



**T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI VE BAŞARI DUYGULARI
ÜZERİNE ETKİLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yafes CAN

**TOKAT
Haziran, 2018**



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN
İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI VE BAŞARI DUYGULARI
ÜZERİNE ETKİLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yafes CAN

Birinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Salih BARDAKCI
İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

TOKAT
Haziran, 2018

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğine, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasını “intihali engelleme” programı ile taradığımı, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 23.05.2017

Tezi Hazırlayan Öğrencinin

Adı Soyadı

Yafes CAN

İmza



JÜRİ ONAY SAYFASI

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSLERİNDEKİ BAŞARILARI VE BAŞARI DUYGULARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Yukarıda başlığı verilen Yüksek Lisans/Doktora tezi Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun 03/05/2018 tarihli yazısı ile 23/05/2018 tarihinde toplanan jüri tarafından kabul edilerek başarılı bulunmuştur.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Başkan : Dr.Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN

Üye (Danışman) : Dr.Öğr. Üyesi Salih BARDAKCI

Üye : Dr.Öğr. Üyesi Halil İbrahim AKYÜZ



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Enstitü Müdürü:

Mühür
İmza



ÖZET

ÖĞRENCİ YANIT SİSTEMİNİN ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNDEKİ BAŞARILARI VE BAŞARI DUYGULARI ÜZERİNE ETKİLERİ

Yafes CAN

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı

Birinci Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Salih BARDAKCI

İkinci Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA

Haziran, 2018

Bu araştırmanın amacı öğrenci yanıt sisteminin (ÖYS) ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki başarıları ve başarı duyguları üzerine etkilerini araştırmaktır.

Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenedir. Katılımcılar Sivas ili merkezinde bir Anadolu Lisesi'nde eğitim gören 9. sınıf öğrencileridir. Araştırmada sekiz haftalık uygulama yapılmıştır. Deneysel uygulamada, ortaöğretim 9. Sınıf İngilizce programına paralel biçimde hazırlanan çoktan seçmeli sorular ÖYS olarak seçilen "Socratic" yazılımı üzerinden uygulanmıştır. ÖYS yazılımında kullanılan sorular kontrol grubu 2'de kâğıt üzerinde sorulmuştur. Kontrol grubu 1'de ise bu sorular kullanılmadan öğretim gerçekleştirilmiştir. Sonrasında bu üç grup arasında başarı ve başarı duyguları yönünden ortaya çıkan farklılıklar incelenmiştir. Çalışmada Başarı Duyguları Ölçeği ders ve sınav alt boyutları İngilizceden Türkçeye uyarlanmıştır. Deney öncesi ve sonrasında deney ve kontrol gruplarına İngilizce başarı testi ve Başarı Duyguları Ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçümler arasındaki farklılaşma durumları karma ANOVA ile test edilmiştir. Bunun yanı sıra nitel süreçlerle öğrencilerin ÖYS'nin kullanımına yönelik görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonuçları, ÖYS kullanımının öğrencilerin İngilizce akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğu göstermektedir. Deney grubunda başarı her iki kontrol grubuna göre anlamlı biçimde yüksektir. Ders duyguları açısından bakıldığında, ÖYS'nin dersten keyif alma ve dersten sıkılmama üzerinde anlamlı olumlu etkiler gösterdiği

anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olmasa da umut, umutsuzluk, gurur, öfke, kaygı ve utanma duygularında da deney grubunda kontrol gruplarına göre daha yüksek düzeyde bir iyileşme gözlemlenmiştir. Sınav duyguları açısından bakıldığında, ÖYS'nin öğrencilerin sınav kaygılarının azalmasında yararlı olduğu belirlenmiştir. Yine, anlamlı düzeyde olmasa da ÖYS'nin işe koşulduğu deney grubunda genel olarak olumlu sınav duygularında bir artış yaşanmıştır. Yapılan görüşmeler, nicel bulguları destekler biçimde, öğrencilerin ÖYS'nin derslerinin daha verimli geçmesine, dersin daha keyifli olmasına ve konuyu daha iyi öğrenmelerine katkı sağladığını düşündüklerini göstermektedir. Görüşme sonuçları ayrıca, ÖYS'nin öğrencilerin kendi performanslarını fark etmelerine ve böylece eksik yönlerini tamamlamalarına katkı sağladığını göstermiştir. ÖYS kullanımının olumsuz yönleriyle ilgili olarak ise öğrenciler ağırlıklı olarak internet, altyapısından kaynaklanan arızalar gibi teknik sorunlar nedeni ile ÖYS'nin yavaşlaması, kullanılmaz duruma gelmesi ve bu aksaklıkların yaratabildiği zaman kaybı üzerinde durmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenci Yanıt Sistemi, İngilizce Öğretimi, Ortaöğretim Öğrencisi, Başarı, Başarı Duyguları

ABSTRACT

THE EFFECT OF USING STUDENT RESPONSE SYSTEM ON HIGH SCHOOL STUDENT'S ACHIEVEMENT AND ACHIEVEMENT EMOTIONS IN ENGLISH LANGUAGE COURSE

Yafes CAN

June, 2018

The aim of this research is to investigate the effects of the student response system (SRS) on secondary school students' success and achievement emotions in the English class.

The study is designed as an experimental design with pre-test, post-test control group. Participants are 9th grade students studying at an Anatolian High School in Sivas centre. The study was conducted for eight weeks. In experimental practice, multiple choice questions prepared in accordance with the 9th grade English teaching curriculum were applied through "Socrative" software selected as SRS. The questions used in the SRS software were asked on the paper in control group 2. In the control group 1, teaching was carried out without using these questions. Subsequently, the differences between these three groups in terms of success and achievement emotions were examined. During the study, class and test related sub-dimensions of Achievement Emotions Scale have been adapted from English into Turkish. An English achievement test and the Achievement Emotions Scale were applied to the experiment and control groups before and after the experiment. The differences between these measurements were tested with mixed ANOVA. In addition, students' opinions on the use of SRS were obtained through qualitative processes.

The results of the research show that the SRS has a positive effect on the English academic achievement of the students. Success in the experimental group was significantly higher than in both control groups. In terms of class emotions, it is understood that SRS shows significant positive effects on enjoyment and boredom. However, although not at statistically significant level, class related hopelessness, pride, anger, anxiety, and shame was observed higher level improvement in the experimental

group compared to the control groups. From the perspective of test related emotions, it has been determined that the SRS is useful for students to reduce test anxiety. As in class related emotions, although not at significant level, there has been a positive increase in the overall test emotions in the experimental group that the SRS was applied. The interviews, in a way that supports quantitative findings, show students think that lessons with SRS are more productive, more enjoyable and contributes to better learning. Interview results also indicate that the SRS contributes to the students' perception of their performance and thus to complement their missing aspects. Regarding the negative aspects of the using the SRS, the students mainly focus on the slowdown of the SRS due to technical problems such as the internet, infrastructure failures and the time lost due to these troubles.

Keywords: Student Response System, English Education, Secondary Student, Success, Achievement Emotions

TEŞEKKÜR

Tez konusunun belirlenme sürecinde eğitim teknolojileri ve yabancı dil öğretimine olan ilgimi dikkate alıp görüşleriyle beni yönlendirerek, çalışmanın her aşamasında hoşgörölü ve sabırlı yaklaşımlarıyla desteklerini esirgemeyen, kişilik ve eğitimciliğini kendime her zaman örnek alacağım saygıdeğer hocalarım ve tez danışmanlarım Dr. Öğr. Üyesi Salih BARDAKCI ve Dr. Öğr. Üyesi Esmâ Emmioğlu SARIKAYA'ya saygılarımı ve sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgi, tecrübe ve yardımlarıyla bana her zaman destek olan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Fevzi DURSUN, Dr. Öğr. Üyesi Şefik KARTAL ve Dr. Öğr. Üyesi Erdal KÜÇÜKER'e şükranlarımı sunarım.

Ölçek uyarlama ve veri toplama sürecinde yardımlarından dolayı İng. Okt. Yavuz Selim ŞİŞMAN'a, İngilizce öğretmeni Ercan YILMAZ ve Âdem İSKENDEROĞLU'na, Edebiyat öğretmeni İsmet ZORLU ve Nihat YAZICI'ya, Felsefe öğretmeni İsmail KESKİN'e ve çalışma süresince bana destek olan değerli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Ayrıca değerli görüşleriyle tezime katkıda bulunan jüri üyesi Dr. Öğr. Üyesi Halil İbrahim AKYÜZ'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca her zaman yanımda olan, bana sağladıkları maddi ve manevi türlü fedakârlıklarla beni bu günlere kavuşturan sevgili aileme ve bu süreçte desteğini benden esirgemeyen sevgili eşimin değerli ailesine minnettarım.

Yüksek lisans eğitimim süresince benimle birlikte uykusuz kalan, varlığı ile her zaman bana güç veren, tüm stresime katlanarak çalışmamın zorluklarına ortak olan, her şeyden fedakârlık yaparak sevgi ve sabırla bana sürekli destek olan biricik eşim Neşe CAN'a ve oğullarım Egemen Yesar CAN ve Eren Akif CAN'a sonsuz sevgilerimle teşekkür ediyorum.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET	i
ABSTRACT	iii
TABLolar LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
ÇİZELGELER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR	xiv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	7
Araştırmanın Önemi	7
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	9
Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	10
Başarı Duyguları ve Kontrol Değer Kuramı	10
Başarı Duyguları	11
Kontrol Değer Kuramı	14
Başarı Duygularının Nedenleri	14
İleriye Yönelik Sonuç Duyguları	17
Yabancı Dil Öğretimi ve Teknoloji Kullanımı	19
Yabancı Dil Öğretiminin Önemi	19
Yeni Teknolojiler ve Yabancı Dil Öğretimi	19
Yabancı Dil Öğretimi ve Başarı Duyguları	23
Öğrenci Yanıt Sistemi	24
Öğrenci Yanıt Sisteminin Tarihçesi	25
Öğrenci Yanıt Sisteminin Kuramsal Altyapısı; Programlı Öğretim	27
Programlı Öğretimin Öğeleri	28
Programlı Öğretimin Özellikleri	28
Programlı Öğretimin Yararları ve Sınırlılıkları	29
Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim	30

ÖYS ve Programlı Öğretim.....	30
ÖYS'ye Yönelik Araştırmalar.....	31
Dil Öğretiminde ÖYS	35
BÖLÜM III	37
YÖNTEM.....	37
Araştırma Modeli	37
Çalışma Grubu	37
Uygulama Süreci.....	38
Veri Toplama Araçları	44
Başarı Testi	44
Başarı Duyguları Ölçeği.....	48
Ölçek Uyarlama Süreci	49
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları	59
Sınıf Gözlem Formu.....	60
Veri Toplama Süreci	60
Başarı Sınavının Uygulanma Süreci	60
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Uygulanma Süreci	61
Verilerin Çözümlemesi	61
Başarı Testi İle Sınav ve Başarı Duyguları Ölçeklerine İlişkin Verilerinin Çözümlemesi.....	61
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Çözümlemesi	62
BÖLÜM IV	63
BULGULAR.....	63
BÖLÜM V	108
TARTIŞMA	108
ÖYS'nin İngilizce Akademik Başarısı Üzerine Etkisi	108
ÖYS'nin İngilizce Ders Duyguları Üzerine Etkisi.....	109
ÖYS Kullanımının İngilizce Sınav Duyguları Üzerindeki Etkisi	112
Öğrencilerin İngilizce Derslerinde ÖYS Kullanımına İlişkin Görüşleri.....	115
BÖLÜM VI.....	118
SONUÇ VE ÖNERİLER	118
KAYNAKÇA.....	123
EKLER.....	138
Ek 1 Tablo ve Şekil Kullanmak İçin Mail Yoluyla Alınan İzin.....	138
Ek 2. Sınıf Gözlem Formu	139
EK 3. Başarı Duyguları Ölçekleri (Ders ve Sınav Duyguları Ölçekleri)	141

EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	149
Ek 5. Başarı Testi.....	150
Ek 6. Belirtke Tablosu	155
Ek 7 Başarı Duyguları Ölçeği İçin Mail Yoluyla Alınan İzin.....	156
EK 8. Başarı Duyguları Ölçeği Uyarlama Çalışmaları İçin Gerekli İzinler.....	157
Ek 9. Başarı Duyguları Ölçeklerinin Altboyutları	158
Ek 10. Başarı Duyguları Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Uygulamak İçin Gerekli İzinler	159
Ek 11. Yazarın Özgeçmişi.....	163



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Başarı Duygularının Üç Boyutlu Sınıflaması	13
Tablo 2. Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler	38
Tablo 3. Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler	38
Tablo 4. Başarı Testi Kazanımları Tablosu.....	45
Tablo 5. Başarı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Gücü.....	46
Tablo 6. Ders Duyguları Ölçeği Uyarlama Çalışmalarına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	50
Tablo 7. Sınav Duyguları Ölçeği Uyarlama Çalışmalarına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	50
Tablo 8. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 1).....	54
Tablo 9. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 2).....	54
Tablo 10. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 3).....	55
Tablo 11. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 1).....	55
Tablo 12. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 2).....	55
Tablo 13. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 3).....	56
Tablo 14. Sınav ve Ders Duygularının Cronbach Alfa Değerleri	57
Tablo 15. Ders ve Sınav Duyguları Ölçeklerinin Altboyutları	57
Tablo 16. Öntest-Sontest Ders Duyguları Normallik Katsayıları	58
Tablo 17. Öntest-Sontest Sınav Duyguları Normallik Katsayıları.....	59
Tablo 18. Araştırmada Kullanılan Parametreler ve Uygulanan Testler	61
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grupları Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	63
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları	64
Tablo 21. Deney ve Kontrol Grupları Ders Keyif Duyguları Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	65
Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Keyif Duyguları Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	66

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grupları Ders Utanma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	68
Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Utanma Duyguları Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	69
Tablo 25. Deney ve Kontrol Grupları Ders Gurur Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	70
Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Gurur Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	71
Tablo 27. Deney ve Kontrol Grupları Ders Öfke Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	72
Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Öfke Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	73
Tablo 29. Deney ve Kontrol Grupları Ders Sıkılma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	74
Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Sıkılma Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 31. Deney ve Kontrol Grupları Ders Umut Duyguları Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	77
Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Umut Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 33. Deney ve Kontrol Grupları Ders Umutsuzluk Duygusu Altboyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	79
Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	80
Tablo 35. Deney ve Kontrol Grupları Ders Kaygı Duygusu Altboyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	81
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Kaygı Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	82
Tablo 37. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Kaygı Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	83
Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygı Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 39. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Rahatlama Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	86
Tablo 40. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Rahatlama Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	87

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Gurur Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	88
Tablo 42. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Gurur Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	89
Tablo 43. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Keyif Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	90
Tablo 44. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Keyif Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	91
Tablo 45. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Öfke Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	92
Tablo 46. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Öfke Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	93
Tablo 47. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Umut Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	94
Tablo 48. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Umut Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	95
Tablo 49. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	96
Tablo 50. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 51. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Utanma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	98
Tablo 52. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Utanma Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları.....	99
Tablo 53. Elde Edilen Temalar ve Altında Toplanan Kod Yoğunlukları	100
Tablo 54. ÖYS'nin Kullanıldığı Bu Dönemde Derslerin Nasıl Geçtiğine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri.....	101
Tablo 55. ÖYS'nin Kullanıldığı Bu Dönem İle Daha Önce Alınan İngilizce Derslerinin Karşılaştırılması	102
Tablo 56. ÖYS'nin Avantajları	104
Tablo 57. ÖYS'nin Dezavantajları.....	105
Tablo 58. Diğer Derslerde ÖYS'nin Uygulanması	106
Tablo 59. ÖYS'nin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler	107

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Başarı Duygularının Kontrol-Değer Kuramına Genel Bakış	15
Şekil 2. İleriye Yönelik Olumsuz Başarı Duygularının Oluşumu.....	18
Şekil 3. Socratic Bireysel Çalışma Örnek Öğretmen Ekran Görüntüsü.....	40
Şekil 4: Socratic Öğrenci Soru Ekran Görüntüsü	40
Şekil 5. Socratic Bireysel Çalışma Bitimi Örnek Öğretmen Ekran Görüntüsü.....	41
Şekil 6. Socratic İle Bir Grup Çalışması	42
Şekil 7. Socratic Çalışma Sonu İstatistikleri	43
Şekil 8. Madde Güçlük Histogramı.....	47
Şekil 9. Madde Ayırt Edicilik Gücü Histogramı	47
Şekil 10. Gurur Duygu Durumu İçin Model 1	52
Şekil 11. Gurur Duygu Durumu İçin Model 2	53
Şekil 12. Keyif Duygu Durumu İçin Model 3.....	53

ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. İngilizce Başarı Düzeyleri Aritmetik Ortalamalarının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	65
Çizelge 2. İngilizce Ders Keyif Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı .	67
Çizelge 3. İngilizce Ders Utanma Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	70
Çizelge 4. İngilizce Ders Gurur Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı .	72
Çizelge 5. İngilizce Ders Öfke Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı ...	74
Çizelge 6. İngilizce Ders Sıkılma Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	76
Çizelge 7. İngilizce Ders Umut Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı ..	79
Çizelge 8. İngilizce Ders Umutsuzluk Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	81
Çizelge 9. İngilizce Ders Kaygı Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı..	83
Çizelge 10. İngilizce Sınav Kaygısının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı.....	85
Çizelge 11. İngilizce Sınav Rahatlama Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	88
Çizelge 12. İngilizce Sınav Gurur Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	90
Çizelge 13. İngilizce Sınav Keyif Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	92
Çizelge 14. İngilizce Sınav Öfke Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	94
Çizelge 15. İngilizce Sınav Umut Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	96
Çizelge 16. İngilizce Sınav Umutsuzluk Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	98
Çizelge 17. İngilizce Sınav Utanma Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı	100

KISALTMALAR

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

ÖYS: Öğrenci Yanıt Sistemi

TEOG: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (Sınavı)



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, sayıtları, sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

Problem Durumu

İkinci bir dil öğrenmek günümüz dünyasında bilim, teknoloji, turizm, ekonomi ve daha pek çok yaşam alanında meydana gelen değişimleri takip edebilmek ve farklı kültürlerden bireylerle nitelikli etkileşim süreçleri yürütebilmek için hayati bir gereksinim haline gelmiştir (Akkaş ve Coker, 2016). Bu açıdan, yabancı dil öğretimi Türkiye ve birçok ülkede uygulanan eğitim programlarında önemli bir yer teşkil etmektedir (Demirpolat, 2015). Ancak Türkiye’de akademisyenler, öğretmenler, bürokratlar, öğrenciler ve veliler tarafından ifade edilen genel bir sorun yabancı dil öğretiminin istenilen düzeyde gerçekleşmemesidir (Sarıçoban ve Öz, 2012). 2010 yılı itibari ile ilköğretim ve ortaöğretimde toplamda 1400 saate yakın İngilizce dersi almalarına rağmen, öğrencilerin % 90’nı hala başlangıç düzeyinde İngilizce yeterliğine sahiptir (Akpınar ve Aydın, 2009; Paker, 2012). Bunun yanında İngilizce Yeterlik İndeksi [English Proficiency Index (EPI)] tarafından 2011 yılından itibaren belirlenen ülkeler bazında İngilizce yeterliklerine baktığımızda; Türkiye’nin 2011 yılında 37.66 puanla 44 ülke arasında 43., (EPI, 2011), 2012 yılında 51.19 puanla 54 ülke arasında 32., (EPI, 2012), 2013 yılında 49.52 puanla 60 ülke arasında 41., (EPI, 2013), 2014 yılında 47.80 puanla 63 ülke arasında 47., (EPI, 2014), 2015 yılında 47.62 puanla 70 ülke arasında 50., (EPI, 2015) ve 2016 yılında 47.89 puanla 72 ülke arasında 51. sırada olduğu görülmektedir (EPI, 2016). EPI ayrıca, Türkiye’nin yeterlilik seviyesini 2011, 2014, 2015 ve 2016 yıllarında çok düşük, 2012 ve 2013 yıllarında düşük olarak tanımlamıştır (EPI, 2011; 2012; 2013; 2014; 2015; 2016). Bu durum son altı yıl içerisinde Türk toplumunun İngilizce başarı düzeyinde önemli bir değişikliğin olmadığını göstermektedir. Tüm bu göstergeler İngilizce öğretiminde yaşamakta olduğumuz sorunu açıkça ortaya koymaktadır.

Demirpolat (2015), Türkiye’de yabancı dil öğretimindeki yetersizliğin sebeplerini yabancı dil öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimleri ve istihdam edilme biçimleri, yabancı dil öğretiminde fiziksel şartlar, eğitim materyalleri, yabancı dil öğretim yöntemleri ve öğretiminin yönetimi ve denetimiyle ilgili sorunlar olarak altı başlık altında toplamıştır. Benzer biçimde Gedikoğlu (2005) Türkiye’de dil öğretimindeki en büyük sorunların iyi eğitilmiş öğretmen eksikliği ve teknolojiden gereğince faydalanılmaması olduğu belirtmiştir. Gökdemir (2010) İngilizce derslerinin genelde teorik tabanlı olması, öğrenci merkezli olmaması, yeterli materyalin bulunmaması ve yabancı dil öğrenimi için uygun çevrenin olmaması gibi sorunlardan bahsetmektedir. Bunlara ek olarak, eğitim programına teknolojinin bütünleştirilmesi ve öğretmenlere yeterli teknolojik eğitiminin verilmemesi gibi etkenlerin de İngilizce öğretimini olumsuz biçimde etkilediği görüşü söz konusudur (Aydın 2013).

Yabancı dil öğretiminde yaşadığımız problemler ile ilgili olarak Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV) İngilizce öğrenmedeki yetersizliğin sebeplerini öğrencilerin İngilizce dersini zor ve sıkıcı bulmaları, öğrenim kademelerinin yükseldikçe İngilizce düzeylerinin gerilediği inançları ve bu sebeple güdülenme düzeylerinin azalması olarak ortaya koymuştur (TEPAV, 2014). Başka bir çalışmada çocuklarda yabancı dil eğitimini etkileyen faktörlerin yaş, zekâ, tutum, güdülenme, korku ve kendine güven gibi etkenlerin olduğu belirtilmiştir (Baran ve Halıcı, 2006). Yabancı dil öğretimi için hazırlanan kitap ve materyallerin Türk kültürüne uymaması ve ana dildeki yetersizliklerin yabancı dil öğrenmeye de yansması dil öğrenimi etkileyen diğer faktörlerdir (Çelebi, 2006). Aydın ve Zengin (2008) yabancı dil öğretiminde kaygının önemli bir etken olduğunu ve sınavların, olumsuz değerlendirmelerin, öğretmen davranışlarının, farklı öğrenme tiplerinin ve kültürel çeşitliliklerin kaygıya neden olduğunu belirtmektedir. Sonuç olarak yabancı dil eğitimindeki problemlerin sebeplerini öğretim araç ve gereçlerindeki yetersizlik, yanlış öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı, öğretmen yetersizlikleri, öğrencilerin yabancı dil derslerine karşı tutumları olarak özetleyebiliriz.

Yabancı dile eğitiminde yaşanan sorunların çözümü için ise çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Örneğin, Parker (2012) öğrenci ve öğretmenlerin İngilizceyi bir iletişim aracı olarak görerek tüm öğrenme/öğretme süreçlerinin buna göre düzenlenmesi gerektiğini, öğretim ortamının mümkün olduğunca öğrencileri stres ve endişeden uzak tutması ve öğrencilerin zevk alacakları bir ortam haline getirilmesi gerektiğini ortaya koymuştur.

TEPAV tarafından 2014 yılında gerçekleştirilen bir araştırmanın sonucunda İngilizce ders içeriklerinin mümkün olduğunca bilgisayar oyunları gibi öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve içeriğin tekrarlardan ziyade çeşitlendirilmesi gerektiği ortaya koymuştur. Benzer şekilde Baran ve Halıcı (2006) da İngilizce öğretiminde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımının öğrencilerde teşvik edici ve öğrenmeyi daha verimli hale getirci bir etken olmasından dolayı ders süreçlerine eklenmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Solak ve Bayar (2015) İngilizce öğretiminin uygulamaya yönelik olmasının öğrencilerde istenilen amaca yönelik isteklendireceğini ve öğretmenlerin de bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretim yöntem ve tekniklerini belirlemesi gerektiğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması ve teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması İngilizce eğitimi için önemlidir.

Eğitimin her alanında öğrencilerin duyuşsal özelliklerinin dikkate alınması ve eğitim öğretim ortamlarının buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğrencilerin yaşamış oldukları duygular görmezden gelinemez. Çünkü öğrenme denildiğinde akla ilk gelen öğrenmenin bilişsel, psikomotor ve duyuşsal bileşenleri olmaktadır. Duygular öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılarını anlayabilmemiz için önemli olmasına rağmen, geleneksel olarak öğretmenler bu bileşenlerden daha çok bilişsel yanına odaklanıp duyuşsal olanları ihmal ederler (İsmail, 2015). Ancak son zamanlarda yapılan çalışmalarda duyguların öğrenme ve akademik başarıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Daniels ve diğerleri, 2009; Putwain, Sander ve Larkin, 2013; Yükselir, 2014). Pekrun, Goetz, Frenzel ve Barchfeld ve Perry (2011) eğlenme, umut, gurur, öfke, kaygı, umutsuzluk, üzüme ve sıkılma gibi başarıya yönelik duyguların öğrencinin güdülenmesi, öğrenmesi, performansı, kimlik gelişimi ve sağlığı için hayati önem taşıdığını belirtmiştir (Pekrun ve diğerleri, 2011).

Eğitim-öğretimin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de duygular önemli rol oynamaktadır. Pishghadam, Zabetipour ve Aminzadeh (2016) yabancı dil yeteneklerinin öğrencilerin duygularını nasıl etkilediğini incelemiş, öğrencilerin duygu ve hislerini kontrol edebilmelerinin çok önemli olduğunu belirtmiştir. Aynı çalışmada, öğrencilerin dinleme becerisinde öfke, konuşmada eğlenme ve gurur, dinleme ve konuşmada utanma, yazma ve dinleme de umut, sıkılma ve umutsuzluk ve genel olarak tüm dil yeteneklerinde kaygılı olduklarını ortaya koyulmuştur. İngilizce öğrenen öğrencilerin akademik başarı duygularının ne olduğu ve bu duyguların İngilizce

başarılarına olan katkısını inceleyen bir diğer çalışmada da akademik başarı duyguları ile İngilizce başarısı arasında yüksek düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur (Ismail, 2015). Bu nedenle öğrencilerin başarı duyguları incelenmeli ve olumlu duygular uyandıran yöntemler kullanılarak daha olumlu bir sınıf atmosferi içinde öğrencilerin İngilizceyi eğlenceli bir ortamda öğrenmeleri amaçlanmalıdır.

Eğitimde istenilen düzeye gelmede en önemli hususlardan birisi de teknolojinin aktif olarak eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesidir. Günümüzde teknoloji kullanımı, özellikle de bilgisayar ve cep telefonu hayatımızın vazgeçilmez bir unsuru haline gelmiştir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından 2013 yılında yapılan bir araştırmaya göre ülkemizde cep telefonu kullanmaya başlama yaşı ortalama olarak 10, internet kullanmaya başlama yaşı 9 ve bilgisayar kullanmaya başlama yaşı ise 8'dir. Yine TÜİK tarafından yayınlanan istatistiklerde 6-15 yaş gurubu çocukların interneti en çok ödev yapmak, bir şeyler öğrenmek, oyun oynamak, bilgi aramak ve sosyal medyayı takip etmek amacıyla kullanıldığı görülmüştür (TÜİK, 2013). 2014 yılında TÜİK tarafından yapılan bir diğer araştırma sonucuna göre her dört gençten üçünün internet kullandığı, internet kullanımı 2013 yılında %68,7 iken, 2014 yılında %73'e yükseldiği görülmüştür (TÜİK, 2014). Bu verilerden hareketle gençlerin dolayısıyla öğrencilerin teknolojiye olan ilgileri rahatlıkla görülmektedir.

Birçok alanda bize hizmet eden teknoloji günümüzde eğitim alanında da kullanılmakta ve sınıf ortamında kullanımı hızla artmaktadır. 1960'lı yıllardan itibaren yabancı dil öğretiminde de etkili olarak kullanılan teknolojinin (Aydın, 2013; Ahmad, 2012) öğrenmeyi etkili, kolay ve cazip hale getirdiği genel kabul edilmiş bir görüştür (Altun, 2015; Baz, 2016; Hoopingarner, 2009; Uluc, 2012). Eskiden kullansak mı yoksa kullanmasak mı diye sorarken günümüzde teknolojiyi eğitimde nasıl kullanırız sorusuna yönelmiş bulunmaktayız (Hoopingarner, 2009). Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı da teknolojinin eğitime olan katkısını ve önemini FATİH projesi kapsamında okullara etkileşimli akıllı tahtalar (EAT) kurarak ve her bir öğrenciye tablet bilgisayar dağıtarak göstermiştir.

Teknolojinin yabancı dil eğitimi ortamlarında kullanılmasıyla birlikte bunun etkililiği üzerine çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Alanyazında öğrencilerin ve öğretmenlerin büyük bir bölümünün dil öğretiminde teknolojinin katkısına inandıkları

görülmüştür (Altun, 2015; Baz, 2016; Yükselir, 2016; Zhao, 2003). Ayrıca; teknoloji kullanımının deneysel bir öğrenme ortamı sağladığı, öğrencilerin güdülenme ve akademik başarıları ile sınıf içi etkileşimini arttırdığı, öğrenmede tek bir bilgi kaynağına bağımlı olmaktan kurtardığı ortaya koyulmuştur (Lee, 2000). Dil öğretiminde dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerinde (Demirel, 2014, s.29) teknoloji kullanımının öğrenme üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür (Ahmad, 2012; Uluc, 2012). Öte yandan Zhao (2003) teknoloji ve dil öğrenmedeki son gelişmeleri konu alan meta-analiz çalışmasında teknolojinin dil öğretiminde kullanımını inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı sayıda olduğunu ortaya koymuştur. Bu sebeple teknoloji kullanımının etkilerinin daha iyi anlaşılması için bu çalışmalarının sayısının artmasının gerektiğini belirtmiştir.

Güncel teknolojinin öğretme-öğrenme sürecinde kullanılmasının bir örneği de Dinleyici Yanıt Sistemi'dir (Yıldırım ve Kahraman, 2012). Dinleyici Yanıt Sistemi yüz yüze eğitim esnasında öğretmen tarafından sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar üzerine anlık geribildirim veren elektronik bir sistemdir (Castello, 2010). Temel olarak bu sistem, bilgisayar üzerinden soruların yayınlandığı ve cevapların toplandığı bir yazılım ve cevapları vermemizi sağlayacak akıllı telefon, tablet bilgisayar gibi bir verici cihazdan oluşmaktadır. Bu sistem ile öğretmen soruları öğrencilere program üzerinden açar, öğrenciler bu soruları ellerindeki cihazlarla yanıtlar ve anlık olarak cevaplarını sistemin sınıfta uygulanabilmesi için gerekli olan EAT üzerinden görebilir. Sorular yanıtlanırken bireysel veya grup halinde çalışılabilir. Öğretmen bireysel, grup ya da tüm sınıf için bu soruların yanıtlarına geri dönüt verebilir. Bu sayede öğretmen sınıfın veya bireysel olarak öğrencilerin genel durumunu görebilir, buna göre gerekiyorsa konu için ek çalışmalar yapabilir.

