

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

ÇOKLU ORTAMLARA DAYALI ISINDIRMA
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE
DERSİNE GÜDÜLENMELERİNE VE KATILIMLARINA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEHİYE KAYMAK

ANKARA
EKİM, 2019



ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI
EĞİTİM TEKNOLOJİSİ PROGRAMI

ÇOKLU ORTAMLARA DAYALI ISINDIRMA
ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE
DERSİNE GÜDÜLENMELERİNE VE KATILIMLARINA
ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEHİYE KAYMAK

DANIŞMAN: PROF. DR. NURETTİN ŞİMŞEK

ANKARA
EKİM, 2019

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Behiye KAYMAK adlı öğrencinin hazırladığı “Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Güdülenmelerine ve Katılımlarına Etkisi” başlıklı bu çalışma Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı / Eğitim Teknolojisi Programı’nda jüri üyelerince oy birliği / oy çokluğu ile **Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Başkan

Prof. Dr. S. Sadi SEFEROĞLU



Üye

Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK



Üye

Doç. Dr. Ayfer ALPER



ONAY

Bu tez, Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği’nin ilgili maddeleri uyarınca Jüri tarafından/...../2019 tarihinde, Enstitü Yönetim Kurulumuz tarafından/..../2019 tarihinde kabul edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Yasemin KARAMAN KEPENEKÇİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgileri akademik yazım kurallarına uygun biçimde raporlaştırdığımı ve bunları etik ilkelere (atıfta bulunulan tüm yapıtlara kaynaklarda yer verilmesi, tezde kullanılan bilgi ve belgelere resmi yollarla ulaşılması ve bunların aslı bozulmadan kullanılması vb.) uygun olarak elde ettiğimi ve sunduğumu bildiririm.



(İmza)

Behiye KAYMAK

ÖZET

ÇOKLU ORTAMLARA DAYALI ISINDIRMA ETKİNLİKLERİNİN ÖĞRENCİLERİN İNGİLİZCE DERSİNE GÜDÜLENMELERİNE VE KATILIMLARINA ETKİSİ

KAYMAK, Behiye

Yüksek Lisans Tezi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK

Ekim, 2019, xiii+92 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, derse ısındırma etkinliklerinin çoklu ortamlarda düzenlendiğinde öğrencilerin İngilizce dersine güdülenmelerine ve katılımlarına etkisini belirlemektir. Araştırma yarı deneysel desene uygun olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel verileri desteklemek ve nitel verilere ulaşabilmek için görüşme tekniği de kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2016-2017 eğitim öğretim yılında Marmaris Evren Paşa Ortaokulunda 7. sınıfta öğrenim görmekte olan 16 kontrol 16 deney grubu olmak üzere toplam 32 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada 6 hafta boyunca deney grubunda İngilizce okuma etkinliklerinden önce çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinlikleri uygulanırken, kontrol grubunda ısındırma etkinlikleri uygulanmamıştır. İki gruba da güdülenme ve derse katılım ölçeği öntest ve sontest olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Deney grubundan, ulaşılabilir 13 katılımcı ile yarı yapılandırılmış bireysel görüşme yapılmış ve görüşmeler ses kaydına alınıp içerik analizi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre istatistiki olarak çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinlikleri, öğrencilerin güdülenmeleri ve derse katılımlarında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Buna karşılık bireysel görüşmelerde öğrenciler çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliklerinin, derse güdülenmelerini ve derse katılımlarını artırdığını; dikkat ve odaklanma, dersi kendi yaşamlarıyla ilişkilendirme, dersle ilgili kendinlerine güven duyma, dersten tatmin olma konusunda etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Ortam, Isındırma Etkinlikleri, Güdülenme, Derse Katılım

ABSTRACT

THE EFFECT OF MULTIMEDIA BASED WARM-UP ACTIVITIES ON STUDENTS' MOTIVATION AND PARTICIPATION IN ENGLISH LESSON

KAYMAK, Behiye

Master Thesis, Department of Computer Education and Instructional Technologies

Supervisor: Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK

October, 2019, xiii+92 Pages

The aim of this study is to determine the effect of warm-up activities on motivation and participation of students in English classes when organized in multiple environments. The research was planned and carried out in accordance with the quasi-experimental design. Interview technique was also used to support the quantitative data and to reach the qualitative data. The participants of the study consisted of 32 students, 16 control and 16 experimental groups who are in 7th grade in Marmaris Evren Paşa Secondary School in 2016-2017 academic year. In this study, multi-media warm-up activities were applied before the English reading activities in the experimental group for 6 weeks, whereas warm-up activities were not applied in the control group. Motivation and class participation scale were applied to both groups as pretest and posttest twice. Semi-structured individual interviews were conducted with 13 accessible participants from the experimental group and interviews were recorded and content analysis was conducted. According to the results, there was no statistically significant difference in the motivation and participation of students in warm-up activities based on multimedia. On the other hand, in individual interviews, students stated that multi-media warm-up activities increased their motivation and participation in the lesson; attention and focus, linking the course with their own life, self-confidence about the course, they are effective in satisfying the course.

Keywords: Multimedia, Warm-up Activities, Motivation, Participation

ÖNSÖZ

Eğitim alanında ders başında kullanılan bir yöntem olan ısındırma etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki etkilerini inceleme amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Giriş bölümünde araştırmanın problemi, önemi, amacı, sınırlılıkları ile ilgili açıklayıcı bilgiler verilmektedir. Kuramsal Çerçeve bölümünde güdülenme, katılım ve derse ısındırma etkinlikleri ile ilgili tanımlar ve kuramlar tanıtılmaktadır. Yöntem bölümünde araştırmanın modeli, katılımcılar, öğretim etkinlikleri ve materyalleri, veri toplama araçları, uygulama, verilerin toplanması ve analizi; Bulgu ve Yorumlar bölümünde analiz sonuçlarından elde edilen bulgular ve yorumları; Sonuç ve Öneriler bölümünde ise ulaşılan sonuçlara ve elde edilen bulgulara dayalı öneriler yer almaktadır.

Çalışmam süresince değerli görüşleri ve önerileriyle her zaman bana yol gösterici olan Sayın Hocam Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK'e teşekkürü bir borç bilirim. Uygulamada yardımlarını esirgemeyen İngilizce Öğretmeni Sezi YILMAZ'a da ayrıca teşekkür ederim. Yüksek Lisans yapmam için beni teşvik eden sevgili eşim Ahmet KAYMAK'a ve tez sürecinde destek, anlayış ve sabrını hiçbir zaman eksik etmeyen annem Seher KAYMAK'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Behiye KAYMAK



Kızım Sare ve Oğlum Mustafa Doğan'a...

İÇİNDEKİLER

ETİK BİLDİRİM	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	x
ŞEKİLLER DİZİNİ	xi
GÖRSELLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
Problem	1
Amaç	8
Önem	8
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	10
BÖLÜM II KURAMSAL ÇERÇEVE	11
GÜDÜLENME	11
Güdülenmenin Tanımı	11
Güdülenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Önemi	12
Güdü Türleri	14
Bütünleştirici ve Araçsal Güdü	14
Güdülenme Yaklaşımları	18
Güdülenme Kuramları	20
Sosyo-Eğitim Kuramı	20
Dinamik Sistem Kuramı	20
Başarma Güdüsü Kuramı	22
Yükleme Kuramı	24
ÖĞRENCİ KATILIMI	25
Katılımın Tanımı	25
Katılım Türleri	27
Katılımı Etkileyen Faktörler	28
DERSE ISINDIRMA ETKİNLİKLERİ (WARM UP)	30
Derse Isındırma Etkinliklerinin Tanımı	30

Derse Isındırma Etkinlikleri ve ARCS Kuramı	32
Derse Isındırma etkinlikleri ve Bilgiyi İşleme Kuramı.....	33
Derse Isındırma Etkinliklerinin Prensipleri.....	34
Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri	36
BÖLÜM III YÖNTEM	38
Araştırmanın Modeli	38
Katılımcılar.....	39
Öğretim Etkinlikleri ve Materyalleri.....	42
1.Derse Isındırma Etkinliği (Warm-Up	42
2.Okuma Öncesi (Pre-Reading.....	44
3. Okuma (Reading.....	45
4. Okuma Sonrası (Post-Reading.....	46
Veri Toplama Araçları	46
Uygulama	48
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	49
BÖLÜM IV BULGU VE YORUMLAR	50
Öğrenci Gruplarının Derse Katılım Düzeylerine İlişkin Bulgular	50
Öğrenci Gruplarının Derse İlişkin GÜdülenmelerine Ait Bulgular.....	54
Öğrencilerin ÇODİE Etkisine İlişkin Görüşleri	58
BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER	62
Sonuçlar	62
Öneriler	64
KAYNAKLAR	66
EKLER	73
Ek 1: Okuma Sayfaları.....	73
Ek 2: Çoklu Ortamlarla Desteklenmiş Isındırma Etkinlikleri Kontrol Listesi	86
Ek 3: Öğrenci Derse Katılım Ölçeği	87
Ek 4: İngilizce Metinleri Okuma GÜdüsünü Değerlendirme Anketi	88
Ek 5: Bireysel Görüşme Formu	89
Ek 6: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı	90
BENZERLİK BİLDİRİMİ	91
ÖZGEÇMİŞ	92

TABLOLAR

Tablo 1. İçsel ve Dışsal Güdülenmenin Ana �zellikleri.....	16
Tablo 2. Araştırma Deseni.....	38
Tablo 3. Sınıfların Cinsiyet Dağılımı.....	40
Tablo 4. Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı.....	40
Tablo 5. Grupların Cinsiyet Dağılımı ve �nceki Dönem Başarı Puanları.....	41
Tablo 6. Derse Katılım �lçeği Bağımsız �rnekleme t-Testi Katılımcı �ntest Sonuçları.....	42
Tablo 7. Güdülenme �lçeği Bağımsız �rnekleme t-Testi Katılımcı �ntest Sonuçları.....	42
Tablo 8. Kontrol Grubunun Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları.....	51
Tablo 9. Deney Grubunun Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları.....	52
Tablo 10. Derse Katılım Durumu Gruplararası Karşılaştırma-Betimsel İstatistikler.....	53
Tablo 11. Derse Katılım �lçeği Puanları Gruplar arası t-Test Sonuçları.....	53
Tablo 12. Kontrol Grubunun Derse Güdülenme Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları.....	55
Tablo 13. Deney Grubunu Derse Güdülenme Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları.....	56
Tablo 14. Derse Güdülenme Durumu Gruplar arası Karşılaştırma-Betimsel İstatistikler.....	57
Tablo 15. Derse Güdülenme Sontest Puanları Gruplararası t-Test Sonuçları.....	58

ŞEKİLLER

Şekil 1. Isındırma Etkinliklerine İlişkin Temel İlkeler.....	35
Şekil 2. Kontrol Grubu Derse Katılım Puanlarındaki Bireysel Değişimler.....	50
Şekil 3. Deney Grubu Katılımcıların Puanlarındaki Değişimlerin Grafikselsel Görünümü	51
Şekil 4. Grupların Derse Katılım Ölçeği Puanları Aritmetik Ortalamaları.....	52
Şekil 5. Kontrol Grubu Derse Güdülenme Puanlarındaki Bireysel Değişimler.....	55
Şekil 6. Deney Grubu Katılımcıların Puanlarındaki Değişimlerin Grafikselsel Görünümü	56
Şekil 7. Grupların Derse Güdülenme Ölçeği Puanları Aritmetik Ortalamaları.....	57



GÖRSELLER

Görsel 1. Isındırma Etkinliği Örneği 1	43
Görsel 2. Isındırma Etkinliği Örneği 2	44
Görsel 3. Okuma Öncesi Etkinliği Örneği 1	44
Görsel 4. Okuma Etkinliği Örneği	45
Görsel 5. Okuma Sonrası Etkinliği Örneği	46



KISALTMALAR

ÇODİE: Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğretim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

EBA: Eğitim Bilişim Ağı



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi ve sınırlılıkları açıklanmakta; araştırma kapsamında kullanılan temel kavramların tanımları verilmektedir.

Problem

Bütün dünyada en yaygın iletişim dilinin İngilizce olması sebebiyle gerek iş, gerekse günlük hayat ya da eğitim hayatında İngilizce kullanımı nerede ise zorunlu hale gelmiştir. İngilizce, hayatımızın birçok alanında karşımıza çıkmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı da yabancı dil eğitime önem vermektedir. İngilizce, okullarda ders saati bazında önemli yer tutan bir ders olup, ilkokul ikinci sınıftan itibaren öğrenciler için zorunludur. Ancak İngilizce dersinde istenilen hedeflere ve başarıya ulaşamamakta ve Türkiye’de İngilizce eğitimi sürekli tartışılmaktadır. Bu problemin program, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretmen yeterliliği, halkın bilinci gibi birçok nedeni olabileceği gibi, İngilizce dersine karşı öğrencilerin ilgisizliği, dersi zor ve sıkıcı bulmaları da dersin işlenmesini güçleştiren faktörlerden birisi olabilir.

Acat ve Demiral (2002) Türkiye’deki yabancı dil eğitimi sorunlarının genellikle ekonomik sebeplerden kaynaklandığını ve bireylerin yabancı dili öğrenmeye istekli olmaları durumunda dahi ekonomik problemler yüzünden yabancı dil öğrenmeyi ertelediklerini veya öğrenmekten vazgeçtiklerini belirtmiş ve çok az çalışmada problemin psikolojik ve sosyal boyutlarının araştırıldığını ve çözüm önerileri üretildiğini tespit etmiştir.

Günümüzde dünyanın her yerinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenmek bir zorunluluk haline geldiğinden, Türkiye de bu zorunlulukla başa çıkmaya çalışmakta, buna karşılık uygulamada bazı sıkıntılarla karşılaşmaktadır. Bunlardan en önemlilerinden birisi olmakla birlikte yeterince önemsenmeyi belki de "güdü

eksikliği"dir. Kişilerin dil öğrenmenin gerekli olduğuna inandırılmamaları veya bu gereksinimi hissetmemeleri, sosyal çevrenin dil öğrenme ile ilgili kolaylaştırıcı yaklaşımlarda bulunmaması veya kişilerin dil öğrenmeye özendirilmemesi gibi unsurlar bu sorunu artıran faktörlerdir. Bu unsurların olumsuz etkisini azaltacak önlemler alınmadan dil öğretimi, öğrenciyi kendisi ile hiçbir ilgisi olmayan sıkıcı bir toplantıda saatlerce oturmaya zorlamaya benzer. Öğrenciyi dil öğrenmeye güdüleyecek öğrenme ortamının; öğrencinin dikkatini çekecek, daha fazla odaklanmasını sağlayacak bir şekilde düzenlenmesi gerekir (Acat ve Demiral, 2002). Yılmaz'ın (2013) araştırmasının sonuçlarına göre yabancı dil öğrenmede, güdülenme ile başarı arasında ilişkili vardır.

Lumsden'a (1999) göre insanlar öğrenme açlığı ile doğar ve bilginin verdiği hazzı önemserler. Küçük çocuklar ve bebekler içlerindeki keşfetme çabası, çevreyi algılama isteği ve iletişim kurma, merak etme duyguları ile hareket ederler. Ne yazık ki çocuklar büyüdükçe, okullardaki uygulamalar yüzünden öğrenme keyifli olmak yerine, angarya haline gelmeye başladığından bebeklerin içindeki keşfetme duygusu biter ve onlar öğrenme sevgisini yitirirler. Dolayısıyla ilgisizlik ortaya çıkmaya başlar. Bu öğrenciler minimum çaba ile bir üst sınıfa geçerler ve okulla ilgili görevlere çok az ilgi gösterir, çok az zaman ve enerji harcarlar. Bu yüzden öğrencilerin başarıları yeteneklerinin altına düşer. Öğretmenin ders içindeki tutumu öğrencilerin okul ve öğrenmeye karşı olan tutumlarını etkiler, öğrenciler okula karşı "zorunlu" veya "istekli" olma tutumuna girer ve öğrenmeyi "heyecan verici" veya "sıkıcı" bulurlar. Eğer okul yöneticileri ve öğretmenler yaptıkları işle ilgili kararlı, yaratıcı ve tutkulu olurlarsa, öğrenciler de öğrenmeyi araştırma ve keşfetme ile eş değer görebilirler. Nihayetinde, öğrenciler öğrenmeye değer veren ve onun peşine düşen yaşam boyu öğrenen bireyler olmayı seçebilirler. Bu yüzden eğitim ve öğretimde öğretmenin rolü büyük ve önemlidir.

Başarıya ulaşmak için gereken güdülenme ve ilgi, öğretmenler tarafından desteklenmelidir. Öğretmenlerin İngilizce dersinde öğrencilerin dikkatini çekmeleri, onları güdülemeleri gerekmektedir. Harmer'a (2001) göre bazı öğrenciler dersin başında öğrenmeye hazırdır, güdülenmişlikleri yüksektir, hedefleri vardır; buna karşılık bazı öğrencilerin güdülenme düzeyleri zayıftır ve zamanla tükenir. Öğrencilerin güdülenmişliklerini artırmak ve yönlendirmek öğretmenin görevlerinden biridir. Öğrenciler içsel bir şekilde güdülenirlerse derste kendilerine sunulan etkinliklere ve konuya ilgi duyarlar.

Dil öğrenimi konusu oldukça karmaşık olmasına rağmen yabancı dil ediniminde yapılan araştırmalar, başarıya ulaşmak için üç temel etken belirlemiştir. Bunlar; hazır bulunuşluk (bilgi), etkileşim ve güdülenmedir (South Carolina, 1994).

İngilizce günümüz koşullarında Türkiye’de hem özel okullar hem devlet okullarında önemi gittikçe artan bir derstir. İngilizce tüm okul seviyelerinde talep edilen bir ders olmasına rağmen ne yazık ki gereken başarıya ulaşamamaktadır. Bu durumda dil öğretiminde gereken başarıya ulaşamamasında hiç kuşkusuz İngilizce öğretmenlerinin rolü büyüktür. Öğretmenin sadece dilbilgisi kuralları veya konuyu öğretmekle yetinmemesi aynı zamanda öğrencileri derse güdüleyici teknik ve yöntemleri kapsayan pedagojik bilgiye de sahip olması ve bunları etkili ve bilinçli bir biçimde kullanması gerekir (Atay, 2004).

Çok az öğrenci yeterince içsel olarak güdülenir veya kendi ihtiyaçlarını tanılamada yeterli olur. Öğretmenler, öğrenciler yapmaları gereken şeyleri kendi başlarına yapamadıkları için vardır. Öğrencilerin henüz anlamadıkları veya fikir sahibi olmadıkları bir konuyla ilgili etkinlikleri yapmaları için istekli olabilmeleri, öğretmenlerinin o etkinliği iyi bir biçimde yapılandırması ile ilgilidir. Öğretmenler, öğrencilerin yanılğı ve hatalarını teşhis etmeli, onlara kendilerini nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili geribildirim vermeli, onları gerektiği kadar yüreklendirmeli veya güdülemelidirler (Gentile, 2014).

Öğrencilerin güdü düzeyleri durakladığında öğretmenler probleme çare olacak hızlı bir çözüm ile onları kışkırtmalıdırlar. Cansız öğrencileri hayata döndürebilecek bir nefese benzeyen birçok ipucu ve strateji vardır. Bir evlilikte eşe alınan bir çiçek nasıl şefkat ve sevginin dışı vurulmasını simgeliyor ve problemli bir anda ilişkiye olumlu etki yapabiliyorsa, derste de öğretmenin bu tür çözümleri olmalıdır (Lumsden, 1999).

Öğrencileri derse hazırlamak, sınıfa enerji katmak, öğrencileri güdülemek ve onların dikkatini çekmek için kullanılabilir tekniklerden biri, “warm-up” yani derse “ısındırma” etkinliklerinin kullanılmasıdır. Bir sporcu veya bir müzisyen işe başlamadan önce nasıl ısınıyor ve daha yüksek performans elde ediyorsa, bir öğrenci de derse ısındığında daha yüksek performans elde edebilir. Aksi takdirde ders işlerken güdülenme düzeyi düşebilir ve derste istenilmeyen öğrenci davranışları gözlemlenebilir.

Kay'a (1995) göre ısındırma etkinlikleri, öğrencilerin daha önceki derste anlatılan konuyu yeniden gözden geçirmeleri için ve İngilizce düşünmeye başlamalarını sağlamak için etkili bir yoldur. Farklı türdeki ısındırma etkinlikleri derse çeşitlilik ve ilginçlik katmada destek sağlar (Akt. Velandia, 2008). Ayrıca, "Techniques"ın (2007) belirttiği gibi derse ısınma öğrencilerin beyinlerini zor olan öğrenme işine hazırlayabilir ("Techniques", 2007).

Isındırma etkinlikleri derse ısınma, derse başlama veya derse hazırlık çalışmaları olarak da adlandırılabilir ve bu yönüyle sınıf yönetiminin de bir boyutunu oluşturur; günlük ders planlarında yer verilmesi gereken küçük ama önemli bir ayrıntıdır. Bu nedenle örneğin, öğretmen adayları, uygulama dersinde hazırladıkları ders örneklerinde denetleyici tarafından derse hazırlık çalışması ile de değerlendirilmektedirler. Derse ısındırma etkinlikleri dersin doğasında olması gereken bir aşamadır; ancak bazı öğretmenler ders materyali, çalışma kağıdı, farklı ders etkinlikleri ve planlar hazırlamak için büyük bir zaman harcayıp, dersinin ilk dakikalarının önemini görmezden gelebilmekte ve derse ısındırma etkinliklerini atlayabilmektedirler. Bu durum öğretmeni ders sırasında çeşitli sorunlarla karşı karşıya bırakabilir.

Sevgen (2009), İngilizce yabancı dil sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları üzerine yaptığı tez çalışmasında, istenmeyen davranışların ortaya çıkmaması için kullanılabilecek stratejiler-etkinlikler arasında öğrencileri güdülemek ve güdülenmeyi ders bitimine kadar devam ettirmek, öğrencilerin eğilimlerini anlamak ve derse ilgiyi artırmaktan bahsetmektedir.

"Techniques"e (2007) göre, eğer öğrenciler öğretmenin kuralları hakkında net bir anlayışa sahip değilse ve eğer bu kuralların sürekli uygulanacağı açıklanmamışsa, öğrenciler derse girişte bir süre gezinebilirler, arkadaşlarıyla konuşabilirler, öğrencilerin ders materyallerini çıkartmaları ve yerlerini almaları birkaç dakika sürebilir ve bütün bunlar dersin değerli dakikalarının boşa harcanmasına neden olur.

Güdülenme okuldaki öğrenci davranışlarını belirleyen bir güç kaynağıdır ve öğrenmek için birey içine gireceği öğrenme-öğretme sürecine istekli katılmalı yani güdülenmiş olmalıdır. Yeterince güdülenmemiş öğrencilerin derse düzenli devam etmeme, öğretmeni dikkatli dinlememe, ödev yapmada zorluk yaşama sorunlarıyla yüzleşeceği kolaylıkla tahmin edilebilir. Aksine, iyi güdülenmiş öğrenciler derse

hazırlıklı gelmekle birlikte sürekli sormakta, araştırmacı olmakta, tartışmalara katılmakta ve enerjik olmaktadır (Uz, 2009).

Öğrencilerin farklı araçları ve teknikleri derste kullanabilmeleri gerekir. Öğretim araçları ise öğrencilerin öğrenmesi gerekenleri yapmak için ihtiyacı olanı onlara yaptırmada artış meydana getirebilecek araçlar olarak algılanmaktadır. Bu bakımdan öğretmenin, öğretim araçları repertuarını genişletmesi, derste verimi artırabilir (Gentile, 2014).

Bir öğretmen sınıfa girmeden önce konuyla ilgili birkaç ısınma etkinliği düşünür ve planlarsa öğrencilerin sıkıldığı bir anda veya dersinin planlanandan erken bittiği bir durumda repertuarındaki bu etkinlikleri kullanabilir ve dersinin her anını iyi değerlendirme fırsatı elde edebilir. Ayrıca öğretmen bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin kitaba bağımlı kalmaksızın farklı öğretim teknikleri görmesine de olanak sağlamış olur. Isındırma etkinlikleri sadece dersin başında kullanılmak zorunda değildir; aynı zamanda ders ortalarında yeni bir etkinliğe geçmeden önce de öğrencilerin dikkatini toparlamak ve onları güdülemek amacıyla kullanılabilir.

Bizler her gün sabah akşam sürekli aynı yemeği yesek sıkılır ve aynı yemeği göreceğimiz için yemek saatlerini ipe çekmezdik. Aynı şekilde öğretmenler de öğrencilerden alışılmış, sürekli tekrar eden ve çeşitlilikten yoksun etkinliklere katılmak istemelerini bekleyemezler. Öğrenciler, yavan ve değişmeyen bir akademik yemek olarak öğrenmeyi, istemezler. Bu yüzden öğretmenler farklı öğretim yöntemleriyle öğrenmeyi, baharatlandırılmış bir yemeğe benzetebilirler. Bazen öğretimdeki küçük bir değişiklik öğrencilerin derse katılımında büyük değişiklikler yaratabilir (Lumsden, 1999). Bu yüzden sürekli aynı şekilde ders işleyen bir öğretmen öğrencilerinin güdülenmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilerin derse katılımı da öğretim açısından en az güdülenme kadar önemlidir ve kalıcı öğrenme bu yolla sağlanabilir. İyi sorular öğrencide bilme ihtiyacı yaratmaktadır ve derste sorulan sorular yeterince cezbedici olmalıdır; böylece iyi güdülenmemiş öğrenciler bile cevaplarla ilgilenebilirler (Novak, 2011).

Öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanarak ya da geleneksel yöntemleri düzenleyip etkili bir biçimde kullanarak öğrencilerinin katılımını sağlamaları

mümkündür. En geleneksel yöntemlerden olmasına rağmen iyi kullanıldığında soru-cevap yöntemi bile öğrencileri derse katmada etkili olabilir.

İngilizce öğretimi dinleme, konuşma, yazma ve okuma olmak üzere dört temel beceriye dayandırılmıştır. Schmitt'e göre (2002) okuma diğer beceriler gibi karmaşıktır ve yabancı dil öğrenen öğrenciler tarafından akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi zorlu bir girişimdir (Akt. Hassanirokh, 2012). Okuma, yabancı dil öğreniminde en önemli beceridir (Arıkan, 2008). Türk eğitim sisteminde de genel olarak başarı okuduğunu anlama becerisine bağlıdır ve okumaya büyük önem verilmektedir. İngilizce ders kitaplarında okuma becerisine ait bölümler önemli yer tutmaktadır. Ancak; okuma parçaları ilk bakışta öğrencilere uzun, sıkıcı, yorucu veya zor gelebilirler. Hassanirokh (2012), uzun okuma parçaları ile karşı karşıya kalan öğrencilerin güdülerinin düşmesine öğretmenlerin her gün şahit olduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bir metni okumaları, anlamaları, ilgili soruları cevaplayıp etkinlikleri tamamlamaları bir ders sürecini kaplayacak kadar uzun zaman alabilmektedir. Öğrencilerin bir metni okuyup anlama çabasına girmeleri için dikkatlerinin derse odaklanmış olması ve katılım isteklerinin oluşturulması gerekli olduğundan bu bağlamda öğretmene büyük bir görev düşmektedir. Derse ısındırma etkinlikleri derse enerji, güdülenme, eğlence katsa da asıl amaç öğrencileri derse hazırlamaktır. Okuma yerine başka şeylerle meşgul olmalarını engellemek için öğrenciler özellikle ders başlangıcında derse ısındırma etkinlikleri ile iyi bir biçimde güdülenmeli ve derse katılımları sağlanmalıdır.

