değişimin dört haftalık bir süre kapsamında incelenmesi ve (d) az sayıda öğrenciden oluşan bir çalışma grubuyla gerçekleştirilmesi gibi bazı sınırlılıklar nedeniyle dikkatle yorumlanmalıdır. Dolayısıyla, gelecekte yapılacak araştırmalarda, (a) İngilizce ders başarısının farklı ve daha çeşitli konuları da içerecek şekilde değerlendirilmesinin, (b) durumsal ilginin yanında, kişisel ilginin de dikkate alınmasının, (c) durumsal ilgi düzeyindeki değişimin daha uzun erimli bir süreç kapsamında incelenmesinin ve (d) daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılmasının önemli olduğu vurgulanabilir. Bu araştırmanın sonuçları, yönlendirmeli hayal etkinlikleri ve durumsal ilgi arasındaki etkileşimin ders başarısı üzerindeki etkisinin, matematik ve fizik gibi görece daha soyut içeriğe sahip dersler açısından sorgulanmasına yönelik bir çağrı olarak da değerlendirilebilir.

Kaynakça

- Acat, M. B., & Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 312-329.
- Ainley, M. D., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning and the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94, 1-17.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Assagioli, R. (1965). *Psychosynthesis*. New York, NY: Viking Press.
- Assagioli, R. (1974). *The act of will*. Baltimore, MD: Penguin Books.
- Büyükyavuz, O., & Aydoslu, U. (2005). Burdur'da İngilizce öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. 1. *Burdur Sempozyumunda sunulan bildiri* (16-19 Kasım, Burdur, ss. 1032-1035).
- Cohen, A. D. (2014). *Strategies in Learning and Using a Second Language*. London: Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- De Soille, R. (1965). *The directed daydream*. Monograph No. 8. New York; NY: Psychosynthesis Research Foundation.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eren, A. (2009). Self-efficacy beliefs and mental time travel ability: Uncovering a hidden relationship in educational settings. *Learning and Individual Differences*, 19, 513-517.
- Eren, A. (2010). Involuntary mental time travel and its effect on prospective teachers' situational intrinsic motivations. *Learning and Individual Differences*, 20, 677-681.
- Ferguson, C. J. (2009). An effect size primer: A guide for clinician sand researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage publications.
- Frick, R. W. (1992). Interestingness. *British Journal of Psychology*, 83, 113-128.
- Galyean, B., & Krishnamurti, J. (1981). Guided imagery in education. *Journal of Humanistic Psychology*, 21(4), 57-68.
- Galyean, B. (1977). A confluent design for language teaching. *TESOL Quarterly*, 11(2), 143-156.
- Galyean, B. (1979). Transpersonal approaches to language teaching. *Elementary School Guidance and Counseling*, 14(2), 117-118.
- Galyean, B. (1979a, April). *The use of a guided imagery activity in one class of low achieving students*. Los Angeles, LA: Research Report, Association for Humanistic Psychology.
- Galyean, B. (1979b). Guided imagery activities. *Together: Notes on Humanistic Education*, 2, 6-7.
- Galyean, B. (1979c). A confluent approach to curriculum design. *Foreign Language Annals*, 12(2), 121-127.
- Galyean, B. (1982). The use of guided imagery in elementary and secondary schools. *Imagination, Cognition and Personality*, 2(2), 145-151.
- Galyean, B. (1983). Guided imagery in the curriculum. *Educational Leadership*, 40(6), 54-58.
- Gambrell, L. B., & Jawitz, P. B. (1993). Mental imagery, text illustrations, and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28, 265-276.
- Garner, R. (1992). Learning from school texts. *Educational Psychologist*, 27, 53-63.
- Gömlüksiz, M. N. (2002). Üniversitelerde yürütülen yabancı dil derslerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 143-158.
- Hansen, J. (1981). The effects of inference training and practice on young children's reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 16, 391-417.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short-term and long-term consequences of achievement: Predicting continued interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.
- Harkness, J. A., & Schoua-Glusberg, A. (1998). Questionnaires in translation. *ZUMA-Nachrichten Spezial*, 3(1), 87-127.
- Harp, S. F., & Mayer, R. E. (1997). The role of interest in learning from scientific text and illustrations: On the distinction between emotional and cognitive interest. *Journal of Educational Psychology*, 89, 92-102.
- Hidi, S. (1990). Interest and its contribution as a mental resource for learning. *Review of Educational Research*, 60, 549-571.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective on the effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimum motivation and performance* (ss. 309-339). New York, NY: Academic Press.
- Hidi, S. (2001). Interest, reading and learning: Theoretical and practical considerations. *Educational Psychology Review*, 13(3), 191-209.
- Hidi, S. (2006). Interest: a unique motivational variable. *Educational Research Review*, 1, 69-82.