İngilizce alanyazında Personal Response System, Interactive Voting Systems, Electronic Voting Systems, Student Response Systems, Interactive Student Response Systems, Group Response Systems gibi birçok farklı isim ile anılan bu sistem (Cain ve Robinson, 2008), Türkçede ise Dinleyici Yanıt Sistemi (Yıldırım ve Kahraman, 2012) ve Öğrenci Yanıt Sistemi (Çelik, 2015) biçiminde ifade edilmektedir. Bu araştırmada, uygulama öğrenciler üzerinde kullanıldığından ve uluslararası alanyazında "Student Response System" kavramından hareketle "Öğrenci Yanıt Sistemi (ÖYS) olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

ÖYS'ye yönelik birçok araştırma yapılmış ve yapılan araştırmalarda ÖYS'nin, öğrencilerin derse bağlanmalarını, etkin katılımlarını ve derste etkileşimlerini arttırdığı görülmüştür. Ayrıca eğlenceli bir ortam yaratmaya, öğrenme için çeşitli fırsatlar sağlamaya ve akademik başarıyı artırmaya olanak sağladığı, öğretmenin öğrencileri değerlendirmesine katkıda bulunduğu, ayrıca öğrencilere dostane bir yarışma ortamı sunduğu bulunmuştur (örn., Agbatogun, 2013; Caldwell, 2007; Cardoso, 2011; Çelik, 2015; McDonough ve Forte, 2015; Mork, 2014). Ayrıca, ÖYS'nin İngilizce öğretimi için kullanışlı olduğuna yönelik çeşitli araştırmalar da bulunmaktadır (Agbatogun, 2013, 2014; Cardoso, 2011; Mork, 2014; Rodriguez ve Shepard, 2013).

ÖYS'nin öğrenci ve öğrenme üzerindeki etkilerini açıklayan pek çok araştırma bulunmasına rağmen, ÖYS'nin öğrenci duygularını ve dolayısıyla öğrenme sürecini nasıl etkilediği ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlı sayıdadır. Bu sebeple ÖYS'nin öğrencilerin duyguları üzerine etkilerini araştıran çalışmalara ihtiyaç vardır. Alanyazın incelendiğinde Buil, Catalan ve Martínez (2016) ÖYS kullanımının öğrencilerin gurur, keyif, sıkılma duyguları üzerinde çalışmışlar ve bu alanda çalışmaların yapılması önemini ortaya koymuşlardır. Buil ve diğerleri (2016) teknoloji kullanımının öğrencilerde güdülenme, tatmin ve algılanan öğrenme üzerinde nasıl etkili olduğunu açıklamak için kuramsal çerçeve olarak kontrol-değer kuramını temel almıştır. Kontrol-değer kuramı öğrenme sürecinde duyguların oynamış olduğu rolü açıklayan en kapsamlı kuramsal çerçevedir (Pekrun, 2006). Akademik ortamlar da dâhil olmak üzere başarı ortamlarında tecrübe edinilen çeşitli duyguları analiz etmek için bütüncül bir yaklaşım sağlamaktadır (Buil ve diğerleri, 2016). Kontrol değer kuramı, bireylerin gerçekleştirdikleri eylemlerin ve bu eylemlerin sonuçlarının kişinin kendi kontrolünde ya da kontrolünün dışında olduğunu hissettiğinde başarı duygularının uyarıldığını öne sürmektedir (Pekrun ve Stephens, 2010).

Başarı duyguları öğrenme ortamlarında gerçekleştirdiği eylemler ve öğrenme çıktıları sonucunda hissettiği duygular olarak tanımlanmaktadır (Pekrun, 2006). Öncül çalışmalarda başarı duygusu olarak genellikle başarının sonuçlarıyla ilgili, başarı veya başarısızlıkla ilişkili olan gurur, kaygı ya da utanma duyguları üzerinde durulmuştur. Ancak Pekrun, Goetz ve Perry (2005) dördü olumlu (keyif, umut, gurur ve rahatlama) ve beşi olumsuz (öfke, kaygı, umutsuzluk, utanma ve sıkılma) olmak üzere dokuz farklı duygudan bahsetmiştir. Kontrol-değer kuramına göre duyguların tecrübe edildiği üç

önemli akademik ortam bulunmaktadır. Bunlar sınıf, sınav ve sınıf dışı ortamlardır. Buna bağlı olarak bu ortamların her biri ile ilişkili farklı duygular tecrübe edilmektedir. Pekrun ve Stephens (2010) öğrenme ortamlarında öğrencilerin gerçekleştirmiş olduğu aktivite ile ilgili olan duyguların öğrenme çıktılarına yönelik olan duygulardan farklı olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğrenme ortamlarının öncesinde, sürecinde ve sonrasında farklı duyguların hissedilebileceği ön görülmüştür. Bu duyguların birbirlerinden farklı olmasını ise eyleme yönelik olan duyguların eylemin amacına yönelik olmasına bağlamıştır. Bu duygular başarı ortamlarında sık sık karşımıza çıkmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010).

Alanyazında ÖYS, İngilizce öğretimi ve öğrencilerin tecrübe ettiği duygulara yönelik çeşitli araştırmalar olmasına rağmen, İngilizce öğretiminde ÖYS kullanımının öğrencilerin duyguları ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini ortaöğretim bağlamında inceleyen çok az çalışmaya rastlanmıştır. Bu sebeple böyle bir araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur ve bu araştırmanın alana ve bu alandaki araştırmacılara katkısının olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ÖYS'nin ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersi başarı düzeyleri ve ders ve sınav başarı duyguları üzerine etkilerinin 9. Sınıflar özelinde incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

ÖYS sisteminin kullanılması;

1. Öğrencilerin İngilizce başarı düzeyini anlamlı biçimde etkilemekte midir?
2. Ders duyguları (keyif, utanma, gurur, öfke, sıkılma, umut, umutsuzluk, kaygı) üzerinde anlamlı etkiye sahip midir?
3. Sınav duyguları (kaygı, rahatlama, gurur, keyif, öfke, umut, umutsuzluk, utanma) üzerinde anlamlı etkiye sahip midir?
4. Öğrencilerin İngilizce derslerinde ÖYS kullanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Bu çalışmanın amacı ÖYS'nin öğrencilerin İngilizce dersi başarı düzeyleri ile ders ve sınava yönelik başarı duyguları üzerindeki etkilerinin incelenmesidir. Son dönemlerde ÖYS sistemleri üzerine yürütülen meta analiz çalışmaları; bu sistemin öğrencilerin öğrenme durumları üzerine nasıl etki ettiğini açıklayan kuramsal

tartışmaların yeterli olmadığını ortaya koymuştur (Adesope ve Bayly, 2015; Chien, Chang ve Chang, 2016; Hunsu, 2015). Bu noktadan hareketle bu araştırmada, duyguların akademik ortamdaki etkilerini gösteren bir kuram olması sebebiyle, Pekrun tarafından geliştirilen kontrol-değer kuramı kuramsal çerçeve olarak benimsenmiştir. ÖYS'nin etkileri bu kurama dayalı biçimde incelenmiştir. ÖYS kullanırken ders esnasında öğrenciler sıkılma, eğlenme, gurur duyma, öfke, tatmin olma, kaygı, utanma gibi farklı duygular geliştirebilmektedir (Buil ve diğerleri, 2016). Bu duygular öğrencilerin güdülenme, öğrenme ve ders içi performans gibi durumlarda etkili olmaktadır (Pekrun, Elliot ve Maier, 2006). Pek çok araştırma, ÖYS'nin öğrencilerin derse bağlanma durumlarında, akademik başarılarında ve sınıf içi etkileşimlerinde olumlu katkı sağladığını göstermiştir (örn. Addison, Wright ve Milner 2008; Barrett, Bornsen, Erickson, Markey ve Spiering, 2005; Bartsh ve Murphy, 2011; Bergtrom, 2006; Caldwell, 2007; Cheung 2014; Daniel ve Tivener, 2016; Morgan, 2012; Shaffer ve Collura, 2009; Shon ve Smith, Wong ve Chan, 2011; Stowell ve Nelson, 2007). Bu çalışmaların büyük bir bölümü yükseköğretimde ve kalabalık sınıflarda yapıldığı görülmektedir (örn. Caldwell, 2007; Cheung ve diğerleri, 2014; Jain ve Farley, 2012; Patterson, Kilpatrick ve Woebkenberg, 2010; Yükselir, 2014). Hunsu ve diğerleri (2015) Benzer şekilde Türkiye'de ÖYS'yi inceleyen çalışmalara bakıldığında, 2017 Aralık itibariyle karşılaşılan çalışmaların tamamının yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği görülmektedir (Aslan ve Şeker, 2016; Çelik, 2015; Gök, 2011; Kaya ve Balta, 2016; Yıldırım ve Kahraman, 2012). Chien ve diğerleri (2016) tarafından yapılan meta-analiz çalışmasında sonuçların genellenebilirliğini sağlamak için ortaöğretim ve ilköğretim basamaklarında da benzer çalışmalar yapılmasının gereği belirtilmiştir. Bu araştırmada ÖYS'nin lise öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerindeki etkisi ele alınarak bu bağlamda alanyazına anlamlı katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmanın öğrenme süreçleri üzerindeki etkilerin bilişsel ve duyuşsal bileşenleri ile ÖYS'nin İngilizce dersi üzerindeki etkilerini bütüncül bir şekilde ortaya koyabileceği düşünülmektedir. Bu sebeple bu araştırmada ÖYS'nin etkilerinin bütüncül bir şekilde ve kontrol değer kuramı çerçevesinde yapılacak olması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Sayıtlar

Bu araştırmanın başlıca sayıtları şunlardır:

1. Öğrencilerin akıllı telefon, tablet bilgisayar gibi bir donanıma sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Öğrencilerin akıllı telefon ve tablet bilgisayarı kullanabilecek yeterlilikte oldukları varsayılmıştır.
3. Okul ortamında internet erişiminin olduğu varsayılmıştır.
4. Öğrencilerin, başarı testindeki soruları bağımsız olarak yanıtladıkları varsayılmıştır.
5. Öğrencilerin başarı duyguları ölçeklerine içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.
6. Öğrencilerin görüşme sorularına içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. 2017-2018 öğretim yılı 1. dönemi ile,
2. Araştırma uygulamaların yapıldığı sınıflar ve İngilizce dersleri ile,
3. Deney ve kontrol gruplarında öğrencilere uygulanan test soruları ile sınırlıdır.

Tanımlar

Başarı Duyguları: Başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili olan duygulardır (Pekrun, 2000; 2006).

Öğrenci Yanıt Sistemi: Yüz yüze eğitim esnasında öğretmen tarafından sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar üzerine anlık geribildirim veren elektronik bir sistemdir (Castello, 2010).

Gurur: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından gurur duyma.

Kaygı: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından kaygı duyma.

Keyif: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından keyif duyma.

Öfke: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından öfke duyma.

Rahatlama: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından rahatlama duyma.

Sıkılma: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından sıkılma duyma.

Umut: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından umut duyma.

Utandırma: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından utanma duyma.

Umutsuzluk: Başarıya yönelik eylemler ve bunların sonuçlarından umutsuzluk duyma.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde başarı duyguları ve kontrol değer kuramı, yabancı dil öğretimi ve öğrenci yanıt sistemi başlıkları altında araştırmanın kavramsal çerçevesi sunulmaktadır.

Başarı Duyguları ve Kontrol Değer Kuramı

Duygular insanların öğrenme, gelişim, başarı ve sağlık süreçlerinde önemli bir yere sahiptir. Bağlı olarak 1980'lerin başlarından beri insanların bireysel, sosyal ve gelişimsel duyguları üzerine yapılan çalışmaların sayısı giderek artmaktadır (Pekrun, 2000). Buna rağmen, duygu kavramının evrensel ve ortak bir tanımı yoktur. Bu konuda ortak bir tanımın olmamasının temel bir sebebi duyguların psikoloji, nöroloji, sosyoloji ve fizyoloji gibi farklı disiplinler tarafından çalışılmakta olması ve farklı disiplin alanlarının duygu kavramına farklı açılardan yaklaşmasıdır (Anthony, Artino, Eric, Holmboe ve Durning, 2012). Örneğin, Psikoloji alanında çeşitli çalışmalar yapan Frijda ve Mesquita, (1994) duyguların karmaşık bir olgu olduğunu kabul ederek, duyguları sadece his olarak nitelendirmenin doğru olmayacağını öne sürmektedir. Böylesine karmaşık bir olgunun işlevine yönelik olarak, davranış bilimci Plutchik (1980), duygulara gelişimsel ve evrimsel açıdan bakmak gerektiğini öne sürmekte ve duyguların işlevinin hızlı, güçlü ve esnek bir şekilde hayatta kalma için önemli durumlarda tepki verebilmesini sağlamak olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Psikolog Ekman (1992) duyguları karşılaşılan önemli durumlarda organizmayı hızlı bir şekilde harekete geçiren durumlar olarak açıklamaktadır.

Farklı bakış açılarından çıkan ortak görüşlere bakıldığında, duygunun genellikle korku, endişe, mutluluk, kaygı gibi kelimeler referans gösterilerek tanımlandığı görülmektedir (Cabanac, 2002). Pekrun (1992) ise duygu kavramını daha genel bir çerçevede ele almıştır. Pekrun'a (1992) göre duygular kişinin kendi tecrübelerden kaynaklanmaktadır ve her bir duygu farklı birer olgudur. Duygu kavramına bu açıdan bakmak Pekrun'a göre güdülenme gibi duyguya benzer olan ifadeleri birbirlerinden ayırt etmemizi sağlayacaktır. Zira yaşanan duyguları ayrı olarak ele almak bunlar arasındaki

ilişkileri daha net görmemize ışık tutacaktır. Bu araştırmada duygu kavramına Pekrun'un çerçevesinden bakılmaktadır.

Başarı Duyguları

Öğrenme ortamlarının her aşamasında yaşadığımız duyguların çok yönlü bir olgu olduğuna dair genel bir görüş vardır. Çünkü duygular, bilişsel, duyuşsal, psikolojik, güdüsel vb. pek çok bileşenden oluşmaktadır (Pekrun ve Stephens, 2010). Bu nedenle duyguların öğrencilerin akademik başarılarında da önemli bir role sahip olduğu kabul edilmekte ve öğrencilerin öğrenme sürecini ve başarılarını anlamamızda bize yol gösterdiği düşünülmektedir (Pekrun, 2006; Peixoto, Mata, Monteiro, Mata ve Sanche, 2015).

İnsanların var olduğu her türlü sosyal ortamda etkileşim sürecinde sürekli yaşanmakta olan duyguların okul ve öğrenme ortamlarında da etkin bir rol üstlenmesi kaçınılmazdır. Ancak bu kadar hayatımızın içinde olan duygular geleneksel olarak eğitim araştırmalarında ihmal edilen bir konu olagelmıştır (Pekrun, 1992; 2005; Pekrun ve diğerleri, 2004). Eğitim araştırmalarında ancak 1990'lardan sonra öğrenme ve başarıda duyguların rolü üzerinde daha fazla çalışma yapılmaya başlanmış ve böylece öğrenme ortamı-duygu ilişkisine bakış değişmeye başlamıştır (Pekrun ve Frese, 1992). Yapılan çalışmalarda ise çoğunlukla sınav kaygısı konu edinilmiştir (Akgün, Gönene ve Aydın, 2007; Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, 2009; Dursun ve Bindak, 2011; Hadfield ve Maddux, 1988; Kidson ve Hornblow, 1982; Manley ve Rosemier, 1972; Nasser, Takahashi ve Benson, 2007; Lowe ve Ang, 2014; Şahin, Güney ve Batı, 2006; Zeidner, 2007). Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen gurur, öfke, utanma, keyif gibi diğer başarı duyguları üzerinde fazla durulmamıştır.

Başarı duyguları başarıya yönelik eylemler ve başarının sonuçları ile ilgili olan duygulardır (Pekrun, 2000; 2006). Daha açık bir ifade ile öğrencilerin akademik ortamlarda, öğrenmeleri ve başarıları ile ilişkili olan her türlü duygu başarı duygusudur. Çünkü bu duygular öğrencilerin davranışları ve bu davranışların sonuçları ile ilişkilidir (Schutz ve Pekrun, 2007). Örneğin öğrenmeden duyulan zevk, sınıf içerisinde hissedilen sıkılma, zor bir ödev ile uğraşırken duyulan öfke birer başarı duygusudur (Pekrun, 2006). Ancak eğitim ortamlarındaki her türlü duygu başarı duygusu değildir. Özellikle sosyal duygular da aynı eğitim ortamlarında sıklıkla yaşanmaktadır. Böyle bir durumda sosyal

ve başarı duyguları birbirleri ile aynı anda ortaya çıkabilmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Bu sebeple bu iki duygu durumunu ayırt etmek gerekmektedir. Örneğin bir öğrencinin arkadaşının başarısından dolayı ona gıpta etmesi, ona hayran olması veya onu kıskanması sosyal duygular iken aynı öğrencinin kendi başarısından dolayı gurur duyması veya başarısızlığından utanması başarı duygusuna örnek verilebilir.

Başarı duygularına yönelik öncül çalışmalarda çoğunlukla sınav kaygısı, akademik hedeflere ulaşıldığında hissedilen zevk ve gurur, başarısızlıkla karşılaşıldığında hissedilen utanma ve öfke gibi başarının sonuçları ile ilgili duygular üzerinde durulmaktadır (Weiner, 1985; Pekrun, 1992; 2000; 2005; 2006). Ancak eylem odaklı olan duyguların genellikle bu tür araştırmalarda göz ardı edildiği görülmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007; Pekrun, Frenzel, Goetz ve Perry, 2007). Oysaki başarı duyguları sadece başarının sonucu ile ilgili değildir. Bu duygular daha çok sonuca odaklı olarak tecrübe edilmektedir. Bu sebeple eylem ve sonuç odaklı olan duygular aslında birbirinden farklıdır (Pekrun, 2006). Başarı duyguları, öğrenme ortamlarındaki yaşantıların sonucunda (sonuç duyguları) ya da doğrudan bu süreç içerisinde (eylem duyguları) tecrübe edilen duygular olarak iki grupta toplanabilir (Pekrun, 2002). Sonuç duyguları da başarısızlık için duyulan kaygı veya başarı için hissedilen umut gibi ileriye dönük tahmini duygular ve başarı dönütünden sonra yaşanan utanma ya da gurur gibi geriye dönük duygular olarak ikiye ayrılabilir (Pekrun, 2006).

Eylem ve sonuç duyguları olarak iki gruba ayrılan başarı duyguları belli bir zamanda anlık olarak, o ana özgü ortaya çıkabilmektedir. Belli bir eyleme özgü olarak hissedilen bu duygulara *durumsal başarı duyguları* denilmektedir. (örn. Sınav öncesi yaşanan sınav kaygısı). Yanı sıra başarı durumlarında alışılmış olarak tekrarlayan duygular da vardır. Bu alışkanlık haline gelmiş olan duygular ise *sürekli başarı duyguları* olarak isimlendirilebilir (Pekrun, 2006). Örneğin öğrencinin her sınav için kaygı duyması sürekli başarı duygusudur. Pekrun ve Stephens (2010) bu duyguları üç boyutlu bir sınıflamayla göstermektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Başarı Duygularının Üç Boyutlu Sınıflaması

Odaklandığı Amaç	Olumlu (a)		Olumsuz (b)	
	Aktifleştirici	Pasifleştirici	Aktifleştirici	Pasifleştirici
Süreç	Zevk	Rahatlama	Öfke Hüsran	Sıkılma
Etki / İleriye yönelik	Umut Keyif (c)	Ferahlama (c)	Kaygı	Umutsuzluk
Etki / Geçmişe yönelik	Keyif Gurur Minnettarlık	Gönül Rahatlığı Ferahlama	Utanç Öfke	Hüzün Hayal kırıklığı

Not: (a) Olumlu: = hoş duygu, (b) Olumsuz = hoş olmayan duygu, (c) İleriye yönelik keyif / rahatlama. (Pekrun ve Stephens, 2010, s.239) Tablo kullanımı için alınan izin Ek 1'dedir.

Bir eylem ya da olgunun kontrolünde ya da kontrolü dışında olduğunu düşünmenin bireyin duyguları üzerinde etkileri olduğu düşünülmektedir. Öğrenme ortamlarında da benzer durum geçerlidir. Belirli bir öğrenme durumunda bireyin öğrenme eylemini gerçekleştirmenin kendi kontrolünün altında ya da kontrolünün dışında olduğunu düşünmesi farklı türde başarı duygularını tetikleyecektir. Ayrıca öğrenme sonucunda elde edilecek olan başarının öğrenci için önem derecesi de farklı başarı duygularının ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Pekrun, 2006; Pekrun ve Stephens, 2010). Pekrun (2006) başarı duygularının öğrenme durumuna verilen önemin (değer) ve öğrenme etkinliğinin derecesine göre gruplandırılabilirliğini belirtmiştir. Bu durumda öğrenme durumuna öğrencinin verdiği önem olumlu ya da olumsuz, öğrenme etkinliğinin derecesi de aktive edici ve pasifleştirici olarak sınıflandırılmaktadır (Schutz ve Pekrun, 2007; Pekrun ve Stephens, 2010). Yapılan araştırmalar bu sınıflandırmada yer alan duyguların başarı ortamlarında sıklıkla deneyimlendiğini ortaya koymuştur (Pekrun, 1992). Örneğin Pekrun ve Stephens (2010) keyif duygusunun öğrencinin öğrenme durumunu kontrol edebileceğini hissettiğinde yaşanırken, umutsuzluk duygusunun ise kontrolü dışında olduğunu hissettiğinde yaşanacağını belirtmektedir. Örneğin öğrenci tarih dersinin sınavını geçmek için yeterince çalıştığını hisseder ve sınav için gerekli donanıma sahip olduğunu düşünürse sınavı geçeceğine dair keyif hissedecektir. Ancak donanımının yetersiz olduğunu düşünür ve yeterince çalışmadığını hissederse umutsuzluğa kapılacaktır.

Kontrol Değer Kuramı

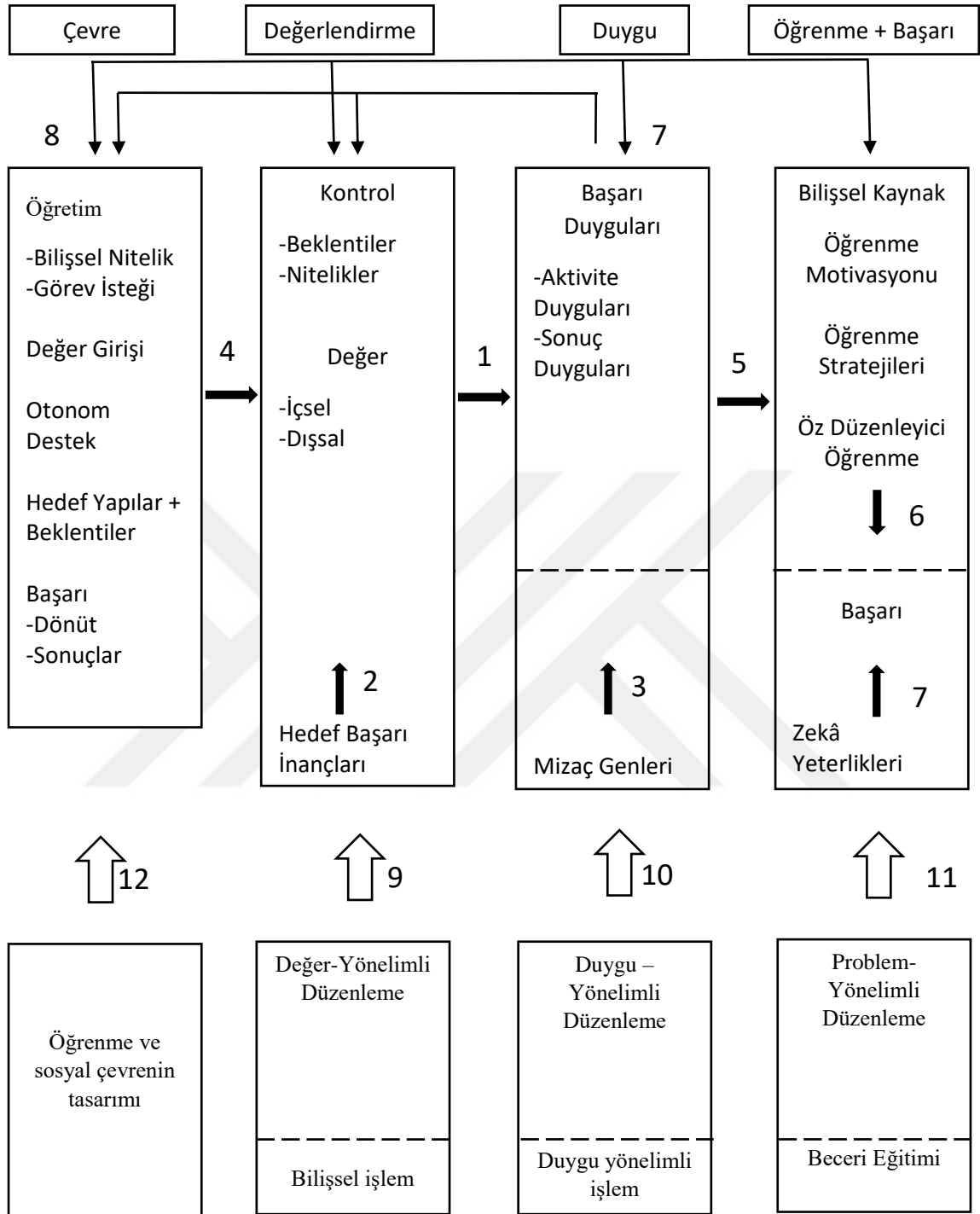
Başarı Duygularının Nedenleri

Duygular, bireylerin çevrelerinde gerçekleşen olaylara tepki olarak gösterdikleri bilişsel değerlendirmelerdir (Lazarus ve Folkman, 1987). Bu değerlendirmeler zihnimizdeki duygu şemalarının ve nörohormonal süreçlerin, duruş, yüz ve mimiklerin yansımalarıdır (Pekrun ve Stephans, 2010; Davidson, Scherer, ve Goldsmith, 2003). Ancak başarı duyguları açısından baktığımızda duyguların sebeplerinin kişinin öz becerileri, başarı veya başarısızlık olasılığı hakkındaki düşüncesi ve bilişsel değerlendirmeleri olduğu görülmektedir (Pekrun ve Stephans, 2010). Benzer şekilde eğitim açısından baktığımızda da değerler önemlidir. Değerler olumlu duygu gelişimini desteklediği için eğitimciler tarafından dikkate alınabilmektedir (Pekrun 2006).

Kontrol-değer kuramında başarı duyguları için iki bileşenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Bunlar *öznel kontrol* ve *öznel değer*dir. Öznel kontrol bireyin başarıya yönelik gerçekleştirdiği eylemler ve bu eylemlerin sonuçları üzerine bireyin olası düşüncesidir. Örneğin öğrenci ders çalışmada sabrederse, bu sabırla başarıya ulaşacağını beklemesi bireyin öznel kontrolünü gösterir. Öznel değer ise bireyin başarı için yaptığı eylemler ve bu eylemler için verdiği önem derecesidir (Pekrun, 2006). Örneğin sınav kaygısını bu açıdan ele aldığımızda öğrencinin başarısızlık tehdidine ve bu başarısızlığın olasılığına verdiği önem öznel değer olarak düşünülebilir. Bu durumda başarısızlık olası ve bu da öğrenci tarafından önemli olarak değerlendiriliyorsa, başarısızlıkla başa çıkma yolları öğrencinin öznel kontrolüdür. Örneğin öğrencinin önemli bir sınavda başarısızlığı olası olarak görmesi ve bu başarısızlık durumunu kontrol edemeyeceğini düşünmesi öğrencide kaygıyı ortaya çıkarır (Pekrun ve Stephans, 2010).

Başarı duygularının ortaya çıkması ile ilgili varsayımlar kuramın özünü oluşturmaktadır. Buna göre devam eden bir başarı eylemi ile ilgili değerlendirmeler, bu eylemin öncesi ve sonuçlarının önemli olduğunu varsayar (Şekil 1, bağlantı 1). Yani birey herhangi bir başarı aktivitesinin olası sonucunun kendi kontrolünde ya da dışında olduğunu hissetmesi kişinin belli başarı duygularını yaşadığını gösterir. (Pekrun ve diğerleri, 2007).

Şekil 1. Başarı Duygularının Kontrol-Değer Kuramına Genel Bakış



(Pekrun, 2006, s. 328) Tablo kullanımı için alınan izin Ek 1'dedir.

Bireyin önceden kendisinde var olan inançları, önyargıları gibi öncülleri kişinin duygularını etkilemektedir. Çünkü bu öncül durumlar kişinin değer ve kontrol yargılarını etkilemektedir. (Şekil 1, Bağlantı 2). Ancak kuram, duyguların genetik bozukluklar ve fizyolojik olarak bağlı olunan mizaç da dâhil olmak üzere bilişsel olmayan faktörlerden de etkilendiğini kabul eder (Şekil 1, bağlantı 3). Genel olarak kontrol-değer kuramı, sınıf

içi etkileşim, sosyal ortamlar ve daha geniş sosyo-kültürel değişkenler bireyin kontrol-değer yargılarını etkilediği için başarı duygularını etkileyebileceğini öngörür (Şekil 1, Bağlantı 4) (Schutz ve Pekrun, 2007).

Kuram ayrıca başarı duygularının öğrencilerin derse bağlanma ve akademik başarıları üzerinde de etkili olduğunu öngörür. Özellikle, duyguların bilişsel kaynakları, güdülenmeyi, strateji kullanımını ve öz-düzenleme gibi öğrenmenin harici düzenleyicilerini etkilediği düşünülmektedir (Şekil1, Bağlantı 6). Dahası sadece bir öğrenme durumunun sonucunda elde edilen başarı ya da başarısızlığın değil diğer öğrenme çıktılarının da öğrencilerin duyguları üzerinde (Şekil 1, bağlantı 7) etkili olduğu düşünülür. Duyguların bilişsel kaynaklarının sınıf içi ve dışında da rol oynaması beklenmektedir (Şekil 1, bağlantı 8) (Schutz ve Pekrun, 2007). Sonuç olarak bireyin başarı duygularının gelişmesi bilişsel değerlendirmeler, bireysel öğrenme, akademik başarı, öğrenme durumundaki bireyin öncül beklentileri ve çevre gibi bazı faktörlere bağlı olduğu varsayılır (Pekrun, 2006).