Buraya kadar yapılan açıklamalardan da anlaşılabileceği gibi; yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların önemli bir kısmı öğrencilerin yeterince güdülenememesi ve derse katılımlarının sağlanamaması ile ilgilidir. Alanyazında, derse ısındırma etkinliklerinin, öğrencileri güdüleme ve derse katılımlarını sağlamada önemli işlevler üstlenebileceğine ilişkin çeşitli ipuçları bulunmaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarının ısındırma etkinlikleri konusunda öğretmene yardımcı ve destek olması gerekmesine karşın eksik ve yetersiz oldukları, öğretmeni bu konuda yalnız bıraktıkları görülmektedir. Yapılan bir araştırma sonucu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okutulan ders kitaplarının derse ısındırma etkinliği bakımından yetersiz olduğu anlaşılmıştır (Işık, 2011).

Günümüzde 6. sınıflarda halen okutulan “English Route 6” ders kitabında sadece ünite başlarında “warm-up” başlığı altında öğrenciye verilen resmin altına İngilizce karşılığını yazdırma alıştırmaları ihtiyacı karşılamada yeterli olmadığı gibi ısındırma etkinliklerinin her ünite için değil her ders saati için planlanması gerekmektedir; çünkü bir ünite yaklaşık bir ay zaman almaktadır. Ayrıca öğrencilerin ilgisini ve dikkatini çekecek, onları derse güdüleyecek nitelikte tasarlanması gerekmektedir. 5, 7 ve 8. sınıf kitaplarında ısındırma etkinliklerine hiç yer verilmemektedir.

Işık (2011) yapmış olduğu “Yolak Bağımlı Kuram Açısından Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi ve Yabancı Dil Malzemeleri” adlı çalışmasında 4. ve 5. sınıf İngilizce kitaplarını incelemiştir. Birçok eksikliğin yanında öğrencilerin zihinsel şemalarını canlandırmak, onların zihinlerini çalıştırdıkları üniteye hazırlamak ve rehberlik etmek için İngilizce ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna karşılık, öğretmenlerin ısındırma etkinlikleri düzenleme konusunda yalnız bırakıldığı ifade edilmektedir.

Abalı (2013) öğretmenlerin mesleki yeterlik ve ihtiyaçlarını değerlendirdiği çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmenlerinin 20 maddelik mesleki gelişim ihtiyaçları arasında ısındırma etkinlikleri %42’lik oranla beşinci sırada yer almıştır. Sonuç olarak öğretmenlerin derse ısındırma etkinliği hazırlama konusunda eksiklikleri olduğu görülmektedir. Her ders için bir ısındırma etkinliği hazırlamak öğretmen açısından hem yorucu hem zaman alıcı olabilmektedir.

Konuya ilişkin yapılmış çalışmalarda ısındırma etkinliklerinin genellikle bulmaca çözdürme, oyun oynatma, güncel konular, bir önceki dersin tekrarı olarak ele alındığı ve çoğunda bilgisayar ve diğer teknolojilerden yararlanılmada önemli eksikler olduğu ortaya çıkmaktadır.

Bu araştırmada, eğitim teknolojisinin tanımında yer alan uygun teknolojik süreç ve kaynakları kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırma ve performansı artırma amacından yola çıkılarak, İngilizce dersinde öğrencilerin derse katılımını ve güdülenmesini artırmak için çoklu ortamlara dayalı derse ısındırma etkinlikleri kullanılmış olup bu etkinlikleri gerçekleştirmede video gösterimi, görsel sunu, fotoğraf gösterimi ve ses kaydı bir arada kullanılmıştır. Teknoloji birçok konuda hayatımızı kolaylaştırmaktadır ve Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri (ÇODIE) geliştirilirken ve uygulanırken bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmıştır. İngilizce eğitimi alanında yaşanan

sorunlardan bir kısmının çözümüne katkıda bulunmak umuduyla, bu araştırmada İngilizce derslerinde, çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliklerinin, öğrencilerin derse katılımları ve güdülenmelerini olumlu yönde etkileyip etkilemediği test edilmeye çalışılmıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliklerinin (ÇODIE), öğrencilerin İngilizce okuma dersine güdülenmelerine ve derse katılım düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu genel amaçtan hareketle aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Derse ısındırma etkinlikleri uygulanan ve uygulanmayan öğrenci gruplarının derse katılım düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Derse ısındırma etkinlikleri uygulanan ve uygulanmayan öğrenci gruplarının derse güdülenme düzeyi puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Öğrencilerin kendi güdülenmeleri ve derse katılımlarına ilişkin değerlendirmeleri nelerdir?

Önem

Isındırma etkinliklerinin önemi özellikle yabancı alanyazında vurgulanmakta ve yurt dışında bu konu ile ilgili pek çok kaynak bulunmaktadır. Türkiye’deki çalışmalar incelendiğinde ısındırma çalışmaları genellikle müzik ve spor dallarında karşımıza çıkmaktadır ve temel dersler için yeterince incelenmediği görülmektedir. Isındırma etkinlikleri diğer bir deyişle derse hazırlık çalışmaları M.E.B. ders kitaplarında sadece ünite başlarında yer almaktadır; ancak bunlar da yetersiz olup her ders için bir ısındırma etkinliği hazırlanması gerekmektedir. Yapılan bu araştırmada uygulanan ve ısındırma etkinliklerinin çoklu ortamlara dayalı olarak uygulanmasını öngören ÇODIE, güncel bir konudur. Günümüz öğrencilerinin dijital yerliler olduğunu düşündüğümüzde okuma parçaları onlara zaman zaman sıkıcı gelebilir ve bir kağıt veya kitaptan bunları okumak ciddi bir güdülenme gerektirir. Araştırma, ısındırma etkinliklerinin tasarımı ve kullanımı konusunda uygulayıcılara ve öğretim materyali geliştirenlere yol gösterici olması açısından işlevseldir. Türkçe alanyazında bu konuda yapılan bir çalışma bulunmamasından dolayı özgündür. Bu araştırma, eğitimcilere, uygulayıcılara ve diğer araştırmacılara ışık tutması bakımından da önem taşımaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde planlanıp, gerçekleştirilmiştir:

1. Bu araştırmada yer alan katılımcılar, 2016-2017 öğretim yılında Muğla'daki bir ortaokulda öğrenim görmekte olan 32 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Öğrencilerin İngilizce becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri açısından ele alınabilir. Bu araştırmada uygulanan ısındırma etkinlikleri sadece okuma becerilerini kapsamaktadır.
3. Araştırma her hafta haftada bir ders saati olmak üzere toplam 6 hafta ile sınırlı tutulmuştur.



Tanımlar

Güdülenme (Motivation): Bireyin bir amaca ulaşmak için onu harekete geçirecek davranışı başlatmasını ve tamamlanana kadar bu davranışı sürdürmesini sağlayan içsel veya dışsal güçtür.

Katılım (Engagement): Öğrencilerin dersin işlenişinde istekli bir şekilde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olarak aktif rol alması, derste yapılan etkinliklerde etkin olması durumudur.

Isındırma Etkinlikleri (Warm-up activities): Bir ders veya konuya giriş yaparken öğrencilerin dikkatini çekmek, zihinlerini hazırlamak, derse güdülenmelerini sağlamak ve derse katılımlarını artırmak için kullanılan kısa süreli, eğlenceli, ilgi çekici etkinliklerdir.

Çoklu Ortam (Multimedia): Bir içeriğin sunumu için metin, grafik, fotoğraf, video ve ses gibi farklı sembol sistemlerinden birden fazlasının birbirlerini tamamlayacak biçimde bütünleştirildiği ortamdır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde güdülenme, katılım ve ısındırma etkinlikleri hakkında tanım, bilgi ve kuramlar yer almaktadır.

GÜDÜLENME

Güdülenmenin Tanımı

Güdülenme güdü'den gelmekle birlikte hakkında birçok tanım yapılan bir kavramdır.

“Güdü, davranışa enerji ve yön veren güçtür. Güdü; bir şeyi başarmak için insanı yapılması gereken eylemler için harekete geçiren içsel bir tahriktir” (Harmer, 2001, 52).

“Güdü, istekleri, arzuları, ihtiyaçları, dürtüleri ve ilgileri kapsayan genel bir kavramdır”(Selçuk, 2010, 219).

“Güdülenme, bireyin bir hedefe ulaşmak için bir davranışı başlatmasını ve hedefe ulaşana dek o davranışı sürdürmesini sağlayan güçtür” (Uz, 2009, 10).

“Güdülenme, okuldaki öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamlarında istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli güç kaynaklarından biridir. Okulda ve sınıfta gözlenen öğrenme güçlüklerinin ve disiplin olaylarının önemli bir kısmının kaynağı güdülenme ile ilgilidir” (Akbaba, 2006, 343).

Güdülenmenin tanımı yıllarca tartışma konusu olmuş, ancak bunlar arasında Gardner'ın tanımı ön plana çıkmıştır. Noels (2001; Akt. Mendi, 2009) güdülenmenin en yüksek onaylı tanımını sağlayan Gardner “Güdülenme, çabanın birleşimi, dilin öğrenme hedefine ulaşma arzusunun yanı sıra dili öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar” anlamına

geldiğini temin eder. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde de güdülenme ilgili araştırmaların çoğunda Gardner ve Gardner'ın kuramları ele alınmıştır.

Herhangi bir konuda bazı insanlar başarılı olabiliyorken bazıları başarısız olmaktadır. Böyle bir durumda sonucu etkileyebilecek birçok değişken bulunduğu kuşkusuzdur; ancak bu değişkenlerden biri de güdülenmedir.

Güdülenmiş bir bireyin hedefleri, istekleri ve arzuları olur, etkinliklerden zevk alır, başarılarından güç alır, başarısızlıklarında hayal kırıklığına uğrar, canlıdır, amaçlarına ulaşmada yardımcı stratejiler kullanır ve çaba sarf eder, özen gösterir; yani güdülenmiş bireyler birçok duygu, davranış vb. sergilerken bunları güdülenmemiş bireyler sergilemez (Masgoret, Gardner, 2003). Güdülenmiş davranışlar ve güdülenmemiş davranışlar arasındaki farkları Uz (2009) ilgi ve dikkatin sürekli olması, hedefe ulaşmada çaba gösterme, harcanacak zamana karşı duyulan arzu, hedefe odaklanma ve her koşulda hedeften vazgeçmeme olarak belirtmiştir.

Güdülenmenin Yabancı Dil Öğretiminde Önemi

Alanyazında güdülenme ile ilgili birçok araştırma bulunmaktadır ve bu araştırmaların pek çoğu yabancı dil öğretimi üzerine yoğunlaşmıştır. Yabancı dil öğreniminde başarıyı etkileyen unsurlardan biri olan güdülenme, dil öğrenme serüvenini başlatan, onu yönlendiren ve daha sonra da devam ettirilmesini sağlayan itici bir kuvvet olarak tanımlanır (Clement, Dörnyei & Noels, 1994).

Yabancı dil öğrenmenin bir yetenek işi olduğunun düşünüldüğü yıllarda Gardner ve Lambert (1959) çocukların ana dillerini ailenin bir üyesi olabilmek, saygı görmek veya toplumun bir bireyi olabilmek için öğrendiğinden yola çıkarak çalışmalarını sürdürmüşler ve yabancı dili öğrenmede insanın kafasında birçok farklı amacının olabileceğini düşünmüşlerdir. Gardner ve Lambert Kanada'da 11. sınıf öğrencilerinin Fransızca dersinde yaptığı araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarılı olmalarında etkili olan iki faktöre ulaşmışlardır. Bunlar; dilsel yetenek ve güdülenmedir (Gardner, Lambert, 1959).

Dörnyei ve Csizer (1998), güdülenmenin yabancı dil başarısı ve oranını belirleyen en önemli faktörlerden biri olduğu görüşündedirler. Güdülenme yabancı dili öğrenmeye

başlamak için birincil güdüyü ve sonra uzun ve yorucu, zaman zaman sıkıcı olan öğrenme sürecini devam ettirmeyi sağlar (Dörnyei, Csizer; 1998).

Başta Gardner & Lambert (1972) olmak üzere araştırmacılar yeterli güdülenme düzeyine sahip öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha kolay yabancı dil öğrendiklerini ve yabancı dil ediniminde daha başarılı olduklarını iddia etmişlerdir. Yılmaz'ın (2007) araştırmasında elde edilen sonuçlara göre güdülenme ve başarı arasında orta ve üst düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuş olup iddialar doğrulanmıştır.

Masgoret ve Gardner'ın (2003) yapmış olduğu meta analiz çalışmasının sonucunda yabancı dil başarısını etkileyen beş öge bulunmuştur. Bunlar; öğrenme durumuna olan tutum, bütünleştiricilik, güdülenme, içsel güdü (integrative orientation) ve dışsal güdü (instrumental orientation)'dür. Diğer bir bulgu ise güdülenmenin diğer dört ögeye göre yabancı dil başarısını etkileyen en önemli değişken oluşudur.

Sınıfta güdülenme oranını artırmak kesinlikle değerli bir hedeftir; aynı zamanda böyle bir hedefi başarmanın pedagojik müdahalelerin sosyal bir ağının farkındalığına yol açacağı iddia edilmiştir (Clement, Dörnyei & Noels, 1994).

Öğretmenin müzik ve televizyon gibi araçları kullanması öğrenciler tarafından güdülenmeyi artırıcı olarak görülmektedir. Yani öğrenciler öğretmenleri ilgi çekici konularla derse girdiğinde daha fazla güdülenmektedirler. Bunun sebebi ilginç konuların öğrencilerin dikkatini çekmesi ve öğrenciler dersle ilgilendiğinde öğrenmeye istekli olmaları ve daha fazla güdülenmeleri olabilir (Öztürk, Ok, 2014)

Winke (2005) güdülenmenin sadece öğrencinin dışarıdan sınıfa getirdiği bir değişken olmadığının altını çizmektedir. Öğretmenler yabancı dil öğrenenlerin güdü tipini ve niteliğini düzenleyebilir ve öğrenci güdülenmesini gerçekleştirebilirler (Akt. Öztürk, Ok, 2014). Dörnyei ve Csizer (1998) yabancı dil öğrenen öğrencileri güdülemek için 10 emirden bahsetmiştir:

1. Kendi davranışınızla kişisel bir örnek oluşturun.
2. Sınıfta hoş ve rahat bir atmosfer yaratın.
3. Görevleri uygun şekilde sunun.
4. Öğrencilerle iyi bir ilişki geliştirin.

5. Öğrencilerin dilbilimsel özgüvenini arttırın.
6. Dil derslerini ilginç hale getirin.
7. Öğrenci özerkliğini teşvik edin.
8. Öğrenme sürecini kişiselleştirin.
9. Öğrencilerin hedef odaklılığını arttırın.
10. Öğrencileri hedef dil kültürüyle tanıştırın

Güdü Türleri

Gardner ve Kanadalı arkadaşlarının çalışmaları kapsamında yabancı dil güdü modeli hazırlanmış ve bu modelde iki bileşen öne çıkmıştır. Bunlardan birincisi; yabancı dilin toplumuna karşı bir eğilim ve onlarla iletişim kurma isteğini içeren bütünleştirici (integrative) ikincisi ise; daha iyi bir meslek veya daha iyi bir maaşa sahip olma gibi amaçları içeren araçsal (instrumental) eğilimdir (Dörnyei, Csizer; 1998).

Bütünleştirici (Integrative) ve Araçsal (Instrumental) Güdü

Yabancı dil öğretiminde güdülenmenin rolü konusunda en önemli araştırmalar Gardner ve Lambert'e (1972) aittir. Gardner ve Lambert yaptıkları çalışmalar sonucunda yabancı dil öğrenen bireylerde iki tür güdülenme olduğu sonucuna varmışlardır: Birincisi teknik veya bilimsel yazıları okuyabilmek, tercüme yapabilmek ya da kariyer elde edebilmek için sahip olunan yabancı dili öğrenme güdüsü; ikincisi de, bir topluma katılabilmek amacıyla o dilin kültürünü özümseyerek yabancı dili öğrenme güdüsüdür.

Güdü türleri; amacın yabancı dili konuşan grupla ilgili daha çok şey öğrenmek ve farklı insanlar tanımak olduğu “bütünleştirici” veya amacın dil başarısının faydacıl nedenlerinin yansıtan “araçsal” olmak üzere ikiye ayrılır (Gardner, Lambert,1959). Bu iki bileşen ilk başta zıt anlamlı gibi görünse de araştırmacılar iki bileşenin birbirleriyle olumlu şekilde bağdaştığını ve alakalı olduğunu bulmuşlardır (Clement, Dörnyei & Noels, 1994).

Araçsal güdü, kişinin davranış sonucunda elde edeceği bir ödül veya olumlu dönüt umuduyla harekete geçmesidir. Örneğin, kızına “Bu dönem takdir belgesi getirirsen sana bir bisiklet alacağım” diyen bir baba araçsal yönelim ile çocuğunu güdülemeye

çalışmaktadır. Türkiye’de akademik kariyer yapabilmek ve memuriyette dil tazminatı alabilmek gibi amaçlar doğrultusunda bireylerin hazırlandığı YDS (Yabancı Dil Sınavı) araçsal güdüye bir örnektir. Çünkü yabancı dili bilme karşılığında bireyler faydacı bir beklenti içerisine girmektedir.

Bazı araştırmacılar, bir topluma katılma arzusuyla yabancı dilin kültürünü özümseyerek öğrenme sürecine dahil olmuş öğrencilerin daha başarılı olduğunu savunmuşlardır (Brown, 2000; Akt. Ünsal, 2013). Ancak; Sosyo-Eğitim Modelinde, Gardner ve arkadaşları yorumların aksine yabancı dil başarısında bütünleştirici güdünün araçsal güdüden daha üstün olduğunun iddia edilemeyeceğini defalarca belirtmiştir (Masgoret, Gardner; 2003).

Sık sık dil öğretiminde yorumlanan içsel ve dışsal güdülenmenin etkileri aslında sadece eğilimlerdir. (Dörnyei, 1990; Oller, 1978; Oxford, 1996). Bu eğilimlerin güdülenmeye delalet etmesi gerekmez (Masgoret, Gardner; 2003).

Bireylerin bütünleştirici veya araçsal güdüye sahip olmalarında rol oynayan iki de yönelim vardır. Bunlar içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) yönelimlerdir. İçsel yönelim, kişinin hedef davranışı gerçekleştirmesi sonucunda herhangi bir ödül beklentisi olmadan kendi içinden gelen istekle ve güçle harekete geçmesidir (Uz, 2009). Selçuk’a (2010) göre merak, öğrenme gereksinimi, yeterlik, gelişme isteği içsel güdünün örneklerindendir. Örneğin, bir öğrenci, öğretmeni veya anne babası bir ödül vadetmediği halde sadece keyif aldığından dolayı deneyler yapması ve araştırmacı olması içsel bir yönelimdir.

Brown (1994) sınıfta yapılan aktivitelerin ve kullanılan tekniklerin öğrencilerin içsel güdülenmesini artırıp artırmadığını anlamak için aşağıdaki kontrol listesini hazırlamıştır.

- Teknik, öğrencilerin gerçek ilgilerine hitap ediyor mu? Hayatlarıyla ilgili mi?
- Tekniği olumlu, istekli bir şekilde sunuyor musunuz?
- Öğrenciler açık bir şekilde tekniğin amacından haberdar mı?
- Öğrenciler,
- Tekniğin bir yönünü seçme,

- Tekniğin amacına ulaşırken kendi yöntemlerini belirleme konularında seçme hakkına sahip mi?
- Teknik, öğrencileri (sadece yönlendirmekten ziyade) belirli ilke ve kurallar geliştirmeye teşvik ediyor mu?
- Öğrencileri bir şekilde etkili öğrenim ve iletişim stratejileri geliştirme ve kullanmaya teşvik ediyor mu?
- En azından belirli bir seviyeye kadar, öğrencilerin otonomi ve bağımsız hareket edebilme yeteneklerine katkıda bulunuyor mu?
- Sınıftaki diğer öğrencilerle işbirlikçi müzakereyi artırıyor mu? Gerçekten etkileşimli bir teknik mi?
- Teknik, mantıklı bir görev veriyor mu?
- Öğrenciler (birbirlerinden ya da sizden) performansları ile ilgili yeterli dönüt alıyorlar mı?

Sınıfta uygulanacak yöntem ve teknikleri planlarken ve kullanırken bu listenin göz önünde bulundurulması hem içsel güdüyü anlamak hem de artırmak için oldukça yararlı olabilir (Akt. Yılmaz, 2007)

Öğrenciler öğrenmelerini içten veya dıştan yönelimli olarak sürdürmektedir. Kendi çıkarı için yapıldığında haz veren öğrenmenin öğrencide uyandırdığı başarı duygusu içten yönelimli güdülenmenin göstergesidir. Ödül kazanmak veya cezadan kurtulmak için gerçekleştirilen davranışlar ise dıştan yönelimli güdülenmenin göstergesidir (Lumsden, 1999). İçsel ve dışsal güdülenmenin ana özellikleri ile bunlar arasındaki farklılıklar Williams ve Burden (1997) tarafından belirlenmiştir (Tablo 1):

Tablo 1

İçsel ve Dışsal Güdülenmenin Ana Özellikleri

İçsel GÜDÜ	Dışsal GÜDÜ
Zoru tercih etme	Kolayı tercih etme
Merak / İlgi	Öğretmeni memnun etme / Not alma
Bağımsız çalışabilme	Problem çözmede öğretmene bağımlı olma
Bağımsız karar verebilme	Öğretmenin kararını bekleme
Başarı ölçütü olarak içsel kriter	Başarı ölçütü olarak dışsal kriter

(Williams ve Burden, 1997; Akt. Yılmaz, 2007).

Birey ödöl veya derece kazanma, cezadan kurtulma gibi sebeplerle bir şeyi yapmak üzere eyleme geçiyorsa bu duruma dışsal eğilim denir (Senemoğlu, 2000; Akt. Ceylan, 2003). Alanyazında dışsal eğilime sahip bireylerin yabancı dil ediniminde daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Oroujlou, Vahedi, 2011).

İşsel eğilim daha uzun süreli kalıcılık gösteren ve kendi kendini yöneten bir özelliğe sahipken, dışsal eğilim belli aralıklarla övgü veya somut ödülleri beslenmesi gerekmektedir (Ceylan, 2003). Öğretmenlere düşen görev ise öğrencilerin dıştan güdeleyici uyarılarla öğrenme sürecine daha etkin katılmalarını sağlamaktır (Uz, 2009).

Yılmaz'ın (2013) lise güdü türlerini araştırdığı çalışmanın sonuçlarına göre öğrenciler daha çok dışsal güdüye sahiptir ve dışsal güdüyü benimsemiş öğrencilere İngilizcenin günümüzde iş hayatında onlara kazandıracakları artıların sık sık hatırlatılması gerekebilir. Bu hatırlatma, öğrencilerin yabancı dile olan ilgi düzeylerini üst düzeyde tutmalarına yardımcı olacaktır. Öğrenciler her ders için önceden bilgilendirilmeli ve o dersin hedeflerinden haberdar edilmelidir. Öğrencilerin İngilizceyi, yaşamlarını kolaylaştıracak, yaşam standartlarını iyileştirecek ve toplumdaki saygınlıklarını artıracak bir "araç" olarak benimsemeleri sağlanmalıdır. Öğrencilere İngilizce bildikleri halde daha iyi iletişim kurabilecekleri ve gerek internet gerek basılı kaynaklar vasıtasıyla daha fazla bilgiye sahip olabilecekleri anlatılırsa güdülerinin yüksek olması beklenebilecek sonuçlardandır. Ayrıca, İngilizcenin bilim dili olduğunu ve dünyanın ortak iletişim aracı olarak İngilizceyi kullandığını öğrencilere sık sık hatırlatmak bu noktada yararlı olacaktır.

Eskişehir'de yabancı dil eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde Türkiye'de yabancı dil öğreniminde güdü kaynakları ve sorunlarının araştırıldığı bir çalışmada ortaya çıkan görüşlere göre Türkiye'de yabancı dil öğrenmede sahip olunan en önemli güdü kaynağı yabancı dil öğrenmenin bireylere iş bulmada ve kariyer sahibi olmada destek sağlamasıdır. İşsel nedenlere dayalı güdü kaynakları araştırmanın sonuçlarına göre alt sıralarda kalmıştır. Bu yüzden Türkiye'de yabancı dil öğrenen bireyler daha çok dışsal faktörlere dayalı güdülenmektedirler (Acat, Demiral, 2002).

Elly (1986; Akt. Mendi, 2009) yabancı dil öğrenimine daha güçlü bir bağlılık kazandırmak için iki güdü türünün de teşvik edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Örneğin öğrencilere hedef dilin kültürü anlatılarak içsel güdü, mesleki yararları anlatılarak da dışsal güdü teşvik edilmiş olur.

Sonuç olarak; bazı araştırmacılar içsel, bazı araştırmalar dışsal güdünün önemine vurgu yapmış olmakla birlikte öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrencilerin bunlardan en az birine sahip olması gerekmektedir. Bunun için öğretmen öğrencilerini tanıdıktan sonra içsel güdüye sahip olmayanları tespit edip desteklemek için dışsal güdülerini kullanabilir.

Güdülenme Yaklaşımları

Güdülenmeyi açıklayan başlıca yaklaşımlar: Davranışçı, Sosyal Öğrenme, Hümanistik ve Bilişsel Yaklaşımlar olarak açıklanmaktadır (Akbaba, 2006).

Davranışçılar, öğrenmenin oluşumunu daha çok dışsal etkenlere bağlarken, güdülenmenin oluşumunda da dışsal etkenleri vurgulamışlardır. Bu yaklaşıma göre, öğrenciler dıştan verilen uyarıcılar ile pekiştirilerek güdülenmelidir. İlköğretim düzeyinde bir öğrenciyi sınıf başkanı yapma, övme veya ona sakız verme, yüksek not verme pekiştireçlere örnek gösterilebilir (Selçuk, 2010).

Davranışçı yaklaşımın ilkeleri arasında pekiştirme önemli bir yer tutar. Öğretmen öğrencilerini ödüllendirerek onların olumlu davranışlarını davranışları öğretmen pekiştirmelidir. Ayrıca; güdülenmenin davranışçı yaklaşımda çok önemli bir yeri vardır. Çünkü öğrencinin hedef davranışı yapabilmesi için o davranışı gerçekleştirmeye istekli olması gerekir. (Uz, 2009).

Davranışçı yaklaşıma göre güdülenme dış kaynaklarla beslendiğinden dışsal güdülenme meydana gelmektedir. Dışsal güdülenmede öğrenci kendi hedeflerine göre hareket etmez. Öğrencinin davranışlarını alacağı ödüller belirler. Bu yüzden öğrenci davranışını her defasında bir ödül almak için tekrarlar. Bu durum öğrenciyi ona ödül veren güdünün kaynağına (öğretmen, anne, baba) bağımlı kılar (Akdemir, 2006).