- Hidi, S., & Baird, W. (1986). Interestingness-A neglected variable in discourse processing. *Cognitive Science*, 10, 179-194.
- Hidi, S., & Baird, W. (1988). Strategies for increasing text-based interest and students' recall of expository texts. *Reading Research Quarterly*, 23, 465-483.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111-127.
- Iran-Nejad, A. (1987). Cognitive and affective causes of interest and liking. *Journal of Educational Psychology*, 79, 120-130.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Jacobson, N. S., & Truax, P. (1991). Clinical significance: a statistical approach to defining meaningful change in psychotherapy research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59(1), 12-19.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kintsch, W. (1980). Learning from text, levels of comprehension, or: why anyone would read a story anyway. *Poetics*, 9, 87-89.
- Koru, S., & Akesson, J. (2011). *Türkiye'nin İngilizce açığı*. Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) Politika Notu.
- Mathis, L. R., Jackson, J. H., Valentine, S. R., & Meglich, P. (2016). *Human resource management*. Singapore: Cengage Learning Custom Publishing.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2016). *Milli eğitim istatistikleri: Örgün eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Paker, T. (2006). Çal bölgesindeki okullarda İngilizce öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Çal Sempozyumunda sunulan bildiri* (1-3 Eylül, Denizli, ss. 684-690), Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104.
- Renninger, K. A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. In C. Sansone, & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic motivation: Controversies and new directions* (ss. 373-404). New York: Academic Press.
- Renninger, K. A., & Wozniak, R. H. (1985). Effect of interest on attention shift, recognition, and recall in young children. *Developmental Psychology*, 21, 624-632.
- Renninger, K. A., Ewen, L., & Lasher, A. K. (2002). Individual interest as context in expository text and mathematical word problems. *Learning and Instruction*, 12, 467-491.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). The role of teachers in facilitating situational interest in an active-learning classroom. *Teaching and Teacher Education*, 27, 37-42.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011a). Situational interest and academic achievement in the active-learning classroom. *Learning and Instruction*, 21, 58-67.
- Sadoski, M., & Paivio, A. (1994). Dual coding view of imagery and verbal process in reading comprehension. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (ss. 582-601). Newark, DE: International Reading Association.
- Schank, R. C. (1979). Interestingness: Controlling influences. *Artificial Intelligence*, 12, 273-297.
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). The effect of reader purpose on interest and recall. *Journal of Reading Behavior*, 26, 1-18.
- Schraw, G., Bruning, R., & Svoboda, C. (1995). Sources of situational interest. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 1-18.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edition). New York: Pearson.
- Taylor, G., Jungert, T., Mageau, G. A., Schattke, K., Dedic, H., Rosenfield, S., & Koestner, R. (2014). A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: the unique role of intrinsic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 342-358.
- Tulving, E. (2002). Episodic memory: From mind to brain. *Annual Review of Psychology*, 53, 1-25.
- Vaughan, F. (1979) *Awakening intuition*. New York: Anchor Press/Doubleday.
- Wade, S. E. (1992). How interest affects learning from text. In A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (ss. 281-296). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Wade, S. E., & Adams, B. (1990). Effects of importance and interest on recall of biographical text. *Journal of Reading Behavior*, 22, 331-353.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-Value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.
- Wood, K. D., & Endres, C. (2004). Motivating student interest with the imagine, elaborate, predict and confirm (IEPC) strategy. *The Reading Teacher*, 58(4), 346-357.
- Woolfolk, A. (2010). *Educational Psychology* (11th edition). London: Pearson.

Erdoğan Doğru, Altay Eren

Year End Report, ESEA Title IV-C Project. *The confluent teaching of foreign languages*. Los Angeles City Schools, 1977-1980.

EXTENDED ABSTRACT

Examining the Effects of Imagery Activities on Situational Interest and Graded Performance in English Classes

Erdoğan DOĞRU³, Altay EREN⁴

Introduction

Effective English language teaching is a crucial concern that occupies policy makers and educational researchers from a diverse range of countries including Turkey. Thus, many educational studies focused on this concern to uncover the diverse factors that have potential to influence English language teaching. Motivation was frequently examined in these studies. Intriguingly, these studies either lacked of a clear theoretical framework or examined motivation by considering its cognitive aspects only.