Kontrol-değer kuramı başarıya yönelik üç tip beklentinin olduğunu varsayar. Bunlar bir öğrenme faaliyetinin başarıyla başlatılıp gerçekleştirilebileceği *eylem kontrol* beklentileri, istenilen sonuçlara götüreceği olan eylemlere yönelik *eylem sonuç* beklentileri ve bireyin kendi eylemi olmaksızın sonuçların ortaya çıktığı *durum sonuç* beklentileridir. Örneğin; öğrencinin belli bir konuyu öğrenmek için yeterli çaba harcayacağı beklentisi (eylem-kontrol beklentisi), gayretlerinden dolayı iyi sonuçlar alacağı beklentisi (eylem -sonuç beklentisi), çok uğraşmasa da iyi not alacağı beklentisi (durum sonuç beklentisi) bu beklentilere örnek olarak gösterilebilir. Böyle bir durumda bireyin başarıya ulaşabileceği veya başarısızlığı önleyebileceği beklentisi kişinin o eylem için yeterli iç kontrolünün olduğunu gösterir (Pekrun, 2006; Schutz, ve Pekrun, 2007).

Kuram, eylem ve sonuçların öznel değerine ilişkin içsel ve dışsal değerler olarak ayırım yapmaktadır. Öğrenci herhangi bir sonucu düşünmeden bir öğrenme durumuna değer verebilir. Bu değer öğrencinin içsel değerini gösterir. Örneğin matematiğe ilgisi olan bir öğrenci, matematik sınavından alacağı not için herhangi bir katkısı olup olmadığına bakmaksızın matematik problemleri ile ilgilenebilir. Diğer taraftan eğer öğrenci hedeflerine ulaşmada yaptığı çalışmaların kendisine yarar sağlayacağını düşünüyorsa bireyin verdiği önem dışsal değeri gösterir. İyi not almaya faydası olacağı

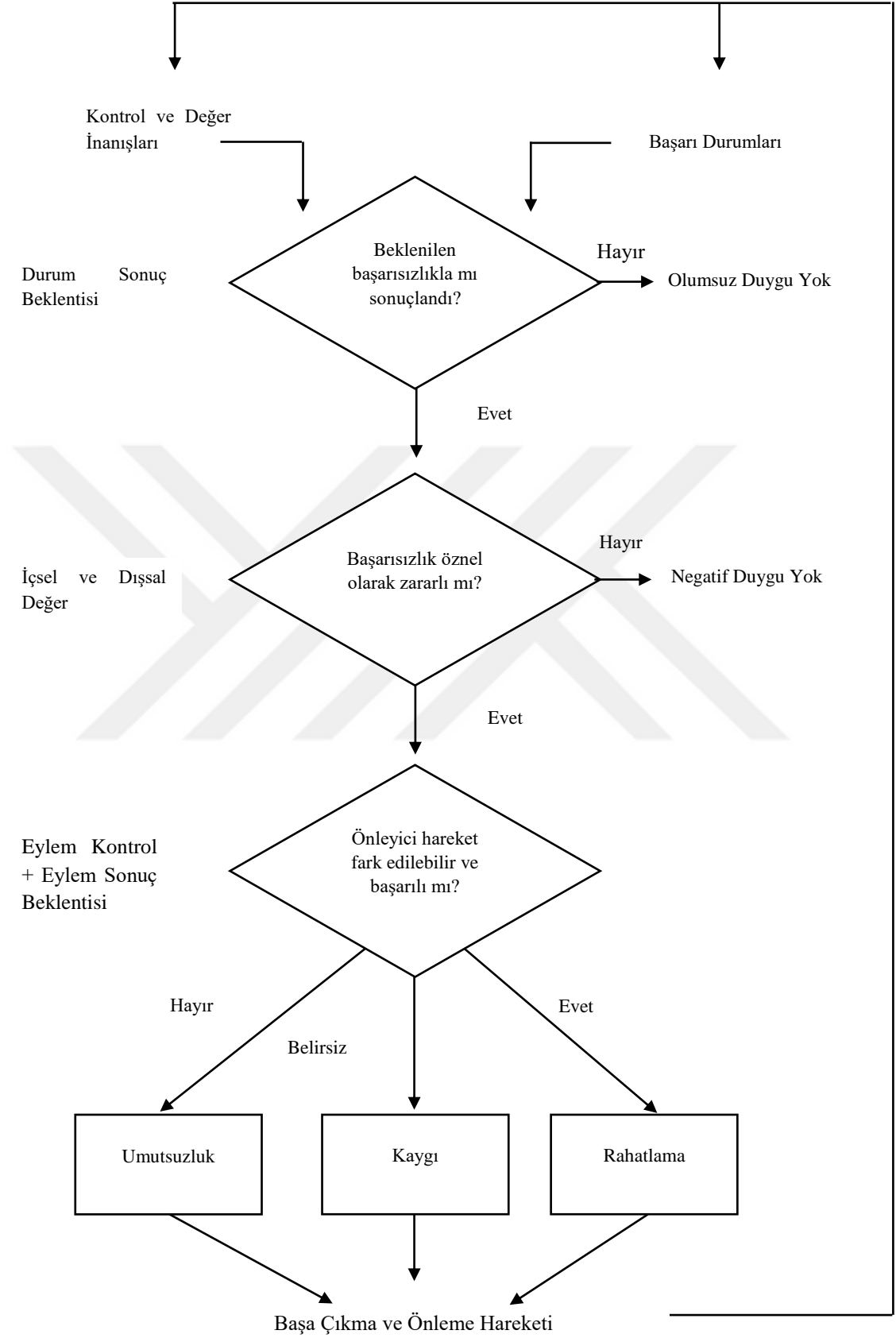
için ya da iş sahibi olmak gibi gelecek hedeflerine ulaşmada katkısı olacağı için bir öğrencinin akademik çalışmaya önem vermesi dışsal değere örnek olarak gösterilebilir (Schutz, ve Pekrun, 2007).

İleriye Yönelik Sonuç Duyguları

Kontrol-değer kuramı bireyin gerçekleştirdiği eylemlerin sonucu ile ilgili başarı ya da başarısızlık beklendiğinde ileriye yönelik başarı duygularının yaşanacağını ileri sürmektedir (Schutz ve Pekrun, 2007). Örneğin eğer öğrenci yaklaşan bir sınavda başarılı olmayı bekliyorsa ve sınavın basit olacağını düşünüyorsa, sınavdan yüksek not almayı dört gözle bekler. Diğer taraftan öğrenci başarısızlığa odaklanmış, ancak yapacağı çalışmalar ile bu başarısızlıktan kaçınılabileceğini düşünüyorsa öğrencinin ileriye yönelik rahatlama hissedeceği düşünülür. Eğer öğrenci sınava yönelik yaptığı hazırlıktan dolayı sınav için tahmin edilen başarısızlığı önleyebileceğini fark ederse, sınav henüz başlamamış olsa bile muhtemelen gereksiz yere endişelendiğini fark edip rahatlayacaktır (Schutz ve Pekrun, 2007). Eğer öğrenci yaptığı eylem ile ilgili olarak kısmen başarı ya da başarısızlığını kontrol edebileceğini hissediyorsa, öğrencinin odaklandığı duruma göre başarı için umut, başarısızlık için ise kaygı hissedecektir.

Belirli bir durumda yaşanan belirsizlik durumu hem başarı şansını ve hem de başarısızlık tehdidini içerdiğinden öğrencide umut ve endişe içeren karışık duyguları tetikleyecektir. Örneğin önemli bir sınavını geçmek isteyen ancak bunu başarıyla başaramayacağını bilmeyen bir öğrenci başarıyı umut edebilir, aynı zamanda başarısızlıktan da korkabilir. Son olarak eğer başarı ulaşılamaz olarak görülmekteyse ve başarısızlık kesin ise umut ve kaygının yerini umutsuzluğun alacağı düşünülür. Umutsuzluk olumsuz sonucun öznel olarak kesin olduğu durumda ortaya çıkar. Bu nedenle, umutsuzluk hem başarıya ulaşamamasına odaklandığında, hem de başarısızlığın kaçınılmaz olduğuna odaklandığında yaşanır (Schutz ve Pekrun, 2007). Örneğin ileriye yönelik olumsuz başarı duygularının oluşumu Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2. İleriye Yönelik Olumsuz Başarı Duygularının Oluşumu



(Pekrun, 2006, s.322) Tablo kullanımı için alınan izin Ek 1'dedir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Teknoloji Kullanımı

Yabancı Dil Öğretiminin Önemi

Günümüzde ikinci bir dil bilmek temel gereksinimlerimizden biri haline gelmiştir (Denkci ve Coker, 2016). Uluslararası iletişimde yaygın olarak kullanılan İngilizce, yabancı kültürler ile etkileşim için öğrenilmesi gereken öncelikli bir dildir (Akalin ve Zengin, 2007). Amerika Birleşik Devletleri'nin bilim ve teknolojiadaki konumunun da etkisiyle hem ticari hem de bilim dünyasında İngilizce önem kazanmıştır (Akpınar ve Aydın, 2009). Ülkemizde birçok şirketin ticaretlerini uluslararası düzeye çıkarması, çeşitli ülkeler ile iletişimi daha da önemli hale getirmiştir. Zira Ekonomi Bakanlığının yayınlamış olduğu istatistiklere göre 2005-2016 yılları arasında Türkiye dünya genelinde 191 ülkeye ihracat, 198 ülkeden de ithalat yapmaktadır (Ekonomi Bakanlığı, 2017). Ayrıca, Türkiye'ye yurtdışından gelen turistler her geçen gün artmaktadır. 2003-2016 yılları arasındaki Türkiye Seyahat Acentaları Birliği (TÜRSAB) tarafından ülkemize gelen turist sayılarına baktığımızda hemen hemen her yıl artış olduğu görülmektedir. 2003 yılında ülkemize gelen yabancı turist sayısı 16,302,053 kişi iken bu sayı 2015 yılında 41,617,530 kişiye kadar ulaşmıştır (TURSAB, 2017). Türkiye'den yurt dışına çıkan kişi sayısında baktığımızda ise 2014 yılında 8,363,966, 2015 yılında 9,256,486 ve 2016 yılında ise 8,062,065 olduğu görülmüştür (TÜRSAB, 2016). Bunun yanı sıra, yükseköğretim kurumlarında 4653 öğrencimiz yurt dışına çıkmış ve 6951 öğrenci yurt dışından Türkiye'ye gelmiştir (YÖK, 2017). Bu durumlar göz önüne alındığında Türkiye'de yabancı dil bilmenin bilimsel, kültürel hem de ticari açıdan dünyaya açılabilme için bir anahtar olduğu düşünülebilir. Bunun sonucu olarak da Türkiye'de uluslararası örgütlerde resmi dil olarak kullanılan yabancı dillerin öğrenilmesi bir gereksinim haline gelmiş ve yabancı dil öğretimi okul programlarına dâhil edilmiştir (Demirel, 2014, s. 4).

Yeni Teknolojiler ve Yabancı Dil Öğretimi

Bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) seksenli yılların ortalarından itibaren eğitim uygulamaları, politikaları ve eğitim teknolojileri alanının önde gelen konularından biri olmuştur (Bardakcı ve Keser, 2017, s.9). Eğitim ortamında başta Amerika ve İngiltere olmak üzere dünya genelinde bilgisayarlar kullanılmaya başlanmış ve doksanlı yıllarda ise ABD okullarında kullanım oranı neredeyse %100'e yaklaşmıştır (Cuban, 1994). BİT teknolojilerindeki internet ile birlikte çoklu ortam, görüntü ve ses iletimi, farklı insan ve

bilgi kaynaklarına erişim gibi olanaklar öğrenme ortamlarında bu teknolojilerden daha fazla yararlanılmasına olanak sağlamıştır. Günümüzde ise mobil teknolojiler, çevrimiçi iletişim olanakları, bloglar, görüntülü paylaşımlar öğretim süreçlerine girmeye başlamıştır (Bardakcı ve Keser, 2017, s.11).

Türkiye’de BİT teknolojilerinin öğretim ortamlarında kullanımı 1950’li yıllarda Öğretici Filmler Merkezi’nin kurulmasıyla başlamıştır. 1963 yılında “Film Radyo Ve Grafik Merkezleri” kurulmuş ve 1968’de “Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Merkezi”ne dönüştürülmüştür. Bu merkezlerde çeşitli eğitsel filmler, radyo ve televizyon programları üretilmiş ve dağıtılmıştır. 1970’li yıllarda radyo ve televizyon uygulamaları uzaktan eğitim için kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca bu dönemde modern dil öğretimi sınıfları oluşturulmaya başlanmış ve “Yabancı Dil Öğretimi Projesi” başlatılmıştır. Bu kapsamda ilk defa dil laboratuvarları kurulmuştur. 1980’li yıllara gelindiğinde teknoloji kullanımını ülke genelinde daha yaygın hale getirmek için “Bilgisayar Destekli Eğitim Projesi” başlatılmış ve bu amaçla hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin bilgisayar okuryazarlıklarının geliştirilmesi hedeflenmiştir (Bardakcı ve Keser, 2017, s.193-197).

2000’li yıllara gelindiğinde BİT altyapılarının güçlendirilmesi, personel ve öğrencilerin BİT becerilerinin artırılması ve çevrimiçi ve yaşam boyu öğrenme olanaklarının artırılması gibi yönelimlerin olduğu görülmektedir. 2010 yılından itibaren yapılan çalışmaların genel olarak okullarda BİT altyapılarının geliştirilmesi, öğretim programlarında BİT temelli değişimin oluşturulması, öğretmenlerin BİT’e dayalı öğretim yeteneklerinin geliştirilmesi ve temel eğitim düzeyinden itibaren öğrencilerin BİT becerilerinin geliştirilmesi gibi alanlarda olduğu söylenebilir. 2010 yılında Türkiye’de BİT entegrasyonu için en önemli çalışmanın FATİH projesinin başlaması olduğu görülmektedir. Bu proje, donanım ve yazılım altyapısının hazırlanması, eğitsel e- içeriklerin sağlanması, öğretim programlarında etkin BİT kullanımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi ve bilinçli, güvenli ölçülebilir BİT kullanımı olmak üzere beş boyutta yürütülmektedir (Bardakcı ve Keser, 2017, s. 209-212). Ayrıca 2012 yılında FATİH projesi kapsamında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) oluşturularak e- içerik üretimi ve paylaşımına dönük önemli bir çalışma başlatılmıştır (Bardakcı ve Keser, 2017, s. 213).

Alanyazın incelendiğinde teknoloji kullanımının öğrencilerin becerilerini ortaya koymalarına ve fikirlerini yaratıcı bir şekilde ifade etmelerine olanak sağladığı, karmaşık içerikleri sentezlemelerine yardımcı olduğu (Shank, 2005; Asthana, 2017) görülmektedir. Ayrıca teknoloji kullanımının öğrencilerin derse bağlanmalarına katkıda bulunduğu (Courts ve Tucker, 2012; Filer, 2010), öğrenen merkezli ortam hazırlamada olumlu etkisi olduğu, öğrencilerin derinlemesine öğrenmelerini sağladığı, öğrenciler arasında daha iyi etkileşim gelişmesinde önemli rolü olduğu (Li, 2016; Leow ve Neo, 2014) görülmektedir. Li (2016) ve Filer (2010) teknoloji kullanımının öğrencilerin dikkatlerini arttırdığını, hafızalarını güçlendirdiğini, öğrencilerin sınıfta kendilerini daha rahat hissetmelerine ve eğlenceli bir ortam oluşmasına katkı sağladığını ortaya koymuştur. Ayrıca Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay ve Çakıroğlu, (2001) öğretmenlerin de teknoloji kullanımının öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyeceği inancını taşıdıklarını ortaya koymuştur. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının olumlu çıktılarını göz önünde bulundurarak Türkiye de FATİH projesi kapsamında okullara etkileşimli akıllı tahtalar kurulmuş, internet altyapıları geliştirilmiş, öğrencilere tablet bilgisayarlar dağıtılmış ve böylece teknolojinin eğitime olan katkısının yadsınamayacağını gösterilmiştir. Ayrıca FATİH projesi kapsamında EBA altyapısı oluşturularak öğretmen öğrencilerin hazırlanan dijital öğretim materyallere ulaşabilmeleri sağlanmıştır (Bardakçı ve Keser, 2017, s. 213).

Yabancı dil öğretiminde de önemli role sahip olan BİT İkinci Dünya Savaşı sonrasında yabancı dil sınıflarında eğitim-öğretim süreçlerinde etkin bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Öğretim makineleri, video, televizyon, ses kayıt cihazları ile başlayan bu süreç ile dil laboratuvarları oluşmaya başlamıştır. Teknolojinin gelişmesiyle 60 ve 70'li yıllarda yabancı dil sınıfları için farklı projeler geliştirilmiş ve bilgisayarlar daha faal biçimde kullanılmaya başlanmıştır. İnternetin icadı, çevrimiçi eşzamanlı içerik paylaşımları, çoklu ortam bileşenleri dil eğitimi alanında yöntem değişikliklerine sebebiyet vermiştir (Aslan, 2017). Teknolojinin yabancı dil öğretiminde işe koşulması 2010'lar itibariyle daha yaygın hale gelmiş (Uluc, 2012) ve bu doğrultuda birçok araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmalarda hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin derste bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumlu tutuma sahip oldukları ortaya koyulmuştur (Aydın, 2013; Baz, 2016 ve Yükselir, 2016). Ayrıca, bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımının eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlayarak (Tabatabaei ve Gui, 2011) öğrencilerin derse aktif katılımını arttırdığı (Ahmad, 2012; Lee, 2000; Shyamlee, ve Phil, 2012; Tabatabaei ve Gui, 2011; Uluc, 2012) ve derse karşı olumlu

tutum geliştirmelerinde etkin rol oynadığı (Lee, 2000; Tabatabaei ve Gui, 2011) görölmektedir. Alanyazında öğrencilerin akademik başarılarının artmasında da etkili olan BİT'in (Lee, 2000) eğitim ortamını öğrenci merkezli bir hale dönüştürmede ve zamanı etkin kullanmada (Ahmad, 2012; Hubackova ve Ruzickova, 2011; Köksal, 2004; Shyamlee ve Phil, 2012; Tabatabaei ve Gui, 2011) önemli rol oynadığı görölmüştür.

Teknoloji kullanımının öğretmenler için de çeşitli etkilerinin olduğu görölmüştür. Örneğin, Maryam, Ahmad, Elham ve Nasrin, (2013) öğretmenler için teknoloji kullanımının eğitim programını kendilerine göre ayarlamalarını sağladığını, eğitim ortamını daha etkileşimli bir hale dönüştürmesine yardımcı olduğunu, öğrencilere özgün, gerçek dünyadan materyaller getirmesine olanak sağladığını belirtmiştir.

Alanyazında BİT'nin öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin öz saygılarını geliştirerek duyuşsal gereksinimlerini karşıladığı (Maryam ve diğerleri,2013) ortaya koyulmuştur. Lee (2000) BİT'nin deneysel bir eğitim ortamı sağladığını ve böylece de öğrencilerin öğrenmeye daha istekli olduğunu ve öğrenmenin kalıcı hale geldiğini belirtmiştir. Benzer şekilde yabancı dil eğitiminde de olumlu birçok etkiye sahip olduğu görölmektedir. Örneğin, BİT'nin öğrencilerin yabancı dil telaffuzlarının geliştirilmesine yardımcı olduğu (Ahmad, 2012; Shyamlee ve Phil, 2012), dünyanın her yerindeki insanlar ile etkileşim içinde olmalarına ve onlarla işbirliği yapmalarına katkı sağladığı (Tabatabaei ve Gui, 2011; Uluc, 2012) görölmüştür. Ayrıca öğrencilerin farklı kültürler ile etkileşime geçmelerini sağlayarak derse karşı daha istekli olmalarını sağladığı (Padurean ve Margan, 2009), böylece hem bilgi çağının aktif katılımcıları olmalarını hem de öğrendikleri dilin anadil kullanıcılarıyla etkileşim içinde olmalarını sağladığı (Maryam ve diğerleri, 2013; Shyamlee ve Phil, 2012; Uluc, 2012) ortaya koyulmuştur. BİT sadece sınıf ortamında değil sınıf dışında da dil öğrenimini desteklemektedir (Maryam ve diğerleri, 2013). Daha yaratıcı bir öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlayarak, eğitimi hem çevrimiçi hem de yüz yüze daha etkili hale getirdiği (Tabatabaei ve Gui, 2011) görölmüştür.

Alanyazında BİT'in kullanımına yönelik bazı olumsuz durumların da olduğu görölmüştür. Bu konuda finansal problemler, uygun donanım ve yazılımların olmaması, teknolojiyi kabullenmeme, teknik ve teknolojik bilgi eksikliği gibi bazı sınırlılıklarının olduğu (Aydın, 2013; Lee, 2000; Maryam ve diğerleri,2013; Yükselir, 2016)

görülmüştür. Ayrıca hazırlık aşamasında öğretmenlere ek yük getirmesi (Hubackova ve Ruzickova, 2011), uygulama için zamanın kısıtlı olması (Yükselir, 2016), bilgisayar programlarının eksikliği (Yükselir, 2016) gibi sınırlılıklarda dile getirilmiştir.

Yabancı Dil Öğretimi ve Başarı Duyguları

Duygular eğitim ve öğretim ortamlarında önemli bir yere sahiptir. Günümüzde öğrenme ve başarı insan duygularının ana kaynaklarıdır (Pishghadam ve diğerleri, 2016). Duygular eğitim ortamlarının bütünleşmiş bir parçasıdır (Govaerts ve Gregoire, 2008; Lopez ve Aguilar, 2013) ve öğrencelerin dersi anlamalarını ve akademik başarılarını anlamamızda anahtar rolü vardır (Peixoto ve diğerleri, 2015). Bu sebeple akademik ortamlarda duyguları araştırmak büyük önem taşımaktadır

Yabancı dil eğitiminde başarı duygularının etkileri üzerine çeşitli araştırmalar yapılmış ve bazı olumlu ve olumsuz akademik başarı duygularının öğrencilerin başarılarını tahmin etmede birer gösterge olduğunu ortaya koyulmuştur. Örneğin İsmail (2015), gurur ve keyif duygularının öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli iki duygu olduğunu, ortaöğretim geçmişi farklı olan öğrencilerin başarı duygularında anlamlı bir fark olmadığını, cinsiyet değişkeni üzerinde kız öğrencilerin keyif duygularının erkek öğrencilere kıyasla daha fazla olduğunu ortaya koymuştur.

Pishghadam ve diğerleri (2016) dil öğretmenlerinin öğrencilerin becerileri üzerinde duygularının rolünü göz önünde bulundurmaları gerektiği belirtmiştir. Öğretmenlerin olumlu duyguların gelişeceği bir sınıf yaratmada öğrencilerin duygularını etkileyebilecek her türlü etkiyi göz önünde bulundurması gerektiğini ifade etmiştir. Sayadian ve Lashkarian (2015) yabancı dil öğrenen öğrencilerin akademik duyguları üzerine yaptıkları meta analiz çalışmasında başarı duygularının tüm bileşenlerinin aynı ölçüde çalışmadığını, umut, rahatlama, minnettarlık, hayranlık, umutsuzluk, gıpta etme, hayal kırıklığı gibi duyguların akademik ortamlarda çalışılması gerektiğini ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmaların büyük çoğunluğunun sınav kaygısı üzerine inşa edilmiş olduğunu bu nedenle öğretmen ve öğrencilerin başarı duyguları üzerine çeşitli araştırmaların yapılması gerektiğini ortaya koymuşlardır. Yanı sıra öğretmenlerin ve öğrencilerin olumsuz duygularını azaltma ve olumlu bir ortam oluşturmak için, öğrencilerin sıkılmaları ile başa çıkmada kendi potansiyellerinin farkında olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yükselir (2014) Türkiye’de yabancı dil öğretiminde başarı duygularının etkisi üzerine 2011-2012 akademik yılında Atatürk Üniversitesi hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde bir araştırma gerçekleştirmiştir. Araştırma sadece sınav öncesi, esnası ve sonundaki öğrencilerin öfke ve sevinç duyguları üzerine yürütülmüştür. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sınav öncesinde çok kaygılı oldukları, ders öncesinde zevk duygusu hissederken ders ortası ve sonunda bu duygunun çok düşük seviyede olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin İngilizce öğrenmede isteksiz olduklarını ve bu isteksizliğin sebebinin öğrencilerin kelime ve gramer yapılarını öğrenmedeki zorluk olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular ışığında da öğretmenlerin öğrenci duygularını göz önünde bulundurmaları ve buna göre öğrenme ortamını hazırlamaları gerektiğini belirtmiştir.

Sonuç olarak, öğrencilerinin başarı duygularının akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğu, olumlu duyguların başarıda olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin öğrenme ortamlarını daha eğlenceli bir ortam haline getirmeleri gerekmektedir.

Öğrenci Yanıt Sistemi

Düşük maliyetli, her yerde bulabileceğimiz dijital teknolojilerin gelişmesi ve bunun yanı sıra modern öğrenme-öğretme tekniklerinin geliştirilmesi nasıl öğreneceğimiz ve öğreteceğimiz konusunda da değişikliklere gitmemize sebep olmuştur (Wankel ve Blessinger, 2013, s.3). Sınıflara bilgisayar ve internetin girmesi ile sınıf ortamında kullanılacak materyaller de bir hayli artmıştır. Bu materyallerden birisi de yurt dışında yapılan araştırmalara sıklıkla konu olan (örn: Cain ve Robinson, 2008; Caldwell, 2007; Habela ve Stubbs, 2014; Hoekstra ve Mollborn, 2012; Kenough, 2012; Landaverde, 2012; Laxman, 2011; Morgan, 2012; Thomas ve Williams, 2010; Titman ve Lancaster, 2011) ve Türkiye’de de araştırmalara konu olmaya başlayan (Aslan ve Şeker, 2016; Çelik, 2015; Gök, 2011; Yıldırım, 2008; Yıldırım ve Kahraman, 2012) öğrenci yanıt sistemidir. Yazım dili İngilizce olan kaynaklarda personal response system, interactive voting systems, electronic voting systems, student response systems, interactive student response systems, group response systems (Cain, ve Robinson, 2008), classroom feedback system, zappers, group discussion support system, selected response system, group process support system (Rodriguez, 2010) gibi birçok farklı isim ile anılan bu sistem Türkçede Öğrenci Yanıt

Sistemi (Çelik, 2015) ve Dinleyici Yanıt Sistemi olarak kullanılmıştır (Yıldırım ve Kahraman, 2012). Ancak bu çalışmada uygulama öğrenciler üzerinde kullanıldığından ve “student response system” adından hareketle sistemin Öğrenci Yanıt Sistemi (ÖYS) olarak adlandırılması uygun görülmüştür.

Sistem, iş ve hükümet çevrelerinde genellikle, fikirlerini açıkça beyan etmek istemeyen insanların fikirlerini almak için kullanılmaktadır (Rodriguez, 2010). Eğitimde ise ÖYS, yüz yüze eğitim esnasında öğretmen tarafından sorulan sorulara öğrencilerin verdiği cevaplar üzerine anlık geribildirim veren elektronik bir sistem olarak karşımıza çıkmaktadır (Castello, 2010). Temel olarak bu sistem, bilgisayar üzerinden soruların yayımlandığı ve cevapların toplandığı bir program ve cevapları vermemizi sağlayacak akıllı telefon, tablet bilgisayar, uzaktan kumanda ünitesi gibi bir verici cihazdan oluşmaktadır. Bu sistem ile öğretmen soruları öğrencilere program üzerinden açmakta, öğrenciler bu soruları ellerindeki cihazlarla yanıtlamakta ve anlık olarak cevaplarını sınıftaki EAT, projeksiyon cihazı vb. üzerinden görebilmektedir. Öğretmen tercihe göre öğrencilerin yaptıkları doğru ve yanlışları ve öğrenci isimlerini öğrencilerin görmeleri için açabilir veya kapatabilir. Öğretmen bireysel ya da gruplar halinde çalışma yapabilir ve hem zaman olarak hem de doğru yanlış anlamında yarışma havasında çalışmayı sürdürebilir. Öğretmen çalışma sonucunda bireysel, grup ya da tüm sınıf için dönüt verebilir. Sınıf veya birey bazında öğrencilerin genel durumunu görebilir, buna göre gerekiyorsa konu için ek çalışmalar yapabilir. İsterse öğrencilerin veya sınıfın durumunu sistem üzerinden çıktı alarak öğrenciler ile paylaşabilir ve öğrencilerin kendi durumlarını öğrenmelerine ve sınıf ile kendilerini karşılaştırmalarına olanak sağlayabilir. Ayrıca öğretmen isterse ders sonunda öğrencilerin ders ile ilgili duygu, düşünce veya fikirlerini sistem üzerinden alabilir.

Öğrenci Yanıt Sisteminin Tarihçesi

ÖYS'nin yeni olduğu düşüncesi yaygın olsa da, sistemin kökeni 1950'lere dayanmaktadır (Judson ve Sawada 2006). Genel olarak ÖYS için kullanılan cihazlar farklı teknik özelliklere sahip olsa da verilerin benzer olması sebebiyle kullanılan yazılımlar genelde birbirlerine benzer niteliktedir (Yıldırım, 2008). Sistemin ilk kullanımına 1966 yılında Stanford ve 1968'de Cornell Üniversitesinde rastlanmaktadır (Abrahamson, 2006). Bu öncül uygulamalarda Standford Üniversitesinde teknik olarak

çok sorun yaşanmış ancak Cornell Üniversitesi öğretme ve öğrenme etkinliklerinde ÖYS’yi başarılı bir şekilde uygulamıştır (Ağbatogun, 2013). 1960’lı yıllarda sisteme ilişkin Alman ve Japon patentleri olmasına rağmen sistemin kullanımı ile ilgili herhangi bir veri yoktur (Abrahamson, 2006). Bu yıllarda temel olarak öğretmen elindeki ölçme aracı ile öğrencilerin belli çoktan seçmeli sorulara vermiş olduğu yanıtların doğru ve yanlış ortalamalarını ölçer ve buna göre dönüt verirdi (Blodgett, 2002). Dolayısıyla bu sistemlerin ana amacı günümüzde kullanılan ÖYS ile büyük ölçüde benzeşmektedir.