Bilişsel yaklaşımda davranışçı yaklaşımın aksine içsel etkenler ön plana çıkmaktadır. Bireyler, uyarıcıları yorumlama biçimlerine göre tepki vermektedir. Bilme,

dengeleme, dünyayı anlama gibi ihtiyaçlar davranışlar üzerinde etkili olmaktadır. Bilişsel yaklaşım, bireysel farklılıklara önem verirken, öğrencilerin çalışmaya yönelik düşüncelerinin öğretici tarafından bilinmesinin önemi vurgulamaktadır. Bu yaklaşımda, öğrencilerin bilme ihtiyacı ve öğrenme merakı, geribildirim alma, çaba harcama, hedefe varma ve başarıma gereksinimi gibi içsel özelliklerinin, güdülenmenin önemli unsurları olduğunun altı çizilmektedir (Akbaba, 2006).

Bilişsel yaklaşım duyguları, sosyal ve çevresel etkileri göz önünde bulundurmadığı için tek başına yeterli görülmemiş ve son zamanlarda yapılandırmacı yaklaşımın güdülenme açısından daha isabetli olacağı kabul edilmiştir (Yılmaz, 2007).

Günümüz eğitim öğretim sürecinde daha çok yapılandırmacı yaklaşım benimsenmektedir. Bu yaklaşımda amaç, öğrencilerin ne yapacaklarını önceden belirlemek değil, bireylere kendi istek ve arzuları doğrultusunda belirtilen araçlar ve materyalleri kullanarak kendi öğrenmelerine yön vermeleri için fırsat vermektir (Erdem, 2001). Dolayısıyla yapılandırmacı yaklaşım öğrenci isteklerine yani güdülenmeye önem vermektedir.

Her birey kendisine dışarıdan gelen uyarıcıları kendine özgü anlayışı ile yorumlar, anlamlandırır ve vardığı sonuca göre tepkide bulunur. Bu nedenle, bir insanı yabancı dil öğrenmek için güdüleyen faktörler bireyden bireye farklılık gösterir. Ancak, bir insanın güdülenmesi sosyal çevreden ve içinde bulunulan durumdan da etkilenir (Yılmaz, 2007).

Sosyal öğrenme yaklaşımçıları, gözlem yoluyla öğrenmede hem içsel hem dışsal süreçlerin birlikte kullanıldığını ve bu şekilde etkili olduğunu vurgulamaktadırlar. Yani dışarıyı gözlemlerken iç dünyamız etkili olmaktadır (Akbaba, 2006).

Bilişsel ve davranışçı yaklaşımların bir sentezi olan sosyal öğrenmeye göre güdülenmeyi etkileyen üç faktör vardır. Bu faktörler, bireyin hedefe ulaşma beklentisi, hedefin birey için değeri ve bireyin yapılan işe olan duygusal tepkisidir (Akdemir, 2006).

İnsancıl yaklaşıma göre, kişilerin güdülenmesinin temelinde ihtiyaçlar yer almaktadır. Bu yaklaşım, sağlıklı kişilerin güvenlik, aidiyet, sevgi, saygı ve öz değer ihtiyaçlarını gidermeye ve kendini gerçekleştirmeye güdülendiklerini vurgulamaktadır.

Güdülenmede şartsız kabul, başkalarını anlama, etkin dinleme, saydamlık gibi tutumların öncelikle dersin öğretmeni tarafından sergilenmesinin önemi üzerinde durulmaktadır (Akbaba, 2006).

Güdülenme Kuramları

Sosyo-Eğitim Kuramı (Socio-Educational Theory)

Gardner sosyo-eğitim kuramında eğitim ve kültürel boyutu birleştirmiştir. Bazı araştırmacılar tarafından bu kuramda Gardner'ın çalışmalarının çoğunun Kanada'da yapılmasından ve ülkenin özelliklerinden dolayı sosyal boyuta fazla önem verdiğini düşünmektedir.

Gardner (2010) yabancı dil edinimi ile ilgili Sosyo-Eğitim Modelinde öğrenme isteği, dili öğrenmeye karşı tutum ve güdülenmenin yoğunluğu (dili öğrenme gayretinin sürmesi) olmak üzere üç bileşenin olduğu belirtilmiştir. Bu üç öğeden herhangi biri kendi başına güdülenme yapısını değerlendiremez; ama üçü birlikte bu değerlendirmeyi yapabilirler. Tremblay ve Gardner başka unsurların sonucu değiştirip değiştirmeyeceğini merak etmiş ve denemiştir; ancak ilk modelin tutarlı olduğu sonucuna varmışlardır Gardner'a göre bir kişi bir takım içsel nedenlerden dolayı yabancı dil öğrenmek isteyebilir; ancak diğer güdülenme vasıfları bunlara eşlik etmedikçe o, güdülenme değildir. Benzer şekilde bir kişi bir takım dışsal nedenlerden dolayı yabancı dili öğrenmek isteyebilir; ancak bunlara güdülenmenin diğer vasıfları eşlik etmedikçe o gerçek güdülenmeyi yansıtamaz. Biz herhangi bir sebebi barındırarak yabancı dili öğrenmek isteyebiliriz; ancak bunlar güdülenmiş bir bireyin özellikleri ile birleştirilmedikçe bu güdülenme değildir. Eğer birey güdülenmiş ise ilgili etkinliklere katılmak için sebepleri olur, etkinliklerde ısrarcı olur, görevlerle ilgilenir, hedefi gerçekleştirmek için istekli olur, etkinliklerden zevk alır.

Sosyo-Eğitim Modeli, yabancı dil eğitimi güdüsünde kültür unsurunun sınıf güdülenmesinde önemli bir rolü olduğunu arz etmektedir. Bu kuram, kültür unsurunun yabancı dil sınıfı güdülenmesinde önemli rol oynadığını belirtirken; eğitim unsurunun, dil öğrenme kültürel unsuru üzerinde bir rolü olmasının beklenemeyeceğini öne sürmektedir. Sosyo-Eğitim Modeli'ne göre her ders için güdülenme gerekli olsa da yabancı dil ediniminde güdülenmenin yeri diğer okul derslerinden ayrıdır ve

güdülenmenin kültür ve eğitim olmak üzere iki dayanağı vardır. Bu kuram kişilerin güdülenmesini “Bir eşeği suya götürebilirsin; ama suyu içiremezsin” sözünü reddetmektedir (Gardner, 2010).

Dinamik Sistem Kuramı (Dynamic System Theory)

Dörnyei, Gardner’ın çalışmalarını eleştirerek araştırmaların öğretmen ve ders içerikli yapıldığını ve geçmişte yapılmış çalışmalarda öğrencilerin nasıl güdüleneceği konusuna yeterince vurgu yapılmadığını belirtmiştir. Dörnyei (1994), Gardner ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaların yeni bir çerçevede ele alınıp daha ileri götürülmesini savunan araştırmacılara katılmıştır. Dörnyei (1994), Gardner ve Lambert’in çalışmalarını sadece Kanada’da yani Anglofon ve Frankafonların beraber olduğu bir ülkede gerçekleştirmesinin bir sonucu olarak yabancı dil öğretiminde sosyallik boyutunda fazla hassas olduklarını ve yabancı dil öğretimini sosyal bir konu olarak ele almalarını eleştirmiş; dünyada bazı ülkelerin çoklu kültüre ve dile, bazılarının ise tek dile ve tek kültüre sahip olduğunu vurgulamıştır. Dörnyei’e göre Gardner’ın güdülenme yapısı, içsel ve dışsal güdülenme ile ilgilenir ve bu çok sınırlı ve durağan bir tanımdır (Dörnyei, 1994).

Geçmişte yabancı dil güdüsü ile ilgili araştırmalarda birçok çalışma sosyal ve faydacı gibi boyutları ele alsa da son zamanlarda Gardner’ın oluşturduğu yapıya içsel ve dışsal güdülenme, entelektüel merakı, geçmiş başarı veya başarısızlıklara atfetme, başarı ihtiyacı, kendine güven, sınıf hedef yapıları; ayrıca sınıftaki olaylar veya öğretmenin verdiği görevler, sınıf ortamı ve gruba bağlılık, ders içeriği ve öğretim materyalleri, öğretmen dönütleri, notlar ve ödüller gibi öğrenme durumuna özel değişkenler yeni unsurlar olarak eklenmektedir. Dörnyei (1994) çalışmasında bu unsurları yabancı dile güdülenme yapısıyla birleştirmeye çalışmıştır.

Waninge, Dörnyei ve Bot (2014) çalışmalarında güdülenme gelişimi dinamiklerinde rol oynayan üç temel yönün (değişim, süreklilik, konuya bağlılık) doğasını araştırmışlardır. Böylece güdülenme çeşitliliğinin bazı yönlerini karmaşık bir dinamik sistem uygulayarak göstermeye çalışmışlardır. Dinamik Sistem Kuramına göre ikinci dili öğrenme karmaşıktır ve dinamik sistemler gibi davranır. Dinamik Sistemin ana özelliği zaman içindeki değişimdir. İkinci dil öğrenimini sadece kültürel veya bilişsel süreçler olarak görmez, bunların arasındaki etkileşimi de dahil eder.

Dörnyei (1994) güdülenmenin bileşenlerini üç başlıkta toplamıştır. Bunlardan birincisi, öğretim yöntemi veya materyali gibi derse özel bileşenlerdir. İkincisi, öğretmenin kişiliği, öğretim tarzı, dönütleri ve öğrencilerle iletişimi gibi öğretmene özel bileşenlerdir. Üçüncüsü, öğrenen grubunun dinamiği ile ilgili olan gruba özel bileşenlerdir.

Bot, Lowie & Verspoor'a (2007) göre Dinamik Sistem Kuramı enerji akımı ile gerçekleşen gelişen bir sistemdir. Her gelişmekte olan bilişsel sistem sınırlı hafıza, güdü, dikkat gibi unsurlara sahiptir. Bu sistem ise çevresi ve iç kaynakları ile sürekli karmaşık bir etkileşime sahiptir. Etkileşen bileşenler formu ve kararlılığı sistemin kısıtlamalarına bağlı olan kendine özgü bir ürün üretir. Dinamik Sistem Kuramının daha çok matematik alanıyla ilgilidir ve ikinci dil ediniminde yeterince araştırılmamıştır. İkinci dil ediniminde bilişsel ve sosyal etkileri uyumlu bir biçimde bir arada ele alabilecek bir yaklaşım olarak görülmekte ve Dinamik Sistem Kuramı, genel bir dil gelişimi kuramı için aday olarak önerilmektedir.

Başarma Güdüsü Kuramı

Atkinson tarafından kuramsallaştırılan başarma güdüsü kuramına göre kişilerin güdülenmesinde iki temel ihtiyaç vardır. Bunlardan ilki başarısızlıktan kaçınma ikincisi başarılı olma ihtiyaçlarıdır. Başarı ihtiyacı yüksek olan kişi kendisi için değerli olan aynı zamanda başarabileceğini düşündüğü işlere yönelir. Bu kişiler risk alabilen kişilerdir ve başarılı olmak için gayret gösterirler. Başarı ihtiyacı yüksek kişilere zor işleri başarmak büyük bir zevk verir. Bazı kişiler ise başarısızlık yaşayacaklarından korkarlar ve o işi yapmak istemezler. Bu kişiler başaracaklarından emin oldukları işlere yönelir ve risk almaktan kaçınırlar. Bu kişiler başarı ihtiyacı düşük kişilerdir (Akdemir, 2006).

Kişilerin başarma güdüsüne sahip olmalarının veya olmamalarının sebebi çocukluğuyla alakalı olabilir. Kişilerin çocukluğunda maruz kaldıkları ebeveyn ve öğretmen tutumları onların başarı güdüsü yüksek veya düşük bireyler olmalarında etkili olabilir. Çocuk ilk başarısızlıkla karşı karşıya geldiği anda ebeveynlerinin sergileyeceği sert tutum onda başarısızlıktan korkma duygusu yaratabilir ve ileride başarı gereksinimi düşük bir birey olabilir. Aksine, çocuk ilk başarısızlıkla karşı karşıya geldiği anda

ebeveynlerinin sergileyeceği destekleyici tutum sayesinde risk alabilir ve başarıyı elde ettikten sonra başarı gereksinimi yüksek bir birey olabilir.

Başarma güdüsü, başarı beklentisi ile başarısız olma korkusu arasındaki çatışmanın bir sonucudur. Başarıya yaklaşma; başarı gereksinimi, başarı ihtimali, başarının değeri olmak üzere, üç unsura bağlıdır. Öğretmenlerin, sınıflarındaki öğrencilerin başarı güdüsü düzeylerini saptamaları, başarı güdüsü düşük öğrencilere, çaba ve gayretin başarı üzerindeki önemini farklı yöntemlerle açıklamaları yararlı olabilir (Akbaba, 2006).

Bazı öğrenciler dersi ilgi ile dinlemez, derse katılmaz ve sadece sınıfta bulunurlar. Bu öğrencilerin davranışlarının sebeplerinden biri başarama korkusudur. Başarısızlığa uğradığında öğretmenin ve arkadaşlarının vereceği tepkilerden korkmasıdır. Öğretmen davranış tutumları bu durumda çok büyük öneme sahiptir.

Öğretmenler öğrencilerin başarma duygusunu tatmaları için fırsatlar yaratmalıdırlar. Örneğin; başarısı düşük öğrencilere kolay sorular sorularak başlanabilir ya da bu öğrenciler grup çalışmaları içine alınıp başarıyı elde etmeleri sağlanabilir. Başarıyı tadan öğrenci tekrar başarıyı elde etmek için güdülenecek ve çaba sarf edecektir.

Açıkgöz'e (2003) göre öğretmenin başarı güdüsü kuramlarından yararlanabilmesi için öncelikle öğrencilerinin başarı güdülerinin düzeyini bilmesi gerekmektedir. Başarı güdüsü yüksek olan öğrenciler zorlayıcı alıştırmaları yapmaktan ve çözümsüz kalan durumlarda şansını tekrar denemekten zevk alacaktır. Başarı güdüsü düşük olan öğrenciler ise zorluk derecesi orta düzeyde olan alıştırmalar ve sorular ile uğraşarak başarılı olmanın tadını almalıdır (Akt. Bulut, 2006).

Ellez'e (2004) göre çok fazla farklılıklara sahip bireyler sınıf ortamında bir araya gelmekte ve farklı başarı güdü düzeylerine sahip olmaktadır. Bu farklılıkları en alt düzeye indirecek ve başarı güdülerinin gelişiminde kendilerine yardımcı olacak öğrenme etkinliklerinin planlanması, bu etkinliklerin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi gerekmektedir (Akt. Bulut, 2006).

Yükleme Kuramı

Wiener'a ait yükleme kuramına göre öğrenciler genellikle başarılarını veya başarısızlıklarını yetenek, çaba, bilgi, şans, yardım gibi etkenlere bağlarlar. Örneğin, kötü not alarak başarısız olan öğrenciler sonrasında “Sınav günü çok hastaydım”, “Sınav çok zordu”, “Yeterince çalışmadım” şeklinde açıklama yapma gereği duyarlar. Bu öğrencilerden yeterince çalışmadığını söyleyenin güdüsü, başarısızlığını sınavın zorluğuna veya sağlık problemine yükleyenlerden daha yüksektir (Akdemir, 2006).

Öğrenciler çoğunlukla başarı veya başarısızlıklarını başka birine veya başka bir şeye bağlamaktadırlar. Öğrencilerin başarı veya başarısızlığa sebep olarak gösterdiği nedenlerle ilgili algıları güdü düzeylerini etkilemektedir (Selçuk, 2010). Kişi başarısızlığının nedenini kendine bağlıyorsa bu içsel yüklemidir. Kişi başarısızlığının nedenini kendi dışındaki faktörlere bağlıyorsa dışsal yüklemidir (Öncü, 2004).

Yükleme kuramına göre, insanlar başarı ya da başarısızlıklarını dört unsura bağlamaktadır. Bunlar kabiliyet, gayret, şans ve başarılabacak işin zorluğudur. Bu unsurlar üç boyutta ele alınabilir. Bunlar denetim odağı, durağanlık ve denetlenebilirliktir (Selçuk, 2010).

Ghibson & Chandler'e (1998) göre denetim odağı, içsel ve dışsal denetim için kullanılan bir boyuttur. Buna göre, başarı ya da başarısızlık sebebini kendine bağlayan öğrenci daha başarılı olmaktadır. Yapılan araştırmalara göre başarılı öğrenci başarısını içsel nedenlere yüklemiştir. Bu yüzden, başarı ve iç denetim arasında önemli bir ilişki bulunmuştur.

Başarısı düşük öğrenci ise, başarısızlığının sebebini dışsal nedenler olarak ifade etmektedir. Örneğin; düşük not alan başarı güdüsü yüksek bir öğrenci, "kendisinin yetersiz çabasını ve dikkatsizliğini düşük not alma sebebi olarak görecektir. Bu içsel bir yüklemidir. Düşük not alan başarı güdüsü düşük olan başka bir öğrenci ise "dersin zorluğunu sebep olarak gösterecektir. Bu da dışsal bir yüklemidir.

Kişinin başarı veya başarısızlığı ile alakalı öne sürdüğü sebepler zamanla değişiyorsa değişken, değişmiyorsa durağan bir yapıdadır. Örneğin öğrenci bir dersin zor olduğunu düşünüyorsa bu durağan bir yüklemidir ve muhtemelen öğrencinin güdüsünün düşük olmasına neden olacaktır. Eğer o dersin sınavında hasta olduğunu

söylüyorsa bu değişken bir yüklemedir. İkinci sınava kadar çalışma olanağı vardır (Akdemir, 2006).

Kontrol edilebilirlik-kontrol edilemezlik boyutu bireylerin kendisinin kontrol edemeyeceği bir şeye yükleme yapmasıdır. Örneğin; neden şanssızlık ise, bu yükleme kontrol edilemezdir. Eğer öğrenci başarısızlığının nedenini yeterince hazırlanmamaya bağlıyorsa bu yükleme kontrol edilebilirdir. Kontrol edebilir yükleme yapıldığı durumda başarısız olan kişi kızma, utanma gibi duyguları yaşar ve başarılı olduğu durumda da başarısından dolayı gurur duyar. Yükleme kuramına göre başarı veya başarısızlığının sebebini dışsal kontrol edilemez değişkenlere bağlayan öğrencilerin güdülenme düzeyleri içsel ve kontrol edilebilir yükleme yapan öğrencilere göre daha düşüktür (Akdemir, 2006).

ÖĞRENCİ KATILIMI

Katılımın Tanımı

Katılım; öğrencinin sadece fiziksel değil güdülenmiş olma koşuluyla duygusal ve bilişsel olarak da sınıfta olduğu ve bunu davranışsal olarak gerçekleştirdiği zamanlarda gerçekleşen derse katılma durumudur.

Newmann, akademik çalışmalarda öğrenci katılımını şu şekilde tanımlamıştır: “Akademik çalışmanın teşvik ettiği bilgiyi, yeteneği ya da el becerisini öğrencinin anlayarak veya o konuda uzmanlaşarak psikolojik yatırımının ve çabasının öğrenmeye yönlenmesidir” (1992, 12).

Derse katılım, öğrencilerin dersin işlenişinde istekli bir şekilde aktif rol alması, derste yapılan etkinliklerde etkin olması demektir. Katılımın doğru tek bir tanımı yoktur, ama çoğu -belki hepsi- katılım kuramcıları katılımı çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırmışlardır (Christenson, Reschly, & Wylie, 2012; Akt. Lee & Reeve, 2012, 729).

Yaklaşık yüzyıl kadar önce Dewey, öğrenme sürecinde bireysel deneyimlerin ve işbirlikli öğrenmenin önemine değinmiş, eğitimcinin bu süreçte yardımcı rolde olduğunu belirtmiştir. Bruner, Vygotsky ve Piaget gibi öğrenme kuramcıları da insanların etkileşim yoluyla öğrendikleri konusunda birleşmişlerdir. Vygotsky, sosyal etkileşimle öğrencilerin, başkalarının bakış açılarından yararlanarak daha zengin bir

dünya görüşü oluşturabileceğine, Piaget ise öğrenme felsefesiyle öğrenmenin anlamlı olabilmesi için öğrenenle ilişkili olması gerektiğine vurgu yapmıştır (Conrad ve Donaldson, 2004; Akt, Türk, 2012). Örneğin, öğrenci ders kitabındaki bir etkinlik aracılığıyla öğretmeni ile veya grup çalışması aracılığıyla akranı ile etkileşimde bulunur dolayısıyla derse katılım sağlanır.

Akademik anlamda derse katılım ise öğrencinin psikolojik olarak kendini derse verebilmesi, öğrenmek için harcadığı çaba, bilgi ve becerilerini yönetebilmesi ya da akademik çalışmaları teşvik eden zanaatlardır (Newmann, Gary and Lamborn, 1992).

Derse katılmayan öğrenciler dersi bozar, devamsızlık yapar, verilen ödev veya görevleri tamamlamada başarısız olur. Daha tipik olarak, derse katılmayan öğrenciler okulda iyi davranışlar sergiler, derse gelir, ödevleri tamamlar ancak müfredatla ilgili çok az heyecan, bağlılık ve kıvanç gösterir. Aksine derse katılan öğrenci öğrenmede psikolojik yatırım yapar. Okulda sunulan şeyleri öğrenmek için çok çaba gösterir. Sadece not ile başarılı olarak değil materyali anlayarak ve onu gerçek hayatlarıyla da birleştirerek veya içselleştirerek iftihar eder (Newmann, 1992).

Katılım, öğrencilerin kazanımları kullanıp değerlendirmesinde kritik bir kavramdır. Çünkü öğrendiklerini uygulamaya fırsat verir. Katılım ayrıca kalıcı öğrenme üzerinde çok etkilidir. Öğrenci merkezli bir sınıfta öğrencilere söz verildiğinde veya davranışa dönüştürmelerine olanak sağlandığında öğrenmelerinin daha kalıcı olduğu bir gerçektir.

Katılım güdülenmeden daha çok şey ima eder. Akademik güdülenme genellikle okuldaki belirli ödevlerde ve akademik çalışmalarda başarılı olmak için genel istek ve eğilimi ifade eder. Belirli ödevlere katılım başarmak için genel güdülenmeyi öncüller veya tahmin eder. Öğrencilerin ilgisini çeken ve çaba gösterdikleri içeriklere ve öğretmenin tasarladığı belirli çalışmalardaki yoğunlaşmaya odaklanarak katılım, sosyal bağlamda var olan güdülenmeyi etkin hale getirmeyi ve ayrıca yeni güdülenmeler oluşturma şartlarını ve özel dikkati çağırır (Newmann,1992).

Öğretmenler katılımı artırmak için etkinliklerini tasarlarken güncel, merak uyandırıcı, dikkat çekici, güdüleyici olmalarına özen göstermelidir. Gürer (2013) bilgisayarla zenginleştirilmiş multimedya ve hiper ortam öğrenme ortamlarını öğrenci katılımını artıracak araçlar olarak belirtmiştir. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerin

dijital yerliler olduğunu unutmamalı ve geleneksel öğretim yöntemlerinin yanında öğrencilerin merakını uyandıracak ve onları tatmin edecek etkinlikleri sunarken bilgisayar ve teknolojilerinden yararlanmalıdır.

Katılım Türleri

Katılımın biçimlendirilebildiği, bağlamsal özelliklere tepki verdiği, çevresel değişkenlere tabi olduğu varsayılır. Araştırmacılar katılımı davranışsal, duygusal ve bilişsel olarak tanımlar ve çok boyutlu bir yapı olarak çalışılmasını tavsiye eder. (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004). Fredricks, Blumenfeld, Paris ve Bloom derse katılımı davranışsal, duygusal, bilişsel olmak üzere üç boyutta ele almışlardır (Akt. Türk, 2012).

Davranışsal aşamada katılım gösteren öğrenciler etkinliklerde huzurlu bir şekilde yer alırlar, yokluğunda ise rahatsız edici olumsuz davranış sergilerler. Duygusal olarak katılım gösteren öğrenciler, ilgili olma, eğlenme ve kendini ait hissetme duygularına sahiptirler. Bilişsel katılıma sahip olan öğrenciler, öğrenmede ihtiyaç duyacağı gereksinimleri araştırırlar, öğrenme sürecinde çaba harcarlar, karşılaştığı zorluklarla uğraşmaktan mutlu olurlar (Türk, 2012).

Çelik, Toraman ve Çelik'in (2018) çalışmasının sonuçlarına göre davranışsal katılım-sınıf katılım düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığı ve bilişsel katılım düzeyi arttıkça akademik başarının da arttığı bulgulanmıştır. Ayrıca, elde edilen veriler duyuşsal katılımın arttığı durumda akademik başarının da arttığını göstermiştir.

Derse katılım, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı için de önemlidir. Sosyal öğrenme kuramının asıl kavramlarından biri olan öz-yeterlik algısının gelişebilmesi için öğrencilerin öğrenme ortamında doğrudan ya da dolaylı yaşantılar geçirerek etkinliklere katılması gerekmektedir. Öğrenciler, başarılı ya da başarısız oldukları etkinliklerle kendilerini daha iyi tanıyacak, karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edebileceği hakkında kendine olan inancını geliştirecektir (Yeşilyaprak, 2007).

Öğrencilerin güdülenmesinden haberdar olmak, onların güdülenmelerini gözlemlemek, onlara yapıcı bir şekilde cevap vermek öğretim sürecinde önemli bir öğretim becerisidir. Sınıfın güdülenmesi bir sonraki adım olan katılımın, öğrenmenin ve başarının iyi bir belirleyicisidir (Ames, 1992; Bandura, 1997; Dweck & Leggett, 1988;

Pintrich & De Groot, 1990; Ryan & Deci, 2000; Akt; Lee & Reeve, 2012). Lee & Reeve'e (2012) göre katılım çok boyutlu bir yapıya sahiptir bu yüzden onlar türleri dörde ayrılmaktadır. Bunlar; davranışsal, duygusal, yapıcı ve bilişsel katılımdır. Yapıcı katılım; öğrencilerin kendileri için daha destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamak adına aldıkları öğretimin akışına yapıcı ve proaktif bir şekilde katılmaları boyutunu belirtir (Reeve & Tseng, 2011). Bu boyuta göre öğrenci sadece öğretmenin sunduğu aktiviteye davranışsal, duygusal veya bilişsel olarak katılmaz; öğrenci aktiviteyi canlandırır, değiştirir, zenginleştirir (Dinçer,2014).