However, motivation can also be examined in terms of its emotional aspects or even can be described as an emotional variable. For instance, Hidi (2006) describes 'interest' as a unique motivational variable and theorizes that it has four sequential phases which range from situational interest to personal interest. Situational interest has been investigated more than personal interest in educational research because it is highly relevant to student achievement and learning. Relevant research also shows that guided imagery activities significantly relate to English language learning. Therefore, it is reasonable to argue that guided imagery activities may positively affect students' situational interest in English lessons. The present study has thus focused on guided imagery activities and situational interest in the context of English lessons.

Purpose and Research Questions

The present study aimed to examine the effects of guided imagery activities on undergraduate students' situational interest and graded performance in English lessons. Accordingly, three research questions were formulated:

1. Are there significant differences between pre-test scores of the students in experimental and control groups according to their situational interests and graded performance regarding English lessons?
2. Are there significant differences between post-test scores of the students in experimental and control groups according to their situational interests and graded performance regarding English lessons?
3. Can the observed differences between pre-test and post-test scores of the students in experimental and control groups according to their graded performance be explained based on the observed effects of the differences between their situational interests?

Method

Design and Participants

A pre-test and post-test with control group experimental design was adopted in the study. A total of 117 first-year undergraduate students, majoring in diverse programs (e.g. Psychology,

¹ This study is based on the first writer's postgraduate thesis.

³ Instructor, Abant İzzet Baysal University, dogru_e@ibu.edu.tr

⁴ Assoc. Prof. Dr., Abant İzzet Baysal University, eren_a@ibu.edu.tr

Finance) of a large state university located in the North-West of the Black Sea region in Turkey, participated in the study. Students were randomly assigned to experimental (n = 65) and control (n = 52) groups.

Instruments and Data Analyses

Graded performance was assessed through the 'English Class Achievement Test', originally developed in the research; whereas the situational interest was assessed through the 'Situational Interest Scale', originally developed by Rotgans and Schmidt (2011). With slight modifications, past and future oriented versions of the scale were created to assess students' situational interest at the beginning and at the end of the lessons.

For the research questions, a series of univariate analyses of covariance (ANCOVA) were conducted. The effects of demographic variables (i.e. gender, age, fields of study, and previous graded performance regarding English lessons) were also controlled for. For the second and the third questions, reliable change scores were computed by subtracting the post-test scores from the pre-test scores and dividing them by standard error of the mean.

Procedure

Both groups participated in the English lessons during four weeks (i.e. eight hours in total). Students were received the same course content (e.g. English sentence structure) with the same activities (e.g. fill in the blanks). In contrast to control group, the experimental group participated in the guided imagery activities designed for a ten-minute class period. Guided imagery activities were carried out by the instructors of the lessons after receiving full information and relevant examples about these activities. The activities were designed to describe easy-to-imagine scripts and contained unexpected, humorous real-life events. For example, in one of these activities, students were asked to imagine a shuttle-bus driver who listens to classical music while driving, and were encouraged to explicate the situation.

Results and Discussion

For the first research question, the results showed that there was a significant difference between experimental and control groups in terms of pre-test scores in favor of the control group according to graded performance. However, the experimental group did not significantly differ from the control group in terms of their previous situational interest. The effects of previous graded performance on students' previous interest and pre-test scores were also significant. These results suggest that the groups were unequal to one another in terms of the previous and current graded performances. It has long been acknowledged that previous academic achievement significantly affects later academic achievement, indicating that this result was not unexpected at all.

For the second research question, the results revealed that the reliable changes in students' graded performance were more noticeable in the experimental group than the control group. The same was also true for the changes in students' situational interest. These results can be understood when one considers that the activities were designed to describe easy-to-imagine situations and contained unexpected and humorous real-life events that have potential to increase graded performance and interest.

For the third research question, the results demonstrated that the interactional effect of group and reliable changes in situational interest significantly influenced the reliable changes in graded performance. This means that the changes in students' graded performance can be explained based on the changes in their situational interest. This result further underlines the beneficial effects of guided imagery activities on graded performance, and signifies that this effect is originated from the effects of guided imagery activities on situational interest.

In conclusion, the results reveal that (a) guided imagery activities can be used to increase students' graded performance and situational interest in English lessons; (b) the effects of

guided imagery activities on students' graded performance and situational interest can be interpreted regardless of the effects of demographic variables; and (c) the changes in students' graded performance can be understood as a function of the positive effects of guided imagery activities on situational interest. The results should cautiously be interpreted in further studies because they are limited with small sample size, one aspect of the interest, and self-report measures.