ÖYS’nin öncül kullanımlarında dikkat çeken bir sonuç bu uygulamanın öğrenci başarısında anlamlı bir katkı sağlamadığıdır. Judson ve Swada (2002) ve Abrahamson (2006) 1960-1970 yılları arasında yaptıkları araştırmalarda ÖYS’nin kullanımının öğrencilerin başarılarında herhangi bir artış sağladığına dair kanıt olmadığını belirtmişlerdir. Bessler ve Nisbet (1971), Brown (1972) ve Casanova (1971) da yaptıkları araştırmalarda sistemin kullanımının öğrencilerin başarılarında etkisinin olmadığını göstermişlerdir. Ancak bu yıllarda yapılan çalışmalarda akademik başarıya ilişkin herhangi bir kanıt olmamasına rağmen öğrencilerin bu sistemin kullanımını destekledikleri, derse karşı olumlu tutum besledikleri ve dersi anlamlarına katkı sağladığını düşündükleri görülmektedir (Blodgett, 2002; Judson ve Swada, 2002). Örneğin, Casanova (1971) öğrencilerin ÖYS’ye ilişkin tutumlarının üniversite ortamında genellikle olumlu olduğunu ifade etmektedir.

1985 yılında eğitim süreçlerini geliştirmek için Abrahamson ve arkadaşları ÖYS’nin prototipi olarak “Better Education Inc” ile birlikte “Classtalk 1” geliştirmişlerdir. Bu sistem Christopher Newport Üniversitesinde sınıf içi etkileşimi arttırmak, öğrenme çıktılarını geliştirmek için fizik sınıfında denenmiş (Abrahamson, 2006) ve aldığı bazı eleştiriler dikkate alınarak “Classtalk 2”yi geliştirilmiştir (Judson ve Sawada, 2002). Bu sistem Eric Mazur tarafından 1993 yılında Harvard Üniversitesinde 500 kişilik bir sınıf ortamında başarılı bir şekilde kullanılmıştır (Abrahamson, 2006). 1994 yılında üniversitedeki öğretmenler “Classtalk 2” sistemini hazırlık ve dönüt için gereken zamandan dolayı eleştirmeye başlamışlardır. 1997 yılında Nelson Cue, Hong Kong Hükümeti ve özel sektör desteği ile “EduCue’nin Kişisel Yanıt Sistemi” (EduCues’s Personal Response System) denilen kablosuz kızılötesi teknolojisini geliştirmiştir (Ağbatogun, 2013). Bu teknoloji bir tuş takımı ve geri dönüt sağlamak için kızılötesi teknolojiyi kullanmaktadır. Sistem sınıfta bulunduğu konum ne olursa olsun tüm öğrencileri tanımlayabilmekte ve cevapları alabilmekteydi (Abrahamson, 2006). Bu

sistemden sonra, aynı mantığa dayalı birçok farklı yanıt sistemi dünyanın farklı yerlerinde geliştirilmiş ve kullanılmaya başlanmıştır (Abrahamson, 2006; Agbatogun, 2013).

Öğrenci Yanıt Sisteminin Kuramsal Altyapısı; Programlı Öğretim

Programlı öğretim öğrenciyi merkeze alan (Oginni ve Owolabi, 2012) ve geleneksel yöntemlere tepki olarak geliştirilmiş bir öğretme-öğrenme yöntemidir (Yaşar, 1989). Küçükahmet (1997) tarafından öğretilmesi hedeflenen konunun olanaklar ölçüsünde, her birinde özel bir fikir veya görüş bulunan, küçük ünitelere ayrılıp, bu ünitelerin belirli bir düzene konulduğu, her üniteye bilginin öğrenilip öğrenilmediğini kontrol etme olanağının bulunduğu bireysel, kendi kendine öğrenme yöntemi olarak tanımlanan programlı öğretim için alanyazında farklı tanımları da bulunmaktadır. Örneğin Hızal (1978) öğrenme süreci boyunca her öğrencinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak, öğretmenin direkt müdahalesine gerek kalmaksızın öğrencinin kendi kendine öğrenmesine imkân veren bir yöntem olarak, Kulaşçı (1985) öğrenme-öğretme sürecinde bir sistemin elemanları olan öğretmen-içerik-öğrenci üçlüsü arasında oluşan iletişim ve kontrol süreci olarak tanımlamıştır. Büyükkaragöz ve Çivi (1999) ise öğrencinin öğrenme sürecinde sistemli bir ilerleme yapmasını, öğrenmeye aktif olarak katılımını ve öğrenmenin sürekli kontrol edilmesini sağlayan kendi kendine öğrenme yöntemi olarak tanımlamaktadır. Gagne'ye göre programlı öğretim, öğretim modellerinin oluşturulmasında öğrencinin giriş ve çıkış davranış biçimlerinin dikkate alınması, yaptığı ilerlemelerin planlı ve ayrıntılı olarak belirlenmesi ve böylece stratejilerinin ölçülmüş olmasından ibarettir (akt. Pocztar, 1976; akt. Hızal, 1977, s.168). Skinner (akt. Wangila, Martin ve Ronald, 2015) programlı öğretimin belli bir sıra ile geliştirilmiş mantıksal ve deneysel olarak yapılandırılmış bir materyali sunan özel öğretme makinesi ya da bir kitabın yardımıyla kendi kendine öğretmeyi kapsadığını belirtmiştir. Skinner programlı öğretimi edimsel koşullanma kuramı ile açıklamaktadır. Ona göre öğrenme davranışlarının sonuçlarına bakarak yeni davranışlar kazanma sürecidir. Davranış yine başka bir davranış ile pekiştirilir ve öğrenme koşullanma ile oluşmaktadır (akt. Yaşar, 1989).

Alanyazında geçen tanımlar incelendiğinde genel olarak programlı öğretimin öğrencilerin etkin olarak katılımını olanak sağlayan, öğrenciyi merkeze koyup öğretimi onlara göre esnetip şekillendiren, öğrencilerin bireysel olarak hızları doğrultusunda ilerlemelerine fırsat tanıyan, her öğrencinin kendini değerlendirmesine imkân sunan bir

öğrenme programı olarak ifade edilebilir. Programlı öğretimde öğrencinin derse aktif katılımı, öğrencinin program tarafından verilen sorulara olarak cevap vermesi, hata yaptığında aldığı dönüte göre hatalarını düzeltmesi ile sağlanır. Önemli olan öğrencinin kendi hızına göre ilerlemesidir.

Programlı öğretim, bir yöntem olarak eğitim sahnesine psikoloji alanından girmiştir (Külahçı, 1985, Yaşar, 1989). Özellikle psikoloji alanında 1920 ve sonrasında yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Programlı öğretimin temelini 1926-1927 yıllarında geliştirdiği “şeker makinası” ile Pressey atmıştır; ancak Skinner, Gagne, ve Crowder gibi araştırmacılar bu alanda yaptıkları çalışmalar ile programlı öğretimin öncülleri olarak kabul edilirler (Akalan, 2012). Bu araştırmacıların hepsi Programlı Öğretim üzerine farklı görüşler ortaya koymuştur. Gagne, görev analizi ve görevlerin aşamalı sıralamasını esas alırken Pressy bilgiyi çoktan seçmeli sorular ile kontrol edilmesini ve pekiştirilmesini esas alır. Skinner doğrusal programlamayı, Crowder ise dallara ayırma programlı öğretim yöntemini benimsemişlerdir (Akalan, 2012; Külahçı, 1985).

Programlı Öğretimin Öğeleri

Programlı öğretimin temel öğelerini öğrenci, program ve araç oluşturmaktadır. Burada öğrenci programın şekil vereceği ham gereç, program, öğrenilecek olan materyalin basamaklar halinde düzenlendiği plan ve araç ise programı sunmaya yarayan öğrenme makinesi, film, bilgisayar gibi bir araçtır. Burada araçtan beklenen ise programı öğrencilere sunabilmesi, soru-cevap etkileşimini gerçekleştirebilmesi ve öğrencilerin verdiği cevapları değerlendirebilmesidir (Alkan, 2005; akt: Akalan, 2012, Yaşar, 1989).

Programlı Öğretimin Özellikleri

Programlı öğretimin kendisine özgü bazı özelliklere sahiptir. Bunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1. *Küçük adımlar:* Öğrenilecek olan içerik küçük parçalara ayırarak verilmelidir. İçerik basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene mantıklı ve dereceli olarak parçalara ayrılmalıdır (Akalan, 2012; Azarof, 2004; Hızal, 1978; Külahçı, 1985).
2. *Öğrenmeye aktif katılım:* Öğretimde program ile öğrenci arasında sürekli olarak bir etkileşim olmalıdır. Program bilgi sunmalı, öğrencilere soru yönelterek

değerlendirmeli ve öğrencinin etkin katılımını sağlamalıdır (Akalan, 2012; Azarof, 2004; Hızal, 1978; Külahçı, 1985)

3. *Öğrenme sonucu hakkında anında bilgi alma:* Program öğrenen bireye öğrendiği konu ile ilgili olarak kendisine anında bilgi vermelidir (Akalan, 2012; Azarof, 2004; Hızal, 1978; Külahçı, 1985).
4. *Bireysel hızla göre ilerleme:* Bireyler kendi hızlarına göre ilerleyebilirler. Öğrenme hızı yavaş olan olmayana bağlı değildir (Akalan, 2012; Hızal, 1978; Külahçı, 1985).
5. *Doğru cevaplar ilkesi:* Başarısızlıklar ve yanlış cevaplar öğrencilerin güdülenmesini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu sebeple verilen eğitim öğrencilerin doğru cevabı bulmalarını sağlayacak şekilde planlanmalıdır (Akalan, 2012; Hızal, 1978).

Genel olarak programlı öğretim yönteminin ilkeleri göz önünde bulundurulduğunda programlı öğretimin aslında çok eskilerden beri var olan öğretim ilkelerinden faydalandığı görülebilir. Programlı öğretimin öğrenciye bireysel olarak rehberlik yapma, mantıklı bir sistem dâhilinde öğretim programını sunma, derse etkin katılım sağlama, başarıları ödüllendirme ve yanlışları düzenleme gibi özellikleri düşünüldüğünde bu benzetme haklı olarak görülmektedir (Yaşar, 1989).

Programlı Öğretimin Yararları ve Sınırlılıkları

Programlı öğretimin yararları şu şekilde ifade edilebilir (Azaroff, 2004; Guba, 1962; Hızal, 1978; Külahçı, 1985; Powel, 1963; Skinner, 1958; 1968):

- Programlı öğretim zaman bakımından ekonomi sağlar.
- Öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde program tarafından verilen soruları cevaplar.
- Nesnel olarak değerlendirilebilir.
- Öğrenci için öğrenme ilgi çekici ve zevkli bir hale gelir.
- Öğrenciler kendi hızlarına göre öğrenebilir ve hızı öğrenci kendi belirler.
- Okulda veya okul dışında kullanılabilir.
- Öğrenme içinde cevapların öğrenciye bildirilmesi öğrenme işini kolaylaştırır ve öğrenme zamanını kısaltır.
- Öğrencinin anlamadığı konuyu istediği kadar tekrar etmesine olanak sağlar.

Programlı öğretimin sınırlılıkları aşağıdaki gibi belirtilebilir (Azaroff, 2004; Guba, 1962; Hızal, 1978; Powel, 1963; Skinner, 1958)

- Program iyi hazırlanmaz ise öğrenci için sıkıcı olabilir.
- İçeriğin çok küçük parçalara ayırmak öğrencinin sentez becerisini kazanmasına mani olabilir.
- Değerlendirme öğretimden önde gelmektedir.
- Tüm disiplinler için hazırlamak zordur, zaman alıcıdır, pahalıya mal olabilir ve uzmanlık ister.
- Programlı öğretim, öğretim sürecinde, okulda ve öğretmen-öğrenci rollerinde değişiklikler yapılmasını gerektirir.
- Öğrenci-öğrenci etkileşimini azaltır.

Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim

Yabancı dil öğretiminde programlı öğretim yönteminin kullanılması 1960'lı yıllara rastlamaktadır. Dilbilimciler Skinner'in edimsel koşullanma yoluyla öğrenme kuramından hareketle mekanik öğrenmeye yönelerek programlı öğretim yöntemini dil öğretiminde de kullanmaya başlamışlardır (Yaşar, 1989). Daha sonra pekiştirme, tekrar ve çeşitli alıştırmalar ile dil öğretiminde kulak dil alışkanlığı yöntemi (audio lingual method) kullanılmaya başlanmış ve öğrencilerde koşullanma ve alışkanlıklar oluşturulmaya başlanmıştır. Böylece yabancı dil öğretiminde mekaniklik kazandırılmış (Mirici, 1999; Yaşar, 1989) ve programlı öğretim yöntemi dil öğretiminde yer edinmiştir.

ÖYS ve Programlı Öğretim

Programlı öğretimin genel özelliklerini incelediğimizde ÖYS ile büyük ölçüde paralel olduğunu görebiliriz. Şöyle ki; hem ÖYS hem de programlı öğretim metodu öğrencinin etkin katılımını benimser, öğrenciyi merkeze alıp öğretimi onlara göre şekillendirir, bireysel hıza göre öğrencilerin ilerlemelerine olanak sağlar, her öğrencinin kendisini değerlendirmesine olanak sağlar.

Programlı öğretimin öğeleri ile ÖYS'nin öğelerini incelediğimizde her ikisinin de temelinde ham gereç olarak öğrenci, eğitim programı ve bir öğrenme makinesi yer aldığı görülmektedir. Araç programı öğrencilere sunacak ve soru cevap etkileşimi oluşturarak

öğrencileri değerlendirecektir. ÖYS’de direkt olarak bir öğretim programı olmamasına karşın, program normal ders sürecinde verilip diğer aşamalar programlı öğretim ile aynı süreci izlemektedir. Programlı öğretimin ilkelerine baktığımızda ise beş prensibin de (küçük adımlar, öğrenmeye aktif katılma, öğrenme sonucu hakkında anında bilgi alma, bireysel hıza göre ilerleme, doğru cevaplar prensibi) ÖYS sistemi için geçerli olduğu görülmektedir.

Genel olarak incelediğimizde programlı öğretimde öğrenme makinesi olarak kullanılan cihazların özellikleri ÖYS’ninkine benzerdir. Genel olarak sıralayacak olursak her iki sistemde de;

- Her bir öğrencinin aktif olarak katılımı esastır.
- Öğrenciler kendi eksiklerini yazılım ile görür ve buna göre öğrenmesini şekillendirir
- Öğrenme keyifli ve ilgi çekici hale getirilir.
- Öğrenme materyali hazırlamak gerekir.
- Zaman bakımından ekonomi sağlar.
- Objektif değerlendirme vardır.
- Öğrencilerin hataları anında düzeltilbilir ve daha kalıcı öğrenme sağlanır.
- Okulda veya okul dışında kullanılabilir.
- Öğrenme içinde cevapların öğrenciye bildirilmesi öğrenme işini kolaylaştırır ve öğrenme zamanını kısaltır.

Sonuç olarak ÖYS’nin Programlı öğretim doğurguları aynı temel üzerinde olmasından dolayı bu araştırmada ÖYS’nin kuramsal altyapısı olarak programlı öğretim yaklaşımı benimsenmiştir.

ÖYS’ye Yönelik Araştırmalar

ÖYS’nin eğitsel kullanımına ilişkin pek çok öncül çalışmaya rastlanmaktadır. Bu çalışmalar hem kalabalık olan sınıflarda (örn. Hoekstra, 2008; Patry, 2009, Salemi, 2009) hem de sayıca az olan sınıflarda (örn. Morgan, 2008) farklı alan derslerinde yürütülmüştür. Önceleri sadece yükseköğretim düzeyinde kullanılmakta olan ÖYS zamanla diğer eğitim kademelerine de yayılmıştır.

ÖYS öğrencilerin olabilecek yanlış cevaplar sebebiyle kaygılanmadan özgür bir biçimde cevap vermelerine olanak sağlamaktadır. Böylece öğrencilerin hissedeceği kaygıyı, yanlış yaptığı zaman sınıf içinde diğer öğrenciler arasında hissedebileceği aşağılanmışlık duygusu, utanma, öfke ya da korku hisleri bertaraf edilmiş olur. (Chen, Kong, Sun ve Zheng, 2014; Gentry, 2009; Ohashi, 2015; Svetanant ve Nakazawa 2014). Sistemin kullanımın dersi daha ilginç hale getirmesiyle (Shaffer ve Collura, 2009) öğrenciler eğlenceli bir ortamda ders işleyerek desten de keyif almış olurlar (Barrett ve diğerleri,2005; Blodgett, 2002; Buil ve diğerleri,2016; Coca, 2013; Jain ve Farley, 2012; McDonough ve Foote, 2015; Mork, 2014; Presby ve Zakheim, 2006; Roush ve Song, 2013; Shaffer ve Collura, 2009; Stowell ve Nelson, 2007).

Derste ÖYS kullanımının öğrencilerin dikkatini (Addison, Wright ve Milner 2008; Presby ve Zakheim, 2006; Kay ve LeSage, 2009; Yıldırım ve Kahraman, 2012) ve performansını arttırdığını (Connor, 2009; Jain ve Farley, 2012; Presby ve Zakheim, 2006) gösteren birçok araştırmaya rastlanılmıştır. ÖYS öğrencilerin hem kendilerini (Crews, Ducate, Rathel, Heid ve Bishof, 2011) hem de akranlarını değerlendirmesine ve bu sayede sınıf içinde kendi durumunu görmesine fırsat tanımaktadır (Mork, 2014).

Birçok öncül araştırmada ÖYS'nin öğrencilerin derse karşı güdülenmesini (örn. Aslan ve Şeker, 2016; Buil ve diğerleri,2016; Cardoso, 2011; Coca, 2013; Kay ve LeSage, 2009; Mork, 2014; Yıldırım ve Kahraman, 2012) arttırdığı bulunmuştur. Ayrıca sistemin öğrencilerin derse bağlanmalarında da önemli bir etkisi vardır (Addison, Wright ve Milner 2008; Arcas, Buil, Ortega ve Sese, 2013; Awedh, Mueen, Zafar ve Manzor, 2014; Bergtrom, 2006; Crouch and Mazur, 2001; Cydis, 2011; DeBourgh, 2007; Dervan, 2013; Dunn, Richardson, McDonald ve Oprescu, 2012; Han ve Finkelstein, 2013; Kay ve LeSage, 2009; Kaya ve Balta, 2016; Laxman, 2011; McDonough ve Foote, 2015; Roush ve Song, 2013; Patterson ve diğerleri, 2010).

Husnu ve diğerleri (2015) yaptıkları meta-analiz çalışmasında ÖYS'nin hem bilişsel hem de duyuşsal öğrenme çıktıları için çok önemli yere sahip olduğunu ve burada ÖYS ile sorulan soruların ve sınıfın kalabalıklığının sonuçta etkili olabileceğini belirtmiştir. ÖYS öğrencilerin hangi kademedede olduklarını, sınıfın kalabalık ya da az sayıda olmasına, dersin laboratuvar ya da normal sınıf içinde olmasına ve öğrencilerin mezun ya da halen okumalarına bakılmaksızın (Sevian ve Robinson, 2011) yenilik etkisinin ötesinde (Chien ve Chang, 2016) akademik başarılarında ve dersi daha iyi

öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Addison, Wright ve Milner 2008; Aljaloud, Gromik, Billinsley ve Kwan, 2015; Anderson ve Noland, 2010; Awedh ve diğerleri,2014; Barrett ve diğerleri, 2005; Bergtrom, 2006; Buil ve diğerleri, 2016; Calamas, 2014; Cain, Black ve Rohr, 2009; Cardoso, 2011; Coca, 2013; Crouch and Mazur, 2001; Cydis, 2011; D’Inverno, Davis ve White, 2003; Greer ve Heaney, 2004; Fies ve Marshal, 2006; Han ve Finkelstein, 2013; Jones, Crandal, Vogler ve Robinson, 2013; Laxman, 2011 Masikunis, Panayiotidis ve Burke, 2009; Mayer ve diğerleri, 2009; Morgan, 2012; Mork, 2014; Poirier ve Feldman, 2007; Roush ve Song, 2013; Shaffer ve Collura, 2009; Thomas ve Williams, 2010). Yanı sıra ÖYS kullanımının öğrenmenin kalıcılığını, bir başka ifadeyle öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hatırlarında tutmalarında da etkili olduğu görülmüştür (Anderson ve Noland, 2010; ; Calamas, 2014; Greer ve Heaney, 2004; Thomas ve Williams, 2010). Ayrıca öğrencilerin başarıları ile ilgili olarak verilen dönütlerin öğrencilerin akademik kontrolünü ve öz yeterlilik algılarını arttırdığını bulmuştur (Buil ve diğerleri, 2016).

Öncül araştırmalara bakıldığında öğrencilerin genel olarak ÖYS’yi olumlu karşıladıkları anlaşılmaktadır (April ve Michele, 2007; Aslan ve Şeker, 2016; Dakka, 2015; Dervan, 2013; DeBourgh, 2007; Greer ve Heaney, 2004; Jain ve Farley, 2012; Kaya ve Balta, 2016; Poirier ve Feldman, 2007; Presby ve Zakheim, 2006; Sprauge, 2016). Öğrenciler bu sistem ile dersi daha iyi anladıklarını ve böylece başarılarının arttığını belirtmiştir (Crouch and Mazur, 2001). Connor (2009) özellikle etkileşimli oyunlara ve iletişim amacıyla çeşitli teknolojik araçları kullanmaya alışkın olan günümüz öğrencileri için bu sistemin öğretme-öğrenme etkinliklerinde etkili olacağını belirtmiştir. Aljaloud ve diğerleri, (2015), ÖYS’nin cep telefonları aracılığıyla da kullanılabilir olmasından ve gençlerin de zaten telefon kullanmaya alışkın olmalarından dolayı artık daha etkin bir şekilde kullanılabileceğini dile getirmiştir. Hoffman ve Goodwin (2006) de benzer şekilde teknolojik ilerlemelerin ÖYS kullanımını kolaylaştırdığından bahsetmiş ve bu sayede öğrencilerin zorlanmadan keyifli bir şekilde bu yazılım ile derse katılabildiklerini dile getirmiştir.

Presby ve Zakheim (2006) öğrencilerin sistem sayesinde öz değerlendirme yaparak neyi öğrenip neyi öğrenemediklerini görebildiklerini, eksiklerini anlayabildiklerini ve bu sayede daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmalarda ÖYS’nin öğrencilerin problem çözme (Blodgett, 2002), eleştirel düşünme (Cydis, 2011) ve derse bağlanmaları üzerinde olumlu etkilere sahip olduğu bulunmuştur

(Anderson ve Noland, 2010; Barrett ve diğerleri, 2005; Cardoso, 2011; Crews ve diğerleri, 2011; Crouch and Mazur, 2001; Daniel and Tivener, 2016; Dakka, 2015; DeBourgh, 2007; Kay ve LeSage, 2009; Keough, 2012; Laxman, 2011; Mork, 2014; Roush ve Song, 2013; Stowell ve Nelson, 2007).

Öncül araştırmalar ÖYS'nin öğrencilerin birbirleri arasında ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimini arttırdığını göstermektedir (Agbatogun, 2013; Aljaloud ve diğerleri, 2015; Arcas ve diğerleri, 2013; Aslan ve Şeker, 2016; Barrett ve diğerleri, 2005; Caldwell, 2007; Cardoso, 2011; Crews ve diğerleri, 2011; Cydis, 2011; DeBourgh, 2007; Dervan, 2013; Fies ve Marshal, 2006; Gök, 2011; Kay ve LeSage, 2009; Patterson ve diğerleri, 2010; Penuel, Boscardin, Masyn, ve Crawford, 2007; Shaffer ve Collura, 2009; Siau, Sheng ve Nah, 2006). Panuel ve diğerleri, 2007; Yıldırım ve Kahraman, 2012;). Örneğin Caldwell (2007) ÖYS'nin ders ortamında kullanılmasının hem öğrencilerin kendi aralarında, hem de öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşimi arttırdığını ortaya koymuştur. Cardoso (2011) ise öğrencilerin ÖYS'nin sınıf içindeki etkileşimlerini arttırdığına inandıklarını ortaya koymuştur.

Ohashi (2015) sistemin sınıf yönetiminde etkili olduğunu, özellikle beyin fırtınası etkinliklerinde etkin bir şekilde kullanılabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu etkinlikler esnasında keyifli, bir şekilde derse katıldığını ifade eden Ohashi (2015) tüm derslerde bu sistemin kullanılabilmesini belirtmiştir. Castello (2010) ise sistemin maliyetinin düşük olduğunu belirterek bu durumun ÖYS kullanılabilirliğini arttırdığını ifade etmiştir. D'Inverno, Davis ve White (2003) sistemin öğrenci merkezli bir sınıf oluşturmada önemli etkisinin olduğunu ve bu konuda öğretmen için önemli bir araç olduğunu belirtmiştir.

ÖYS'nin öğretmen açısından da çeşitli faydaları olduğu görülmüştür. Alanyazında ÖYS'nin öğretmene sınıfın dersi anlayıp anlamadığını ya da ne kadar anladığını anlık olarak değerlendirmesine fırsat sağladığı (Anderson, Healy, Kole ve Bourne, 2011; Barrett ve diğerleri, 2005; Cain ve diğerleri, 2009; Mork; 2014; Poirier ve Feldman, 2007) daha nitelikli dönüt verebilmesine olanak tanıdığı görülmüştür (Mork, 2014). Dolayısıyla öğretmenler için kullanışlı ve etkili bir araçtır (Caldwel, 2007; Cheung ve diğerleri, 2014; DeBourgh, 2007; Penuel ve diğerleri, 2007). Yanı sıra sistemi kullanan öğretmenler ÖYS'nin kullanım kolaylığının ders esnasında olumlu bir hava yaratarak öğretime destek olduğunu belirtmişlerdir (Roush ve Song, 2013).

Alanyazında ÖYS'nin hem bireysel, hem de grup değerlendirmesinde etkin bir şekilde kullanılabilceği görülmüştür (Roush ve Song, 2013). Bu sayede öğrenmeyi etkileyen faktörler hızlı bir şekilde belirlenebilmektedir.

Alanyazında ÖYS'nin olumsuz olan taraflarının da olduğu görülmektedir. Örneğin Anthis (2011) ÖYS kullanmanın öğrencilerin sınav performansları üzerinde olumsuz bir etki yaptığını ortaya koymuştur. Aljaloud ve diğerleri, (2015) sistemin kullanımının boşa zaman harcamaya sebep olduğunu, kullanımın pratik olmadığını ortaya koymuştur. Bartsch ve Murphy (2011) ÖYS'nin dese bağlanmada etkisinin olmadığını ifade etmektedir. Akademik başarı açısından bakıldığında ise ÖYS'nin olumlu bir etki sağlamadığı görülmüştür (Blodgett, 2002; Patterson ve diğerleri, 2010; Morgan, 2008). Yanı sıra ÖYS'nin çeşitli problemlere sebep olduğu, öğrencilerin ÖYS'ye alışamadığı, öğretmenlerin de ÖYS'yi derste öğrencilerin kademelerine göre nasıl etkin bir şekilde kullanacağı hususunda problemler yaşadıkları görülmüştür (Hoekstra ve Mollborn, 2012).

Sonuç olarak ÖYS eğitim hedeflerini gerçekleştirmek için destekleyici ve kolaylaştırıcı bir öğretim aracı olarak eğitimin her alanında ve kademesinde kullanılabilir (Hoekstra ve Mollborn, 2012).

Dil Öğretiminde ÖYS

Alanyazında ÖYS'nin yabancı dil öğretimi üzerine yapılan araştırmalara da rastlanmıştır. Genel olarak yapılan araştırmalarda İngilizce derslerinde ÖYS kullanımının öğrencilerin sınıf içi öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi arttırdığı (Schmid, 2008; Svetanant ve Nakazawa, 2014; Chen ve diğerleri, 2014) ve öğrencileri daha fazla etkileşim için cesaretlendirdiği (Chen ve diğerleri, 2014) ve böylece öğrencilerin sınıfta derse daha aktif bir şekilde katılmalarını sağladığı ortaya koyulmuştur (Schimid, 2008). Ancak bu yönde çalışmaların az olduğu ve daha fazla çalışmanın yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Schmid, 2008). Alanyazında ÖYS'nin yabancı dil derslerinde kullanımının öğrencilerin güdülenmelerini arttırdığı (Kaya ve Balta, 2016; Cardoso, 2011; Svetanant ve Nakazawa, 2014) bu hususta cinsiyetler arasında fark olmadığı ortaya koyulmuştur (Kaya ve Balta, 2016). Ayrıca ÖYS kullanımı öğrencilerin derse bağlanmalarında da önemli bir etkiye sahiptir (Cardoso, 2011; Kaya ve Balta, 2016; Svetanant ve Nakazawa, 2014). Yanı sıra ÖYS'nin öğrencilerin dil derslerinde

hissettikleri kaygıyı ve stresi azalttığı (Svetanant ve Nakazawa, 2014; Chen ve diğerleri, 2014), keyifli bir ortam sağladığı (McDonough ve Foote, 2015) ve öğrencilerin kendilerini akranları ile karşılaştırmalarına olanak sağladığı ortaya koyulmuştur (Cardoso, 2011). Öğrencilerin ÖYS'ye yönelik düşüncelerine bakıldığında ise genel olarak olumlu olduğu görülmektedir (Agbatogun, 2013, 2014; Cardoso, 2011; Cheung ve diğerleri, 2014; Kaya ve Balta, 2016; Sprauge, 2016).

Yabancı dil akademik başarıları üzerine yapılan araştırmalarda ÖYS'nin anlamlı etkisi olduğu görülmektedir (Cardoso, 2011; Svetanant ve Nakazawa, 2014). Çelik (2015) üniversite hazırlık öğrencileri ile İngilizce kelime öğrenme üzerinde ÖYS'nin etkililiği üzerinde yaptığı araştırmada kelime öğrenmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. McDonough ve Foote (2015) bireysel ve gruplar halinde yaptığı araştırmada ÖYS'nin İngilizce dilbilgisi yapılarını öğretirken gruplar halinde çalışan öğrencilerin etkileşiminin daha iyi olduğunu ve bu durumun öğrenmelerine anlamlı bir etkiye sahip olduğunu, bireysel olarak yapılan çalışmada öğrencilerin gruplar halinde çalışmayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Ayrıca gruplar ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin sorulara bireysel olarak yapılan kıyasla daha fazla doğru cevap verdiklerini ifade edilmiştir.

Rodriguez ve Shepard (2013) ÖYS'nin dil seviyesi başlangıç ve orta olan öğrenciler için dil edinimi için kullanışlı olduğunu, kendilerine anladıkları bir soruya sözel olmadan cevap vermeye olanak sağladığını belirtmişlerdir. Ancak İngilizce seviyesi düşük olan öğrenciler sorulan soruları anlayamadıkları için ÖYS'yi işe yarar bulmamışlardır. Bu nedenle dil ediniminde sistemin yeni başlayanlardan ziyade seviyesi biraz daha iyi olanlar ile kullanılmasının tavsiye edilebileceği belirtilmektedir.