Schlechty'e (2002) göre, öğrenci yaptığı işe bir değer verir ve süreç boyunca bu değere dayanan farklı katılım düzeyleri gösterir. Bu seviyeler; özgün (authentic) katılım, ritüel katılım, pasif uyum, geri çekilme ve isyan olmak üzere beş boyutta incelenir. Özgün katılımda, öğrenciler etkinliklerinde kişisel bir anlam bulurlar, yüksek ilgi gösterirler ve zorluk karşısında geri çekilmezler. Ritüel katılımda öğrenciler gerekenleri yaparlar, fakat ödevlere kişisel bir anlam yüklemeyiz. Pasif uyumlulukta, öğrenciler yalnızca olumsuz sonuçlardan kaçınmak ve ayrıntılara çok az dikkat etmek için minimum çabayı harcarlar. Geri çekilme sürecinde, öğrenciler sınıf etkinliklerini, öğrenme hedeflerini ve bu hedeflere ulaşmak için araç ve yöntemleri reddeder ve kendilerini duygusal olarak serbest bırakırlar. İsyan boyutunda ise öğrenciler sınıf etkinliklerini ve amaçlarını reddederler ve bunları kendi yeni amaç ve araçlarıyla değiştirirler (Schlechty, 2001; Akt. Nayır, 2017).

Nayır'a (2017) göre öğrencilerin okulda öğrenmeyi etkin şekilde öğrenmeyi sağlaması için derslere katılması ve ilgi göstermesi yani yüksek güdüye sahip olması gereklidir. Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerden beklenen, içsel güdülenme ve özgün (authentic) katılımdır. Bunu başarmak için, öğrencilerin güdülenme düzeyleri önce tanılanmalı ve derslere aktif katılımlarını teşvik etmek için etkinlikler planlanmalıdır. Bu nedenle, öğretmenler, öğrencilerin güdülenme seviyelerinin farkında olmalı ve derslere gerçek katılımlarını sağlamak için güdüleme stratejileri kullanmalıdır.

Katılımı Etkileyen Faktörler

Derse katılım öğretme ve öğrenme sürecinin etkililiğini artırmada önemli bir yere sahiptir. Bu yüzden dersler katılım davranışını teşvik edecek şekilde planlanıp yürütülmelidir. Öğrencilerin bir öğrenme faaliyetine katılımını etkileyen çeşitli faktörler

vardır. Bunlar; öğretmen öğrenci ilişkileri, ideal bir sınıf ortamı, ödül ve teşvikler, hazır bulunuşluk düzeyi, alışkanlıklardır (Saritepeci, 2012).

Öğretmen öğrenci ilişkisinin olumsuz olması derse katılımı azaltan bir faktördür. Öğrencinin öğretmene güven duyması, onu destekleyeceğini bilmesi derse katılımı için önemlidir. Öğretmen öğrencileriyle adil, eşit ve bireysel olarak ilgilendiğini hissettirmelidir. Sınıf ortamı dikkati dağıtacak nitelikte olmamalı ve dersin elverişli işlenmesi için sıcaklık, renk, öğrenci mevcudu, oturma düzeni, aydınlık gibi özelliklerin iyi tasarlanması gereklidir. Ödül ve teşvikler çok tartışılan bir konudur. Dikkatli kullanılması gerekir. Öğrenci bir davranışı sergiledikten sonra ödülün verilmesi doğrudur. Öğretim, öğrenci hazırbulunuşluğu göz önüne alınarak tasarlanmalıdır. Eksiklik olduğu durumlarda sınıfın hazırbulunuşluk seviyesi istenilen düzeye getirildikten sonra asıl öğretime başlanmalıdır. Öğretmenlerin sınıfta uyguladığı rutin işler ve kurallar alışkanlıkları oluşturur. Alışkanlıklar öğretmen ve öğrenci uzun süre birlikte çalıştıktan sonra oluşur ve öğretimde zaman kazandırır.

Menteş'e (2011) göre derse katılımı etkileyen faktörler; öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretme- öğrenme ortamı, öğretim hizmeti olarak açıklanmıştır.

Bir öğrencinin öğrenmeye katılabilmesi derse hazırbulunuşluğuna ve sahip olduğu bilgi ve beceriyi kullanabilmesine bağlıdır. Dikkat, güdülenme ve zihinsel hazır oluş öğrencilerin öğrenmeye katılmalarını sağlayan iç şartlardır. Öğretilcek konu ve öğretim ortamı, öğretmen ve öğrencilerin katılımlarını sağlayan dış şartlardır (Ünal, Ada, 2008; Akt. Adıyaman, 2008). Ayrıca, Uzatılmış bekleme süresi derse katılımı artırmaktadır (Aras,2007).

Senemoğlu (2009), öğretim faaliyetlerinin niteliğini gösteren önemli bir faktör olarak, öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılım düzeylerini işaret etmiştir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun öğrenme-öğretme sürecine açık ya da örtük olarak katılmaları, öğretmenin kullandığı öğretim yöntemlerinin niteliğinin iyi düzeyde olduğunu gösterir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün derse katılmadığı durumlar ise yürütülen öğretim faaliyetinde çeşitli sorunlar olduğunu; öğretim faaliyetinin niteliğinin düşük olduğunu gösterir (Akt. Saritepeci, 2012).

Öğretmenler katılımı etkileyen faktörleri göz önünde bulundurarak öğrencilerin derse katılımını artırmak için ellerinden geleni yapmalıdır. Öğrencilerin çekinmeden derse katılabilmeleri için sınıf atmosferi düzenlenmeli, öğretmen öğrencilere ılımlı geribildirimler vermeli, öğrencilerin dikkatini çekecek ve yapmaktan zevk alacakları etkinliklere yer vermeli, dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatini derse çekmelidir.

DERSE ISINDIRMA ETKİNLİKLERİ (WARM UP)

Derse Isındırma Etkinliklerinin Tanımı

Dersin başında öğrencilerin zihinlerini derse hazırlayan, onları güdüleyen ve konuya odaklayan, günün konusunu sunmaya yardımcı, kısa, eğlenceli, dikkat çekici etkinliklere derse ısındırma etkinlikleri denir. Derse ısındırma etkinlikleri ders planının bir unsuru olduğu gibi her dersin başında kullanılması gereken etkinliklerdir.

Isındırma etkinlikleri derse ısınma, derse başlama veya derse hazırlık çalışmaları olarak da adlandırılabilir ve bu yönüyle sınıf yönetiminin de bir konusudur. Günlük ders planlarında yer verilmesi gereken küçük ama önemli bir ayrıntıdır. Derse ısındırma etkinlikleri dersin doğasında olması gereken bir aşamadır; ancak bazı öğretmenler ders materyali, çalışma kağıdı, farklı ders etkinlikleri ve planlar hazırlamak için büyük bir zaman harcayıp, dersinin ilk dakikalarının önemini görmezden gelirse ve ısındırma etkinliklerini atlarsa ders sırasında çeşitli sorunlarla karşı karşıya kalabilir.

İdeal bir ısındırma etkinliği hız ve zamanlamayı, çeşitliliği, öğrenci katılımını ve sonraki etkinlikleri içerir. Genellikle dersin ilk beş dakikası olduğu için çocukları derse ısındırır ve onların zihinsel hareketliliğini artırır. Öğrenciler işleyecekleri konudan haberdar olur ve etkinliklere katılırsa öğrencilerin sistemleri açılır, kelime hazneleri gelişir, arkadaşlarının takdirini kazanır ve kendini gerçekleştirir. Thomas R. Mc Daniel buna öğrenmeye hazırlık veya konuya odaklanma der. (Radnofsky, 1988).

Bazı öğretmenler az bilinen bir gerçek, komik bir söz, günün kelimesi, bir önceki dersin konusunu hatırlatacak sorular ile derse başlar ve bu teknik öğrencilerin dikkatini çekmede ve onları düşündürmeye başlamada kullanılabilecek iyi bir tekniktir. Öğrencilere dersle ilgili günlük tutturmak ise onların yazma becerilerini geliştiren ve kişisel yansımalarını aktarabilmelerine olanak sağlayan, başka bir derse ısındırma

etkinliğidir. Chapman’a göre derse kısa bir ısındırma etkinliği ile giriş yapmanın sadece öğrencileri heyecanlandırıp, dersle ilgilenmelerinde katkıda bulunmadığı; aynı zamanda disiplin problemlerini azaltmada da etkili olduğu ifade edilmektedir (Techniques, 2007).

Beyer (2008), Başarılı Bir Öğretim Gününün Formülü adlı çalışmasında ısındırma etkinlikleri ile ilgili olarak, öğretmenlere şu önerilerde bulunmuştur: “Her derse bir ısındırma etkinliği ile başlayın. Bu etkinlik hareketli, günün konusuyla alakalı ve oldukça ilginç, öğrencilere ne öğrenecekleri ile ilgili konuyu sunmada yardımcı olmalıdır”. Bu açıdan baktığımızda dersin başlangıcında uygulanacak olan ısındırma etkinliklerinin güdülenme, dikkat ve katılım dışında, bağlamsal bir çerçevede öğrenilecek konuyu öğrencilere sunmak gibi önemli bir rolü daha vardır.

Colorado Devlet Üniversitesi (2015), açık öğretim yazı stüdyosu kaynak projesi kapsamında, derse ısındırma etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini dağıtan günlük olayları bir yana bırakmalarına ve İngilizceye odaklanmalarına yardımcı olduğunu; ayrıca etkinliklerin grupça derse katılımı teşvik ettiği belirtilmiş olup birçok derse ısındırma etkinliği örneği verilmiştir. Söz konusu örnekler maddeler halinde aşağıda listelenmiştir:

- Beyin fırtınası
- Günün sorusu
- Dün
- Fotoğraf betimleme
- Çapraz
- Göster ve söyle
- Bir şarkı söyle
- Gizli nesne
- Bingo
- İsim bulmacası
- İkili röportaj
- Kartopu savaşı
- Gizli kimlik

Beyer’e (2008) göre her derse öğrencilerin işleyecekleri konuyu sunmaya yardımcı dersle alakalı ilgi çekici ve aktif bir etkinlik ile başlanmalıdır. Kaya (2014) kısa hikayeleri kullandığı çalışmasında öğretmen adaylarına metnin konusunu, karakterlerini ve başlığını tanıtmak amacı ile ısındırma etkinliği olarak metin okunmadan önce soru sorma tekniğini kullanmıştır. Arıkan (2005) ise çalışmasında görsel materyalleri derse ısındırma amacıyla kullanmıştır.

Öğrencilerin sıkıldığı ve dersle ilgilenmediği bir yedinci sınıfta gerçekleştirdiği bir çalışmada Velandia (2008), iletişimsel yaklaşım (communicative approach) ile işlenen dersleri konuya uygun ve ilginç ısındırma etkinlikleri ile kaynaştırmış ve öğrencilerin derse katılımını analiz etmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrenciler ısındırma etkinliklerinden

hoşlanmışlar ve en çok bingo, adam asmaca, pandomim ve tahmin gibi derse hareket katan etkinliklerin dersin başında kullanılmasını ilginç bulmuşlardır. Isındırma etkinliklerinin öğrencileri cesaretlendirdiği, öğrencilerin dikkat ve ilgilerini artırdığı ve sınıf arkadaşlarıyla aralarında etkileşim sağladığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin günlüklerinde belirttiklerine göre öğrenciler derse ısındırma etkinlikleri sayesinde dilin farklı yönlerini öğrenmişlerdir. Günlüklerinde, adam asmacada heceleme ve duyguları ifade etmeyi, hafıza oyununda sözcük bilgisini öğrendiklerini ifade etmişlerdir Bu araştırmanın sonuçlarına göre; İngilizce öğrenmenin derse karşı tutumla ilgisi vardır. Öğretmenler ilginç ve eğlenceli etkinlikler ile öğrenmeyi tetiklemelidirler; böylece derslerini monotonluktan da kurtarabilirler. Ayrıca; etkinliklerin ilgi çekici olması derse katılımı da artırır. Daha önce tanımlandığı üzere ısındırma etkinlikleri öğrencilerin daha iyimser ve olumlu bir ruh haline sahip olmalarını sağlamakla kalmaz; öğrencilerin dikkatini çekmek, sınıfta neler olup bittiğiyle ilgilenmelerini sağlamak, öğrencilerin beklentilerini artırmak ve dile odaklanmalarını sağlamak için kullanılırlar. Araştırmada yürüme, ayağa kalkma gibi fiziksel etkinliklerin yanında, resimlerle cümleleri veya kelimeleri eşleştirme, resim çizme, kişisel anı veya hikaye yazma, şarkı dinleme veya söyleme gibi aktivitelerin öğrencileri güdüleyebilecek ısındırma etkinlikleri arasında olduğu belirtilmiştir.

Özel amaçlı yabancı dil öğretimi ile ilgili yapılan bir araştırmada ders süreci boyutunun önemi vurgulanmış olup; özel amaçlı İngilizce eğitimi veren bir yükseköğretim kurumunda görevli 21 öğretim elemanının ders süreci ile ilgili görüşü alınmıştır. Öğretim elemanlarının yöntem ile ilgili görüşlerine göre, dersin başlangıç aşamasında kullanılan ısındırma etkinliklerinin genellikle günlük olaylara değinme, önceki konularla ilgili konuşma, genel olaylara değinme, çeşitli etkinlikler sunma, ilgi çekici örnek verme, görsel malzeme kullanımı şeklinde uygulandığı belirlenmiştir (Altmışdört ve Işık, 2012).

Derse Isındırma Etkinlikleri ve ARCS Kuramı

Öğrencilerin öğrenme güdüsünü harekete geçirmeyi veya bu güdünün sürdürülmesini amaçlayan bir öğretimde kullanılan güdüleme stratejileri hakkındaki sorulara yanıt bulmaya çalışan ARCS Modeli, güdülemeyle ilgili araştırmaların sentezi sonucunda ortaya çıkmıştır. ARCS Modeli, dört temel kategori üzerine kurulmuştur (Keller, 1987a). Bu kategoriler şunlardır:

- Dikkat (Attention)
- İlişki/ Uygunluk (Relevance)
- Güven (Confidence)
- Doyum/ Tatmin (Satisfaction)

Dayandığı kategorilerin İngilizce baş harflerinin oluşturduğu akrostiş ile anılan model kısaca “ARCS GÜDÜLEME Modeli” olarak tanınmaktadır.

Güdülemenin, öğretim tasarımında belirleyici bir faktör olarak kullanılması ve öğrenme ortamının etkinliğinin artırılması için bilişsel psikoloji, sosyal öğrenme ve güdülenme teorileri J. Keller (Shellnut, 1996) tarafından incelenerek geliştirilen ARCS Güdülenme Modelidir (Keller, 2006). “Dikkat” kategorisinde öğrencilerin derse merakı ve ilgisi oluşturulur ve bu ilgi dersin sonuna kadar devam eder. “Alaka” kategorisinde öğrenciler, öğretilen konunun kendi kişisel ihtiyaçları ve amaçları doğrultusunda uygun olduğuna ikna edilir. “Güven” kategorisinde öğrencilere bireysel çaba ve kontrol ile başarı kazandıklarını fark etmeleri için destek verilir. “Memnuniyet” kategorisinde öğrencilerin başarıları çeşitli pekiştirmelerle ödüllendirilir (Kutu, Sözbilir, 2011). Bu çalışma ARCS modelinin özellikle dikkati sağlama boyutunda kullanılabilecek derse ısındırma etkinlikleri üzerinde durulmaktadır. Çünkü derse ısındırma etkinliklerinin asıl amaçlarından biri öğrencinin dikkatini derse çekmektir.

Derse Isındırma etkinlikleri ve Bilgiyi İşleme Kuramı

İnsanlar genellikle bir anda tek bir şeye dikkatini odaklayabilmektedir ve öğrenmenin başlayabilmesi için öğrencinin dikkatini öğrenilecek konu, davranış ve yapılacak faaliyetlere vermesi ve yoğunlaştırması gerekmektedir. Öğrencinin dikkatini çekmek için derste yenilik ve değişiklikler yapmak önemlidir. Dıştan etkilerle dikkati uzun süre sürdürmek zor olduğundan öğrencinin amaçları dikkati kontrol eden önemli iç kaynaklardır. Bu nedenle sınıf ortamında öğrencilerin güdülerini harekete geçirecek yolların tespit edilip kullanılması öğretmenlik sanatının göstergelerinden biridir (Fidan, 2012).

Öğrencilerin dikkatini toplamak için uyarıcıların sunulması, öğrenmeye hazır hale getirilmesi ve aktivitelere katılması sağlanmalıdır. Dersin içeriğini sunarken etkili ve verimli bir öğretim sağlamak amacıyla çeşitli stratejilerin kullanılması gereklidir (Gagne, 2002). Dersin bu aşamasında yeni öğrenilecek hedef davranışlarla ilgili uyarıcılar sunulur. Örneğin; bir kavram öğrenilecekse, bu kavramın temsilcileri olan semboller, nesneler,

modeller, numuneler, gerçek varlık veya olaylar gösterilebilir. Bir anda birden çok duyuya hitap eden uyarıcılar sunulabilir (Akt: Sünbül, Gündüz, Yılmaz, 2002).

Gagne'nin Bilgiyi İşleme Kuramı'na göre öğrenmenin kalıcılığını artırmada anlamlandırma ve kavram haritası oluşturma önemli unsurlardır. Kalıcılığın artması ve bilginin uzun süreli belleğe geçmesi için anlamlandırma ve kavram haritası (şema) oluşturulmalı ve konular görsel olarak anlatılmalıdır (Gülten, Ergin, Avcı, 2009).

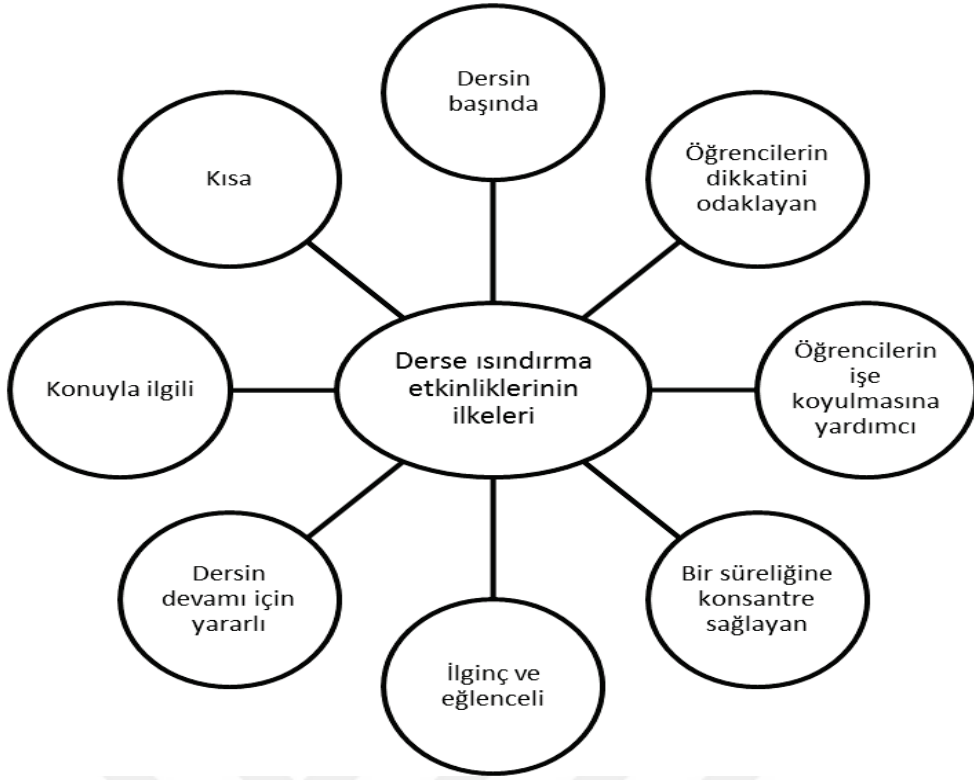
Gagne'ye göre öğretimin hedefi, öğrencilerin problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesidir. Ülkemizde ders program ve planlarında genellikle Gagne'nin Bilgiyi İşleme Modelindeki aşamalar kullanılmıştır. Gagne'ye göre, öğretme ve öğretim kavramları birbirinden farklıdır; öğretme, öğrencide öğrenmenin başlaması, devam ettirilmesi ve sonuçlandırılmasını sağlayan birbirini izleyen dış olaylar zinciridir. Bu modele göre öğretimde kalıcı öğrenmenin oluşturulması amacı ile, öğrencinin dikkatinin çekilmesi, amaçtan haberdar edilmesi, eski bilgilerinin hatırlatılması, öğrenciye uyarıcı materyalin sunulması, danışmanlık yapılması, geribildirim sağlanması gibi gerekenler yapılmalıdır (Gökarp, 2014).

Bilişsel aktivite otomatik olarak istenen aşamaya getirilemez. Öğrenciler dersin başında ısınma aşamasına ihtiyaç duyarlar. Bu, öğrencinin yaklaşmakta olan temaya dilsel ve dilsel olmayan özelliklerine yönelik psikolojik ve bilişsel hazırlığı içindir. Konuyla ilgili günlük olaylar veya günlük yaşam hakkında genel konuşma, temayla ilgili ipuçları verme, resimler, gerçekler veya diğer ilgili görsel-işitsel materyalleri başlangıç olarak kullanma, sorular veya kısa bir tartışma eşliğinde anekdotlar sunma, mizah kullanma, soru sorarak kişiselleştirme teknikleri kullanılabilir (Sarığöz, 2012).

Derse Isındırma Etkinliklerinin Prensipleri

Robertson ve Acklam'a (2000) göre ısındırma etkinlikleri dersin başında kullanılan, aktif katılım gerektiren ve öğrencileri dil kullanımına hazırlayan etkinliklerdir. Dersin başında ısındırma etkinliklerinin kullanımını bir sporunun büyük bir yarıştan önce ısınma hareketleri yapmasına benzetmişlerdir.

Robertson ve Acklam (2000) Velandia (2008) ile ısındırma etkinliğinin ders konusuyla ilgili olması konusunda aynı fikirde değildir. Isındırma etkinliği kullanmanın temel amacının, öğrencilerin İngilizce derslerine hazır hale getirilmesi olduğundan dolayı derse bağlanmasının gerekli olmadığını belirtmişlerdir.



Şekil 1

Isındırma Etkinliklerine İlişkin Temel İlkeler (Valendia, 2008, s.13)

Valendia'ya (2008) göre ısındırma etkinlikleri rastgele gerçekleştirilen etkinlikler değildir; bazı ilkelere uygun olarak planlanıp, gerçekleştirilmeleri gerekir (Şekil 1).

Bu ilkelere göre ısındırma etkinlikleri; dersi başlatma sürecinde kullanılabilirler, öğrencilerin dikkatini çekmede kullanılabilecekler birer araç olarak görülebilir, öğrencilerin çalışmaya başlamasına yardımcıdırlar, öğrencileri bir süreliğine odaklanmaya hazırlayabilirler, ilginç ve eğlenceli olmalıdırlar, konuyla ilgili olmalıdırlar, dersi devam ettirecek kullanışlılıkta olmalı ve kısa olmalıdırlar.

Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri

Bir çocuğun elinde sadece bir çekiç varsa her şey ona çivi gibi görünür. Dolayısıyla çocuk farklı araçlar kullanmaya başlamalıdır. Öğretmenler öğretecekleri konuya uygun kullandıkları materyalleri veya teknikleri çoğaltmalıdır (Gentile, Ronald, 2014).

Bilim ve teknolojiadaki gelişmelerle toplumlar sürekli ve hızlı bir biçimde değişmektedir. Bu değişimler hem birey hem kurumları etkilemektedir. Toplum yapısı da içerdiği teknolojiler ve yeniliklerle kendi içinde devamlı değişmektedir (Erkan, 1994).

Alkan'a (1998) göre "Eğitimle teknoloji arasında, teknolojik ortamda yaşayacak bireylere gerekli genel yetenekleri kazandırma, o ortamın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü

yetiştirme ve teknolojik olanaklardan yararlanma olmak üzere üç boyutlu bir ilişki vardır”. “Eğitim Teknolojisi” bilim dalı bilimsel ve teknolojik gelişmelerin eğitim sorunlarına çözümler getirme, eğitimi bilimsel bir araştırma alanı yapma çabalarına katkıda bulunmak üzere doğmuştur (Alkan, 1995).

AECT yeni tanımına göre “Eğitim Teknolojisi, uygun teknolojik süreç ve kaynakları üretmek, kullanarak ve yöneterek performansı geliştiren ve öğrenmeyi kolaylaştıran çalışma ve etik uygulamasıdır” (Richey, 2008).

Eğitim teknolojisinin, eğitimde teknolojik gelişmeler sonucunda ortaya çıkan araç ve gereçlerden yararlanılması ve geliştirilmesi, bilimsel bilginin geliştirilip kullanılması ve kullanılmakta olan öğretim yöntem ve tekniklerinin iyileştirilmesi üzerinde durduğu görölmektedir (Taşçı, 1993). Eğitim teknolojisindeki temel amacı öğrenme-öğretme sürecinin etkili olması ve öğrenmenin herkes için kolay ve kaliteli hale getirilmesiyle eğitimde verimliliğin artırılmasıdır (Çilenti, 1988).

Günümüzde eğitimde sıklıkla kullanılan teknolojik araçlardan biri bilgisayardır. Çünkü bilgisayar yazı, ses ve görüntü gibi birçok unsuru aynı anda öğrenciye sunan ve dolayısıyla bireysel farklılıkları olan bir gruba sunum yaparken çoklu zeka türlerine hitabeden materyaller geliştirmede kullanılan önemli bir araçtır.

Bilgisayarın araç olarak kullanıldığı ders yöntemine Bilgisayar Destekli Öğretim (BDÖ) denir. Bilgisayar Destekli Öğretimde dersin belirlenen hedef ve davranışların temel öğreticisi öğretmen olmakla birlikte bilgisayarlar, eğitim ve öğretimi desteklemektedir. Bütün eğitim öğretim faaliyetleri öğretmen tarafından gerçekleştirilirken bilgisayarlar, eğitim öğretim ortamlarında sadece yardımcı bir araç olarak kullanılmaktadır (Demirel, 2003). BDÖ, dersteki konu sunumlarını güçlendirici ve tamamlayıcı bir etkiye sahiptir (Namlu, 1999). Bu araştırmada, öğrencilerin derse olan güdülerinin ve katılımlarının artırılması amacıyla Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin hazırlanmasında da BDÖ’den yararlanılmıştır.

Öğrenciler için tasarlanan öğrenme materyallerine teknolojinin verdiği destek ile aynı anda birden çok duyu organına hitap eden uyarıların öğrenciye gönderilmesini sağlayan çoklu öğrenme ortamı kavramının ortaya çıkmıştır (Akkoyunlu, Yılmaz, 2005). Çoklu ortam için yapılan farklı tanımlar vardır:

“Çoklu ortam herhangi bir içeriğin çok çeşitli formlarda (ses, grafik, canlandırma, müzik vb.) sunulmasıdır” (Schwartz ve Beichner, 1999; Akt. Aldağ, Sezgin 2003, 122).

“Çoklu ortam; grafik, ses, video veya film formatındaki içeriktir. Bir çoklu ortam belgesi düz bir metinden çok daha fazlasını kapsamaktadır” (Greenlaw, ve Hepp, 1999; Akt. Aldağ, Sezgin 2002, 122).

“Birçok araç (metin, grafik, resim, video, ses) içeren sistemlerin bilgisayar ortamında bir araya getirilerek oluşturulan ortamlardır” (Newby ve arkadaşları, 2000, 101).

“Sözü edilen çoklu ortam tanımları en genel anlamda, iletişimin çeşitli yollardan sağlanması olarak özetlenebilmektedir. Bu iletişim tek yönlü olabileceği gibi çok yönlü de olabilmektedir” (Akkoyunlu, Yılmaz, 2005, 10).

Lise öğrencileri ile yapılan bir çalışmada İngilizce Havacılık dersinde, görsel işitsel materyallerin video aracılığı ile ısındırma etkinlikleri planlanmış ve uygulama sonucunda güdülenme ve derse katılım düzeyleri incelenmiştir. Ders öğretmeninin görüşüne göre video gösterimi ile uygulanan ısındırma etkinlikleri öğrencilerin güdülenmesini ve derse katılımını olumlu yönde etkilemiştir (Seçer, Şahin, Alcı, 2015).

Yapılan araştırmada araştırmacı tarafından hazırlanan Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri ses, görüntü, yazı ve müzik gibi birden fazla unsur içerdiğinden dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yarayacak ilginç ve eğlenceli bir biçimde düzenlenmiştir. Her bir ısındırma etkinliği beş dakikayı geçmeyecek şekilde planlanmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, problemin çözümünde izlenen yönteme yer verilmiş ve sırasıyla araştırmanın modeli, katılımcılar, öğretim etkinlikleri ve materyali, veri toplama araçları, verilerin toplanması, uygulama ve toplanan verilerin çözümlemesinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

Araştırmanın Modeli

İngilizce dersinde kullanılacak çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliklerinin öğrencilerin okuma metinlerine olan güdülenmelerinde ve derse katılımlarında etkili olup olmadığını incelemeyi amaçlayan bu araştırmada gruplar yansız atanamadığından mevcut gruplar arasında eşleştirme kullanılmış ve çalışma öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desene göre planlanıp gerçekleştirilmiştir. Uygulama sonrasında konuyla ilgili öğrenci görüşleri de incelenmiş ve deneysel bulgular ile ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ısındırma etkinlikleri iki bağımsız değişkenden birincisini, öntest ve sontest şeklindeki ölçümler ise ikincisini oluştururken; öğrencilerin güdülenme ve derse katılım düzeyleri, bağımlı değişkenleri oluşturmaktadır. Araştırma deseninin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Tablo 2

Araştırma Deseni

Grup	Atama	Güdülenme		Katılım	
ÇODIE Var	M	Ö _{1.1}	Ö _{1.3}	Ö _{2.1}	Ö _{2.3}
ÇODIE Yok	M	Ö _{1.2}	Ö _{1.4}	Ö _{2.2}	Ö _{2.4}

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2016/2017 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Muğla / Marmaris Evren Paşa Ortaokulu'nda öğrenim görmekte olan 7. sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. Katılımcıların belirlenmesinde herhangi bir ölçüt kullanılmamış olup uygulama yapan öğretmenin ders yürüttüğü 7/A ve 7/B sınıfı iki katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Gruplar rasgele olarak; 7/A kontrol ve 7/B deney grubu olacak şekilde atanmıştır. 7/A 29 öğrenci ve 7/B 29 öğrenci olmak üzere toplam katılımcı sayısı 58'dir.

Menteş'e göre (2011) derse katılımı etkileyen etmenler; öğretmen özellikleri, öğrenci özellikleri, öğretme-öğrenme ortamı, öğretim hizmetidir. Uygulamayı yapan öğretmen her iki gruba da 2014-2015 eğitim öğretim yılından beri öğretim verdiğinden, her iki grupta da aynı materyalleri kullandığından öğretim ve öğretmen özellikleri eşdeğer ya da aynıdır.

Turanlı (2007) yabancı dil dersine sözel katılımı etkileyen etmenleri araştırdığı çalışmasında öğretimin niteliği, problem alanları (fiziksel etmenler, kaygı, kişilik vb.), değer görme çabası, derse olan tutum ve hazırbulunuşluk, öz algılayışı etkileyen etmenlerin öğrencilerin derse katılımında önemli etmenler olduğu sonucuna varmıştır. Çok genel anlamda eğitim ve öğretim etkinliklerinde öğrenci güdülenmesi, öğretmenin mesleki yeterliliği, sınıfta kullanılan yöntem ve teknikler başarıyı etkileyen değişkenlerdir ve etkileşim halindedir (Engin, 2006). Benzer şekilde derse katılımı etkileyen faktörler Sarıtepeci (2012) tarafından öğretmen öğrenci ilişkileri, ideal bir sınıf ortamı, ödül ve teşvik, hazırbulunuşluk düzeyi, alışkanlıklar olarak ifade edilmiştir. Hem deney hem kontrol grubundaki öğrenciler, dersi yürüten öğretmeni 2014/2015 eğitim öğretim yılından beri tanımaktadırlar. Hem İngilizce hem Seçmeli Yabancı Dil derslerini aynı öğretmenden almaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen öğrenci ilişkileri her iki grup için de benzer ya da aynıdır. Hem deney hem kontrol grubu sınıfları aynı şartlara sahip olmakla birlikte mevcutları da eşittir. Ders öğretmeni sonuçların güvenilir olabilmesi için her iki sınıfta da ödül veya teşvik kullanmamıştır ve her iki grupta da aynı kuralları uygulamış olup bu alışkanlıklara araştırma boyunca aynen devam edilmesi sağlanmıştır.

Yabancı dil başarısının cinsiyet değişkeni ile ilişkisi daha önce araştırılmış ve bazı çalışmalarda kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır (Kızıltepe, 2003; Ray, Garavalia, Gredler, 2003). Alanyazında öğrenci katılımına yönelik bazı çalışmalarda ise cinsiyet ve başarının etmen olarak ele alındığı görülmektedir. Bu yüzden deney ve kontrol grubunda katılımcılar cinsiyet yönünden incelenmiştir (Tablo 3).

Tablo 3

Sınıfların Cinsiyet Dağılımı

Şubeler	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
7/A Sınıfı	19	10	29
7/B Sınıfı	14	15	29

Bir öğrenci okuma yazma bilmediğinden, üç öğrenci nakil gittiğinden, bir öğrenci devamsızlık yaptığından, bir öğrenci de özel eğitim öğrencisi olduğundan, 6 öğrenci değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilere ön test ve son test uygulandıktan sonra yapılan değerlendirmede 7/A sınıfından 2; 7/B sınıfından 4 öğrencinin ön test veya son teste katılmadığı görüldüğünden veri kaybı nedeniyle 6 öğrenci değerlendirmeye alınmamış ve toplamda 12 öğrenci değerlendirme dışında bırakılmıştır (Tablo 4).

Tablo 4

Çalışmaya Katılan Öğrencilerin Gruplara Göre Dağılımı

Şubeler	Kız Öğrenci Sayısı	Erkek Öğrenci Sayısı	Toplam Öğrenci Sayısı
7/A Sınıfı	17	8	25
7/B Sınıfı	11	10	21

Her iki grubun hazırbulunuşluk bakımından eşitliğini sağlamak amacı ile öğrencilerin akademik başarıları 2016/2017 eğitim öğretim yılı güz dönemi sonu İngilizce dersi başarı ortalamalarına göre incelenmiş ve gruplardaki öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre başarı puanları teker teker karşılaştırılmış olup her öğrenci başarı açısından karşı gruptan kendisine en yakın olan öğrenciyle eşleştirilmiştir. Her iki grubun cinsiyet ve başarı ortalamaları denkleştirilerek gruplar eşleştirilmeye çalışılmış olup, gruplar arası farkların olmaması için önlemler alınmaya çalışılmıştır (Tablo 5).

Tablo 5

Katılımcıların Cinsiyet Dağılımları ve Önceki Dönem Başarı Puanları

Kontrol Grubu			Deney Grubu		
Öğrenci No	Cinsiyet	Puan	ÖğrenciNo	Cinsiyet	Puan
1.	K	99.17	1.	K	97.00
2.	K	91.67	2.	K	89.83
3.	K	87.83	3.	K	88.00
4.	K	83.17	4.	K	87.50
5.	K	81.67	5.	K	86.66
6.	K	69.17	6.	K	67.66
7.	K	65.83	7.	K	67.66
8.	K	61.50	8.	K	66.83
9.	E	100.00	9.	E	97.00
10.	E	90.67	10.	E	87.83
11.	E	76.00	11.	E	76.33
12.	E	74.67	12.	E	75.50
13.	E	74.67	13.	E	71.00
14.	E	68.17	14.	E	56.83
15.	E	49.83	15.	E	53.66
16.	E	40.67	16.	E	43.00
Ortalama		75.92	Ortalama		75.77

Sınıflar cinsiyet ve başarı bakımından birbirine eşitlenmiş olup her iki grup da araştırmaya 8 kız 8 erkek öğrenci ile katılmıştır. Böylece kontrol grubu İngilizce dersi birinci dönem sonu başarı ortalaması 75,92 iken; deney grubu ortalaması 75,77'dir. Diğer öğrenciler ölçeklerin doldurulması ve uygulamalara katılmış; ancak sonuçları değerlendirme dışında bırakılmıştır. Bu durumda araştırmaya 7/A sınıfından 16 ve 7/B sınıfından 16 öğrenci dahil edilmiş olup toplam katılımcı sayısı 32'dir.

Ayrıca sınıfların eşitliğini sağlamak amacıyla uygulama öncesi yapılmış olan derse katılım ve güdülenme ölçeklerinin öntest sonuçlarına göre bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Öğrencilerin Derse Katılım Ölçeğinde grupların ön testleri için uygulanan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre $[t(30)=0.31, p=0.75]$ ön test puanlarının istatistiksel olarak farklılık göstermediği belirlenmiştir. Derse ısındırma tekniklerinin uygulanmasından önce iki grup için ortalama puanları arasında anlamlı farklılık görülmediği bulunmuştur (Tablo 6).

Tablo 6

Derse Katılım Ölçeği Bağımsız Örneklem t- Testi Katılımcı Öntest Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Deney	16	70,68	6,22	30	0,31	0,75
Kontrol	16	71,43	7,24			

İngilizce Okuma Metinleri GÜDÜLENME Değerlendirme Ölçeği verileri ilişkisiz örneklem t testi ön test sonuçlarına göre [$t(30)=0.32$, $p=0.74$] de deney ve kontrol gruplarının güdülenme ölçeği ön test puan ortalamaları bakımından da iki grup arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür (Tablo 7).

Tablo 7

GÜDÜLENME Ölçeği Bağımsız Örneklem t- Testi Katılımcı Öntest Sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Deney	16	99	12,19	30	0,32	0,74
Kontrol	16	100,31	10,56			

Özetle, araştırmada gruplar cinsiyet ve başarı, öğretmen ve ders materyalleri gibi değişkenler açısından eşleştirilmiş, bunun yanında gruplar derse katılım ve güdülenme ölçeklerinin öntest sonuçları açısından da değerlendirilmiştir. Grupların standart sapma puanları da incelendiğinde grupların kendi içinde homojen olduğu ve gruplar arasında fark olmadığı kabul edilmiştir.

Öğretim Etkinlikleri ve Materyalleri

Araştırma kapsamında ortaokul 7. sınıf müfredatına ve seviyesine uygun olmak üzere altı farklı okuma parçası ve bu okuma parçalarıyla ilgili dersin başında uygulanacak olan altı farklı çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliği araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Okuma metinlerin konusu belirlenirken öğrencilerin aşına oldukları, zihinsel olarak canlandırabilecekleri, yaygın olarak bilinen örneklerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Okuma

etkinlikleri dört bölümden oluşmaktadır: derse ısındırma etkinliği, okuma öncesi etkinlik, okuma etkinliği ve okuma sonrası etkinlikler.

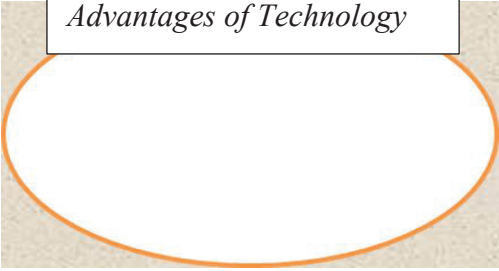
1.Derse Isındırma Etkinliği (Warm-Up)

Dördü video ve ikisi görsel sunu şeklinde hazırlanan Çoklu Ortama Dayalı Isındırma Etkinlikleri ses, görüntü, yazı ve müzik gibi birden fazla unsur içerdiğinden dersin başında öğrencilerin dikkatini çekmeye yarayacak ilginç ve eğlenceli bir biçimde düzenlenmiştir. Öğrencilerin zihinlerini İngilizce dersine hazırlama, okuma parçasına giriş yapabilme ve konuyu sunma amacıyla tasarlanmıştır. Okuma metni ile alakalı olan her bir ısındırma etkinliği 5 dakikayı geçmeyecek şekilde planlanmıştır. Isındırma etkinlikleri alanyazın taraması sonucunda araştırmacı tarafından hazırlanan 20 maddelik bir kontrol listesi (Ek:2) ile mesleki deneyimleri en az 10 yıl olan tecrübeli üç İngilizce öğretmeni tarafından kontrol edilmiş ve gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

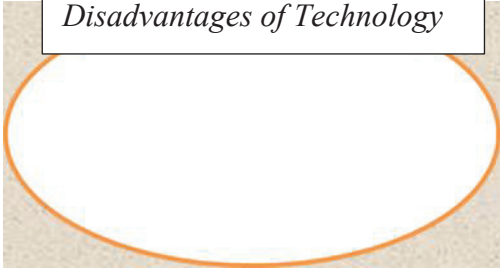
Video izleme süreci önemlidir. Video izlerken öğrencilerin bir amacı veya bir görevi olmalıdır. Bu yüzden çalışma kağıtları üzerinde “Warm-up” bölümünde öğrencilere cevaplamaları gereken bir soru veya çözmeleri gereken bir bulmaca veya not almalarını gerektiren bölümler yer almıştır. Öğrencilerin dikkatini çekmek, derse odaklanmalarını ve videoyu dikkatli izlemelerini sağlamak amacıyla ısındırma etkinlikleri bölümünde izledikleri videodaki ülkeyi tahmin etmeleri istenmiştir. Başka bir ısındırma etkinliğinde ise öğrencilerden teknolojinin avantaj ve dezavantajları konulu Powers Point (ppt) sunusunu izlerken not almaları istenmiştir.

Watch the presentation and note the advantages and disadvantages of technology./Sunumu izleyiniz teknolojinin avantaj ve dezavantajlarını not ediniz.

Advantages of Technology



Disadvantages of Technology



Görsel 1. Isındırma Etkinliği Örneği 1

Başka bir derste sporların tanıtıldığı eğlenceli bir ÇODIE izledikleri esnada öğrencilerden videoda geçen 5 sporu bulmacada bulmaları istenmiştir.

Watch the video about sports and find five (5) sports in the puzzle below./Sporlarla ilgili videoyu izleyiniz ve aşağıdaki bulmaca beş tane spor bulunuz.

R	F	C	T	V	A	F	W	F	T	X	S	I	P	Y
B	G	Z	F	C	T	W	E	R	O	Y	X	D	R	T
M	C	M	H	A	N	F	K	N	W	M	F	Y	S	E
U	V	N	Y	L	A	U	Z	H	C	Y	U	V	G	N
W	E	I	G	H	T	L	I	F	T	I	N	G	S	N
U	D	P	L	L	A	B	T	O	O	F	N	K	E	I
H	A	N	D	B	A	L	L	E	K	H	M	G	I	S

Görsel 2. Isındırma Etkinliği Örneği 2

2.Okuma Öncesi (Pre-Reading)

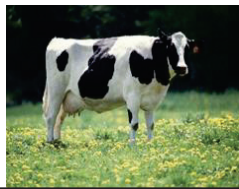
Okuma öncesi bölümü öğrencilerin zihinlerini okumaya hazırlamak ve metinle ilgili ipuçlarını vermek için düzenlenmiş bir bölümdür. Bu bölümde öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilmiş veya metinde geçecek kelimeleri içeren kelime ve resim eşleştirme alıştırmaları sunulmuştur. Hollanda’da geçirilen bir haftalık geziyi anlatan bir günlüğü okumadan önce öğrencilere a sorusunda Hollanda ile ilgili bilgileri olup olmadığı, b sorusunda orayı ziyaret etmek isteyip istemedikleri sorulmuş ve c sorusunda metinde geçebilecek kelimeleri bilmeleri için resim ve kelime eşleştirme alıştırmaları yapılmıştır.

a-What do you know about Holland?

b-Would you like to visit there?

c- Look at the pictures and match the words./Resimlere bakınız ve kelimelerle eşleştiriniz.

“tulips, cheese, cow, windmill,



Görsel 3. Okuma Öncesi Etkinliği Örneği 1

3.Okuma (Reading)

Okuma bölümünde, okuma metnini okuduktan sonra öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını ölçebilmek ve metni daha iyi anlamalarını sağlamak için metinle ilgili açık uçlu, doğru yanlış, çoktan seçmeli, boşluk tamamlama teknikleriyle hazırlanmış sorular yer almaktadır.

A.)Read the text and find why sport is important./ Metni okuyunuz ve sporun neden önemli olduğunu bulunuz.

Doing sports regularly

Each person should do any kind of sport. Some people don't do sport because they have different excuses. They usually say " I have a lot of work.", " I have a little child." or "I haven't got enough time." You must find the sport you like and do it regularly because it is important for your health.

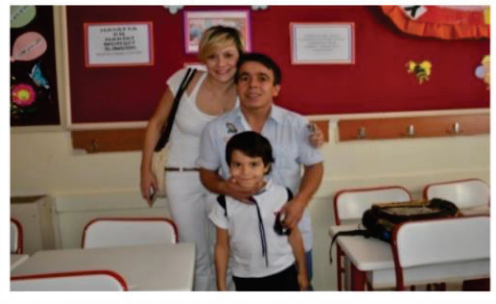
If you do sport, you rarely be ill. Atatürk said: "Healthy brains are in healthy bodies."

To have a good and long life and healthy body you must do sport.

Also, you can be a very successful sportsman. Why not? Halil Mutlu is a famous Turkish sportsman. He is very successful at weight lifting. He is a world champion and has 27 gold medals.

His beautiful wife, Seher Mutlu does gymnastics. Their son, Tuna Mutlu is only

12 years old and he is interested in fencing. He trains twice a week. His dream is to be a successful sportsman like his father.



A.)Write the answer./Cevabı buraya yazınız.

Sport is important because.....

B.)Read the text again and complete the sentences according to the text./ Metni tekrar okuyunuz ve cümleleri metne göre tamamlayınız.

1.Some people don't do sports because they have different _____.

2.You should find the sport you like and do it _____.

3.If you do sports, you seldom be _____.

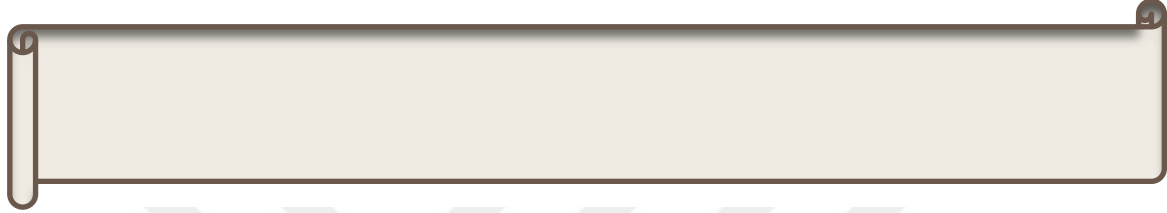
4.Halil Mutlu is good at _____.

Görsel 4. Okuma Etkinliği Örneği

4. Okuma Sonrası (Post-Reading)

Okuma sonrası bölümünde öğrencilerden konuyla ilgili kendi cümlelerinden oluşan bir üretim yapmaları beklenmiştir. Bunlardan bazıları hayvanları korumak ile ilgili bir slogan yazma, kendinin ve en iyi arkadaşının dış görünüşünü ve kişiliğini tarif etme, kısa biyografi yazmadır.

Write a slogan for endangered animals./Nesli tükenmekte olan hayvanlar için bir slogan yaz.



Görsel 5. Okuma Sonrası Etkinliği Örneği

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları, öğrencilerin derse katılım düzeylerinin belirlemesini amaçlayan bir derse katılım ölçeği, İngilizce dersine yönelik güdülenme düzeylerinin belirlenmesini amaçlayan bir güdülenme ölçeği ve uygulanan ısıdırma etkinliklerinin öğrencilerin kendileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplamda üç farklı ölçme aracı kullanılmıştır.

“Öğrencilerin Derse Katılımı” ölçeği (Ek:3) Menteş (2011) tarafından geliştirilmiştir. Derse katılım ölçeği oluşturulurken, alanyazına ek olarak 15 sınıf ve branş öğretmenleriyle derse katılımı ifade edebilecek öğrenci davranışları hakkında görüşmeler yapılarak düşünceleri alınmış ve alınan bu görüşler, yapılan alanyazın taramaları sonucunda ulaşılan bilgilerle desteklenmiştir. İlköğretim okulları arasından seçilen bir okulda örnek bir uygulama yapılmış ve en az 5. sınıf öğrencileri tarafından soruların tam olarak anlaşılabilirdiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin kapsam geçerliliği için uzman görüşleri alınmış ve yapı geçerliliği için ise faktör analizi yapılmıştır. “Öğrenci Derse Katılım Ölçeği”nin faktör analizi sonuçlarına göre verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO=.903 ve Barlett Sphericity testi (X^2 (df=153,) = 1287.530, p=.000)

anlamalı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçme aracının faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. “Öğrencinin Derse Katılımını oluşturan maddelerin yük değerleri .437 ile .794 arasında değişmektedir. “Öğrenci Derse Katılım” ölçeğinin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiş ve alfa değeri .813 bulunmuştur.

Ölçeğin birinci bölümü kişisel bilgilerden oluşmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümünde “Başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlerim”, “Derste not tutarım”, “Yapılan grup çalışmalarına katılırım” gibi soruların yer aldığı toplam 17 maddede öğrencilerin derse katılma düzeyini belirlemek amacıyla, “Hiç” (1), “Çok az” (2), “Bazen” (3), “Çoğunlukla” (4), “Her zaman” (5) ifadelerinden oluşan 5’li dereceleme ölçeği kullanılmıştır.

Veri toplamada kullanılan ikinci araç olan “Yabancı Dilde Okuma Güdüsü Ölçeği” Gardner’ın sosyo-eğitimsel güdülenme modeline ve Wigfield & Guthries’in (1995, 1997) okumaya güdülenme teorisine dayandırılarak Mori (2002) tarafından geliştirilmiştir ve Türkçeye uyarlama çalışmaları Hassanirokh (2012) tarafından yapmıştır (Ek:4). Ölçek tercüman tarafından İngilizceden Türkçeye çevrildikten sonra tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ölçek, öğrencilerin kesinlikle katılmıyorum (1) ve kesinlikle katılıyorum (7) puanları arasında kendini değerlendirmesini gerektiren 7’li dereceleme ölçütüne sahiptir. Ölçek; “İngilizce metin okumayı öğrenerek, İngilizce hikayeler okuyabileceğimi umuyorum”, “İngilizce okumak eğlencelidir”, “İngilizce okumak ileriki hayatımda yurt dışında okuyabilmek için fırsat sağlayabilir” gibi 20 maddeden oluşmaktadır. Mori ölçeğin iç geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarını yapmış ve ölçeğin yeterince güvenilir olduğu sonucuna varmıştır. Cronbach Alpha sonucunun 0.93 olması da ölçeğin iç tutarlılığı açısından iç güvenirliğini ortaya koymuştur. Ölçeğin her bir maddesi öğrencilerin yabancı dilde okuma ile ilgili hislerini öğrenmeyi amaçlamaktadır. Hem “Öğrenci Derse Katılım Ölçeği” hem de “Yabancı Dilde Okuma Güdüsü Ölçeği” olduğu gibi kullanılmıştır.

Yukarıda sözü edilen araçlar ısındırma etkinliklerinin bağımlı değişkenler üzerinde etkili olup olmadığını genel olarak ortaya koyabilmek için uygun olmakla birlikte söz konusu etkinin niteliği ve boyutları hakkında fikir edinmeye uygun değildir. O nedenle, kullanılan ısındırma etkinliklerinin öğrencilerin kendileri üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerini öğrenebilmek amacıyla ders uygulamaları bittikten sonra kullanılmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu (Ek:5) araştırmacı tarafından hazırlanmıştır ve görüşme formu ilişkin uzman görüşü almakla yetinilmiştir. ARCS modeli temel alınarak hazırlanan bu görüşme formu dört ana ve altı alt maddeden oluşmaktadır.

Birinci madde öğrencilerin uygulamada beğendiği özelliklerin neler olduğunu öğrenmeyi amaçlamaktadır. İkinci maddenin altı alt sorusu bulunmakta ve bunlardan dördü Keller'in GÜdülenme Kuramının (ARCS) derse dikkat, kendine güven, derse olan doyum ve dersin hayat ile ilişkilendirilmesi boyutlarına denk gelmektedir. Diğer iki alt soru ise öğrencilerin güdülenmesi ve derse katılımı ile ilgilidir. Üçüncü maddede öğrencilere uygulamada beğenmediği ve değişmesini önerdiği özellikler; dördüncü madde öğrencilerin uygulamaya ilave edilmesini önerdiği özellikler sorulmuştur. Katılımcıların soruları iyi anlayabilmeleri ve yorum yapabilmeleri için seviyelerine uygun açıklamalar yapılmıştır. Yaptıkları yorumları detaylandırmaları amacıyla katılımcılara “Nasıl?”, “Hangi?”, “Ne?” gibi sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin rahat konuşabilmeleri açısından görüşmeler bireysel yapılmıştır. Ayrıca, görüşmede öğrencilere bu uygulamanın beğendiği, beğenmediği özellikleri ile uygulamanın değişmesini veya uygulamaya ilave edilmesini istediği özellikler de sorulmuştur.

Uygulama

Uygulama süreci 6 hafta olarak planlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerine bilgilendirme yapılmış ve öntestler uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan 7. sınıf İngilizce müfredatına ve öğrenci seviyelerine uygun altı farklı okuma etkinliği ve her biri için çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinlikleri haftada bir kez bir ders saati olmak üzere toplam altı hafta boyunca uygulanmıştır.

Deney grubunda okuma parçası öğrencilere okutulmadan önce Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri (ÇODİE) uygulanmış, kontrol grubunda uygulanmamıştır. ÇODİE uygulanmadan önce öğrencilere okuma metinleri dağıtılmış, video veya ppt izlerken dikkatli izlemelerini sağlayacak kısa sorulara cevaplar bulmaları veya küçük etkinlikleri tamamlamaları sağlanmıştır. Sonraki aşamada parçaya göz atmaları istenmiş ve parçadan önce okuma öncesi başlığı altında kendilerine birkaç genel soru yöneltilmiş ve cevaplamaları beklenmiştir. Daha sonra öğrencilere okuma metni derinlemesine sessiz biçimde okutulmuştur. Bir sonraki adımda, bütün sınıfın dikkatle dinlemesini sağlamak için okuma metni yarıda kesip devam ettirme tekniği ile sesli bir biçimde tekrar okutulmuştur. Okuma parçasının anlaşıldığından emin olduktan sonra parça ile ilgili doğru yanlış, cümle tamamlama, eşleştirme soruları, açık uçlu veya çoktan seçmeli sorular ile konu pekiştirilmiştir. En sonunda okuma sonrası başlığı altında öğrencilerin konuyla ilgili bir

üretimde bulunmaları sağlanmıştır. Her bir okuma metni için 1 ders (40 dakika) zaman ayrılmıştır. Her hafta için okutulan okuma metinlerinin konuları;

1. Hafta: Barış Manço (Biyografi)
2. Hafta: Hollanda (Günlük)
3. Hafta: Appearance (Konuşma Balonları)
4. Hafta: Technology and Internet (Düz metin)
5. Hafta: Sports (Düz metin)
6. Hafta: Endangered Animals'dır (Düz metin).