Alanyazında ÖYS'nin yabancı dil öğretimi üzerinde olumlu bir etkisinin olmadığına dair az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Örneğin Landaverde (2012) ÖYS'nin hem akademik başarı hem de öğrencilerin derse bağlanmaları üzerinde anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını ortaya koymuştur.

Sonuç olarak ÖYS'nin dil öğretiminde öğretim aracı olarak kullanımının akademik başarı, derse karşı tutum, ders içi etkileşim, başarı duyguları üzerinde olumlu etkisinin olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

Araştırma Modeli

Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desenden yararlanılmıştır. Bu yapıda bağımsız değişken ÖYS kullanımı, bağımlı değişkenler ise İngilizce dersi başarı düzeyi, ders ve sınav başarı duygularıdır. Öğrencilerin akademik başarıları ve başarı duygularını ölçmek amacıyla uygulama öncesi ve sonrasında nicel veri toplama süreçleri işe koşulmuştur. Ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla nitel veri toplama süreçlerinden de yararlanılmıştır. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerle uygulama sonunda görüşmeler yapılmıştır. Araştırmada bir deney grubu iki de kontrol grubu oluşturulmuştur.

Uygulama çalışmaları 8 haftalık bir dönemi kapsamıştır. Bu süreç boyunca deney grubuna ortaöğretim 9. sınıf İngilizce programında yer alan kazanımlara yönelik olarak Socratic yazılımı üzerinden çoktan seçmeli sorular yöneltilmiştir. Aynı sorular kâğıt üzerinden kontrol grubu 1'e de sorulmuştur. Kontrol grubu 2'ye ise ÖYS ile sorulan sorular sorulmamıştır. Böylece bağımlı değişkenlerin yanı sıra ÖYS kullanımının yaratabileceği yenilik etkisi de gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırma Sivas il merkezinde yer alan Yenişehir Anadolu Lisesi'ndeki 9. Sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Okul seçiminde, ulaşım ve uygulama kolaylığı; yanı sıra sosyoekonomik açıdan orta düzeyde bulunması ölçütleri dikkate alınmıştır. Araştırma bir deney, iki kontrol grubu olmak üzere toplam üç grup ile yürütülmüştür. Okulda sınıflar sene başında öğrencilerin TEOG sınavından aldıkları puanların ortalamalarına göre oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grupları oluşturulurken bu ölçüt doğrultusunda denk üç sınıf alınmış ve sınıflardan biri rastgele deney grubu, diğer ikisi ise kontrol grubu olarak alınmıştır. Çalışma grubunun demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Nicel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

		Kontrol Grubu 1 [Test Soruları (kâğıt kalem ile)]		Kontrol Grubu 2 (-)		Deney Grubu [Test Soruları (ÖYS ile)]		Toplam	
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Cinsiyet	Erkek	15	53.6	16	59.3	12	42.9	46	55.4
	Kız	13	46.4	11	40.7	16	57.1	37	44.6
Yaş	14	25	89.3	19	70.4	24	85.7	68	81.9
	15	3	10.7	8	29.6	4	14.3	15	18.1

Araştırmaya toplam 83 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 14.7 olarak hesaplanmıştır. Cinsiyet dağılımına baktığımızda grubun %55.4'ünü erkek, %44.6'sını kızların oluşturduğu görülmektedir.

Nitel görüşmeye katılan öğrencilere ilişkin demografik bilgiler ise Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Nitel Verilerin Toplandığı Çalışma Grubuna Yönelik Demografik Bilgiler

		<i>f</i>	%
Yaş	14	6	60
	15	4	40
Cinsiyet	Erkek	5	50
	Kız	5	50

Uygulama Süreci

Araştırmada ÖYS olarak “Socrative” yazılımı kullanılmıştır. Bu yazılım öğrenciler üzerinde biçimlendirici değerlendirmeye olanak sağlayacak şekilde tasarlanmıştır (Sprauge, 2016). Uygulamaya “<https://www.socrative.com/>” web sitesinden ulaşılabilmektedir. Ayrıca mobil cihazlar için de uygulaması mevcuttur. Uygulamaya başlamadan önce yazılımı kullanmak için öncelikle web sitesi (Socrative, 2017) üzerinden öğretmen tarafından kayıt yapılmıştır. Bu bir e-posta adresi ve şifre girilerek yapılacak olan bir işlemdir. Kayıt işleminden sonra öğretmen uygulama esnasında öğrencilere yönelteceği soruları hazırlayıp sisteme girmektedir. Yazılımda öğretmenin kullanabileceği üç tür soru formatı bulunmaktadır. Bunlar çoktan seçmeli, doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorulardır. Bu araştırmada ise çoktan seçmeli sorular kullanılmıştır. Sorular daha sonra yazılıma girilmiş ve kullanıma hazır hale getirilmiştir. Ayrıca öğretmen bu soruları öğrencilere bireysel ya da grup şeklinde sunabilmektedir.

Sekiz haftalık uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerin akıllarında herhangi bir soru işareti kalmaması için öğrencilere yazılım tanıtılmış, örnek uygulama gerçekleştirilmiş ve derslerde kullanılacağına yönelik olarak ön bilgilendirme yapılmıştır. Öğrencilerin yazılımı ders içinde kullanmak için gerekli teknolojik altyapılarının olup olmadığı belirlenmiş ve bir öğrencinin akıllı telefonunun olmadığı, FATİH projesi ile dağıtılan tablet bilgisayarının da bozuk olduğu için tamirde olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenci için öğretmen uygulamanın yapılacağı günler için tablet bilgisayar ya da akıllı telefon tedarik etmiş ve uygulama esnasında herhangi bir problemin yaşanmamasını sağlamıştır. Daha sonra öğrencilerden FATİH projesi kapsamında kendilerine dağıtılan tablet bilgisayarları ya da varsa akıllı telefonlarını İngilizce derslerinde hazır halde bulundurmaları istenmiştir.

Uygulama sürecinde ÖYS üzerinden sorulacak olan sorular geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla MEB tarafından 9. Sınıf İngilizce eğitim programı kazanımlarına dayalı olarak hazırlanan kazanım değerlendirme testlerinden seçilmiştir. Bu testler 2017-2018 eğitim öğretim yılı eylül ayı içinde "<https://odsgm.meb.gov.tr>" adersinden indirilmiş, Socrative yazılımına aktarılmış ve her ders günü 10-15 dakika vakit ayrılarak öğrenciler ile çalışılmıştır. Öğrenciler soruları cep telefonlarından ve tablet bilgisayarlarından takip etmişlerdir. Bunun için öncelikle öğretmenin verdiği oda ismi ile giriş yapmışlardır. Öğrenciler isteğe bağlı olarak uygulamaya girerken gerçek ya da takma isimler kullanabilmektedir. Bu araştırmada bazı öğrenciler takma isim tercih ederken bazı öğrenciler de kendi isimleri ile sisteme giriş yapmışlardır. Araştırma boyunca öğretmen kendi ekranını akıllı tahta üzerinden öğrencilere açmış ve öğrencilerin hem kendi ilerlemelerini hem de sınıfın genel durumunu görmeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin sorulara verdiği yanıtlar ise uygulama esnasında gizlenmiş ve çalışma bitiminde açılmıştır. Grup çalışmalarında ise grupların ilerleyişi öğrencilere açılmıştır. ÖYS uygulaması ile ilgili örnek görseller Şekil 3 ve 4'te verilmiştir.

Şekil 3. Socrative Bireysel Çalışma Örnek Öğretmen Ekran Görüntüsü

Show Names Show Answers

Name ↑	Progress (%) ▼	1	2	3	4	5	6
Emir	17%						
Azra Rümeyisa	17%						
Burak Yılmaz	17%						
Eralp and halil	33%						
Ertuğrul	0%						
Evdem	17%						
furkan,batuhan	0%						
Gaye-Melike👩🏻	33%						
Mc yaralı isyankar Şa	0%						

Şekil 4: Socrative Öğrenci Soru Ekran Görüntüsü

3 Somebody has stolen your mother's bag. She is very sad because her new mobile phone was in it.What do you say?
Yukarıda verilen duruma uygun ifadeyi işaretleyiniz

HOW'D WE DO? 14/17 students answered

A What colour was your bag?

B It isn't a problem.

C Don't call the police.

D I'm really sorry. Let's call the police.

E I can run.

▼ SHOW EXPLANATION

Socrative üzerinden hem grup hem de bireysel çalışmalar yapılmıştır. Sorular bittikten sonra program üzerinden geri dönüt alınmış ve öğrencilerin erişimine açılmıştır. Bu sayede öğrenciler kendisini genel olarak değerlendirme fırsatı bulmuş ve yaptığı hataları giderme şansına erişmiştir. ÖYS ile bireysel olarak gerçekleştirilen bir çalışma sonucu öğretmenin EAT üzerinden öğrencilere doğru ve yanlışları görmeleri için açtığı örnek ekran görüntüsü Şekil 5'te verilmiştir.

Şekil 5. Socratic Bireysel Çalışma Bitimi Örnek Öğretmen Ekran Görüntüsü

Show Names
 Show Answers

Name ↑	Score (%) ▼	1	2	3	4	5	6
AZRAA	83%	B	D	C	D	D	B
AzSiriusBlack	67%	B	C	A	E	D	B
Beytullah	17%	B					
Beyzanur	100%	B	D	A	D	D	B
Burak eralp	67%	B	D	C	D	D	C
BURAK YILMAZ	100%	B	D	A	D	D	B
Cagatay	100%	B	D	A	D	D	B
Ceydaaa	50%	E	B	D	D	D	B
Emir	83%	B	D	E	D	D	B
Ertugrul	67%	B	D	B	E	D	B
Fatih-Şahan-Batuhan	100%	B	D	A	D	D	B
Gaye Yıldırım	67%	B	D	D	C	D	B
Halil	17%	A	A	D	E	C	B
Harun	17%	E	D	D	A	A	A
Melike dilara	50%	B	D	E	E	D	D
Meryem	67%	B	B	C	D	D	B
Nazife bengi	67%	A	D	A	D	D	A
Rüniş yağmır	67%	D	D	A	D	D	E
Class Total		72%	76%	41%	65%	88%	71%

Click question numbers or class total percentages for detailed views.

Grup çalışması için yazılım iki seçenek sunmaktadır. Bu çalışmada öğrenciler isterlerse grupları kendileri oluşturmakta ya da yazılım otomatik olarak öğrencileri öğretmenin belirlediği sayıda gruba bölmektedir. Araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Her iki yöntemde de uygulamada gruplara birer renk ismi verilmektedir. Böylece öğrenciler soruları yanıtlarken kendi gruplarının ilerleyişini EAT'den görebilmektedir. ÖYS ile gruplar halinde gerçekleştirilen bir çalışma esnasında öğrencilerin EAT üzerinden kendi gruplarını takip ettikleri örnek ekran görüntüsü Şekil 6'da verilmiştir.

Şekil 6. Socrative İle Bir Grup Çalışması



Çalışma tamamlandıktan sonra toplu yanıt oranları sınıfla paylaşılmıştır. Bu oranlar ayrıca her bir soru için doğrudan soru üzerinde de gösterilebilmekte ya da çıktı halinde verilebilmektedir. Araştırmada öğrencilere çıktı olarak da verilmiştir. Soru üzerinden öğrencilerin verdiği yanıtların oranlarına ilişkin ekran görüntüsü Şekil 7’de sunulmaktadır.

Şekil 7. Socrative Çalışma Sonu İstatistikleri

9. sınıf ünite 2 test 1 my environment

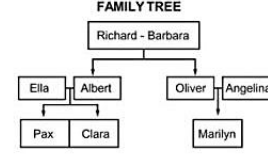
Total Questions: 6

Most Correct Answers: #1

Least Correct Answers: #4

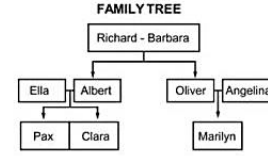
1. Who is Marilyn's uncle?

- 0/19 A Angelina
0/19 B Richard
0/19 C Pax
17/19 D Albert
0/19 E Oliver



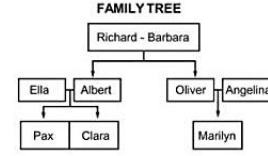
2. Clara is ---- niece.

- 1/19 A Barbara's
7/19 B Marilyn's
9/19 C Oliver's
0/19 D Ella's
0/19 E Pax's



3. ---- are Richard and Barbara's grandchildren.

- 0/19 A Marilyn, Ella and Oliver
1/19 B Barbara, Albert and Angelina
16/19 C Clara, Marilyn and Pax
0/19 D Albert, Marilyn and Ella
0/19 E Clara, Angelina and Oliver



4. Riding a horse is not ---- riding a motor-cycle

- 5/19 A easier
4/19 B as easy as
3/19 C such easy that
2/19 D so easy
3/19 E so easy that

Araştırma süresince bir Türk Dili ve Edebiyatı, bir de Felsefe öğretmeni deney ve kontrol gruplarının olduğu sınıflarda gözlem yapmış ve yaptıkları gözlemlerle ilgili olarak gözlem formlarını doldurmuşlardır. Gözlem formu Ek 2'de verilmiştir. Deney grubunda ÖYS yazılımı olarak Socrative kullanılmış, kontrol 1 grubunda Socrative üzerinden sorulan sorular kâğıt üzerinden öğrencilere verilmiş ve uygulanmış, kontrol 1

grubunda ise herhangi bir soru sorulmamıştır. Gözlemci değerlendirmeleri de uygulamanın bu biçimde ve sağlıklı olarak yürütüldüğünü desteklemektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu araçlar İngilizce başarı testi, başarı duyguları ölçekleri [sınav duyguları ölçeği, ders duyguları ölçeği (Ek 3)] ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularıdır (Ek 4).

Başarı Testi

ÖYS'nin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla İngilizce başarı testi hazırlanmıştır. Araştırma 2017-2018 eğitim-öğretim yılı 9. sınıflar ile 8 haftalık bir süreç içinde yapılacağı için ortaöğretim 9. sınıf eğitim programı incelenmiş ve bu doğrultuda öğrencilerden edinmeleri beklenen kazanımlar dikkate alınarak 52 maddelik çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi hazırlanırken her kazanım için en az 2 madde yazılmıştır. Testin içeriği aşağıdaki kazanımlardan oluşmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4. Başarı Testi Kazanımları Tablosu

	Kazanımlar	Temalar	Soru Adedi
9. Sınıf İngilizce	be able to introduce themselves and their family members and meet new people	1	2
	be able to ask and answer about their personal belongings	1	3
	be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.	1	3
	be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form)	1	3
	be able to ask about and describe their neighbourhood	2	5
	be able to compare people, places and objects around them.	2	3
	be able to ask for and give simple directions in simple phrases	2	3
	be able to read a simple text for specific information about their neighbourhood/city etc.	2	3
	be able to compare cities in different countries/Turkey	2	2
	be able to describe different environments in simple sentences and phrases	2	2
	be able to express their opinions about free time activities	3	4
	be able to ask about and tell the time and the date	3	3
	be able to make preferences about their hobbies and free time activities	3	3
	be able to accept and refuse an invitation	3	3
	be able to scan film reviews on blogs to decide which movie to see	3	2
	be able to find the main idea of a text about movies	3	2
	be able to write their opinions on a blog	3	3
be able to write short text messages to invite their friend for a movie	3	3	

Testin geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla üç konu alanı ve iki program geliştirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca pilot uygulama çalışması yapılmıştır. Bu uygulama ortaöğretim 9. Sınıf eğitim programını daha önce almış olan araştırmancının da yapılacağı Sivas Yenışehir Anadolu Lisesi 10. sınıfta öğrenim gören 80 öğrenciye 60 dakikalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama, sınıflar arası olumsuz etkileşimi önlemek amacıyla aynı zamanda ve tek bir oturumda gerçekleştirilmiştir. Madde seçiminde Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik Gücü hesaplanmıştır. Güler (2014) öğrenci sayısının az olduğu (60-70) durumlarda Henrysson yönteminin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Bu başarı testine katılan 80 öğrenci olduğu için bu yöntem kullanılmıştır. Bu yöntemde hesaplamalar alt-üst grup yöntemine göre farklılık göstermekle birlikte elde edilen sonuçlar öğrenci sayısı arttıkça birbirlerine benzemektedir (Güler, 2014). Henryson yöntemi ile hesaplama yapmak için

herhangi bir yazılım bulunmadığı için Microsoft Excell’de program oluşturulmuştur ve katsayılar bu programda hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar Tablo 5’te verilmiştir.

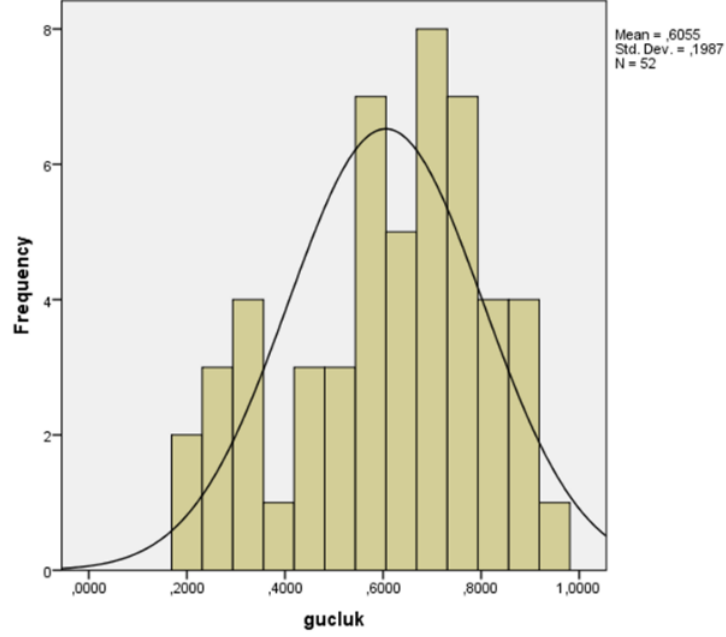
Tablo 5. Başarı Testi Madde Güçlüğü ve Madde Ayırt Edicilik Gücü

<i>Madde Numarası</i>	<i>Madde Güçlüğü</i>	<i>Madde Ayırt Edicilik Gücü</i>
1	,850	,372
2	,575	,280
3	,725	,420
4	,625	,496
5	,700	,418
6	,800	,429
7	,612	,114
8	,862	,410
9	,775	,328
10	,212	,364
11	,862	,479
12	,237	,104
13	,787	,344
14	,425	,261
15	,562	,524
16	,712	,200
17	,925	,128
18	,687	,235
19	,800	,362
20	,350	,357
21	,875	,210
22	,900	,214
23	,350	,491
24	,487	,301
25	,250	,293
26	,775	,317
27	,725	,334
28	,725	,168
29	,550	,203
30	,562	,426
31	,750	,246
32	,675	,265
33	,550	,479
34	,612	,403
35	,825	,589
36	,487	,348
37	,600	,241
38	,762	,706
39	,550	,604
40	,737	,463
41	,387	,330
42	,787	,996
43	,300	,368
44	,450	,454
45	,200	,315
46	,425	,398
47	,275	,365

48	,512	,340
49	,350	,323
50	,675	,500
51	,662	,501
52	,625	,461

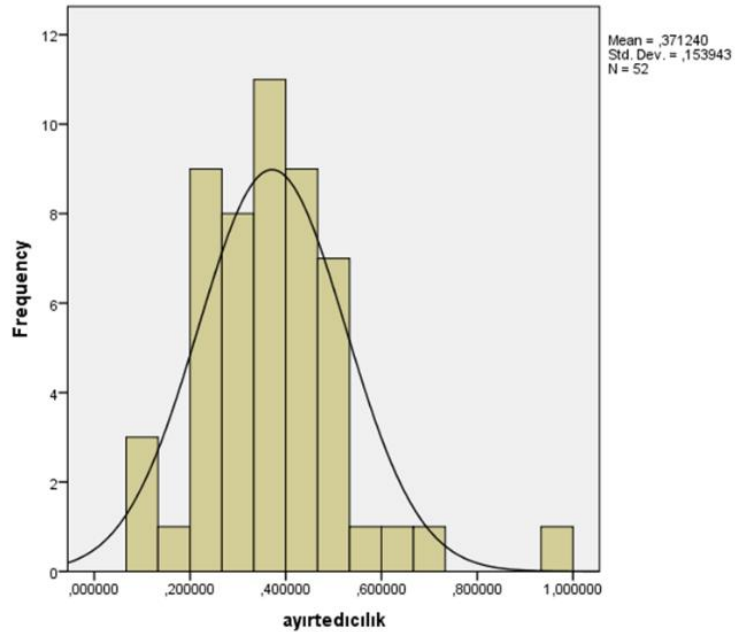
Hesap edilen madde güçlük ve madde ayırt edicilik gücü puanlarının histogramı Şekil 8 ve Şekil 9’da verilmiştir.

Şekil 8. Madde Güçlük Histogramı



Madde güçlüğü histogramından da görüldüğü üzere test maddelerinin güçlüğüne normala yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Şekil 9. Madde Ayırt Edicilik Gücü Histogramı



Madde ayırt edicilik gücü histogramına göre maddelerin ayırt edicilik gücünün normala yakın bir dağılım gösterdiği görülmektedir.

Test istatistikleri sonucunda 52 maddelik testin aritmetik ortalaması (x) 31.48, standart sapması (S) 8.36, güvenilirliği $KR_{20} = .87$, test güçlüğü $P = .61$, ortalama ayırt edicilik indeksi .37 olarak hesaplanmıştır. 52 madde olarak hazırlanan İngilizce Başarı Testinin, madde istatistiklerinde, madde güçlük indeksi (P_j), madde standart sapması (S), madde ayırtıcılık gücü (r_{jx}) hesaplanmıştır. Atılğan, Doğan ve Kan (2006) ve Güler (2014) teste konulacak maddeler için genel ölçüt olarak madde ayırt edicilik gücü .19 ve daha küçük olan maddelerin teste konulmayacağını, .20 ve .29 arasında olanların teste düzeltilerek konulabileceğini ve .30 ve daha büyük olanların ise teste aynen konulabileceğini belirtmişlerdir. Bu ölçütler dikkate alınarak madde ayırtıcılık gücü .30'dan büyük olan maddeler seçilerek direkt olarak teste alınmıştır. Ancak 1. ve 20. maddeler ayırt edicilik gücü .30'dan büyük olsa da o kazanım için tek soru olarak kalacağından teste alınmamıştır. Madde ayırt edicilik gücü .29 olan 25. madde ve .23 olan 18. maddelerde düzeltme yapılarak teste dahil edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda “be able to introduce themselves and their family members and meet new people” ve “be able to describe different environments in simple sentences and phrases” kazanımlarının maddelerinin ayırtıcılık güçleri düşük olduğundan teste alınamamıştır. Bu şekilde 52 maddeden 15 madde atılarak 16 kazanım için 37 maddelik çoktan seçmeli başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testinin 37 maddelik nihi formu ve bu forma ilişkin belirtke tablosu sırasıyla Ek 5 ve Ek 6'da sunulmaktadır.

Nihai formu verilen başarı testi, öntest olarak uygulandıktan sonra sınavın çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiştir. Test istatistikleri sonucunda 37 maddelik testin aritmetik ortalaması (X) 22.79, standart sapması (S) 4.17, güvenilirliği $KR_{20} = .607$, test güçlüğü $P = .62$, ortalama ayırt edicilik indeksi .25 olarak hesaplanmıştır. Testin çarpıklık katsayısı .07 ve basıklık katsayısı -.64'tür.

Başarı Duyguları Ölçeği

Araştırmada ÖYS kullanımının öğrencilerin ders ve sınav başarı duyguları üzerindeki etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 2005 yılında R. Pekrun, T. Goetz, W. Titz, ve R. P. Perry tarafından geliştirilen ve geçerliliği ve güvenilirliği çeşitli araştırmacılar tarafından test edilerek kabul edilen “Başarı Duyguları Ölçekleri”

Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek öğrencilerin başarı duygularını değerlendirmek için tasarlanmış olan çok boyutlu bir öz bildirim ölçeğidir. Ölçek ders, öğrenme ve sınav ile ilişkili duygular olmak üzere üç farklı alt ölçekten oluşmaktadır. Ders ile ilişkili duygular ölçeği 80 maddeden oluşmaktadır ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve sıkılma olmak üzere 8 duyguyu ölçmektedir. Öğrenme ile ilişkili duygular ölçeği 75 maddeden oluşmaktadır ve ders ölçeği ile aynı duyguları ölçmektedir. Sınav ile ilişkili duygular ölçeği 77 maddeden oluşmaktadır ve keyif, umut, gurur, öfke, kaygı, utanma, umutsuzluk ve rahatlama olmak üzere 8 duyguyu ölçmektedir. Her bir ölçekte başarı durumundan önce, esnasında ve sonrasında (örn. sınavdan önce, sınav esnasında, sınav sonrası gibi) olmak üzere üç farklı durumdaki duyguları ölçmektedir. Başarı duyguları ölçeğinin üç bölümü ayrı ayrı veya bütün olarak kullanılabilir. Ölçek modüler olarak tasarlanmıştır ve araştırmacının ihtiyacına göre yeniden şekillendirilebilmektedir.

Ölçek Uyarlama Süreci

Bu bölüm araştırmada kullanılan sınav ve ders duyguları ölçekleri ile yapılandırılmış görüşme soruları anketinin uyarlanma sürecini içermektedir. Bu ölçeklerin uyarlama süreci aşağıdaki gibidir.

Katılımcılar

Uyarlama çalışmaları gerekli izinler doğrultusunda, 2016-2017 yılı Mayıs ayı içerisinde Sivas il merkezinde bulunan Atatürk Anadolu Lisesi, Sivas Fen Lisesi, Prof. Dr. Necati Erşan Sosyal Bilimler Lisesi ve Yenışehir Anadolu Lisesinde gönüllülük esasına göre 9-12. sınıfta okuyan 1155 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubuna yönelik demografik bilgiler Tablo 6 ve 7’de verilmiştir.

Tablo 6. Ders Duyguları Ölçeği Uyarlama Çalışmalarına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	<i>%</i>	\bar{x}	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				15.92	14	19
Cinsiyet	Erkek	144	37.5			
	Kız	240	62.5			
Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	80	20.8			
	Anadolu Lisesi	249	64.8			
	Fen Lisesi	55	14.3			
Sınıf	9. sınıf	178	46.4			
	10. sınıf	106	27.6			
	11. sınıf	47	12.2			
	12. sınıf	53	13.8			
Toplam		384	100			

Ders duyguları ölçeği uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 15.92 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %62.6'ı kız, %37.5'i erkektir. Araştırmaya katılanların %20.8'i sosyal bilimler lisesi, %64.8'i anadolu lisesi ve %14.3'ü fen lisesi öğrencisidir. %46.4'ü 9. sınıf, %27.6'sı 10. sınıf, %12.2'si 11. sınıf ve %13.8'i de 12. sınıf öğrencisidir.

Tablo 7. Sınav Duyguları Ölçeği Uyarlama Çalışmalarına Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		<i>f</i>	<i>%</i>	\bar{x}	<i>En düşük</i>	<i>En yüksek</i>
Yaş				16.05	14	19
Cinsiyet	Erkek	169	44.7			
	Kız	209	55.3			
Okul Türü	Sosyal Bilimler Lisesi	91	24.1			
	Anadolu Lisesi	201	53.2			
	Fen Lisesi	86	22.8			
Sınıf	9. sınıf	208	55.0			
	10. sınıf	60	15.9			
	11. sınıf	33	8.7			
	12. sınıf	77	20.4			
Toplam		378	100			

Sınav duyguları ölçeği uyarlama çalışmalarına katılan öğrencilerin yaş ortalaması 16.05 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin %55.3'ü kız, %44.7'si erkektir. Araştırmaya katılanların %24.1'i sosyal bilimler lisesi, %53.2'si anadolu lisesi ve %22.8'i fen lisesi öğrencisidir. %55'i 9. sınıf, %15.9'u 10. sınıf, %8.7'si 11. sınıf ve %20.4'ü de 12. sınıf öğrencisidir.

Çeviri ve Dil Geçerliği

Başarı duyguları ölçeğinin uyarlama sürecinde ilk olarak ölçeğın geliştiricisi olan Reinhard Pekrun ile e-mail yoluyla iletişime geçilmiş ve gerekli izinler alınmıştır (Ek 7). Ardından ölçeğın İngilizceden Türkçeye çevirisi yapılmaya başlanmıştır. Eskiden basit bir işlem olarak görülen ölçek uyarlamasının (Geisinger, 1994) en önemli kısmı çeviri işlemidir (Beaton ve diğerleri, 2000). Ölçek alanında uzman olan 4 İngilizce öğretmeni ve 1 İngilizce okutmanı tarafından birbirinden bağımsız şekilde çevrilmiştir. Elde edilen bu çeviriler üzerinde yazarlar tarafından tutarlılığa bakılarak seçim yapılmıştır. Daha sonra Türk kültürü ile uygun olabilmesi için gereken düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında formun Türk diline uygunluğu alanında uzman iki farklı Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından birbirlerinden bağımsız şekilde incelenmiş ve yapılan düzenlemeler tekrar yazarlar tarafından değerlendirilerek son hali verilmiştir. Bu aşamalardan sonra Türkçe ölçek formu görünüş geçerliğini desteklemek için ortaöğretimde okuyan 5 öğrenci ile sesli düşünme (think aloud) tekniğı kullanılarak pilot çalışma yapılmış ve öğrencilerin anlamada güçlük çektiğı maddeler belirlenmiştir. Bu çalışma sonucunda sınav duyguları ölçeğinin 52. maddesi “doğru yanıtlayamadığımdan” yerine “yanlış yaptığımdan” şeklinde ve aynı ölçekteki 39. madde “soruların adil olmadığını düşünüyorum” ifadesinin başına “Sınavda çıkan” ifadesi eklenmiştir. Bu işlemten sonra yazarlar tarafından ölçeğe son hali verilmiştir.