6 haftalık sürecin sonunda kontrol ve deney gruplarına katılım ve güdülenme sonestleri uygulanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve ÇODIE'nin ARCS modeline uyumunu da sorgulayan açık uçlu sorulardan oluşan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu ile deney grubundaki öğrencilerle bireysel görüşme yapılmış ve çalışmanın öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Toplanan veriler SPSS 22.0 İstatistik Paket Programı kullanılarak bilgisayara girilmiş ve verilerin ön değerlendirmesi yapıp kayıp değerler analiz edilerek eksik veri sorunu ortadan kaldırılmıştır. Veriler bilgisayara girilirken sınıf şubeleri ile beraber girilmiştir. Metinde okuma ve güdülenmeyi değerlendirme anketinde üç soru olumsuz anlamlı olduğundan (7, 8, 9) sorular tersine çevrilmiştir. Tüm veriler .05 düzeyinde analiz edilip yorumlanmıştır. Gerek güdülenme gerekse katılım puanlarını ve bu puanlardaki değişimi görebilmek için tekrarlı ölçümler için Anova tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür.

Görüşmeler deney grubunda yer alan ulaşılabilir 13 öğrenci ile bireysel olarak yapılmıştır ve kurumdan izin alınarak görüşmeler daha sonra değerlendirilmek üzere ses kaydına alınmıştır. Öğrencilerin görüşlerine ait yalnızca ÇODIE uygulanan gruba ait video kayıtlarından oluşan veriler içerik analizi yapılarak öğrencilerin yorumlarına bağlı olarak evet(1), kısmen(2), hayır(3) şeklinde kodlanmış ve bu şekilde SPSS'e girilmiştir. Görüşlere ait veriler ($p=0.00<0.05$) Kolmogrov-Smirnow testine göre normallik varsayımını sağlamadığı için non-parametrik testler uygulanmıştır.

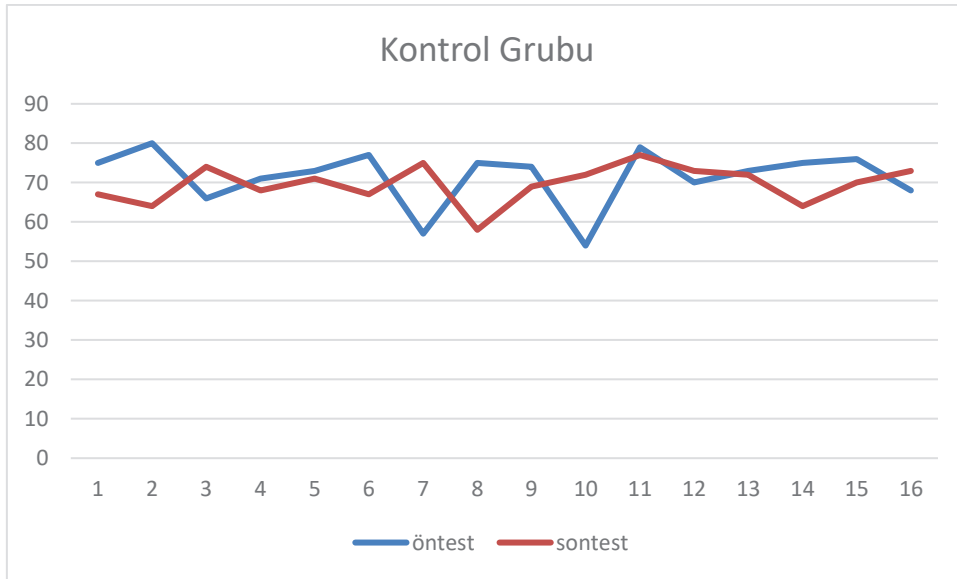
BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde katılımcıların derse katılım ve güdülenme durumlarına ilişkin deneysel bulgular ile katılımcıların her iki konuya ilişkin görüşlerinin analiz edilmesi ile elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Öğrencilerin Derse Katılım Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi, ÇODİE uygulanan ve uygulanmayan öğrenci gruplarının derse katılım düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili idi. Bu alt problem açısından tek tek katılımcıların puanlarındaki değişimler incelendiğinde; kontrol grubunda çoğu katılımcının puanları öntestten-sonteste düşüş gösterirken, bir kısmının puanının yükseldiği gözlenmiştir. Buna karşılık katılımcıların puanlarındaki düşüşlerin de yükselişlerin de çok belirgin olmadığı Şekil 2'deki grafikten izlenebilir.



Şekil 2. Kontrol Grubu -Derse Katılım Puanlarındaki Bireysel Değişimler

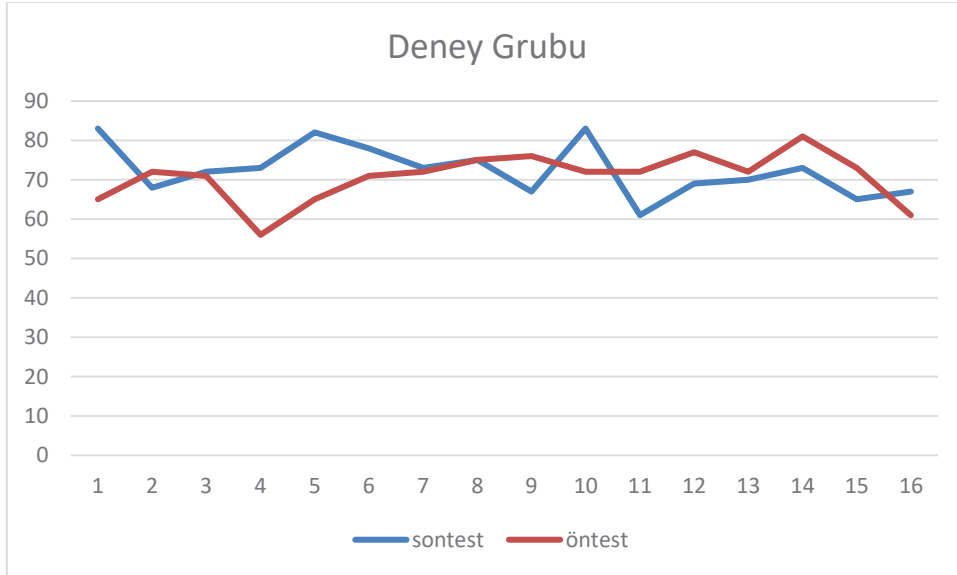
Grup olarak incelendiğinde; kontrol grubu katılımcılarının derse katılım puanı aritmetik ortalaması öntestte 71.43 iken, 1.81 puanlık düşüş ile sontestte 69.62 olmuştur. Başka bir söyleyişle ÇODIE uygulanmayan grupta katılımcıların derse katılım ölçeği puanları düşüş göstermiştir. Tablo 8’deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; bu düşüş ile ortaya çıkan farkın anlamlı olup-olmadığını anlamak için uygulanan t-test sonuçları, söz konusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(30)=0.701$, $p=0.49$].

Tablo 8

Kontrol Grubunun Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	16	71.43	7.24	15	0.701	0.494
Sontest	16	69.62	4.85			

Katılımcı bazında, deney grubu katılımcılarının derse katılım durumları ile ilgili bireysel puanların ayrıntılı görünümü Şekil 3’te verilmiştir. Grafikselleştirilmiş görünümü veren bu şekil ayrıntılı incelendiğinde; deney grubu katılımcılarının bir kısmının puanının da, öntestten-sonteste düştüğü görülmektedir.



Şekil 3. Deney Grubu Katılımcıların Puanlarındaki Değişimlerin Grafikselleştirilmiş Görünümü

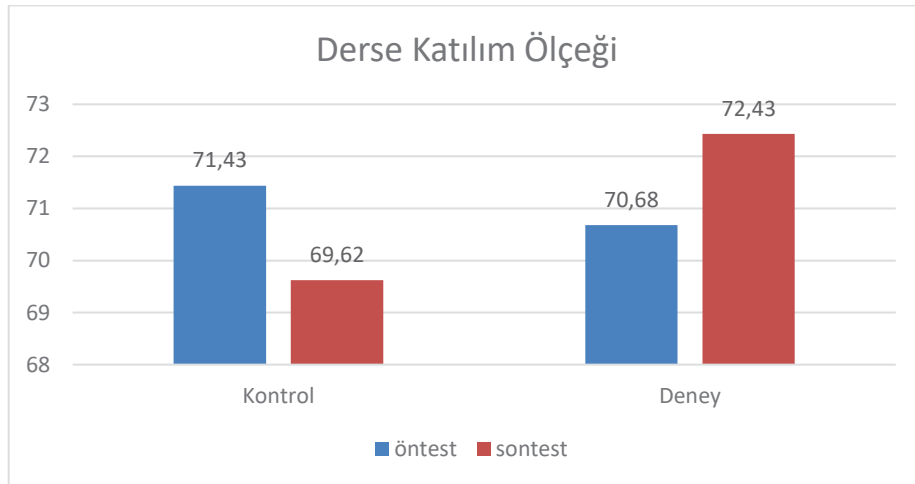
Grup olarak incelendiğinde; deney grubu katılımcılarının aritmetik ortalaması öntestte 70.68 iken, 1.75 puanlık yükseliş ile sontestte 72.43 olmuştur. Başka bir söyleyişle ÇODIE uygulanan grupta katılımcıların derse katılım ölçeği puanlarında gözlenen bir yükseliş vardır. Gözlenen bu farkın anlamlı olup-olmadığını anlamak için uygulanan t-test sonuçları (Tablo 9), söz konusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(30)=0.70$, $p=0.49$].

Tablo 9

Deney Grubunun Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{X}$	S	Sd	t	p
Öntest	16	70.68	6.22	15	0.706	0.491
Sontest	16	72.43	6.51			

Elde edilen grup içi bulgular derse katılım puanları itibari ile öntestten-sonteste, kontrol grubunda düşüş, deney grubunda yükseliş gözlemlendiğini; buna karşılık her iki grupta da ortaya çıkan düşüş ve yükselişlerin anlamlı olmadığını göstermektedir. Katılımcı bazında, her iki grupta da katılımcıların bir kısmının puanı düşerken, bir kısmının puanı yükselmiştir.



Şekil 4. Grupların Derse Katılım Ölçeği Puanları Aritmetik Ortalamaları

Deney ve Kontrol gruplarının derse katılım puanlarının öntest ve sontest aritmetik ortalamalarının gruplar arası karşılaştırılmasına ilişkin sütun grafiği Şekil 4'te görülmektedir.

Her iki grubun öntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ilgili veriler ise Tablo 10’da verilmiştir. Aritmetik ortalamalar hakkında daha önceden belirtilenlerin dışında, bu tabloda dikkati çeken bir ayrıntı, kontrol grubu puanlarının standart sapmasının sontestte, önteste göre daha düşük olmasıdır. Bu, sözkonusu katılımcıların puanlarının sontestte daha benzeşik hale geldiğini, deney grubu puanlarının benzeşikliğinin ise yaklaşık aynı kaldığını göstermektedir.

Tablo 10

Derse Katılım Durumu Gruplar arası Karşılaştırma- Betimsel İstatistikler

		$\bar{x}$	n	S
Kontrol Grubu	Öntest	71.43	16	7.24
	Sontest	69.62	16	4.85
Deney Grubu	Öntest	70.68	16	6.22
	Sontest	72.43	16	6.51

Derse katılım durumu sontesti itibari ile deney ve kontrol grupları puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve iki grubun sontest puanları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t-test sonuçları Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11

Derse Katılım Ölçeği Puanları - Gruplar arası t- Test Sonuçları

Grup	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	16	72.43	6.51	30	1.38	0.17
Kontrol	16	69.62	4.85			

Tablodaki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; sontest puanları aritmetik ortalamaları arasında, deney grubu lehine 2.81 puanlık bir fark gözlenmiştir. Bu farkın

anamlılığını sınamak için uygulanan t-test sonuçları, söz konusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(30)=1.380$, $p=0.17$].

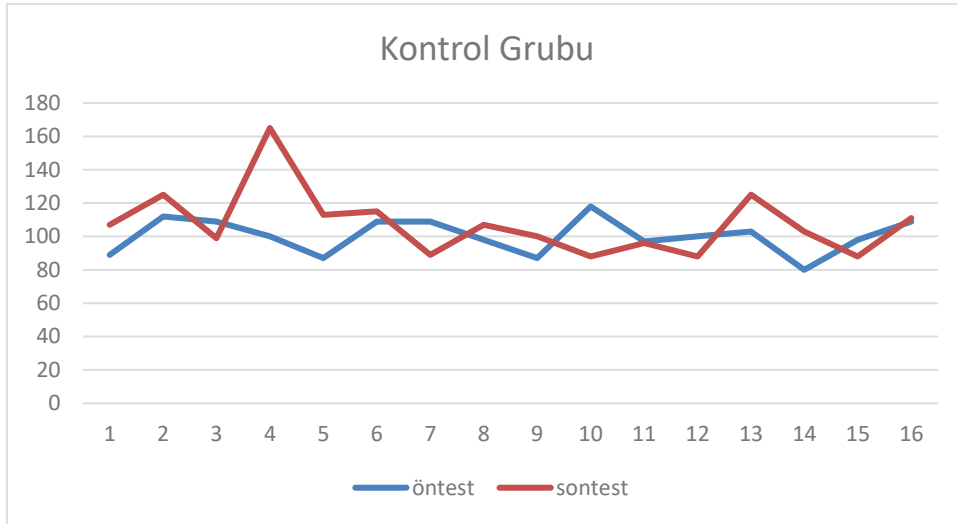
Araştırmanın yöntem kısmında raporlanan veriler ile birlikte ele alındığında, öncelikle deney ve kontrol gruplarının derse katılım durumları puanları arasında gerek öntest gerekse sontest itibari ile anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Başka bir söyleyişle ÇODIE, sontest itibari ile deney grubu lehine küçük bir fark yaratmış olsa da bu fark anlamlı değildir ve ÇODIE'nin etkili olmadığı şeklinde yorumlanmak durumundadır. Esasen gerek deney grubundaki katılımcılarının çoğunun puanının düşüş göstermesi, gerekse her iki grupta da öntestten-sonteste anlamlı bir farklılaşma belirlenmemiş olması, bu yorumu güçlendirmektedir.

Bu, alanyazındaki çoğu araştırma bulgusu ve araştırmacının araştırma öncesindeki öngörüsü ile uyumlu olmayan ve beklenmeyen bir sonuçtur. Bu durum, her iki gruptaki öğrencilerin, deneysel işlem niteliğindeki öğretim uygulamalarını yürüten ve katılımcılar ile uzun bir akademik birlikteliği olan öğretmenin etkisinin ya da öğrencilerinin ona olan aşinalığının, araştırmanın bağımsız değişkeninin etkisine baskın çıkmış olmasından kaynaklanmış olabilir.

Beklenmeyen sonucun bir başka nedeni; deneysel işlemlerin uygulandığı zaman diliminin, yaklaşık olarak akademik yarıyıl sonuna denk gelmesi, bu dönemde öğrencilerin giderek tatil havasına girmeleri ve ders etkinliklerine yeterince ilgi göstermemeleri olabilir. Bağımsız değişkenin uygulanmadığı kontrol grubu katılımcılarının puan ortalamalarının öntestten-sonteste düşmesi, bağımsız değişken uygulanan deney grubu katılımcılarının puan ortalamalarının ise anlamlı düzeyde yükselmese bile düşmemiş olması, başka bir söyleyişle bağımsız değişkenin hiç olmazsa öğrencilerin puanlarındaki düşüşü engellemiş olması, bu yorumun bir kanıtı sayılabilir.

Öğrencilerin Derse Güdülenmelerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi, ÇODIE uygulanan ve uygulanmayan öğrenci gruplarının derse güdülenme düzeyleri arasında anlamlı fark olup olmadığı ile ilgili idi. Bu alt problem açısından tek tek katılımcıların puanlarındaki değişimler incelendiğinde; kontrol grubunda öntestten-sonteste puanı düşen ve yükselen katılımcı sayısının yaklaşık aynı sayıda olduğu gözlenmiştir. Buna karşılık çok azı hariç, katılımcıların puanlarındaki düşüşlerin de yükselişlerin de çok belirgin olmadığı, Şekil 5'deki grafikten izlenebilir.



Şekil 5. Kontrol Grubu - Derse GÜdülenme Puanlarındaki Bireysel Değişimler

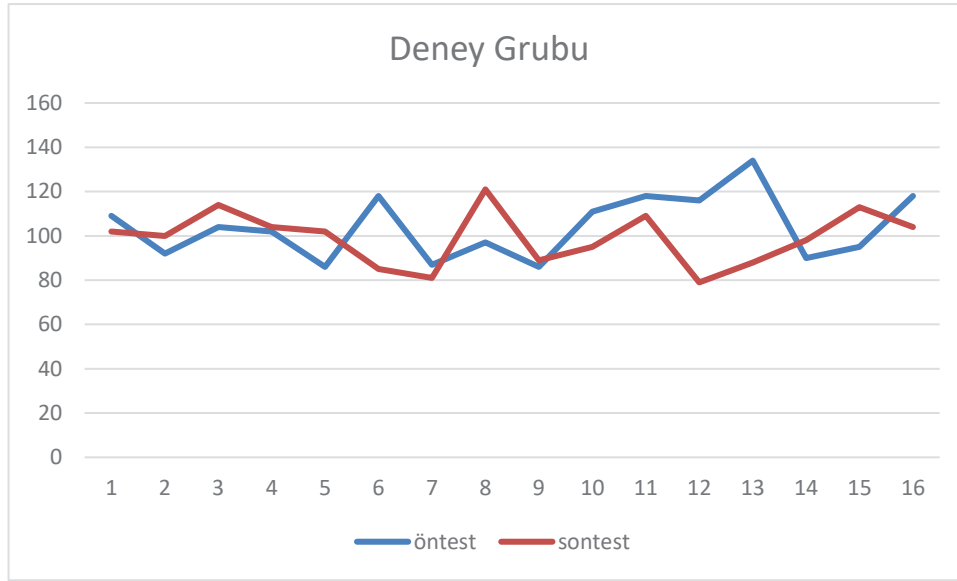
Grup olarak incelendiğinde; kontrol grubu katılımcılarının derse güdülenme puanı aritmetik ortalaması öntestte 100.31 iken, 7.12 puanlık yükseliş ile sontestte 107.43 olmuştur. Başka bir söyleyişle ÇODIE uygulanmayan grupta katılımcıların derse güdülenme puanları yükselme göstermiştir. Tablo 12’deki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; bu yükseliş ile ortaya çıkan farkın anlamlı olup-olmadığını anlamak için uygulanan t-test sonuçları, söz konusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(15)=1.270$, $p=0.22$].

Tablo 12

Kontrol Grubunun Derse GÜdülenme Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{x}$	S	Sd	T	P
Öntest	16	100.31	10.56	15	1.27	0.22
Sontest	16	107.43	19.63			

Katılımcı bazında, deney grubu katılımcılarının derse güdülenme düzeyleri ile ilgili bireysel puanların ayrıntılı görünümü Şekil 6’da verilmiştir. Grafıksel görünümü veren bu şekil ayrıntılı incelendiğinde; deney grubunda öntestten-sonteste, puanı düşen katılımcı sayısı, puanı yükselen katılımcı sayısından daha çoktur.



Şekil 6. Deney Grubu Katılımcıların Puanlarındaki Değişimlerin Grafıksel Görünümü

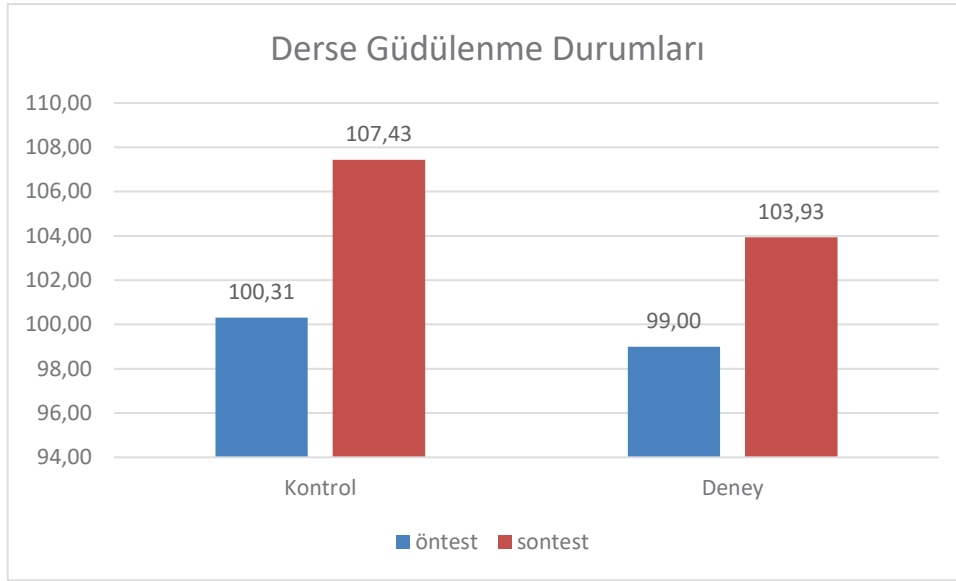
Grup olarak incelendiğinde; deney grubu katılımcılarının aritmetik ortalaması öntestte 99.00 iken, 4,93 puanlık yükseliş ile sontestte 103.93 olmuştur. Başka bir söyleyişle ÇODIE uygulanan grupta katılımcıların derse güdülenme puanlarında gözlenen bir yükseliş vardır. Gözlenen bu farkın anlamlı olup-olmadığını anlamak için uygulanan t-test sonuçları, söz konusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(15)=0.97$, $p=0.35$].

Tablo 13

Deney Grubunun Derse Güdülenme Puanlarına İlişkin t-Test Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	S	Sd	t	p
Öntest	16	99.00	12.19	15	0.97	0.35
Sontest	16	103.93	14.41			

Elde edilen grup içi bulgular derse güdülenme puanları itibari ile öntestten-sonteste, kontrol grubunda da deney grubunda da yükseliş gözlemlendiğini; buna karşılık her iki grupta da ortaya çıkan yükselişlerin anlamlı olmadığını göstermektedir. Katılımcı bazında bakıldığında kontrol grubunda puanı yükseldiği gözlenen katılımcı sayısının, deney grubundakinden daha fazla olduğu gözlemlenmiştir.



Şekil 7. Grupların Derse Güdülenme lçeği Puanları Aritmetik Ortalamaları

Deney ve Kontrol gruplarının derse güdülenme puanlarının ntest ve sontest aritmetik ortalamalarının gruplar arası karşılaştırılmasına ilişkin sütün grafiği Şekil 7’de görülmektedir. Her iki grubun ntest ve sontest puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları ile ilgili veriler ise Tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14

Derse Güdülenme Durumu Gruplar arası Karşılaştırma- Betimsel İstatistikler

Grup		$\bar{X}$	n	S
Kontrol Grubu	ntest	100.31	16	10.56
	Sontest	107.43	16	19.63
Deney Grubu	ntest	99.00	16	12.19
	Son test	103.93	16	14.41

Artimetik ortalamalar hakkında daha önceden belirtilenlerin dışında, bu tabloda dikkati çeken bir ayrıntı, kontrol grubu puanlarının standart sapmasının sontestte, nteste göre belirgin şekilde yükseldiği, başka bir söyleyişle, katılımcıların belirgin şekilde heterojenleştiği dikkati çekmektedir. Bu, söz konusu katılımcıların puanlarının sontestte, deney grubuna göre

çok daha heterojen hale geldiği anlamına gelmektedir. Bu bulgu, sontest puanları itibariyle, puanların ortaya çıkışında; kontrol grubunda bireysel özelliklerin etkili olduğunu, deney grubunda ise benzer özelliklerin etkisinin bağımsız değişken tarafından etkilenmiş olabileceğini akla getirmektedir.

Derse güdülenme durumu sontesti itibari ile deney ve kontrol grupları puanlarına ilişkin betimsel istatistikler ve iki grubun sontest puanları ortalamalarının karşılaştırılmasına ilişkin t-test sonuçları Tablo 15’te özetlenmiştir.

Tablo 15

Derse Güdülenme Sontest Puanları - Gruplar arası t- Test Sonuçları

Grup	n	$\bar{x}$	s	sd	t	p
Deney	16	103.93	14.41	30	0.575	0.570
Kontrol	16	107.43	19.63			

Tablodaki verilerin incelenmesinden de anlaşılabileceği gibi; sontest puanları aritmetik ortalamaları arasında, deney grubu lehine 3.50 puanlık bir fark gözlenmiştir. Bu farkın anlamlılığını sınamak için uygulanan t-test sonuçları, sözkonusu farkın anlamlı olmadığını göstermiştir [$t(30)=0.575$, $p=0.570$].

Öğrencilerin derse güdülenmeleri ile ilgili bulgular temelde; derse güdülenme düzeyleri açısından, deney ve kontrol grupları arasında, deney öncesinde olduğu gibi, deney sonrasında anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir. Buna karşılık öntestten-sonteste, kontrol grubunda gözlenen fark deney grubunda gözlenenden daha fazladır. Bu bulgu, araştırmacı tarafından açıklanabilir bulunmamıştır.

Öğrencilerin ÇODIE’nin Etkisine İlişkin Görüşleri

Dikkat Çekme

ARCS modeline göre düzenlenmiş görüşme sorularının ilki dersin başında sunulan ısındırma etkinliklerinin öğrencilerin derse dikkatini çekip çekmediğini sorgulamaktadır. Katılımcıların vermiş olduğu cevaplara göre ısındırma etkinlikleri 11 katılımcının dikkatini derse çekmede başarılı olurken, iki öğrencinin dikkatini çekmede kısmen yararlı olmuştur.

Katılımcıların ÇODIE ile ilgili görüşleri incelendiğinde dikkat ve derse odaklanma konusunda önemli yorumlar yaptıkları görülmektedir. Örneğin; K1: “Sınıfta çok gürültü vardı

herkes çok konuşuyordu. Öğretmen zaman zaman bağırarak zorunda kalıyordu. Isındırma etkinliği olan video açıldıktan bir süre sonra susup izlemeye başladılar.”, K2: “Bizim sınıfta derste konuşan çok oluyor. Ama videoları izlerken onlar da odaklandığı için derse odaklanmak kolay oluyor.”, K3: “Renkliydi izlerken zevk aldım derse odaklandım. Normalde dinlemeyen arkadaşlarımız da derse odaklandı.”, K6: “1 kişi hariç bütün sınıf derse odaklandı.”, K7: “Isındırıcı derse odaklayıcı etkinliklerdi” yorumlarından anlaşılacağı gibi ÇODIE, ders başlangıcında öğrencilerin dikkatini toplama ve onların derse odaklanmalarını sağlamada kullanılabilecek etkili bir yöntem olmasının yanında sınıfta dersin işlenişini bozabilecek öğrenci veya öğrenci davranışlarının da önüne geçerek önlemektedir. Katılımcılar ÇODIE’nin sağlamış olduğu dikkat ve odaklanmanın çoğunlukla ders boyunca yeterli olduğunu görüşme esnasında ifade etmişlerdir. Örneğin K7: “Beden eğitimi dersinde başta yapılan ısındırma nasıl ders boyu yeterse aynı şekilde ÇODIE dersin sonuna kadar dikkati toplamada yeterli oldu.” K5: “Ders boyunca dikkatimi derse vermeme yardımcı oldu.”, K3: “Ders boyunca dikkatimi toplamama yardımcı oldu.”, K2: “Isındırma etkinlikleri ders boyu dikkati toplamaya çoğunlukla yetti.”, K1: “ÇODIE dersin sonuna kadar odaklanmama yetti.”, yorumları ÇODIE’nin sağladığı dikkat ve odaklanmanın ders sonuna kadar yeterli olduğunu desteklerken; K4: “Dersin başında dikkatimi toparladı ders boyu sürmesine yetmedi.”, K10: “Ders boyu odaklanabildim ders sonuna doğru dikkatim dağılmaya başladı.”, K11: “Videoları izledim ama bazen yine dikkatim dağıldı.”, yorumları birkaç öğrencide ÇODIE’nin etkisini kaybettiğini ve dersin sonuna doğru dikkatlerinin dağıldığını ifade etmektedir.

İlişkilendirme

İkinci olarak, ÇODIE’leri öğrencilerin kendi yaşamlarıyla ilişkilendirip ilişkilendiremediği sorgulanmış olup katılımcıların 7’si ısındırma etkinliklerini kendi yaşamları ile ilişkilendirebilirken, 5 katılımcı kısmen ilişkilendirebilmiş ve 1 öğrenci ısındırma etkinlikleri ile yaşamı arasında ilişki kuramamıştır. Örneğin; K4: “Turistik bir bölgede yaşadığım için kendi yaşamımla ilişki kurabildim.”, K3: “Evet, bazı şeyler oldu. Bizim restoranımız var. Orada İngilizlerle diyalog kurarken sporlarda oldu, kişilik özelliklerinde oldu. Bu konuları ilişkilendirebildim.”, K10: “Kısmen ama İngilizce dersi konularımızla ilgiliydi.”, K8: “Kısmen hayatımla ilgili değil ama ders konularıyla ilişkiliydi.”. ÇODIE ile kendi yaşamı arasında kısmen ilişki kurabilen veya hiç ilişki kuramayan katılımcılar ise bunların yaşamları ile değil İngilizce dersi müfredatı ile ilgili olduğunu belirtmişlerdir.

Güven

Üçüncü olarak, katılımcılara ÇODIE'lerin derse olan güvenlerini artırıp artırmadığı sorulmuş ve bunun sonucunda 11 öğrencinin güvenini artırdığı, 2 katılımcının ise kısmen güvenini artırdığı bulgulanmıştır. Örneğin; K8: *“Okuma parçalarına karşı kendime güvenim arttı. Geçen gün öğretmen bir ödev vermişti. Arkadaşımla oturup yapabildik”*. Bu çalışma İngilizce okuma becerileri ele alınarak düzenlendiğinden, katılımcıların kendilerine olan güvenlerini artırmada başarılı olunduğu anlaşılmıştır.

Doyum

Dördüncü olarak, katılımcıların dersten tatmin olup olmadıklarını öğrenmek için katılımcılara ÇODIE'lerin dersten memnun kalmalarına katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuş ve katılımcıların tamamının memnun kaldığı ve dersten tatmin olmuş bir şekilde ayrıldığı bulgulanmıştır. Örneğin K6: *“Bu etkinlik çok güzel oldu. Nedeniyse hep kitaptan ders işliyorduk. Bu etkinliklerde öğretmenimiz eğlenceli sorular soruyordu. Bu etkinliklerle pekiştirmiş olduk. Memnun kaldım.”*, K1: *“Dersten memnun kalmamı sağladı. Bir farklılık, bir değişiklik oldu.”*, K10: *“Desten bayağı memnun kaldım, çok güzeldi bence.”* yorumlarından da öğrencilerin dersten memnun ayrıldıkları anlaşılabilmektedir.

Katılımcıların görüşlerine göre ÇODIE; öğrencilerin dikkatini derse toplamada ve onları odaklamada, dersi hayatla veya edinilecek kazanımlarla ilişkilendirmelerinde, derse olan güvenlerini artırmada ve dersten tatmin olma konularında işe yarayan kullanışlı etkinlikler olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda, ÇODIE'nin ARCS modeline uygun ders sürecinde kullanılabilecek kullanışlı bir etkinlik olduğu anlaşılmıştır.

Derse Katılma İsteği

Çalışmanın birinci ve ikinci alt problemi olan güdülenme ve derse katılımı ilgili katılımcılara iki soru yöneltilmiştir. İlki, ÇODIE'lerin derse katılma isteklerini yani güdülenmelerini artırıp artırmadığı ile ilgilidir. Katılımcıların görüşlerine göre ÇODIE'lerin 13 katılımcıdan 12'sinin derse katılma isteği artmıştır. 1 katılımcı derse katılma isteğinin arttığını ancak katılma oranının kısmen arttığını belirtmiştir. K2: *“Videoyu başta izlemek insana bir güç veriyor. Psikolojik olarak her şeyin daha kolay olacağına inanıyorsun. Metinlere ve sorulara daha kolay parmak kaldırabiliyorsun.”* K10: *“Video izleyince mutlu oldum heyecanlandım heveslendim okumak için. Videolar çok eğlenceli ve dikkat çekiciydi.”* K5: *“Güzel etkinliklerdi derse renk kattı. Videoyu izlemeden okuma metinlerini okusaydık bu*

kadar eğlenemedik.”, görüşme ses kaydından alıntı olan yukarıdaki yorumlar incelendiğinde de ÇODIE’nin katılımcıların güdülenmeleri ve derse katılımları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Derse Katılma Oranı

İkinci olarak ÇODIE’nin katılımcıların derse katılma oranlarını artırıp artırmadığı sorgulanmıştır ve öğrenci görüşlerine göre ÇODIE 13 katılımcıdan 11’inin derse katılma oranını artırmıştır. 1 katılımcı ise derse katılma oranının değişmediğini belirtmiştir. K6: *“Eskiden çoğunlukla parmak kaldırırdım. Videoları izlediğim derslerde her soruya parmak kaldırdım.”*, K9: *“Eskiden pek parmak kaldırmazdım ama videolardan sonra katılma oranım arttı.”* yorumları dikkate alındığında da ÇODIE’nin öğrencilerin derse katılım oranı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Değişmesi İstenenler ve Öneriler

Katılımcılara uygulamada beğenmediği veya değişmesini istediği özellikler sorulduğunda 12 katılımcı uygulamanın güzel ve yerinde olduğunu, 1 katılımcı ise ÇODIE’lerin daha ayrıntılı ve uzun olması gerektiğini belirtmiştir; ancak derse ısındırma etkinliklerinin prensiplerinden biri kısa olmalarıdır.

Katılımcılara uygulamaya ilave edilmesini istediği özellikler sorulduğunda katılımcılardan 1’i dilbilgisi kurallarının da bu yolla öğretilmesi, 3’ü videoların daha uzun olması, 1’i okuma sonrası etkinlikte üretim yapmalarını kolaylaştıracak örnekler verilmesi; 1’i eşleştirme, doğru yanlış sorularının artırılması; 1’i bilmiyorum cevabını verirken, 6 katılımcı ise her şeyin tam olduğunu belirtmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma ile ulaşılan bulgulardan çıkarılan sonuçlar ile araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırmada öncelikle, Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri'nin (ÇODIE) öğrencilerin derse katılma ve güdülenme düzeylerine etkisi olup-olmadığı, öz bildirim (self report) dayalı deneysel ölçme ile test edilmiştir. Sonrasında, öğrencilerin ÇODIE uygulamasının beğenilen özellikleri, boyutları itibari ile güdülenmeye etkileri, beğenilmeyen ve değişmesi istenen özellikleri ile değişiklik önerilerine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Araştırmanın deneysel bulgularına göre; alanyazında ÇODIE'nin derse katılıma olumlu etkisi olduğuna ilişkin araştırma bulguları doğrulanmamıştır. Alanyazında çoğu araştırma tarafından rapor edilen olumlu etkiler, bu araştırma bulguları ile çelişmektedir; bu araştırmada ÇODIE'nin, öğrencilerin derse katılımlarını anlamlı düzeyde olumlu etkilediği tezi doğrulanmamıştır. Bunun çeşitli nedenleri olabilir. Olası nedenler şu şekilde sıralanabilir:

1. Isındırma etkinlikleri çok değişik yöntem, teknik ve araçlar ile birlikte uygulanabilir; bu araştırmada uygulanan biçimi ile şimdiye kadar kullanılan ve test edilen biçimler farklı olduğundan, doğrulanan etkiler, dolayısı ile araştırmaların sonuçları da farklı olabilir ve bu doğaldır.
2. Isındırma etkinliklerinin zamanlaması, zamanın ulusal ve kurumsal kültür, zamana bağlı öğrenci davranışları, önemli bir faktör olabilir.
3. Öğretmenin öğrenciler ile yakınlığı, geçirdiği süre ve öğrencilerin önem sıralaması etkili faktörler olabilir.
4. Ölçme yöntemi (deneysel, gözlemsel, öz bildirim) fark yaratan bir faktör olabilir. Bu araştırmada öz bildirim kullanıldı, gözlem yapılabilse, belki de farklı sonuçlar çıkabilirdi.

Bu araştırmada ODIE'nin uygulanmadığı grubun derse daha çok güdülendiğı gözlenmiştir. Ne ki yapılan anlamlılık testi, bu gözlemi doğrulamamıştır.

Bunun yanı sıra; ODIE öğrencilerin güdülenme ve derse katılımlarına etkilerinin incelendiğı bu çalışmada, derse katılım ve güdülenme ölçeklerinin istatistiki sonuçlarına göre öğrencilerin derse katılım ve güdülenmelerinde anlamlı bir fark bulgulanmadığı halde; yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerin analizi sonucunda nitel verilere göre ODIE, katılımcıların güdülenmesini ve derse katılma oranını büyük ölçüde artırmıştır. Ayrıca, öğrencilerin görüşlerine göre dikkat ve odaklanmaya katkıda bulunduğı gibi sınıf yönetimi problemlerini de çözüp genel olarak derse ilgisiz öğrencilerin de dikkatini topladığından sınıfın aynı anda derse odaklanmasını sağlamıştır. Öğrenci görüşleri ODIE'nin öğrencilerin dersi kendi yaşamları ile ilişkilendirmelerine katkı sağlamış, derse olan güvenlerini ve tatmin olma durumlarını olumlu etkilemiş; böylece Keller'e ait ARCS kuramının temel kavramları olan dikkat, ilişki, güven, tatmin olma durumlarına katkı sağlamıştır.

Alanyazına bakıldığında Seçer, Şahin, Alıcı'nın (2015) benzer bir çalışmasında odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verilerin analizi ile görsel-işitsel (audiovisual) ısındırma etkinliklerinin kullanımının Havacılık İngilizcesi öğretmenleri tarafından gözlemlenen öğrencilerin güdülenmesi ve derse katılımı üzerinde bariz bir olumlu etkisinin olduğı sonucu ile ODIE'nin etkisini araştıran çalışmada yapılmış olan katılımcı görüşlerine bağı sonuçlar paralellik göstermektedir.

Valendia'nın (2008) alışmasının sonucuna göre öğrenciler derse ısındırma etkinlikleri sayesinde yabancı dil dersine daha etkili başlamışlardır. Valendia öğrencilerden aldığı dönütlere göre ısındırma etkinliklerini öğrenci katılımını artıran, öğrencileri soruları cevaplamaya cesaretlendiren, dersteki etkinlikleri yapmalarını sağlayan bir dikkat enjektörüne benzetmiştir. Çalışmanın sonucunda ODIE uygulamasına katılan katılımcıların görüşleri Valendia'nın çalışmasının sonuçları ile örtüşmektedir.

Bu alanda yapılan çalışmalarda öğretmenlerle görüşme yapılarak veya öğrenci günlükleri değerlendirilerek ısındırma etkinlikleri derse katılım ve güdülenmeyi artıran bir teknik olarak bulgulanmıştır. Benzer biçimde bu çalışmada öğrencilerle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda ısındırma etkinliklerinin öğrenciler üzerinde bariz olumlu etkileri olduğı, öğrencilerin güdülenme ve derse katılımını artırdığı gibi görüşme sorularının temelini oluşturan Keller'in ARCS modeli kavramları olan derse karşı dikkat, kendine güven, dersten tatmin olma ve dersi hayatla ilişkilendirme konularında öğrencileri desteklediğı sonucuna

varılmıştır. Çalışmada öntest ve sontest olarak uygulanmış olan güdülenme ve derse katılım ölçekleri analizlerine göre ise deney grubunda görülen hafif yükseliş anlamlı bir fark oluşturmamakta ve ÇODIE'nin öğrencilerin derse katılım ve güdülenmesini artırmada yeterince etkili olmadığını göstermektedir. Bu çelişkinin sebeplerinden biri çalışmanın yarı deneysel desende gerçekleştirilmiş olması, grupların önlemler alınarak eşleştirilmesine rağmen katılımcıların bireysel farklılıkları veya psikolojik durumları analiz sonuçlarını etkilemiş olabilir. Alanyazın doğrultusunda ısındırma etkinlikleri ve çalışmada yapılan bireysel görüşme analizindeki öğrenci görüşlerine göre ÇODIE beğenilen, öğrencileri memnun eden bir etkinliktir ve öğretim tekniği olarak kullanılmasında bir sakınca değil yarar görülmektedir.

Öneriler

Atay'a (2004) göre İngilizce derslerinde önemli oldukları kabul edilen güdüleme stratejilerinin devlet okulu sınıflarında uygulanma oranı yeterli görünmemektedir. Sınıf içi etkinliklerin farklı ve öğrenci seviyesine uygun olmasının, kullanılan materyal ve dil öğretiminin gerçekleştirildiği sınıfın çekiciliğinin, güdülenmeyi sağlamada etkili değişkenler olduğu bilinmesine rağmen devlet ilköğretim okullarında not alma gibi dışsal güdüleme stratejileri kullanılmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle, özellikle devlet ilköğretim okullarında yabancı dil eğitiminin iyi bir seviyeye gelmesinde öğretmenlerin sözü edilen güdüleme teknik ve yöntemlerini tanımaları, ısındırma etkinliklerine önem vermeleri ve sınıflarında en verimli şekilde uygulamaları gerekmektedir.

Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinlikleri öğrencilerin İngilizce okuma dersine güdülenme ve katılımlarında olumlu sonuçlar elde edebilecek niteliklere sahip bir tekniktir. ÇODIE aynı zamanda ARCS modeli ile uyumlu olduğundan öğrencilerin dersi yaşamla ilişkilendirme, dikkat, güven, memnuniyet problemlerini çözmede ve sınıfta oluşabilecek yönetim problemlerini önlemede kullanılabilir. Etkili tasarım, içerik ve diğer desteklerle sadece İngilizce dersinin değil bütün derslerin vazgeçilmez bir parçası olmalıdır.

Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, ÇODIE'nin eğitimde kullanımı ile ilgili uygulamalarda, aşağıdaki önerilerin dikkate alınmasında yarar görülmektedir:

1. Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin katılımcıların güdülenme ve derse katılımlarına etkilerinin incelendiği çalışmada görüşme sonuçlarına göre etkili ve olumlu olan ÇODIE; derse katılım ve güdülenme ölçeklerinin istatistiki sonuçlarına

göre öğrencilerin derse katılım ve güdülenmelerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Bunun sebeplerinden biri yarı deneysel desen kullanılması ve grupların random atama değil grup eşleştirme yoluyla oluşturulması olabileceğinden çalışmanın deneysel desende tekrarlanması daha net sonuçlar verebilir.

2. Bu çalışmada ısındırma etkinlikleri çoklu ortamlardan yararlanılarak tasarlanmıştır. Öğrenci görüşlerine göre dersler sürekli ders kitabından işlendiğinden sıkıldıkları yönündedir ve çalışmadaki çoklu ortamlara dayalı ısındırma etkinliği ile başlayan ve 6 hafta süren İngilizce okuma derslerinin onları memnun ettiği anlaşılmaktadır. Ancak bu uygulamanın da sürekli olması ve alışlagelmesi durumunda öğrenciler derste yine sıkılabilirler. Isındırma etkinliklerinin birçok türü olduğundan farklı teknik ve yöntemler kullanılarak bu alandaki çalışmaların genişletilmesi eğitim açısından yararlı olabilir.
3. Araştırmanın sınırlılıklarından biri ÇODIE'nin altı hafta boyunca yedinci sınıf öğrencilerine İngilizce okuma dersinde uygulanmasıdır. Bu çalışmada ÇODIE'nin etkinliği kısa dönem için değerlendirilmiştir. Ancak; farklı sınıf düzeylerinde, farklı dil becerilerinde ÇODIE uygulanıp uzun dönemdeki etkisi araştırılabilir.
4. Araştırma sonucunda, alanyazında ısındırma etkinliklerinin güdülenme ve derse katılım ilgili yarattığı beklenti doğrulanmadığından alanyazındaki tespit ve önerilere temkinli yaklaşılması önerilir.
5. Bireysel görüşmeler sonucunda katılımcıların tamamı dersten doyum aldığından ve uygulamaya olan beğenilerini ifade ettiğinden ÇODIE'nin öğrenci memnuniyetine önem verilen durumlarda kullanılması önerilir.
6. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan ders kitaplarının hazırlanırken öğrencilerin dikkatlerini çekecek nitelikte ısındırma etkinliklerine yer vermeleri yararlı olabilir. Ayrıca; EBA'da ısındırma etkinlikleri havuzu oluşturulması öğretmenlerin bu konudaki farkındalıklarını artırabileceği gibi uygulamada öğretmenlere kolaylık sağlayabilir.

KAYNAKLAR

- Abalı, N. (2013). English language teachers' use of, competence in and professional development needs for specific classroom activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 181-187.
- Acat, M. B. & Demiral, S. (2002). Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(31), 312-329.
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim Okullarında, Öğretmenin Kullandığı Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin, Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarı Güdüsü*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akkoyunlu, B , Yılmaz, M . (2005). Türetimci çoklu ortam öğrenme kuramı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (28), 9-18. 26.05.2019 tarihinde <http://dergipark.org.tr/hunefd/issue/7808/102415> adresinden erişilmiştir.
- Aladağ, Ö. G. H., & Sezgin, Ö. G. M. E. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- Aldağ, H. & Sezgin, M. E. (2003). Çok Ortamlı Öğrenmede İkili Kodlama Kuramı ve Bilişsel Model. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11).
- Alkan, C. (1995). Özel Öğretim İlke ve Yöntemleri–Özel Öğretim Teknolojileri. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını*, No: 167.
- Alkan, C. (1998). *Eğitim Teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altmışdört, G. & Işık, A. (2012). Özel Amaçlı Yabancı Dil Öğretim Programında Ders Süreci Nasıl Değerlendirilmelidir? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 43, 14-24.
- Aras, S. S. (2007). *İlköğretim İngilizce Sınıflarında Öğretmenin Uzatılmış Bekleme Süresinin Öğrenci Katılımına Etkisi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Arda, A. & Onay, Ö. (2015). *Ortaokul Sunshine 7 Teacher’s Book*. Ankara: Lider Yayıncılık.
- Arıkan, A. (2005). Age, gender and social class in elt coursebooks: a critical study. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 29-38.

- Arıkan, A. (2008). Topics of Reading Passages In Elt Coursebooks: What Do Our Students Really Read? *The Reading Matrix*, Vol. 8, No. 2.
- Atay, D. (2004). İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 1*, 99-108.
- Beyer, S. M. (2008). Formula for a successful teaching day. *Principal Leadership*, 9(1), 6-7.
- Bot, D. K., Lowie, W. & Verspoor M. (2007). A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 7–21 Cambridge University Press doi:10.1017/S1366728906002732.
- Brown, H. Douglas (1994); *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Prentice Hall Regents, New Jersey.
- Bulut, S. (2006). *İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Öğrenme Stratejileri ve Başarı Güdülleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Büyüköztürk, Ş. ve arkadaşları (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ceylan, M. (2003). *Sınıfta Motivasyon (İki Öğretmenin Sınıf İçinde Motivasyon Değişkenlerini Dikkate Alma Davranışlarının Betimlenmesi)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Clément, R., Dörnyei, Z. & Noels, K. A. (1994). Motivation, selfconfidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44(3), pp.417-448.
- Colorado Devlet Üniversitesi, (2015) Warm-up ideas <https://writing.colostate.edu/guides/teaching/esl/warmups.cfm> adresinden 23/10/2015 tarihinde erişilmiştir.
- Çelik, S., Toraman, Ö. S. & Çelik K. (2018). Öğrenci Başarısının Derse Katılım ve Öğretmen Yakınlığıyla İlişkisi. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi Ocak 2018 Cilt:26 Sayı:1*, 209-217.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim Teknolojisi ve Öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- De Bot, K., Lowie, W., & Verspoor, M. (2007). A Dynamic Systems Theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 10(1), 7-21.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dinçer, A. (2014). *İngilizce Yabancı Dil Sınıflarında Öz-Belirlemeci Ders Katılımının Öncülleri Ve Sonuçları: Bir Karma Yöntem Yaklaşımı*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Dörnyei, Z. (1994). Motivation and motivating in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal*, 78, pp.273-284.

- Dörnyei, Z. (1994a). Understanding L2 motivation: on with the challenge!. *The Modern Language Journal*, (4), pp.515.
- Dörnyei, Z. ve Csizer, K. (1998). Ten commandments for motivating language learners: Results of an empirical study. *Language Teaching Research*, 2, pp.203-229.
- Emeksiz, B. (2006). *Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde GÜdülenme (Motivasyon) Ölçümü* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Engin, A. O. (2006). Yabancı Dil (İngilizce) Öğretiminde Öğrenci Başarısını Etkileyen Değişkenler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 287-310.
- Erdem, E. (2001). *Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erkan, H. (1994). *Bilgi Toplumu ve Ekonomik Gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası, Kültür Yayınları, No.326.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gagne, R. (2002). Gagne's 9 Events of instruction. <http://ide.ed.psu.edu/idde/9events.htm> adresinden 17 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Gardner, R. C. & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The Socio- educational Model*. New York: Peter Lang.
- Gardner, R. C. (2012). Integrative motivation and global language (English) acquisition in Poland. *Studies In Second Language Learning & Teaching*, 2(2), pp.215-226.
- Gardner, R. C. ve Lambert, W.E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13 (4), pp.266-272.
- Gardner, R. C. ve Tremblay, P. F. (1994). On motivation: measurement and conceptual considerations. *The Modern Language Journal*, 78, pp.524-527.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E., & Canadian Psychological Association, O. (Ontario). (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*.
- Gardner, R.C. & Tremblay, P.R (1994). On motivation, research agendas and throeritcal frameworks. *The Modern Language Journal*, 78, pp.359-368.
- Gentile, J. R. (2014). Teaching methods. *Salem Press Encyclopedia Of Health*.

- Ghibson, J. T., & Chandler, L. A. (1998). *Education psychology*. Boston: Allyn Bacon Inc.
- Gökalp, M. (2014). *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Öğretme - Öğrenme Modelleri Grubu Öğretme Modelleri* Ankara: Pegem Akademi.
- Gülten, Ç., D ; Ergin, H. ; Avcı, R. ; (2009). Bilgiyi İşleme Kuramı Ve Anlamlandırmanın Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkisi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 1-10.
- Gürer, M. D. (2013). *Utilization of learning objects in social studies lesson: achievement, attitude and engagement*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi.) Middle East Technical University, Ankara.
- Harmer, J. (2001) *The practice of english language teaching* (3. ed.). New York: Longman.
- Hassanirokh, F. (2012). *The effect of comic strips on turkish EFL learners' motivation and reading comprehension* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Işık, A. (2011). Language education and elt materials in turkey from the path dependence perspective. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40 (40), 256-266.
- Kaya, S. Ü. (2017). Using short stories in elt/efl classes. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 41-47.
- Kayak S. Mahiroğlu A. (2010). ARCS Güdüleme Modeline Göre Tasarlanan Eğitsel Yazılımın Öğrenmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Kış 2010*, 8(1), 67-88.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3).
- Keller, J.M. (2006). What is motivational design? <http://arcsmode.ipower.com/pdf/Motivational%20Design%20Rev%20060620.pdf> adresinden 17 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Kızıltepe, Z. (2003). Yabancı Dil Öğrencilerinin Tutum ve Güdülerinde Cinsiyet Farkı. *Eğitim ve Bilim Cilt 28, Sayı 130* (75-82).
- Kutu, H. & Sözbilir, M. (2011). Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(1), 292-312.
- Lee W. and Reeve J. (2012) Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with their students. *Educational Psychology*, 32(6), pp. 727-747. doi:10.1080/01443410.2012.732385.
- Lumsden, L. (1999). *Student motivation: cultivating a love of learning*. ERIC Clearinghouse on Educational Management, 5207 University of Oregon, Eugene, OR 97403-5207.

- Masgoret, A. ve Gardner, R. (2003). Attitudes, motivation, and second language learning: A meta-analysis of studies conducted by Gardner and associates. *Language Learning*, 53(1), pp.123-163.
- Mendi, H. B. (2009). *The relationship between reading strategies, motivation and reading test performance in foreign language learning*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Menteş, C. (2011). *İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğretmenlerine Olan Güven Düzeyleri İle Derse Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Mori, S. (2002). "Redefining motivation to read in a foreign language". *Reading in Foreign Language*, 14 (2). <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/mori/mori.html> adresinden 17 temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir.
- Namlu, A.G. (1999). *Bilgisayar Destekli İş Birliğine Dayalı Öğrenme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Nayır, F. (2017). The relationship between student motivation and class engagement levels. *Eurasian Journal of Educational Research* 71. 59-78.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman J. D. and Rusell, J. D. (2000). *Instructional technology for teaching and learning desinging instruction, integrating computers and using media* (2nd Ed.). New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York.
- Newmann, F. M. , Gary, G.W. and Lamborn S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In M. Fred Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York. NY: Teachers College Press.
- Novak, G. M. (2011). Just-in-time teaching. *New Directions For Teaching & Learning*, 128, pp. 63-73.
- Ölmezer Öztürk, E. & Ok, S. (2014). Motivational behaviors of teachers in Turkish EFL classes: Perception of students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 10(2), pp. 120-133.
- Öncü, H. (2004). *Motivasyon*. (Editör: Küçükahmet L.). Ankara, Nobel yayınevi.
- Radnofsky, M. L. (1988). The mental warm-up: an activity to promote quality learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED301042.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Ray, M. W., Garavalia, L. S., & Gredler, M. E. (2003). *Gender differences in self-regulated learning, task value, and achievement in developmental college students*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Reeve, J. ve Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, (4), pp.257.