Yapı Geçerliği

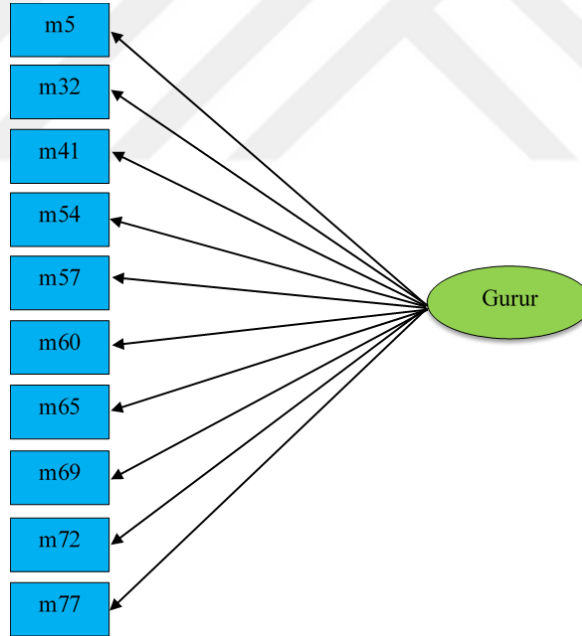
Veri Toplama Süreci: Son hali verilen ölçek ders, öğrenme ve sınav olmak üzere üçlü biçimde 2016-2017 eğitim öğretim yılı Mayıs ayında Sivas Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınarak Sivas il merkezindeki Yenişehir Anadolu Lisesi, Atatürk Anadolu Lisesi, Sivas Fen Lisesi ve Prof. Dr. Necati Erşan Sosyal Bilimler Lisesinde okuyan 9-12. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. İzin belgesi Ek 8’de verilmiştir. Her bir okulda da üç ölçek türünden ölçekler farklı sınıflardaki öğrencilere uygulanmıştır. Veri toplama süreci sonucunda ders duyguları ölçeğinden 384, sınav duyguları ölçeğinden 378 ve öğrenme duyguları ölçeğinden 393 adet veri toplanmış ve elde edilen veriler SPSS 22 programı üzerine kaydedilmiştir.

Veri Analizi: Analize geçmeden önce uç değerler box-plots kullanılarak incelenmiştir. Beş değişken için bir verinin uç değer olduğu görülmüştür. Bu uç değer veri setinden çıkartılmıştır. Veri seti %3’ten daha az eksik veri içermektedir. Böyle bir

durumda eksik veri görmezden gelinebilmesine rağmen bu araştırmada kullanılan LISREL 8.71 paket programı tüm eksik verilerin de doldurulmasını gerektirmektedir. Eksik veriler “mean imputation method” kullanılarak hesaplanmıştır. Verinin dağılımı çarpıklık ve basıklık ve Quantile-Quantile plots (Q-Q plots) kullanılarak normalliği incelenmiştir. Çarpıklık ve Basıklık değerleri -1.52 ile 1.25 arasındadır ve veri setinin normal bir şekilde dağıldığı görülmüştür. Q-Q plots sonucunda noktalar oval şekilde dağılmıştır ve bu da veri setinin normal bir şekilde dağıldığını göstermektedir.

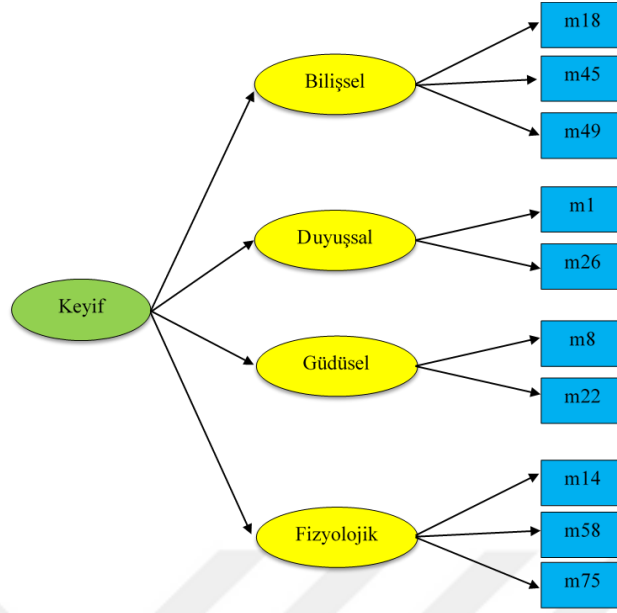
Doğrulayıcı Faktör Analizi ve Sonuçları: Sınav ve ders duyguları ölçeklerinin faktör yapılarını test etmek amacıyla maksimum olasılık tahminine dayalı doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Pekrun ve diğerlerinin (2011) çalışmasına dayalı olarak ölçekler 3 farklı modeli karşılaştırarak incelenmiştir. Model 1’de her bir duygu durumuna ilişkin gözlenen değişkenler doğrudan ilişkili duyguyu ölçmektedir. Bu duruma ilişkin örnek, Şekil 10’da gösterilmiştir.

Şekil 10. Gurur Duygu Durumu İçin Model 1



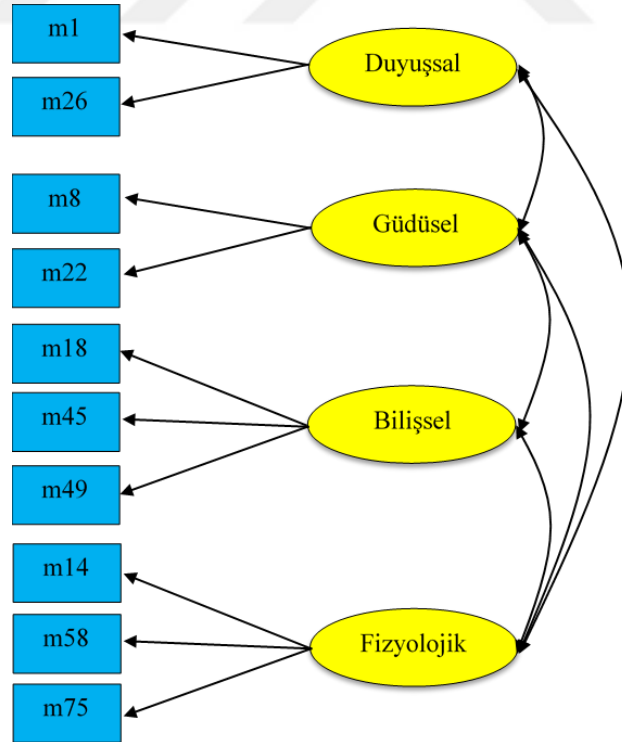
Model 2’de her bir duygu durumu fizyolojik, güdüsel, bilişsel ve duyuşsal olarak dört bileşenli biçimde incelenmiştir. Her bir duygu durumu ilişkili gözlenen değişkenler tarafından yordanmıştır. Bu duruma ilişkin örnek Şekil 11’de sunulmuştur.

Şekil 11. Keyif Duygu Durumu İçin Model 2



Model 3'te ise Model 1 ve 2 birleştirilmiş; bu doğrultuda yine her bir duygu durumu dört bileşenle ölçülmüştür. Duygular bu bileşenleri, bu bileşenler de duygu durumlarını yordamıştır. İlişkili örnek Şekil 12'de sunulmuştur.

Şekil 12. Keyif Duygu Durumu İçin Model 3



Bu üç model, araştırmaya konu olan iki durum (sınav, ders), üç zaman (önce, esnasında, sonra) ve dokuz duygu durumu için 48 kez tekrarlanmıştır.

Tüm modeller için kabul edilebilirlik düzeyleri model iyiliği göstergeleri ile değerlendirilmiştir. Model karşılaştırmalarında Ki-kare (X^2), normlaştırılmış X^2 (X^2/df , NC), uyum-iyiliği indeksi (GFI), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) ve yaklaşık hataların ortalama karekökü ($RMSEA$) indeksleri incelenmiştir. Bu süreçte alanyazın tarafından önerilen CFI ve GFI değerinin .90'dan büyük, RMSEA değerlerinin .10'dan küçük ve NC değerinin 5'den küçük olması ölçütleri (Çokluk, Şekeroğlu ve Büyüköztürk, 2010, s.312; Kline, 2011, Tabachnick ve Fidel, 2013) dikkate alınmıştır. Bu kriterler doğrultusunda model 1'in diğer iki model'e görece daha iyi uyum sağladığı görülmüştür. Ders ve sınav duygularının duygusal bileşen yapıları Tablo 8-13'te sunulmaktadır.

Tablo 8. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 1)

Duygular	Sınava İlişkin Duygular (model 1)					
	X^2	df	NC	GFI	CFI	$RMSEA$
Keyif	129.70	35	3.71	.93	.95	.090
Umut	81.78	20	4.09	.95	.95	.092
Gurur	131.22	35	3.75	.93	.97	.087
Rahatlama	13.66	9	1.52	.99	.99	.034
Öfke	137.28	35	3.92	.92	.95	.095
Kaygı	226.16	54	4.19	.90	.96	.098
Utanma	140.77	35	4.02	.92	.97	.097
Umutsuzluk	180,70	44	4.11	.92	.97	.092

Tablo 9. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 2)

Duygular	Sınava İlişkin Duygular (model 2)					
	X^2	df	NC	GFI	CFI	$RMSEA$
Keyif	114.95	31	3.71	.94	.95	.090
Umut	56.73	17	3.34	.96	.97	.077
Gurur	77.53	31	2.50	.96	.98	.063
Rahatlama	-	-	-	-	-	-
Öfke	101.13	31	3.26	.95	.96	.082
Kaygı	156.78	50	3.14	.93	.97	.080
Utanma	124.94	31	4.03	.94	.97	.092
Umutsuzluk	175.61	40	4.39	.92	.97	.098

Tablo 10. Sınav Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 3)

Duygular	Sınava İlişkin Duygular (model 3)					
	X^2	<i>df</i>	<i>NC</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Keyif	113.31	29	3.91	.94	.95	.092
Umut	56.73	17	3.34	.96	.97	.077
Gurur	76.64	29	2.64	.96	.98	.066
Rahatlama	10.95	8	1.37	.99	1.00	.029
Öfke	88.70	29	3.06	.95	.97	.079
Kaygı	148.74	48	3.1	.93	.97	.079
Utanma	109.03	29	3.76	.94	.98	.088
Umutsuzluk	170.77	38	4.49	.92	.97	.100

Tablo 11. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 1)

Duygular	Derse İlişkin Duygular (Model 1)					
	X^2	<i>df</i>	<i>NC</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Keyif	129.38	35	3.70	.93	.97	.086
Umut	73.54	20	3.68	.95	.97	.083
Gurur	91.87	27	3.40	.95	.96	.079
Öfke	94.53	27	3.50	.94	.97	.085
Kaygı	263.70	54	4.89	.88	.89	.110
Utanma	106.24	44	2.41	.95	.98	.065
Umutsuzluk	107.49	35	3.07	.94	.97	.079
Sıklılma	116.09	44	2.64	.95	.99	.066

Tablo 12. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 2)

Duygular	Derse İlişkin Duygular (Model 2)					
	X^2	<i>df</i>	<i>NC</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Keyif	-	-	-	-	-	-
Umut	63.30	17	3.72	.96	.97	.085
Gurur	-	-	-	-	-	-
Öfke	75.25	23	3.27	.96	.97	.076
Kaygı	207.62	50	4.15	.91	.91	.096
Utanma	104.64	40	2.62	.95	.98	.069
Umutsuzluk	93.49	31	3.02	.95	.97	.076
Sıklılma	106.57	40	2.66	.95	.99	.067

Tablo 13. Ders Duyguları Ölçeğinin Duyusal Bileşen Yapıları: Doğrulayıcı Faktör Analizi (Model 3)

Duygular	Derse İlişkin Duygular (Model 3)					
	χ^2	<i>df</i>	<i>NC</i>	<i>GFI</i>	<i>CFI</i>	<i>RMSEA</i>
Keyif	79.39	24	3.30	.95	.98	.080
Umut	63.30	17	3.72	.96	.97	.085
Gurur	-	-	-	-	-	-
Öfke	52.72	21	2.51	.97	.98	.063
Kaygı	179.75	48	3.74	.92	.93	.088
Utanma	90.29	38	2.38	.96	.99	.064
Umutsuzluk	80.16	29	2.76	.96	.98	.069
Sıkılma	90.69	38	2.39	.96	.99	.062

Bu araştırmada, araştırma grubu üzerinde görece daha nitelikli uyum iyiliği değerleri ürettiği ve araştırmanın amacına daha iyi hizmet ettiği için tüm ölçme araçları Model 1 yapısı ile kullanılmıştır.

Güvenirlilik

Sınav ve ders duyguları ölçeklerinin güvenirlik çalışması için “Cronbach Alfa” iç tutarlık katsayıları hesaplanmıştır. 77 maddeden oluşan sınav duyguları ölçeğinin ve 80 maddeden oluşan ders duyguları ölçeğinin alt boyutlarının iç tutarlık katsayıları “Tablo 14”te sunulmaktadır. Ders duygularının Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .88, sınav duyguları ölçeğinin Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ise .89 olarak bulunmuştur. Faktörlerin güvenirlik katsayılarının .74 ve .92 arasında olduğu görülmektedir. Büyüköztürk (2010) faktör yük değerinin .70 ve üzeri olmasının yeterli olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda, verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ve değişkenler arasında faktör analizi yapmaya yeterli bir ilişkinin olduğu ortaya koyulmaktadır.

Tablo 14. Sınav ve Ders Duygularının Cronbach Alfa Değerleri

	<i>Sınav Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>	<i>Ders Duygularına İlişkin Cronbach Alfa Değerleri</i>
Keyif	.82	.87
Gurur	.87	.82
Kaygı	.88	.80
Öfke	.82	.84
Rahatlama	.76	-
Umut	.74	.83
Umutsuzluk	.91	.85
Utanma	.89	.88
Sıkılma	-	.92

Başarı duyguları ölçeklerinin bütünlüğünü bozmamak ve gelecek araştırmalara nitelikli ölçme araçlarıyla katkı sağlamak amacıyla üç alt ölçek de Türk dili ve kültürüne uyarlanmıştır. Ancak daha çok öğrencilerin okul dışı öğrenme deneyimlerine odaklanan öğrenme duyguları alt boyutu bu araştırmada kapsam dışında bırakılmıştır. Dolayısıyla araştırma, ders ve sınav duyguları boyutlarında kaygı, keyif, öfke, umut, umutsuzluk, sıklıkla, rahatlama ve utanma alt boyutlarını kapsamıştır. Bu doğrultuda, ders ve sınav duyguları ölçeklerinin alt boyutları, bu araştırmada kullanılan biçimyle Tablo 15'te sunulmuştur. Yanı sıra Ek 9'da ders, öğrenme ve sınav duyguları ölçekleri ilişkin maddeler ve tüm alt boyutları sunulmaktadır.

Tablo 15. Ders ve Sınav Duyguları Ölçeklerinin Altboyutları

<i>Ders Duyguları Ölçeği</i>		<i>Sınav Duyguları Ölçeği</i>	
<i>Altboyutlar</i>	<i>Madde Numarası</i>	<i>Altboyutlar</i>	<i>Madde Numarası</i>
Gurur	30, 40, 46, 53, 60, 70, 74, , 77, 80	Gurur	5, 32, 41, 54, 57, 60, 65, 69, 72, 77
Kaygı	3, 6, 12, 15, 17, 19, 21, 25, 35, 50, 56, 65	Kaygı	2, 10, 15, 19, 24, 29, 27, 33, 35, 37, 42, 46
Keyif	1, 5, 11, 24, 32, 41, 49, 71, 67, 76,	Keyif	1, 8, 14, 18, 22, 26, 45, 49, 58, 75
Öfke	8, 28, 39, 44, 54, 59, 69, 73, 78	Öfke	4, 12, 31, 39, 53, 59, 64, 68, 71, 76
Sıkılma	26, 29, 33, 36, 42, 45, 51, 57, 61, 63, 66	Rahatlama	55, 61, 63, 66, 70, 73
Umut	4, 7, 9, 13, 16, 20, 23, 37	Umut	3, 11, 15, 20, 21, 25, 28, 38
Umutsuzluk	2, 10, 14, 18, 22, 31, 48, 55, 75, 79,	Umutsuzluk	6, 9, 13, 17, 23, 30, 34, 40, 43, 47, 50,
Utanma	27, 34, 38, 43, 47, 52, 58, 62, 64, 72	Utanma	7, 36, 44, 48, 51, 52, 56, 62, 67, 74

Normallik

Ders ve sınav başarı duyguları ölçekleri ile toplanan veriler SPSS programına girilmiş ve dağılımların normallikleri çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiştir. Elde edilen veriler Tablo 16 ve Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 16. Öntest-Sontest Ders Duyguları Normallik Katsayıları

	<i>Kontrol 2 Grubu</i>			<i>Kontrol 1 Grubu</i>			<i>Deney Grubu</i>		
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig.</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig.</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig.</i>
ÖT Gurur	-.274	-.542	.2	-.957	.119	.018	-.151	-.897	.194
ST Gurur	.265	.449	.2	-.527	-.381	.2	-.676	.063	.2
ÖT Kaygı	.317	-1.189	.047	.972	.577	.016	.627	.948	.2
ST Kaygı	.313	-.78	.2	-.394	-.023	.2	.499	-.075	.2
ÖT Keyif	-.077	-.784	.2	.525	-.652	.2	-.651	-.151	.2
ST Keyif	-.119	.069	.2	-.506	-.438	.2	.015	-.676	.2
ÖT Öfke	1.067	.537	.005	1.024	.098	.003	.412	-.974	.2
ST Öfke	.686	.062	.2	.061	-1.165	.074	2.104	4.332	.000
ÖT Umut	-.383	-.426	.2	-.488	-.736	.2	.287	-.798	.2
ST Umut	.394	.036	.2	-.585	-.337	.2	-.475	-.603	.115
ÖT Umutsuzluk	.907	-.157	.003	1.869	3.4	.003	.428	-.106	.2
ST Umutsuzluk	.583	.021	.171	.523	-.421	.2	1.196	.874	.02
ÖT Sıkılma	.615	-.605	.2	.247	-.982	.2	-.538	-.266	.2
ST Sıkılma	.025	-.901	.2	-.628	-.705	.045	1.687	2.036	.000
ÖT Utanma	1.922	3.796	.016	.833	-.202	.166	1.138	1.191	.091
ST Utanma	.204	-1.109	.022	.604	-.454	.027	1.448	1.852	.013

Not: ÖT= Öntest, ST= Sontest

Elde edilen verilere göre çarpıklık katsayıları -.957 ile 2.104 arasında, basıklık katsayıları ise -1.189 ile 4.332 arasında olduğu görülmektedir. Kline (2005, s.63) çarpıklık değerlerinin ± 3 , basıklık değerinin ise ± 10 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 17. Öntest-Sontest Sınav Duyguları Normallik Katsayıları

	<i>Kontrol 2 Grubu</i>			<i>Kontrol 1 Grubu</i>			<i>Deney Grubu</i>		
	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>Sig</i>
ÖT Gurur	.657	.473	.2	-.062	-.988	.2	-.198	-.362	.2
ST Gurur	.056	.831	.112	-.504	-.163	.2	-.040	-.112	.2
ÖT Kaygı	-.227	.262	.2	-.401	-.623	.2	-.146	-.559	.2
ST Kaygı	-.083	-.239	.2	-.940	.247	.025	1.140	1.017	.093
ÖT Keyif	.821	.337	.2	.282	-.889	.145	.718	.479	.071
ST Keyif	.261	-.008	.2	.019	.408	.177	-.795	-.279	.013
ÖT Öfke	.261	-1.059	.2	1.005	.247	.013	.234	.248	.127
ST Öfke	.645	-.569	.035	.541	-.721	.083	.881	.250	.158
ÖT Umut	.193	-1.217	.028	.014	-.465	.2	-.011	.015	.2
ST Umut	.083	.854	.199	-1.033	.437	.02	-.7	-.161	.121
ÖT Rahatlama	-1.474	2.184	.014	-1.101	.978	.027	-1.132	.905	.001
ST Rahatlama	-.416	-.262	.2	-1.571	3.244	.052	-.435	.135	.183
ÖT Umutsuzluk	.212	-.945	.2	.824	1.047	.188	.442	-.067	.2
ST Umutsuzluk	.705	-.064	.2	.7	.188	.2	1.264	.717	.000
ÖT Utanma	.752	.182	.075	.389	-.878	.050	.372	-.258	.2
ST Utanma	.704	-.136	.139	.403	-.832	.2	1.771	3.776	.008

Not: ÖT= Öntest, ST= Sontest

Elde edilen verilere göre çarpıklık katsayıları -1.571 ile +1.771 arasında, basıklık katsayıları ise -1.217 ile 3.776 arasında olduğu görülmektedir. Kline (2005, s.63) çarpıklık değerlerinin ± 3 , basıklık değerinin ise ± 10 sınırları içinde olmasının normal dağılım göstergesi olarak kabul edilebileceğini belirtmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Çarpıklık/Basıklık incelemelerinden sonra dağılım çizelgeleri üzerinden uç değerler incelenmiş, ders duyguları ölçeği için 6, sınav duyguları ölçeği için 3 uç değer bulunmuştur. Ancak deneysel desende zaten oldukça sınırlı sayıda olan katılımcı sayısını azaltmamak adına bundan sonraki analizler (Karma ANOVA) uç değerler çıkarılarak ve çıkarılmadan tekrarlanmış ve bu değerlerin çıkartılması sonucu etkilememiştir. Bu nedenle uç değerlerin çıkarılmadığı sonuçlar raporlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Soruları

Araştırmada öğrencilerin ÖYS destekli biçimde işlenen İngilizce dersleri ile ilgili duygu ve düşünceleri alınmak üzere yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmacı tarafından alanyazına dayalı biçimde hazırlanmıştır. Ardından üç eğitim programları ve öğretimi uzmanı tarafından incelenmiş ve görüşleri doğrultusunda son hali verilmiştir. İnceleme ve düzeltme süreci tüm uzmanlar maddeler üzerinde mutabık kalana dek devam etmiştir.

Oluşturulan formun geçerliğini güçlendirmek için taslak form iki öğrenciye uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Öğrenciler tarafından anlaşılmayan herhangi bir madde olmamıştır. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır. Sekiz haftalık çalışma yapıldıktan sonra deney grubuna uygulanmıştır. Bu form Ek 4’te sunulmaktadır.

Sınıf Gözlem Formu

Araştırma boyunca deneyin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla araştırmacı tarafından bir gözlem formu geliştirilmiştir. Bu süreçte, öncelikle öncül araştırmalar incelenmiş ve taslak bir form oluşturulmuştur. Daha sonra iki eğitim programları ve öğretim alan uzmanı tarafından taslak form incelenmiş ve dönütlerine göre gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonrasında iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni tarafından formun Türkçe’ye uygunluğu incelenmiş ve dönütlerine göre düzenlemeler yapılmıştır. Ardından pilot çalışma olarak iki öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda herhangi bir sorunun olmadığı görülmüş ve gözlem formuna son şekli verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Ölçme araçları uygulanmadan önce gerekli izinler Sivas İl Milli Eğitim müdürlüğünden alınmıştır (Ek 10). Bu araçlar deney, kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna aynı gün ve aynı saatte 8 haftalık çalışma yapılmadan bir hafta önce uygulanmıştır. Uygulamadan önce ders başarı duyguları ölçeği uygulanmış, bitiminden sonra yarım saat ara verilmiş ve sonrasında sınav duyguları ölçeği uygulanmıştır. Bu ölçekler 8 haftalık çalışma bittikten sonra tekrar aynı şekilde deney ve kontrol gruplarına uygulanmıştır.

Başarı Sınavının Uygulanma Süreci

Geçerlik ve güvenilirliği test edildikten sonra 37 madde halinde son şekli verilen başarı sınavı 8 haftalık deneysel çalışmadan 1 hafta önce, deney ve kontrol 1 ve 2 gruplarına sınıflar arası olumsuz etkileşimi önlemek amacıyla aynı anda 50 dakikalık süre içinde uygulanmıştır. 8 haftalık deney bittikten sonra başarı testi aynı şekilde deney ve kontrol gruplarına aynı anda 50 dakikalık süre içinde uygulanmıştır. Uygulanan başarı testi Ek 5’te verilmiştir.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Uygulanma Süreci

Araştırma verileri 8 haftalık deney sonunda 2017 yılı Aralık ayı içerisinde deney grubu öğrencileri ile yarı yapılandırılmış sorular üzerinden görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme için seçkisiz atama yöntemi ile gönüllülük esasına göre 10 öğrenci seçilmiştir. Görüşmede öğrenciler bireysel olarak ayrı ayrı alınmış ve her bir görüşme kayıt altına alınmıştır. Her bir öğrenci ile 2-5 dakika arasında görüşme yapılmıştır. Bu görüşmeler daha sonra yazıya dökülmüştür. Bu metin toplam 2359 sözcükten oluşmuştur. Ses kaydının toplam uzunluğu 29 dakika 16 saniyedir. Yarı yapılandırılmış anket soruları ve anketi uygulamak için ilgili izinler Ek 10’da verilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Başarı Testi İle Sınav ve Başarı Duyguları Ölçeklerine İlişkin Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada kullanılan analizler aşağıda Tablo olarak sunulmuştur.

Tablo 18. Araştırmada Kullanılan Parametreler ve Uygulanan Testler

<i>Değerlendirilen Parametreler</i>	<i>Uygulanan Testler</i>
Betimsel özellikler	Aritmetik Ortalama, Standart Sapma
Normallik varsayımları	Box’s M (Wilks’ Lambda, Pillai’s Trais)
Deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı, ders ve sınav duygularına ilişkin farklılaşmalar	Karma ANOVA Post Hoc (Scheffe, Dunnet C, Bonferonni düzeltmesi)

Bu araştırmada grup içi faktörler (zaman: öntest-sontest başarı puanları) ve gruplar arası faktörler (grup: deney, kontrol 1, kontrol 2) arasındaki istatistiksel farklılıklar karma ANOVA kullanılarak incelenmiştir.

Karma ANOVA testi gerçekleştirilmeden önce gereken varsayımlardan öncelikle Box’s M testi incelenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının kovaryansları arasındaki eşitlik sağlanıyorsa çok değişkenli testlerden ($p > .05$) “Wilks’ Lambda”, sağlanmıyorsa ($p < .05$) “Pillais Trais” testi seçilmiştir (Can, 2017, s.207). Bu testin sonucuna göre grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) başarı, ders ve sınav duyguları üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olup olmadığına bakılmıştır.

Hangi gruplar arasında fark olduğuna bakmak için ise Post Hoc analizi gerçekleştirilmiştir. Post Hoc analizi sırasında 3 karşılaştırma yapılacağı için (deney ile kontrol 1, deney ile kontrol 2, kontrol 1 ile kontrol 2) Bonferonni düzeltmesi yöntemi kullanılmıştır. Buna göre bu araştırmada alfa kriter değeri olarak belirlenen .05 üçe bölünerek Post Hoc analizi test sonuçları kriter olarak .02 ile karşılaştırılmıştır. Post Hoc analizi öncesinde test yöntemini seçmek için Levene testi ile gruplar arasındaki varyansların eşitliği varsayımı incelenmiş ve gruplar arasında grupların varyansının eşitliği sağlanıyorsa ($p > .05$) “Scheffe”, sağlanmıyorsa ($p < .05$) “Dunnet C” analizine bakılmıştır (Kayri, 2009).

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Çözülmesi

Ortaöğretimde okuyan 9. Sınıf öğrencilerin ÖYS'nin İngilizce derslerinde kullanımına yönelik görüşlerini almak, yönelimlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bu ankette yer alan yarı yapılandırılmış sorular içerik analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Toplanan veriler öncelikle kavramsallaştırılır, sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenlenir ve buna göre veriyi açıklayan temalar saptanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013. s.259). Veri analizinde verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Bu yöntemin belirlenmesinin sebebi araştırmada konunun herhangi bir kuramsal temele dayanmamasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013. s.259.). Toplanan verilerin analizinde rehberlik edecek bir kavramsal yapı olmadığından bu yapı toplanan verilerin tümevarımcı bir analize tutulması sonucu ortaya çıkarılmıştır. Görüşme kayıtları dikkatli bir şekilde okunmuş ve araştırmanın amacı çerçevesinde önemli olan boyutlar saptanmaya çalışılmıştır. Belli kodlar listesi oluşturulmuş ve tüm verilerin işlenmesi için kavramsal bir yapı çıkarılmıştır. Bu süreçte periyodik olarak dört hafta boyunca dört defa uzman desteği alınmıştır.

Kavramsal yapı oluşturulduktan sonra elde edilen veriler frekans ve yüzdelerle çizelgeler şeklinde sunulmuştur. Daha sonra temalar halinde düzenlenmiş olan veriler tanımlanmış ve gerekli yerlerde direkt alıntılar yapılmıştır. Tanımlanan bulgular açıklanmış, ilişkilendirilmiş ve anlamlandırılmıştır. Son olarak bulgular arasında neden sonuç ilişkileri değerlendirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde ÖYS'nin 9. Sınıf öğrencilerinin İngilizce başarı puanları ile ders ve sınav başarı duyguları üzerine anlamlı etkisinin olup olmadığına ve öğrencilerin ÖYS kullanımına ilişkin görüşlerine yönelik elde edilen veriler sunulacaktır.

1. ÖYS Kullanımının İngilizce Dersi Başarı Puanları Üzerindeki Etkisi

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan başarı testi öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grupları Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Zaman</i>	<i>Deney</i>			<i>Kontrol 1</i>			<i>Kontrol 2</i>			<i>Toplam</i>		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Öntest	28	23.54	4.88	28	22.96	4.24	27	21.85	3.24	83	22.80	4.19
Sontest	28	31.54	2.61	28	25.25	3.75	27	24.15	3.52	83	27.01	4.61

Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 23.54, sontest puan ortalamaları 31.54'tür. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 22.96, sontest puan ortalamaları 25.25'tir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 21.85, sontest puan ortalamaları 24.15'tir. Deney ve kontrol gruplarının sontest puanları incelendiğinde her üç grup için de sontest puanlarının öntest puanına göre daha yüksek olduğu, bu farkın özellikle deney grubunda daha fazla yükseldiği görülmektedir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 20'de verilmiştir.