- Richey, R. C. (2008). Reflections on the 2008 AECT definitions on the field. *Techtrends* 53. (1) pp.24-25.
- Robertson, C., & Acklam, R. (2000). *Action plan for teachers a guide to teaching English*. London, UK: BBC World Service.
- Ronald, G. J. (2009). "Teaching methods." Psychology and mental health. Salem Press. *Encyclopedia of Health, January, 2014*.
- Sarıgöz, İ. (2012). ELT methodology and learners meet in techniques: A lesson planning perspective for teacher trainees. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 8 (1), pp. 0-109.
- Sarıtepeci, M. (2012). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Seçer, Ş. Y., Şahin, M. and Alıcı, B. (2015). Investigating the effect of audio visual materials as warm-up activity in aviation english courses on students' motivation and participation at High School level. *Procedia - Social And Behavioral Sciences (The Proceedings of the 1st GlobELT Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language)*, 199, 120-128. doi:10.1016/j.sbspro.2015.07.495
- Selçuk, Z. (2010). *Eğitim Psikolojisi* (19. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sevgen, O. (2009). *A study on student misbehaviour in EFL classrooms* (Master Thesis, Department of English Language Teaching). 28 Aralık 2015 tarihinde library.neu.edu.tr/Neutez/4956232063.doc adresinden erişilmiştir.
- Shellnut, B. (1996). John Keller: A motivating influence in the field of instructional systems <http://arcsmode.ipower.com/pdf/Biographical%20Information.pdf> adresinden 17 Temmuz 2019 tarihinde erişilmiştir.
- South Carolina Literacy Resource Center, C. (1994). *An adult ESL curriculum*. 23 Aralık 2015 tarihinde <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED393324.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sünbül, A. Murat; Ş. Gündüz; Y. Yılmaz. (2002). Gagne'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli'ne Göre Hazırlanmış Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamasının Öğrencilerin Erişi Düzeylerine Etkisi. *Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 379-404
- Taşçı, D. (1993). *Türkiye'de bilgisayar destekli öğretimin yönetimi ve bir model önerisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turanlı, A. (2007). Yabancı Dil Öğrencilerinin Sözel Katılımını Etkileyen Etmenler ve Algılanan Etki Düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 146, 32, 39-53.
- Türk, M. (2012). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Derse Katılımlarına Ve Akademik Başarılarına Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Uz, Y. (2009). *İngilizce Müfredatının Uygulanmasında İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencilerin Motivasyonunu Arttırmada Kullandıkları Yeni Yöntem Ve Teknikler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ünsal, G. (2013). Fransızca Öğreniminde Birinci Yabancı Dil İngilizce, Öğrenme Stratejileri ve Motivasyonun Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(44), ss. 319-330.
- Velandia, R. (2008). The role of warming up activities in adolescent students' involvement during the English class. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 10, pp. 9-26.
- Waninge, F., Dornyei, Z., ve De Bot, K. (2014). Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context. *The Modern Language Journal*, 98(3), pp. 704-723.
- Warm ups-they're not just for gym (2007). *“Techniques”*, 82, (2), pp.8-9.
- Williams, M., & Burden, R. L. (1997). *Psychology for language teachers: a social constructivist approach*. Cambridge University Press, New York.
- Yeşilyaprak, B. (2007). *Gelişimsel Rehberlik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Ş.
- Yılmaz, E. (2007). *Ortaöğretimde İngilizce Derslerinde Öğrenci Başarısında Motivasyonun Rolü: Bartın İli Örneği*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Yılmaz, E. (2013). Lise Öğrencilerinin İngilizce Dersi Motivasyon Düzeylerinin ve Motivasyon Tiplerinin Belirlenmesi. *Karaelmas Journal of Educational Sciences 1*, ss. 1-10

EKLER

Ek:1 Okuma Sayfaları

Warm-Up Activity

Watch the video and guess the country. Write your answer.

Pre-Reading Activity

a-What do you know about Holland?

b-Would you like to visit there?

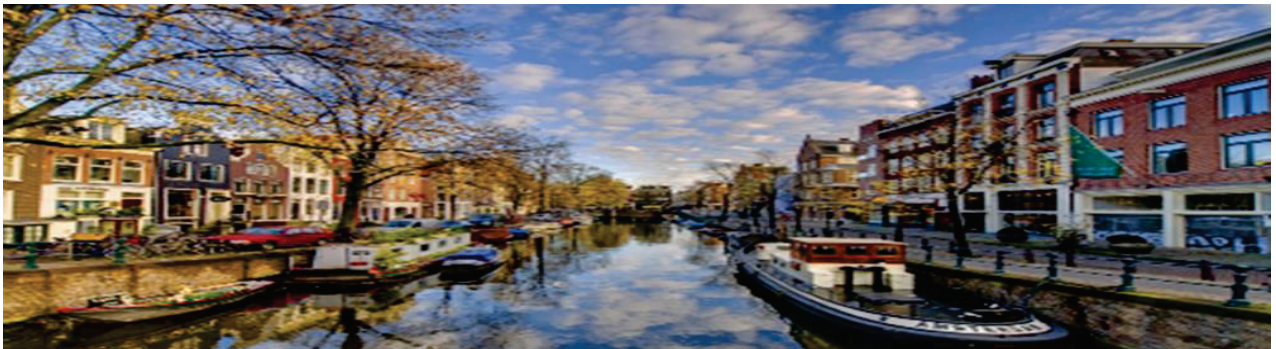
c- Look at the pictures and match the words.

"tulips, cheese, cow, windmill, bridge"



Reading

A) Read the diary and find the population of Holland.



20 May 2011,

Wednesday

Dear Diary,

Last week, I went to Holland. I forgot you at home, so I will tell you everything about it now. Holland is a small country. Its population is about seventeen million people. It is located in the western part of Europe. It is famous for different kinds of cheese, colourful tulips, cows, clogs, windmills and bridges in the streets.

I stayed at a hotel in Heemskerk. On the first day, I went to Amsterdam by train. It was beautiful. There were high buildings and in front of them there were rivers and bridges. I sailed on a boat and took a lot of photographs. On the second day, I visited Keukenhof in Lisse. I saw many tulips in this park. Keukenhof is like a flower museum and you can see hundreds of flower type there. It is one of the largest gardens in the World. On the third day, I went to Alkmaar. In Alkmaar, there was a cheese bazaar. It was very exciting. Cheese was very big and heavy. It was heavier than a two year old child. On the fourth day, I was in Heemskerk. It is a really green city. I did some shopping. I bought some souvenirs for my family and friends.

In Holland, traffic is very different from Turkey. There wasn't any traffic jam. Children, old and young people go to work, school, shop by bikes. In Holland, I couldn't see a car park, but there were a lot of bike parks. It was really interesting.

See you tomorrow,

Jane.

B) Read the diary again and answer the Questions

1. Where was Jane last week?
2. What is Holland famous for?
3. Why Jane couldn't lift the cheese?
4. Where did Jane stay?
5. How do people go to work, school or shop?

Post Reading

Write a short note please.

- Where were you last week?
- What did you do?
- Who were you with?

Last week, I was in.....

Warm-Up Activity

Watch the video and read the sentences.

Pre-Reading Activity

Answer the Questions.

- 1- Do you know Hadise?
- 2- Do you like her songs?
- 3- Is she beautiful?
- 4- What are the physical features of her?

Reading

A) Read the speech bubbles and note the ages of people.



Hello! I'm Hadise from Belgium. I'm the second child of a Turkish family. I am tall and slim. I am young. I have got long wavy blonde hair with brown eyes. I'm a pop singer. I'm not married. I'm single.



Hi! I'm Kıvanç Tatlıtuğ from Adana. I'm 33 years old. I'm married. I'm tall. I was a model, but now I'm an actor. I was a co-star in Gümüş, Menekşe and Halil, Aşk-ı Memnu, Ezel, Kurt Seyit and Şura. I have short wavy fair hair and blue eyes. I am slim.



Hi, everybody! I'm Murat Boz from Zonguldak. I am a pop singer and songwriter. I'm tall and slim. I'm 35. I have got short straight dark hair with hazel eyes.



Hello! I'm Nur Yerlitaş from İstanbul. I'm a costume designer. I'm middle aged. I am short and fat. I've got medium length straight dark hair with brown eyes.

B) Read the speech bubbles again and write True or False.

1. Murat Boz is younger than Kıvanç Tatlıtuğ.
2. Hadise has got long wavy dark hair.
3. Kıvanç Tatlıtuğ has got short wavy blonde hair.
4. Nur Yerlitaş has got hazel eyes.
5. Nur Yerlitaş is middle aged and fat.
6. Murat Boz is married.

Post-Reading

Describe yourself and your best friend.

You

Your best friend

Warm-Up Activity

Watch the presentation and note the advantages and disadvantages of technology.

Advantages of Technology



Disadvantages of Technology



Pre-Reading Activity

A. Look at the pictures. What are they doing?

1.) Family A



2.) Family B



B. Complete the sentence below. You can use the adjectives in the boxes.

happy

good

communicative

Family _____ is _____ than Family _____.

Reading

A. Read the text and choose the best title.

A.	School and Homework
B.	Smart Phone
C.	Technology and Internet

Technology is everywhere. Housewives, doctors, teachers, businessmen, students and everybody use it everyday. Technology means change from people to people. According to a housewife, it means a washing machine and vacuum cleaner; to a businessman, it means a smart phone. As a result; technology makes our life easier, so we use it.



Hundreds of years ago, there was no electricity, television, smart phone, computers or internet. Children used to play with their parents and have a chat together. Today, the children are always playing computer games, the father is using his smart phone and the mother is watching TV at home. There is no communication.

Internet! It's really popular among young people. They can connect to the internet through computers, smart phones and tablets. They can do shopping, send messages, watch videos, download music, read news, do homework and play online games but spending too much time with computers and on the net causes some social problems and some health problems like defect of vision and orthopedic. We should use technology when it is necessary, it is not only for fun and games.

B. Read the text again and choose the correct answer.

1. Technology makes life _____.
a) easier b) more difficult c) harder
2. Young people can connect to the internet through _____.
a) pen b) clock c) smart phone
3. What can't people do online?
a) do shopping b) download music c) send letter
4. People should use technology when it's _____.
a) fun b) necessary c) game
5. Many years ago, parents _____.
a) had smart phones
b) used the technology in every area
c) spend much more time with their children

Post-Reading Activity

Think the most important technology for you. What is it? Why?

Warm-Up Activity

Watch the video about Barış Manço and note his job.

Pre-Reading Activity

Look at the pictures and match them with the pictures.

moustache	Ring	belt	music band
-----------	------	------	------------



Reading

A. Read and find! How old was Barış Manço when he died?

- He was _____ years old when he died.

Barış Manço was a popular singer, composer, writer, traveler and television programme producer. He was born in İstanbul in 1943. There was The Second World War when Barış Manço was born, so his parents gave the name of Barış to him. Barış Manço was the first child to have the name of Barış in Turkey.



His mother was a singer, so Barış Manço met with music at young ages. In 1957, his grandmother died and Barış Manço wrote a song, Gül Pembe, for his grandmother. He built a music band, “Kafadarlar” when he was 14 years old. His second music band was “Haramiler” at Galatasaray High School. He went to “Royal Fine Arts Academy” in Belgium and gave concerts in Germany, France, Belgium.

Then, he came back to Turkey and he took place in music bands like Moğollar and Kurtalan Ekspres. He had a lot of famous songs and some of them are Sarı Çizmeli Mehmet Ağa, Arkadaşım Eşek, Nane Limon. In 1988, he presented a programme for children, “7’den 77’ye” on TV. He visited 150 country around the world for that programme. Children loved him so much. He had more than 300 awards. He was famous for his rings, belts and costumes. He died in İstanbul, in 1999.

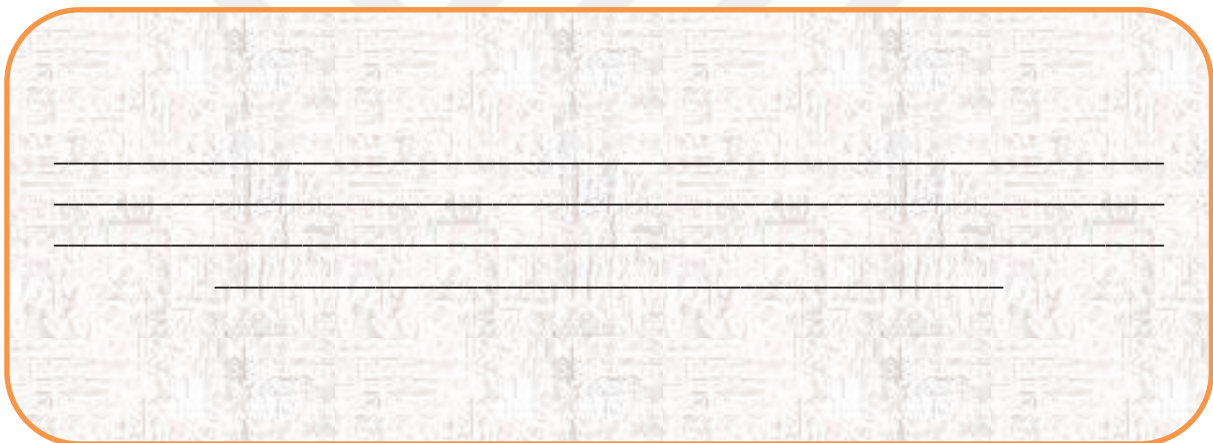
B. Read the biography again and answer the questions.

1. Where was he born?
2. What was his occupation?
3. Which music bands did he take part in?
4. How many countries did he travel?

Post-Reading Activity

Write a short biography about you.

- Where and when were you born?
- Which schools did you attend to and graduate from? etc.



Warm-Up Activity

Watch the video about sports and find five (5) sports in the puzzle below.

R	F	C	T	V	A	F	W	F	T	X	S	I	P	Y
B	G	Z	F	C	T	W	E	R	O	Y	X	D	R	T
M	C	M	H	A	N	F	K	N	W	M	F	Y	S	E
U	V	N	Y	L	A	U	Z	H	C	Y	U	V	G	N
W	E	I	G	H	T	L	I	F	T	I	N	G	S	N
U	D	P	L	L	A	B	T	O	O	F	N	K	E	I
H	A	N	D	B	A	L	L	E	K	H	M	G	I	S

Pre-Reading Activity

Match the people with sports and their equipments.

NAME	SPORT	EQUIPMENT
Halil Mutlu	Athletics	Ball
Arda Turan	Weight lifting	Barbell
Elvan Abeylegesse	Football	Sneakers

Reading

A. Read the text and find why sport is important.

Doing sports regularly

Each person should do any kind of sport. Some people don't do sport because they have different excuses. They usually say "I have a lot of work.", "I have a little child." or "I haven't got enough time." You must find the sport you like and do it regularly because it is important for your health.

If you do sport, you rarely be ill. Atatürk said: "Healthy brains are in healthy bodies." To have a good and long life and healthy body you must do sport.

Also, you can be a very successful sportsman. Why not? Halil Mutlu is a famous Turkish sportsman. He is very successful at weight lifting. He is a world champion and has 27 gold medals. His beautiful wife, Seher Mutlu does gymnastics. Their son, Tuna Mutlu is only 12 years old and he is interested in fencing. He trains twice a week. His dream is to be a successful sportsman like his father.



Write the answer.

Sport is important because.....

B. Read the text again and complete the sentences according to the text.

1. Some people don't do sports because they have different _____.

2. You should find the sport you like and do it _____.

3. If you do sports, you seldom be _____.

4. Halil Mutlu is good at _____.

5. Tuna Mutlu is interested in _____.

Post-Reading Activity

Ask your friend and write a short paragraph about him/her. Read your paragraph to the classroom.

- 1.) Which sport does he/she do?
- 2.) How often does he/she train?
- 3.) How long does he/she do it?

My_friend _____

A) Warm-Up Activity

Watch the video about animals.

a) Where are they?

b) How do they feel?

B) Pre-Reading Activity

- 1- Do you like animals?
- 2- Have you got a pet?
- 3- Can you tell the names of animals you know?

C) Reading

1-) Read the text and find the problem.

The problem is _____.

ENDANGERED ANIMALS



Some animal species are in danger of extinction. Because people hunt animals for their skin, fur and accessories. Also, they cut down trees and destroy their habitats. Overkilling and overhunting are other reasons for extinction.

There were about 100.000 cheetahs in 1900s, today there are less than 10.000 cheetahs in the world because of hunting. Bald ibis is from the family of birds and they are known with their bald head. There are about 500 bald ibises in the world and about 80 in Birecik, Turkey. Their number is decreasing day by day because of pesticides. There are a lot of endangered animals such as pandas, blue whales, caretta caretta, polar bears, etc.

We must take action and prevent their extinction. Everybody must do something for animals. We must start campaigns and inform people, stop overhunting and overkilling, stop deforestation, plant more trees and protect their habitats. We shouldn't wear fur, drop litter into the sea, cut down trees or destroy the environment. We must care for animals.

Let's Do Something Together! Hand in Hand! Immediately!

2-) Read the text again and answer the questions.

- 1- Why do people hunt animals?
- 2- Give examples for the endangered animals.
- 3- Why animals are in danger of extinction?
- 4- What must people do to stop extinction of animals?
- 5- How many bald ibises are there in Turkey?

Post-Reading Activity

Write a slogan for endangered animals.

Ek:2

**ÇOKLU ORTAMLARLA DESTEKLENMİŞ ISINDIRMA
ETKİNLİKLERİ KONTROL LİSTESİ**

1. Fotoğraf, ses, video, yazı gibi birden fazla ortamı içerir.	
2. 5 dakikadan kısa olur.	
3. Dersin başında olur.	
4. Konuyla ilgilidir, eski bilgileri hatırlatır veya sadece öğrencileri İngilizce dersine hazırlar.	
5. Öğrencilerin dikkatini odaklar.	
6. Öğrencilerin işe koyulmasında yardımcı olur.	
7. Bir süreliğine konsantrasyon sağlar.	
8. İlginç ve eğlencelidir.	
9. Dersin devamı için yararlıdır.	
10. Öğrencilere konuyu sunar.	
11. Dersin zeminini hazırlar.	
12. Öğrencileri düşünmeye sevk eder.	
13. Zihni öğrenmeye hazırlar.	
14. Öğrencileri çalışmaya hazırlar.	
15. Öğrencilerin günün konusundan haberdar olmalarını sağlar.	
16. Dersin nasıl gelişeceği konusunda merak uyandırır.	
17. Öğrencileri motive eder.	
18. Kolaydır veya öğrenci seviyesine uygundur.	
19. Sınıfta olumlu bir atmosfer oluşmasını sağlar.	
20. Öğrencilerin rahatlamasını sağlar.	

Ek: 3**ÖĞRENCİ DERSE KATILIM ÖLÇEĞİ****BÖLÜM 1**

Bu bölümde, size uygun seçeneğin yanındaki parantez içine (X) işaretini koyunuz.

1. Cinsiyetiniz:**Kız ()****Erkek ()****BÖLÜM 2:**

Aşağıdaki ifadelere göre size en uygun olan seçeneklerden sadece birini seciniz. Örneğin, birinci maddede, “Başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlerim.” ifadesi yer almaktadır.

Eğer hiç dinlemiyorsanız “(1) Hiç”,

Eğer çok az dinliyorsanız “(2) Çok az”,

Eğer bazen dinliyorsanız “(3) Bazen”,

Eğer çoğunlukla dinliyorsanız “(4) Çoğunlukla”,

Eğer her zaman dinliyorsanız “(5) Her zaman”,

seçeneğinin altındaki kutucuğun içerisine çarpı (x) işareti koyunuz.

MADDELER		Hiç (1)	Çok az (2)	Bazen (3)	Çoğunlukla (4)	Her zaman (5)
1.	Başka bir şeyle ilgilenmeden dersi dikkatlice dinlerim.					
2.	Ders esnasında ders dışı etkinliklerle uğraşmam.					
3.	Dersi dinlediğimi davranışlarımla, jest ve mimiklerimle belli ederim.					
4.	Derste not tutarım.					
5.	Derste öğretmenimin ve arkadaşlarımla neler yaptıklarına dikkat ederim.					
6.	Öğretmenime anlayamadığım yerlerde soru sorarım.					
7.	Sorulan soruların cevabını biliyorsam söz isterim.					
8.	Derste dersle ilgili değişik örnekler veririm.					
9.	Derse hazırlıklı gelirim.					

Ek:4

İNGİLİZCE METİNLERİ OKUMA MOTİVASYONUNU DEĞERLENDİRME ANKETİ

Sevgili Öğrenciler;

Bu anket, sizin İngilizce metinleri okuma esnasındaki güdülenme düzeylerinizi ölçmek ve değerlendirmek için hazırlanmıştır. Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak sizi en iyi tanımlayanı seçiniz. Hiçbir soruda doğru ya da yanlış cevabın olmadığına dikkat edin. Eğer cümle hiç bir şekilde sizi tanımlamıyorsa (1) numarayı (kesinlikle katılmıyorum) seçin; eğer cümle kesinlikle sizi tanımlıyorsa (7) numarayı seçin (kesinlikle katılıyorum); eğer kendinizi vasat pozisyonda görüyorsanız, lütfen 2 ile 6 arasındaki numaralardan birini seçin. Her soruda seçtiğiniz numaranın altını çizerek anketi 30 dakika sonra teslim edin.

Yardımcı olduğunuz için teşekkür ederim.

Ad- Soyadı:

Okul adı:

Yaş:

Sınıf:

MADDELER:
Katılıyorum

Katılmıyorum

1.	İngilizce metin okumayı öğrenerek, İngilizce hikayeler okuyabileceğimi umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
2.	İlginç hikâyeler okuduğumda İngilizce yazılmış olsa bile içeriğine dalıyorum.	1	2	3	4	5	6	7
3.	İngilizce okumayı öğrenmek önemlidir; çünkü küreselleşme sürecinde ilerlemek için buna ihtiyacımız var.	1	2	3	4	5	6	7
4.	İngilizce okumak ileriki hayatımda yurt dışında okuyabilmek için fırsat sağlayabilir.	1	2	3	4	5	6	7
5	İngilizce okuma yeteneğine sahip olmakla, Amerika ve İngiltere gibi İngilizce konuşan ülkelerin yaşam tarzı ve kültürlerini daha iyi anlayabilmeyi umuyorum.	1	2	3	4	5	6	7
6	Yabancı dil kursu zorunlu olmasa da, bir dönem dil kursuna gitmeyi istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
7	İngilizce okuyabilme becerisine sahip olmayı sadece iyi notlar alabilmek için istiyorum.	1	2	3	4	5	6	7
8	Zor ve uzun İngilizce metinler beni yoruyor.	1	2	3	4	5	6	7
9	İngilizce okuma dersine sırf zorunlu olduğu için katılıyorum.	1	2	3	4	5	6	7

BİREYSEL GÖRÜŞME FORMU

1.Bu uygulamada beğendiğiniz özellikler nelerdir?

.....

.....

.....

2. Bu uygulamada kullanılan derse ısındırma etkinlikleri;

- a. Dikkatinizi derste ele alınan konuya yöneltmenize katkı sağladı mı?
- b. Ele alınan konuyu kendi yaşamınızla ilişkilendirmenize katkısı oldu mu?
- c. Derse ilişkin güveninizi olumlu etkiledi mi?
- d. Dersten memnun kalmanıza olumlu etki etti mi?
- e. Derse katılma
 - (a) isteğinizi ve
 - (b) katılma yoğunluğunuzu arttırdı mı?

3. Bu uygulamada beğenmediğiniz ve değişmesini önerdiğiniz özellikler nelerdir?

.....

.....

.....

4.Bu uygulamaya ilave edilmesini önerdiğiniz özellikler (varsa) nelerdir?

.....

.....

.....

EK-6: Ankara Üniversitesi Etik Kurul Kararı

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi : 23/09/2019

Toplantı Sayısı : 11

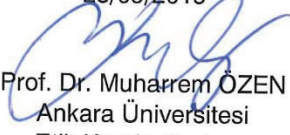
Karar Sayısı : 343

343- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Behiye Kaymak**'ın "Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine GÜdülenmelerine ve Katılımlarına Etkisi" başlıklı tezi ile ilgili 01/08/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelendi.

Araştırmanın aydınlatılmış onam formunun uygun biçimde hazırlandığı, görüşme sorularının yansız olduğu ve ayrımcı ifadeler içermediği, yöntemsel tutarlığın bulunduğu, dolayısıyla araştırma tasarımının etik açıdan uygun olduğu görülmekle birlikte; Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Behiye Kaymak**'ın "Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine GÜdülenmelerine ve Katılımlarına Etkisi" başlıklı tezi tamamlanmış bir tez çalışması olduğundan Etik Kurul onay belgesi verilememektedir.

ASLININ AYNIDIR

23/09/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

BENZERLİK BİLDİRİMİ

“Çoklu Ortamlara Dayalı Isındırma Etkinliklerinin Öğrencilerin İngilizce Dersine Güdülenmelerine Ve Katılımlarına Etkisi” başlıklı tezimin ana bölümü ( n bölüm, kaynaklar ve ekler hariç) Turnitin İntihali Engelleme Programı aracılığıyla incelenmiş ve ilgili rapor danışmanım tarafından da kontrol edilmiştir. Kontrol sırasında (1) “Beş sözcükten daha az olan benzeşmeler”, (2) “Kaynaklar”, (3) “Doğrudan Alıntılar” dışarıda tutulmuştur. Benzerlik kontrolüne ilişkin rapordan elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Rapor Tarihi	30.07.2019
Gönderim Numarası	1156216510
Sayfa Sayısı	66
Sözcük Sayısı	15403
Karakter Sayısı	109305
Benzerlik Oranı	%8
Savunma Tarihi	23.09.2019

Yukarıda belirtilen sonuçları gösteren Turnitin İntihali Engelleme Programı’na ilişkin orijinal raporu, sonuçlarda hiçbir değişiklik yapmaksızın bu beyanım ekinde Enstitüye teslim ettiğimi, tezimin %10’dan fazla benzerlik içerdiğinin belirlenmesi durumunda bundan doğabilecek tüm yasal sorumluluğu kabul ettiğimi bildirir, saygılarımı sunarım.

Öğrencinin Adı-Soyadı: Behiye KAYMAK

Tarih: 30. 07. 2019

İmza: 

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı ve Soyadı: Behiye KAYMAK

E-Posta Adresi: behiyekaymak3@gmail.com

İş Deneyimi:

Unvan	Görev Yeri	Yıl
İngilizce Öğretmeni	M. M. Samda İlköğretim Okulu	2009-2011
İngilizce Öğretmeni	Saray İlköğretim Okulu	2011-2014
İngilizce Öğretmeni	Faik Hızıroğlu Ortaokulu	2014-2017
İngilizce Öğretmeni	Hisarönü Ortaokulu	2017-

Akademik Bilgiler:

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Yüksek Lisans	Eğitim Teknolojisi	Ankara Üniversitesi	2014-2019
Lisans	İngilizce Öğretmenliği	Anadolu Üniversitesi	2004-2008

Yayınlar:

Kaymak, B., Mete, F., & Büyükköse Ş.(2015). Declaration of educational technology in the last century through a graph tree, 9th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS 2015).