Karma ANOVA analizini gerçekleştirirken normal dağılım, kovaryansların eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box's M= 44.13, $F_{(6, 158206)}=7.09$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai's Trace testi seçilmiştir. Pillai's Trace testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) başarı üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu

görülmüştür (Pillai's Trace =.705). Buna göre, zaman değişkeni başarının varyansını %70 düzeyinde açıklamaktadır. Zaman ve grup etkileşiminin başarı üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai's Trace =.497) ve grup etkileşimi başarının varyansının %50 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

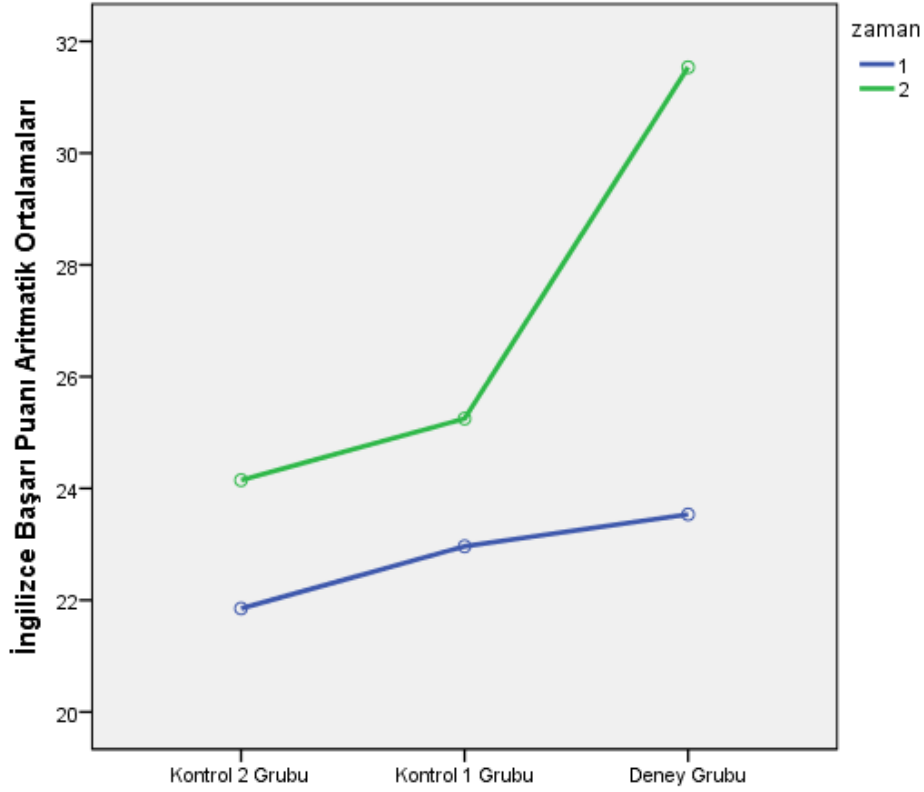
Tablo 20. Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ηp^2</i>
Gruplar arası	2606.458	82	334.427			
Grup	619.172	2	309.586	12.463*	0.00	0.238
Hata	1987.286	80	24.841			
Grup içi	1337.805	83	880.945			
Zaman	729.757	1	729.757	190.991*	0.00	0.705
Grup*zaman	302.376	2	151.188	39.569*	0.00	0.497
Hata	305. 672	80	3.821			
Toplam	3943.544	165	1215.372			

* $p < .05$

ANOVA'da gruplar arası varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Öntest= $F_{(2,80)}=2.596$, $p > .05$; Sontest= $F_{(2,80)}=2.097$, $p > .05$]. Bu sebeple Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiştir.

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin başarı üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamana göre öntest-sontest başarı puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür, [$F_{(1, 80)}=190.991$, $p < .05$, $\eta p^2=.705$]. Deney ve kontrol gruplarının başarı puanlarının zamana göre değişimleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark vardır, [$F_{(2, 80)}=12.463$, $p < .05$, $\eta p^2=.238$]. Scheffe analizi sonucunda deney grubu kontrol grupları arasında başarının zamana göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu İngilizce başarı puanlarının artışı kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına göre daha yüksek düzeydedir. Elde edilen bulgular ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce başarısını anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Bu değişim "Çizelge 1'de sunulmaktadır.



Çizelge 1. İngilizce Başarı Düzeyleri Aritmetik Ortalamalarının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

2. ÖYS Kullanımının İngilizce Ders Duyguları Üzerindeki Etkisi

Keyif

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders keyif duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Deney ve Kontrol Grupları Ders Keyif Duyguları Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.86	1.04	28	3.32	.98	27	3.40	.68	83	3.19	.93
Sontest	28	4.03	.76	28	2.40	1.01	27	3.02	.67	83	3.16	1.06

Deney grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.86, sontest puan ortalamaları 4.03’tür. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.32, sontest puan ortalamaları 2.40’tır. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.40, sontest puan ortalamaları 3.02’dir. Deney grubunun sontest puanı öntest puanına göre daha yüksek, kontrol 1 ve kontrol 2 gurupların ise daha düşük

bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 22’de verilmiştir.

Karma ANOVA analizini gerçekleştirirken normal dağılım, kovaryansların eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box’s M=12.88, $F_{(6,158206)}=2.07$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks’ Lambda testi seçilmiştir. Wilks’ Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) ders keyif duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Wilks’ Lambda=.99). Zaman ve grup etkileşiminin derste keyif duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.506). Buna göre zaman ve grup etkileşimi ders keyif duygusu varyansını %49 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 22. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Keyif Duyguları Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

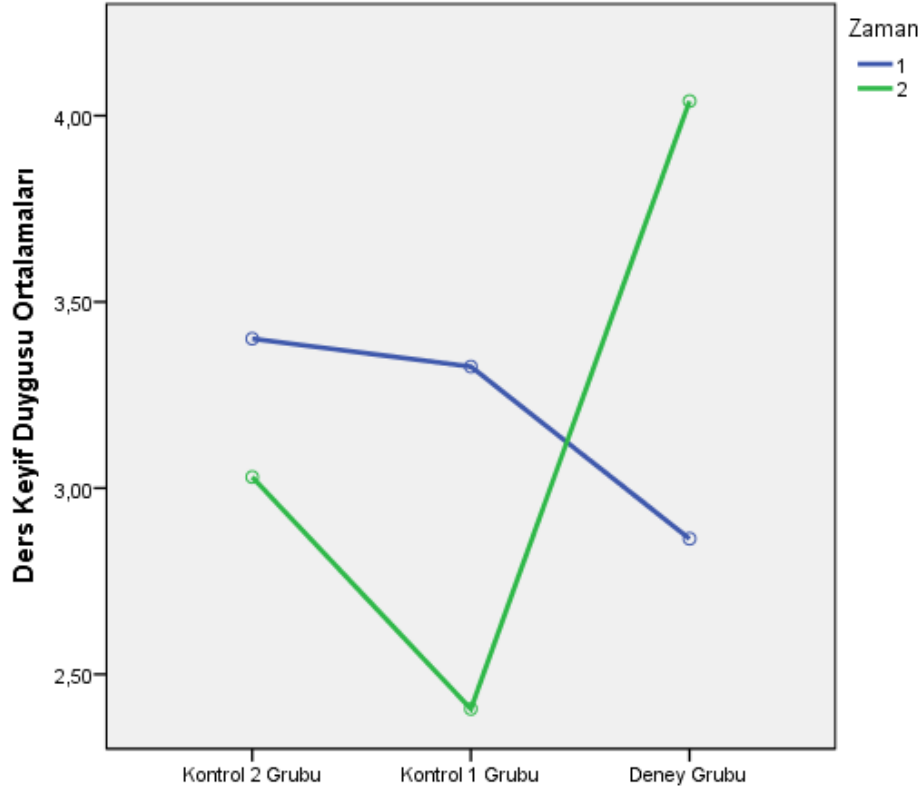
<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	98.678	82	5.959			
Grup	9.695	2	4.847	4.360*	0.01	0.098
Hata	88.983	80	1.112			
Grup içi	67.399	83	16.974			
Zaman	0.62	1	0.062	0.146	0.70	0.002
Grup*zaman	32.980	2	16.490	39.031*	0.00	0.494
Hata	33.799	80	0.422			
Toplam	166.077	165	22.933			

* $p<.05$

ANOVA’da gruplar arası varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Öntest= $F_{(2,80)}=2.066$, $p=.133$; Sontest= $F_{(2,80)}=3.36$, $p=.040$]. Bu sebeple Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiştir.

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders keyif duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders keyif duygusu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür [$F_{(1,80)}=.146$, $p>.05$, $\eta^2=.002$]. Fakat deney ve kontrol gruplarının ders keyif duygusunun zamana göre değişimleri arasında istatistiksel

olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür [$F_{(2,80)}=4.360$, $p<.05$, $\eta p^2=.098$]. Scheffe analizi sonucunda deney grubu ile kontrol 1 arasında anlamlı düzeyde farklılaşma bulunurken, kontrol 2 ile arasında anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı görülmüştür. Buna göre deney grubu ders keyif duygusu artışı kontrol 1’den yüksek, kontrol 2 grubuna göre yüksek düzeyde değildir. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce ders keyif duygusunu anlamlı biçimde artırdığını göstermektedir. Keyif duyguları ortalamalarına ilişkin değişim bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu değişime dair bulgu “Çizelge 2’de sunulmaktadır.



Çizelge 2. İngilizce Ders Keyif Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Utanma

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders utanma duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23. Deney ve Kontrol Grupları Ders Utanma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Zaman</i>	<i>Deney</i>			<i>Kontrol 1</i>			<i>Kontrol 2</i>			<i>Toplam</i>		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>Ss</i>
Öntest	28	2.19	.95	28	2.08	.98	27	1.85	.95	83	2.04	.96
Sontest	28	1.83	.93	28	2.29	1.12	27	2.39	1.00	83	2.17	1.04

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.19, sontest ortalamaları 1.83'tür. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.08, sontest puan ortalamaları 2.29'dur. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.85, sontest puan ortalamaları 2.39'dur. Deney grubunun sontest sonucu önteste göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 24'te verilmiştir.

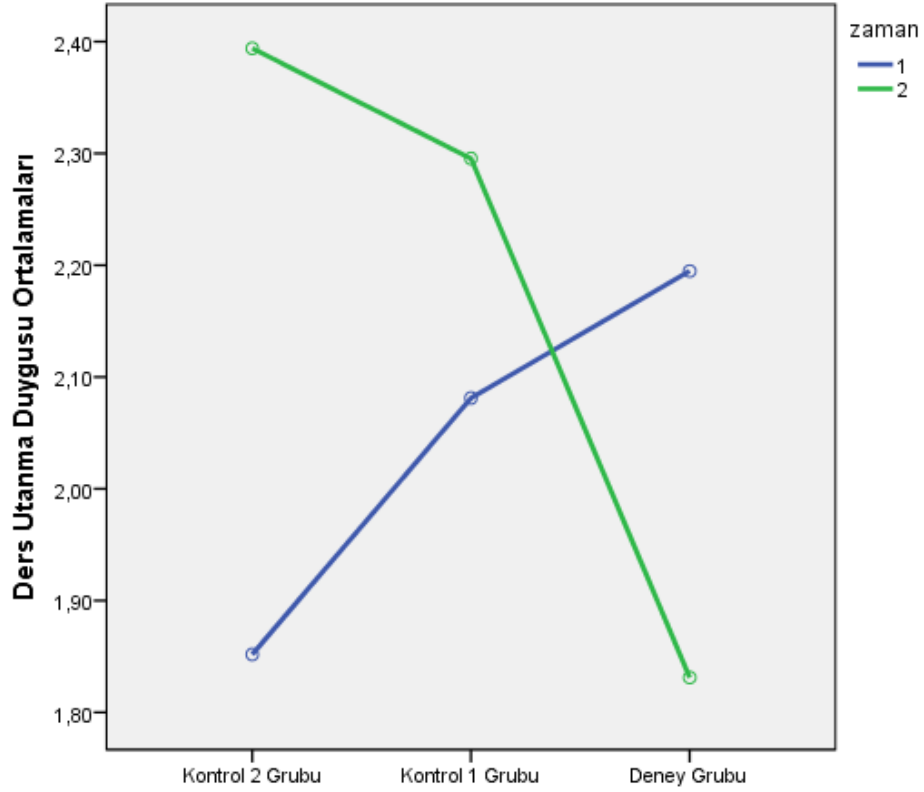
Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=1.36, $F_{(6,158206)}=2.18$, $p>.05$]. Bu durumda Box'm içerisinde önerilen testlerden Wilks' Lambda seçilmiştir. Wilks' Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) ders utanma duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.98). Zaman ve grup etkileşiminin ders utanma duygusu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.86) ve grup etkileşimi ders utanma duygusu varyansını %14 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 24. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Utanma Duyguları Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ηp^2</i>
Gruplar arası	123.94	82	1.977			
Grup	0.879	2	0.439	0.286	0.75	0.007
Hata	123.061	80	1.538			
Grup içi	42.434	83	4.061			
Zaman	0.711	1	0.711	1.583	0.21	0.019
Grup*zaman	5.803	2	2.901	6.461*	0.00	0.139
Hata	35.92	80	0.449			
Toplam	166.374	165	6.038			

* $p < .05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders utanma duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest utanma duyguları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=1.583, p > .05, \eta p^2=.019$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının utanma duygularının zamana göre değişimleri arasında da istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur, [$F_{(2,80)}=.286, p > .05, \eta p^2=.007$]. Ancak İngilizce ders utanma duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin utanma duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına görece azaldığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 3”te sunulmuştur.



Çizelge 3. İngilizce Ders Utanma Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Gurur

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders gurur duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25. Deney ve Kontrol Grupları Ders Gurur Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	3.04	1.06	28	3.69	1.11	27	3.72	.72	83	3.48	1.02
Sontest	28	3.61	.91	28	3.24	1.11	27	3.32	.68	83	3.39	1.92

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.04, sontest ortalamaları 3.61’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.69, sontest puan ortalamaları 3.24’tür. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.72, sontest puan ortalamaları 3.32’dir. Deney grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha yüksek bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu daha düşük bulunmuştur.

Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 26’da sunulmaktadır.

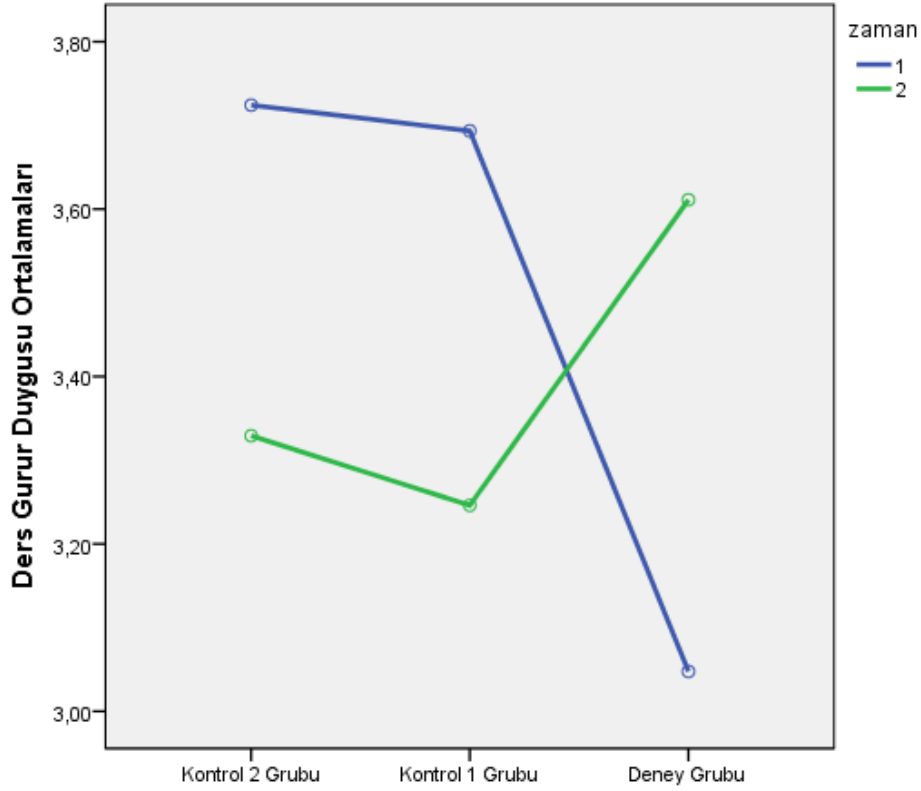
Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box’s M=14.31, $F_{(6,158206)}=2.30$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai’s Trace testi seçilmiştir. Pillai’s Trace testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) ders gurur duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (Pillai’s Trace=.011). Zaman ve grup etkileşiminin ders gurur duygusu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai’s Trace=.22) ve grup etkileşimi ders gurur duygusu varyansını %22 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 26. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Gurur Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	115.443	82	2			
Grup	1.141	2	0.571	0.399	0.67	0.010
Hata	114.302	80	1.429			
Grup içi	40.88	83	5.265			
Zaman	0.359	1	0.359	0.911	0.34	0.11
Grup*zaman	9.024	2	4.512	11.459*	0.00	0.223
Hata	31.497	80	0.394			
Toplam	156.323	165	7.265			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders gurur duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest gurur duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=.911$, $p>.05$, $\eta^2=.11$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının gurur duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.399$, $p>.05$, $\eta^2=.010$]. Ancak İngilizce ders gurur duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin gurur duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına görece arttığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 4’te sunulmuştur.



Çizelge 4. İngilizce Ders Gurur Duygularının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Öfke

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders öfke duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Deney ve Kontrol Grupları Ders Öfke Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Öntest	28	2.64	1.23	28	1.90	.83	27	1.75	.79	83	2.10	1.04
Sontest	28	1.30	.46	28	2.70	1.17	27	2.07	.93	83	2.02	1.06

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.64, sontest ortalamaları 1.30’dur. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.90, sontest puan ortalamaları 2.70’dur. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.75, sontest puan ortalamaları 2.07’dur. Deney grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu daha yüksek bulunmuştur.

Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 28’de sunulmaktadır.

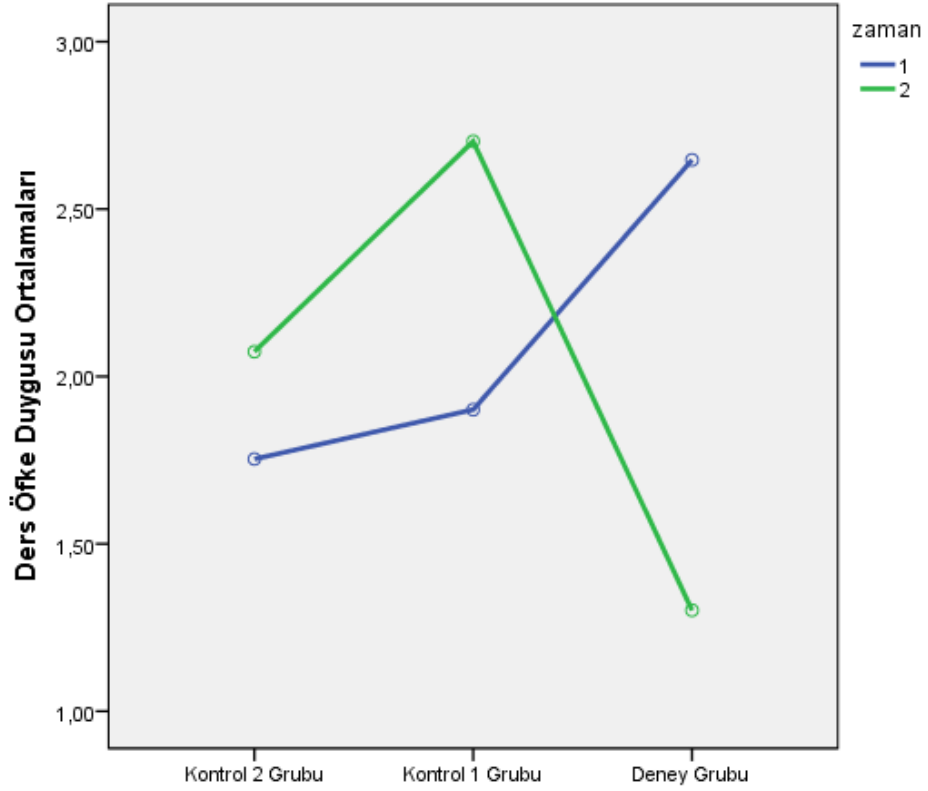
Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box’s M = 38.25, $F_{(6,158206)}=6.14$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai’s Trace testi seçilmiştir. Pillai’s Trace testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) öfke üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Pillai’s Trace =.006). Zaman ve grup etkileşiminin ders öfke duygusu üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai’s Trace =.496) ve grup etkileşimi ders öfke duygusu varyansının %49 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 28. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Öfke Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	110.788	82	3.741			
Grup	4.834	2	2.417	1.825	0.16	0.044
Hata	105.954	80	1.324			
Grup içi	71.68	83	18.41			
Zaman	0.229	1	0.229	0.508	0.47	0.006
Grup*zaman	35.463	2	17.731	39.416*	0.00	0.496
Hata	35.988	80	0.450			
Toplam	182.468	165	22.151			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin öfke duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders öfke duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=.508$, $p>.05$, $\eta^2=.006$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ders öfke duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{(2,80)}=1.825$, $p>.05$, $\eta^2=.044$]. Ancak İngilizce ders öfke duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımını incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin öfke duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına göre azaldığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 5”te sunulmuştur.



Çizelge 5. İngilizce Ders Öfke Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Sıkılma

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders sıkılma duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Deney ve Kontrol Grupları Ders Sıkılma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Öntest	28	3.35	1.14	28	2.77	1.18	27	2.23	1.04	83	2.79	1.2
Sontest	28	1.46	.66	28	3.68	1.08	27	2.56	.88	83	2.57	1.27

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.35, sontest ortalamaları 1.46’dır. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.77, sontest puan ortalamaları 3.68’dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.23, sontest puan ortalamaları 2.56’dır. Deney grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu önteste görece daha yüksek

bulunmuştur (Tablo 28). Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 30’da verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box’s M = 9.89, $F_{(6,158206)}=1.59$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks’ Lambda testi seçilmiştir. Wilks’ Lambda Testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sıklık üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Wilks’ Lambda=.963). Zaman ve grup etkileşiminin sıklık duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.454). Buna göre zaman ve grup etkileşimi ders sıklık duygusu varyansını %55 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 30. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Sıklık Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

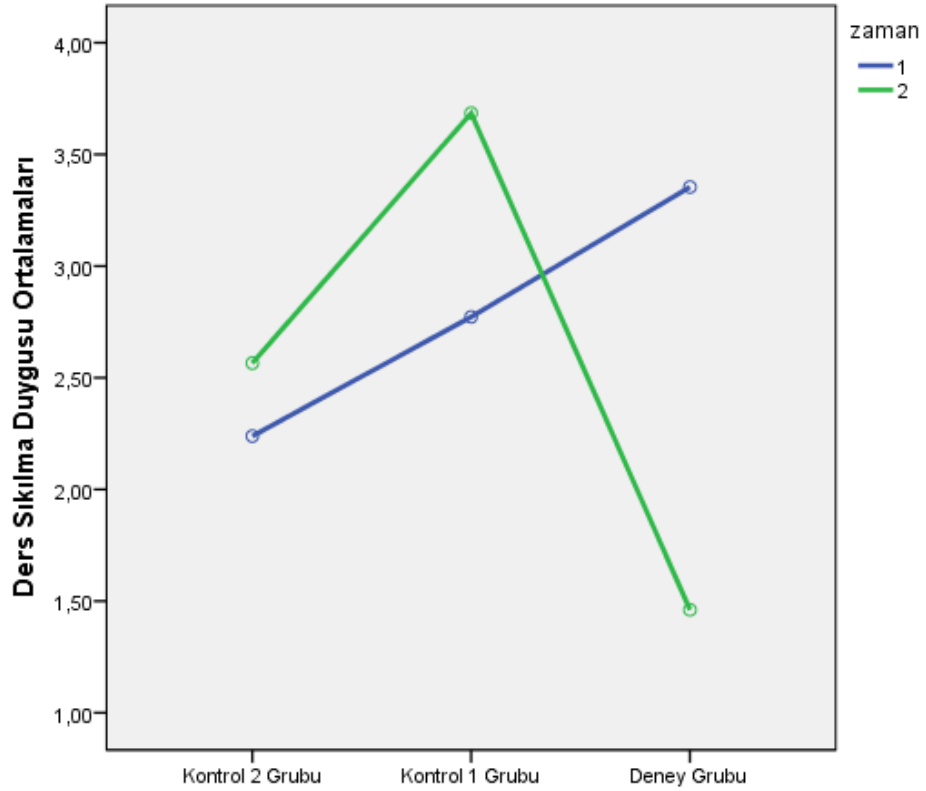
<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	140.446	82	14.037			
Grup	25.193	2	12.596	8.743*	0.00	0.179
Hata	115.253	80	1.441			
Grup içi	114.515	83	33.189			
Zaman	1.971	1	1.971	3.097*	0.08	0.037
Grup*zaman	61.162	2	30.581	48.041*	0.00	0.546
Hata	50.924	80	0.637			
Toplam	254.961	165	47.226			

* $p<.05$

ANOVA’da gruplar arası varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür. [Öntest= $F_{(2,80)}=.503$, $p=.607$; Sontest= $F_{(2,80)}=4.877$, $p=.01$]. Bu sebeple Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiştir.

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders içi sıklık duyguları üzerine etkileri tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders sıklık duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=3.097$, $p>.05$, $\eta^2=.037$]. Ancak deney ve kontrol gruplarının ders sıklık duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür, [$F_{(2,80)}=8.743$, $p<.05$, $\eta^2=.179$].

Scheffe analizi sonucunda deney grubu ile kontrol 1 arasında ders içi sıklma duygusunun zamana göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu, ancak deney grubu ile kontrol 2 arasında anlamlı düzeyde farklı olmadığı görülmüştür. Buna göre deney grubu ders içi sıklma duygusu azalışı kontrol 1’den yüksek ancak kontrol 2’den yüksek değildir. Elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce ders sıklma duygusunu anlamlı biçimde azalttığını göstermektedir. Ders sıklma duygularına ilişkin değişim bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu değişime dair bulgu “Çizelge 6’da sunulmaktadır.



Çizelge 6. İngilizce Ders Sıklma Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Umut

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders umut duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31. Deney ve Kontrol Grupları Ders Umut Duyguları Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Zaman</i>	<i>Deney</i>			<i>Kontrol 1</i>			<i>Kontrol 2</i>			<i>Toplam</i>		
	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>	<i>N</i>	\bar{x}	<i>ss</i>
Öntest	28	3.27	1.00	28	3.82	.96	27	3.74	.81	83	3.61	.95
Sontest	28	3.82	.91	28	3.11	1.08	27	3.48	.70	83	3.47	.95

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.27, sontest ortalamaları 3.82'dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.82, sontest puan ortalamaları 3.11'dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.74, sontest puan ortalamaları 3.48'dir. Deney grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha yüksek bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu önteste görece daha düşük bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 32'de sunulmaktadır.

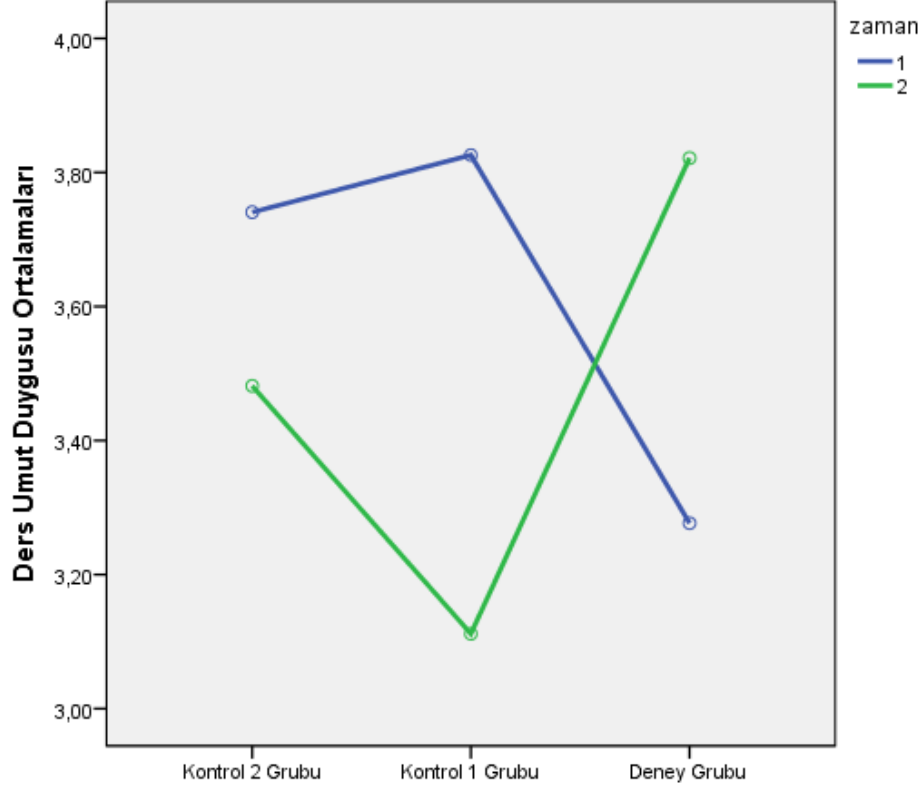
Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=6.16, $F_{(6,158206)}=.99$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks' Lambda testi seçilmiştir. Wilks' Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) umut üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Wilks' Lambda=.973). Zaman ve grup etkileşiminin ders umut duygusu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.730) ve grup etkileşimi ders umut duygusu varyansının %27 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

Tablo 32. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Umut Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η²</i>
Gruplar arası	107.33	82	1.616			
Grup	0.561	2	0.281	0.210	0.81	0.005
Hata	106.769	80	1.335			
Grup içi	42.891	83	6.917			
Zaman	0.848	1	0.848	2.212	0.14	0.027
Grup*zaman	11.371	2	5.686	14.830*	0.00	0.270
Hata	30.672	80	0.383			
<i>Toplam</i>	150.221	165	8.533			

*p<.05

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders umut duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders umut duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=2.212$, $p>.05$, $\eta p^2=.027$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ders umut duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.210$, $p>.05$, $\eta p^2=.005$]. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce dersi umut duygularını anlamlı biçimde artırmadığını göstermektedir. Ancak İngilizce ders umut duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin umut duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına göre arttığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 7”de sunulmuştur.



Çizelge 7. İngilizce Ders Umud Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Umutsuzluk

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders umutsuzluk duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 33’te verilmiştir.

Tablo 33. Deney ve Kontrol Grupları Ders Umutsuzluk Duygusu Altboyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss	N	\bar{x}	ss
Öntest	28	2.43	.96	28	1.71	.81	27	1.77	.73	83	1.97	.89
Sontest	28	1.50	.53	28	2.42	.95	27	1.98	.71	83	1.96	.84

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.43, sontest ortalamaları 1.50’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.71, sontest puan ortalamaları 2.42’dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.77, sontest puan ortalamaları 1.98’dir. Deney grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu önteste görece daha yüksek

bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 34’de sunulmaktadır.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen grupların öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box’s M=15.21, $F_{(6,158206)}=2.44$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai’s Trace testi seçilmiştir. Pillai’s Trace testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) umutsuzluk üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Pillai’s Trace=.0). Zaman ve grup etkileşiminin ders umutsuzluk duygusu üzerine anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai’s Trace=.451) ve grup etkileşimi ders umutsuzluk duygusu varyansının %45 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

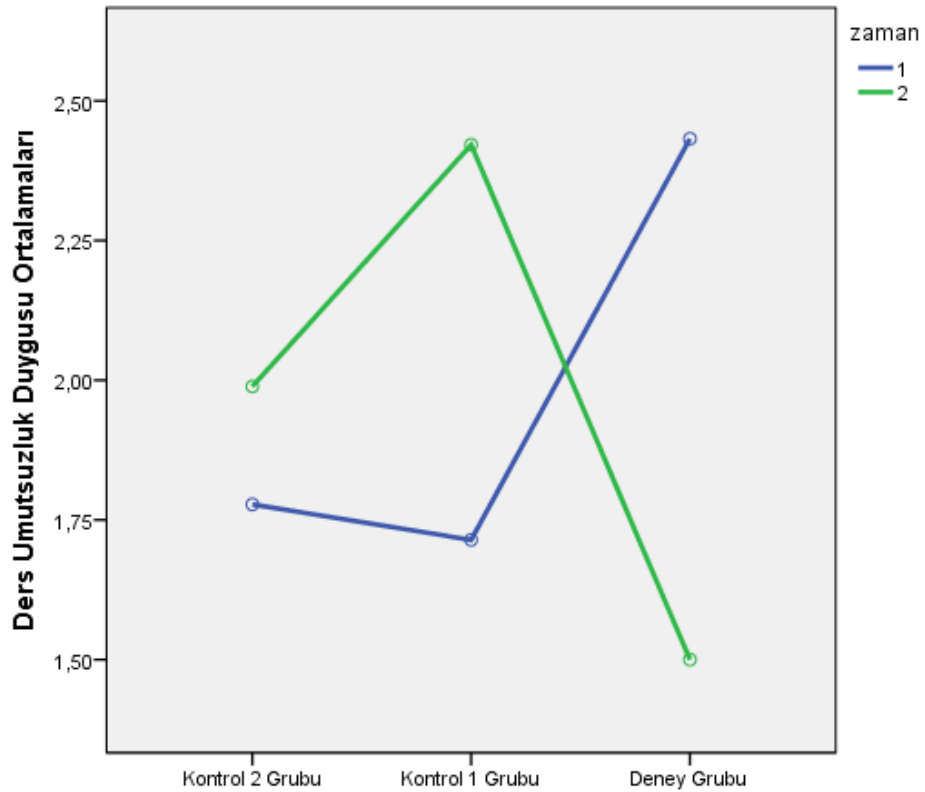
Tablo 34. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutunun Öntest- Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ηp^2</i>
Gruplar arası	79.994	82	1.458			
Grup	0.941	2	0.470	0.476	0.62	0.012
Hata	79.053	80	0.988			
Grup içi	43.789	83	10.183			
Zaman	0.001	1	0.001	0.003	0.95	0.000
Grup*zaman	19.765	2	9.882	32.909*	0.00	0.451
Hata	24.023	80	0.300			
Toplam	123.783	165	11641			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders umutsuzluk duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders umutsuzluk duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=.003$, $p>.05$, $\eta p^2=.00$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının ders umutsuzluk duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir, [$F_{(2,80)}=.476$, $p>.05$, $\eta p^2=.012$]. Ancak İngilizce ders umutsuzluk duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin umutsuzluk

duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına görece azaldığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 8”de sunulmuştur.



Çizelge 8. İngilizce Ders Umutsuzluk Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Kaygı

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan ders kaygı duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Deney ve Kontrol Grupları Ders Kaygı Duygusu Altboyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.63	.83	28	2.20	.79	27	2.27	.73	83	2.37	.8
Sontest	28	1.88	.59	28	2.77	.73	27	2.35	.69	83	2.33	.76

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.63, sontest ortalamaları 1.88’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.20, sontest puan ortalamaları 2.77’dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.27,

sontest puan ortalamaları 2.35'tir. Deney grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu önteste görece daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 36'da sunulmaktadır.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=6.46, $F_{(6,158206)}=1.04$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks' Lambda testi seçilmiştir. Wilks' Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) kaygı üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Wilks' Lambda=.998). Zaman ve grup etkileşiminin ders kaygı duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.596) ve grup etkileşimi ders kaygı duygusu varyansının %40 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

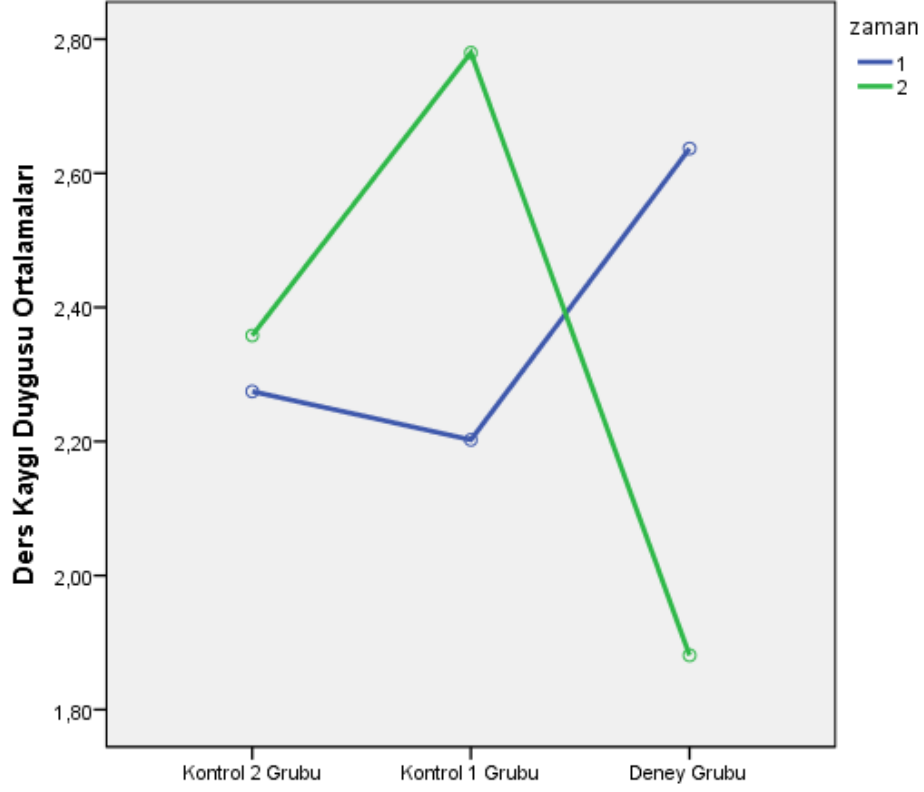
Tablo 36. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Kaygı Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>Ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	69.238	82	1.662			
Grup	1.634	2	0.817	0.967	0.38	0.024
Hata	67.604	80	0.845			
Grup içi	31.5	83	6.634			
Zaman	0.042	1	0.042	0.0178	0.67	0.002
Grup*zaman	12.716	2	6.358	27.139*	0.00	0.404
Hata	18.742	80	0.234			
Toplam	100.738	165	8.296			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin ders kaygı duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest ders kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür. [$F_{(1,80)}=.0178$, $p>.05$, $\eta^2=.002$] deney ve kontrol gruplarının ders kaygı duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.967$, $p>.05$, $\eta^2=.024$]. Ancak İngilizce ders

kaygı duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımı incelendiğinde ÖYS uygulanan deney grubu öğrencilerinin kaygı duygusunun kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına görece azaldığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 9”te sunulmuştur.



Çizelge 9. İngilizce Ders Kaygı Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

3. ÖYS Kullanımının İngilizce Sınav Duyguları Üzerindeki Etkisi

Kaygı

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav kaygı duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Kaygı Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	3.29	.88	28	3.25	.94	27	3.08	.8	83	3.21	.87
Sontest	28	1.80	.74	28	3.46	1.01	27	3.13	.82	83	2.79	1.12

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.29, sontest ortalamaları 1.80'dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.25, sontest puan ortalamaları 3.46'dır. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.08, sontest puan ortalamaları 3.13'tür. Deney grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 ve 2 gruplarının sontest sonucu önteste görece daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 38'de verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box's M=16.15, $F_{(6,158206)}=2.60$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai's Trace testi seçilmiştir. Pillai's Trace testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav kaygısı üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Pillai's Trace=.20). Zaman ve grup etkileşiminin sınav kaygısı üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai's Trace=.47) ve grup etkileşimi sınav kaygı duygusu varyansını %47 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

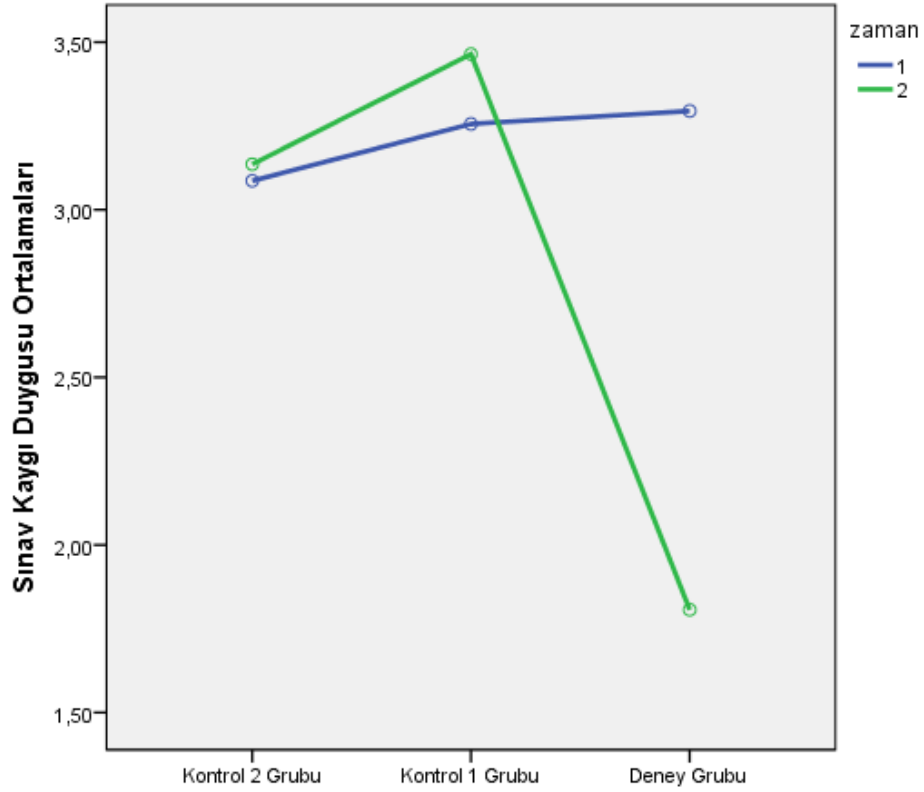
Tablo 38. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Kaygı Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	28.766	82	10.809			
Grup	19.233	2	9.617	8.070*	0.00	0.168
Hata	95.330	80	1.192			
Grup içi	58.96	83	19.558			
Zaman	6.978	1	6.978	20.293*	0.00	0.202
Grup*zaman	24.472	2	12.236	35.583*	0.00	0.471
Hata	27.510	80	0.344			
Toplam	87.726	165	30.367			

* $p<.05$

Anova'da gruplar arası varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür. [Öntest= $F_{(2,80)}=.607$, $p=.548$; Sontest= $F_{(2,80)}=1.533$, $p=.222$]. Bu sebeple Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiştir.

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav kaygı duyguları üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav kaygı duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,80)}=20.293, p<.05, \eta p^2=.202$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sınav kaygı duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür, [$F_{(2,80)}=8.070, p<.05, \eta p^2=.168$]. Scheffe analizi sonucunda deney grubu ile kontrol 1 ve deney grubu ile kontrol 2 arasında sınav kaygısının zamana göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu görülmüştür. Buna göre deney grubu İngilizce sınav kaygısı azalması kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına göre daha yüksek düzeydedir. Elde edilen bulgular ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav kaygılarını anlamlı biçimde azalttığını göstermektedir. Sınav kaygısı ortalamalarına ilişkin değişim bu bulguyu desteklemektedir. Bu değişime dair bulgu "Çizelge 10'da sunulmaktadır.



Çizelge 10. İngilizce Sınav Kaygısının Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Rahatlama

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav rahatlama duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 39'da verilmiştir.

Tablo 39. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Rahatlama Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	3.61	1.08	28	4.00	.86	27	3.85	.83	83	3.82	.93
Sontest	28	3.14	1.00	28	4.07	.93	27	3.19	.94	83	3.47	1.04

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.61, sontest ortalamaları 3.14'dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 4.00, sontest puan ortalamaları 4.07'dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.85, sontest puan ortalamaları 3.19'dur. Deney ve kontrol 2 grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 grubunun sontest sonucu önteste görece daha yüksek bulunmuştur (Tablo 38). Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 40'ta verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=5.87, $F_{(6,158206)}=.94$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks' Lambda testi seçilmiştir. Wilks' Lambda testinin sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) rahatlama üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.91). Zaman ve grup etkileşiminin sınav rahatlama duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür (Wilks' Lambda=.93) ve grup etkileşimi sınav rahatlama duygusu varyansını %7 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

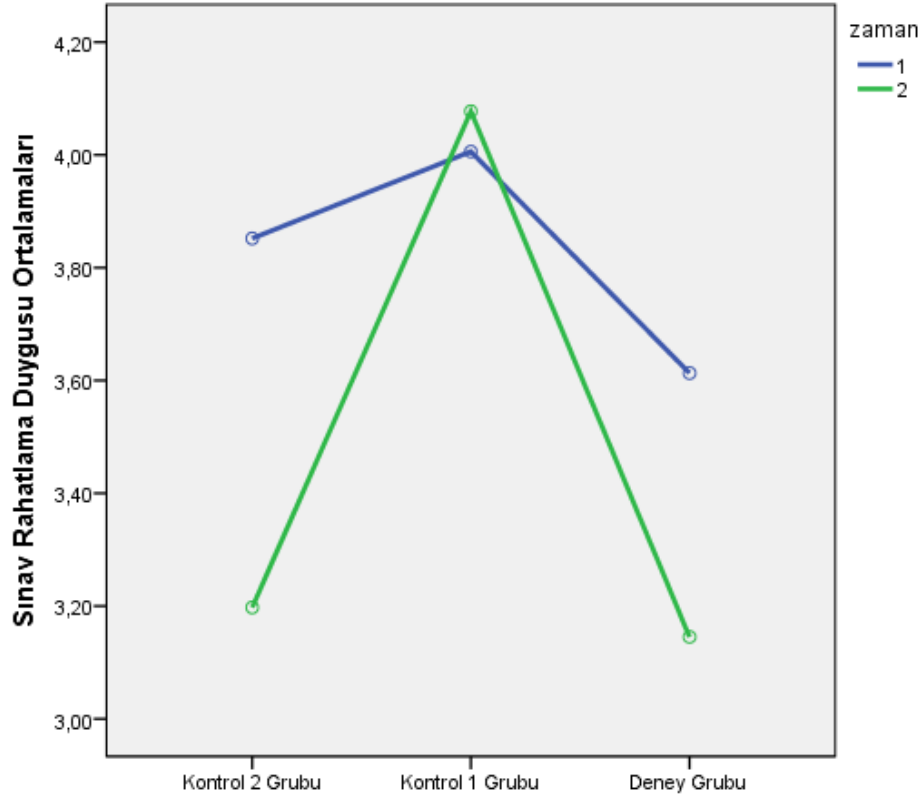
Tablo 40. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Rahatlama Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	104.553	82	7.911			
Grup	13.546	2	6.773	5.954*	0.004	0.130
Hata	91.007	80	1.138			
Grup içi	61.571	83	7.712			
Zaman	5.090	1	5.090	7.748*	0.00	0.088
Grup*zaman	3.931	2	1.965	2.992*	0.05	0.070
Hata	52.550	80	0.657			
Toplam	166.124	165	15.623			

* $p < .05$

ANOVA’da gruplar arası varyansların eşitliğini test etmek için Levene testi yapılmış ve eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Öntest= $F_{(2,80)}=1.023$, $p=.364$; Sontest= $F_{(2,80)}=.077$, $p=.926$]. Bu sebeple Post Hoc analizlerinden Scheffe tercih edilmiştir.

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav rahatlama duyguları üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav rahatlama duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, [$F_{(1,80)}=7.748$, $p < .05$, $\eta^2=.088$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sınav rahatlama duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür, [$F_{(2,80)}=5.954$, $p < .05$, $\eta^2=.13$]. Scheffe analizi sonucunda deney grubu ile kontrol 1 arasında sınav rahatlama duygusunun zamana göre değişiminin istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklı olduğu, ancak deney grubu ile kontrol 2 arasında fark olmadığı görülmüştür. Buna göre deney grubu sınav rahatlama duygusu artışı kontrol 1’den yüksek ancak kontrol 2 grubuna göre yüksek değildir. Elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav rahatlama duygusunu anlamlı biçimde azalttığını göstermektedir. Bu azalmanın deney ve kontrol 2 gruplarında görülüp kontrol 1 grubunda görülmemesinin sebebinin Hawthorne etkisinden (Cook, 1967) kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler kendilerine daha önce uygulanmayan bir durumun kendilerine uygulanıyor olmasından dolayı kendilerini rahat hissetmemiş oldukları düşünülmektedir. Sınav rahatlama duygusunun değişimine ilişkin değişim “Çizelge 11”de sunulmaktadır.



Çizelge 11. İngilizce Sınav Rahatlama Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Gurur

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav gurur duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 41’de sunulmuştur.

Tablo 41. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Gurur Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.75	.67	28	3.07	.96	27	2.91	.84	83	2.91	.83
Sontest	28	3.39	.83	28	3.16	.98	27	2.84	.88	83	3.13	.92

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.75, sontest ortalamaları 3.39’dır. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.07, sontest puan ortalamaları 3.16’dır. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.91, sontest puan ortalamaları 2.84’tür. Deney ve kontrol 1 grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha yüksek bulunurken, kontrol 2 grubunun sontest sonucu önteste görece daha

düşük bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 42’de sunulmaktadır.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box’s $M=7.50$, $F_{(6,158206)}=1.20$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks’ Lambda testi seçilmiştir. Wilks’ Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav gurur duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.933). Zaman ve grup etkileşiminin sınav gurur duygusu üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.88) ve grup etkileşimi sınav gurur duygusu varyansının %12 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

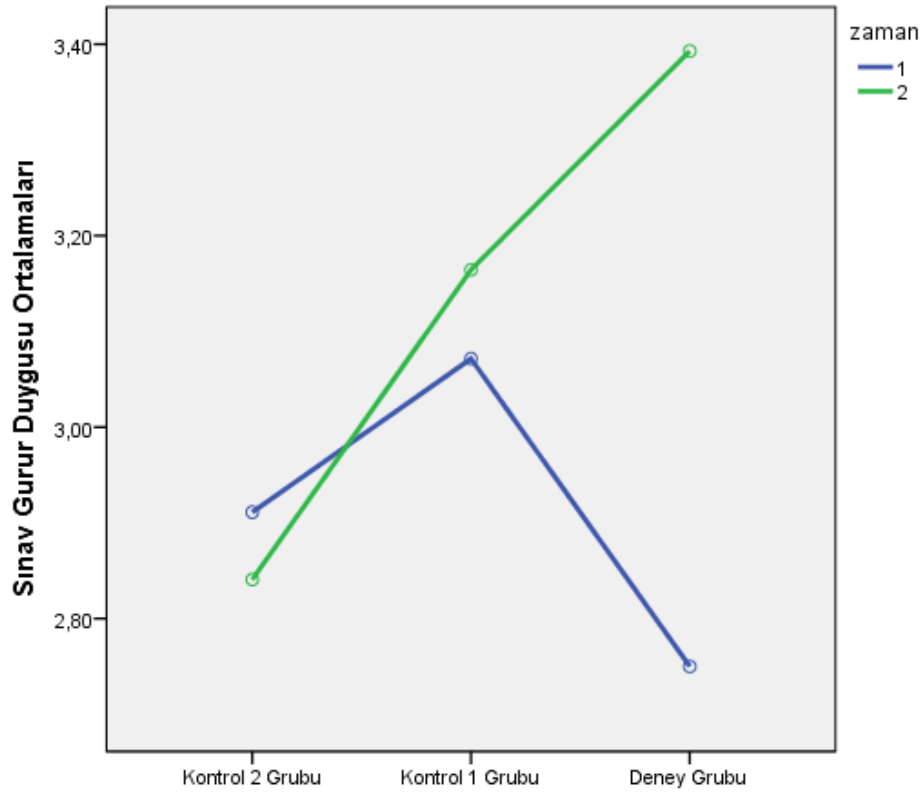
Tablo 42. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Gurur Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	94.753	82	2.064			
Grup	1.803	2	0.902	0.776	0.46	0.019
Hata	92.950	80	1.162			
Grup içi	34.18	83	4.327			
Zaman	2.041	1	2.041	5.774*	0.01	0.067
Grup*zaman	3.867	2	1.933	5.471*	0.00	0.120
Hata	28.272	80	0.353			
Toplam	128.933	165	6.391			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav gurur duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav gurur duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, [$F_{(1,80)}=5.774$, $p<.05$, $\eta^2=.067$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sınav gurur duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.776$, $p>.05$, $\eta^2=.019$]. Elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav gurur duygusunu anlamlı biçimde etkilemediğini göstermektedir. Sınav gurur duygusuna ilişkin değişim incelendiğinde

deney grubunun ortalamalarının kontrol 1 ve 2 gruplarına görece daha fazla arttığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 12”de sunulmuştur.



Çizelge 12. İngilizce Sınav Gurur Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Keyif

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav keyif duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Keyif Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.46	.59	28	2.79	.71	27	2.83	.77	83	2.69	.71
Sontest	28	3.52	.7	28	2.60	.74	27	2.70	.85	83	2.94	.86

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.46, sontest ortalamaları 3.52’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.79, sontest puan ortalamaları 2.60’tır. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.83, sontest puan ortalamaları 2.70’tir. Deney grubunun sontest sonucu öntest’e göre daha

yüksek bulunurken, kontrol 1 ve 2 grubunun sontest sonucu önteste görece daha düşük bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 44’te verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box’s M=9.25, $F_{(6,158206)}=1.49$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks’ Lambda testi seçilmiştir. Wilks’ Lambda testi sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav keyif duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.882). Zaman ve grup etkileşiminin sınav keyif duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.581) ve grup etkileşimi sınav keyif duygusu varyansının %42 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

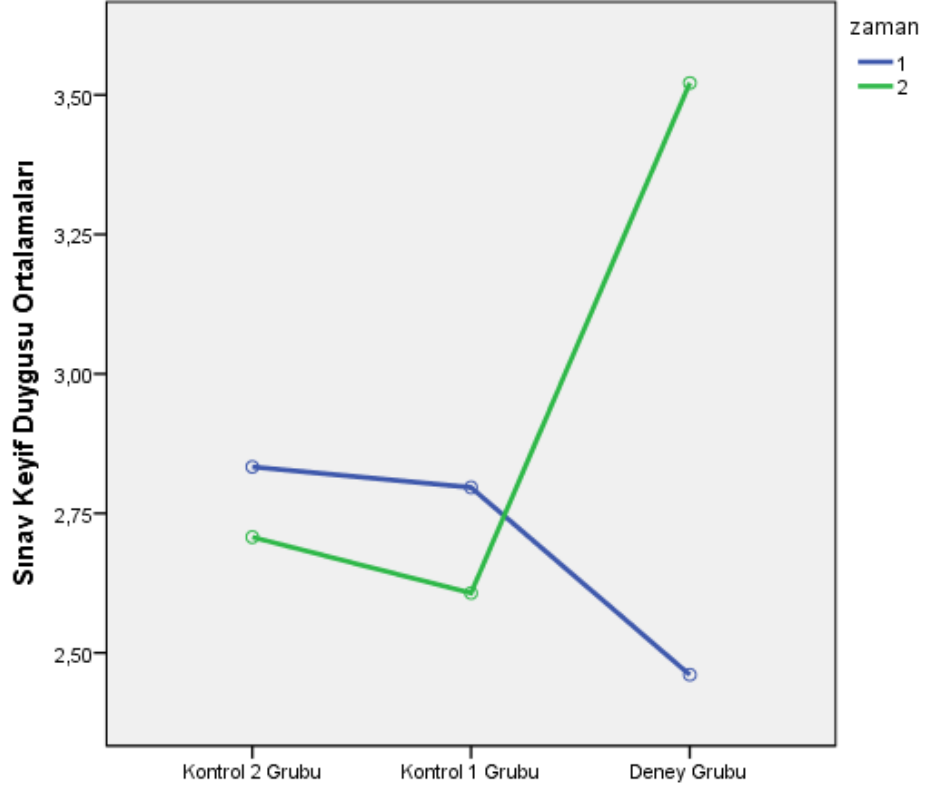
Tablo 44. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Keyif Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	70.352	82	2.124			
Grup	2.554	2	1.277	1.507	0.22	0.036
Hata	67.798	80	0.847			
Grup içi	35.496	83	9.706			
Zaman	2.562	1	2.562	10.718*	0.00	0.118
Grup*zaman	13.811	2	6.905	28.889*	0.00	0.419
Hata	19.123	80	0.239			
Toplam	105.848	165	11.83			

* $p<.05$

Grup içi ve grup arası faktörlerin sınav keyif duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav keyif duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,80)}=10.718$, $p<.05$, $\eta^2=.118$]. Ancak deney ve kontrol gruplarının sınav keyif duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur [$F_{(2,80)}=1.507$, $p>.05$, $\eta^2=.036$]. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav keyif duygusunu anlamlı biçimde artırmadığını göstermektedir. Ancak İngilizce sınav keyif duygusunun zaman ve grup

değişkenlerine göre dağılımını incelendiğinde deney grubu sınav keyif duygusunun kontrol 1 ve 2 gruplarına görece arttığı görünmektedir. Bu durum “Çizelge 13”te sunulmaktadır.



Çizelge 13. İngilizce Sınav Keyif Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Öfke

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav öfke duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 45’de verilmiştir.

Tablo 45. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Öfke Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	S_s	N	\bar{x}	S_s	N	\bar{x}	S_s	N	\bar{x}	S_s
Öntest	28	3.01	.86	28	2.69	1.00	27	2.54	.99	83	2.75	.96
Sontest	28	1.52	.48	28	2.85	.89	27	2.28	.94	83	2.22	.96

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.01, sontest ortalamaları 1.52’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.69, sontest puan ortalamaları 2.85’tir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.54,

sontest puan ortalamaları 2.28'dir. Deney ve kontrol 2 grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 grubunun sontest sonucu önteste görece daha yüksek bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 46'da verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlanmadığı görülmüştür [Box's M=14.69, $F_{(6,158206)}=2.36$, $p<.05$]. Bu durumda analize devam ederken Pillai's Trace testi seçilmiştir. Pillai's Trace testinin sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav öfke duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Pillai's Trace=.307). Zaman ve grup etkileşiminin sınav öfke duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Pillai's Trace=.441) ve grup etkileşimi sınav öfke duygusu varyansını %44 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

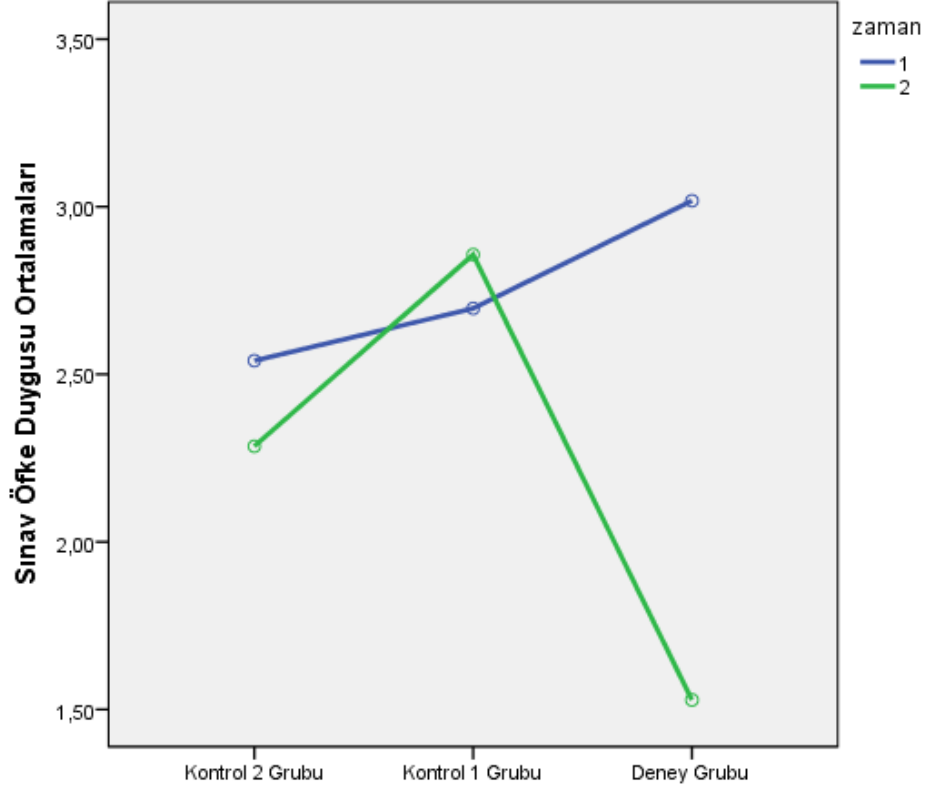
Tablo 46. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Öfke Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ηp^2</i>
Gruplar arası	106.084	82	5.011			
Grup	7.558	2	3.779	3.068	0.052	0.071
Hata	98.526	80	1.232			
Grup içi	58.277	83	22.185			
Zaman	11.568	1	11.568	35.417*	0.00	0.307
Grup*zaman	20.579	2	10.290	31.503*	0.00	0.441
Hata	26.130	80	0.327			
Toplam	164.361	165	27.196			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav öfke duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav öfke duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür, [$F_{(1,80)}=35.417$, $p<.05$, $\eta p^2=.307$]. Ancak deney ve kontrol gruplarının sınav öfke duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür [$F_{(2,80)}=3.068$, $p>.05$, $\eta p^2=.071$]. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin sınav öfke duygularını anlamlı

biçimde azaltmadığını göstermektedir. Ancak İngilizce sınav öfke duygusunun zaman ve grup değişkenlerine göre dağılımı incelendiğinde deney grubu öfke duygusunun kontrol 1 ve 2 gruplarına görece azaldığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 14”te sunulmaktadır.



Çizelge 14. İngilizce Sınav Öfke Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Umut

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav umut duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 47’de sunulmaktadır.

Tablo 47. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Umut Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	3.08	.66	28	3.35	.67	27	3.33	.73	83	3.25	.69
Sontest	28	3.48	.7	28	3.18	.7	27	3.17	.65	83	3.28	.69

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 3.08, sontest ortalamaları 3.48’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.35, sontest puan ortalamaları 3.18’dir. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 3.33,

sontest puan ortalamaları 3.17'dir. Deney grubunun sontest sonucu öntest'e göre daha yüksek bulunurken, kontrol 1 ve 2 grubunun sontest sonucu önteste görece daha düşük bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 48'de sunulmaktadır.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen grupların öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=1.872, $F_{(6,158206)}=.301$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks' Lambda testi seçilmiştir. Wilks' Lambda testinin sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav umut duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı görülmüştür (Wilks' Lambda=.999). Zaman ve grup etkileşiminin etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.884) ve grup etkileşimi sınav umut duygusu varyansını %11 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

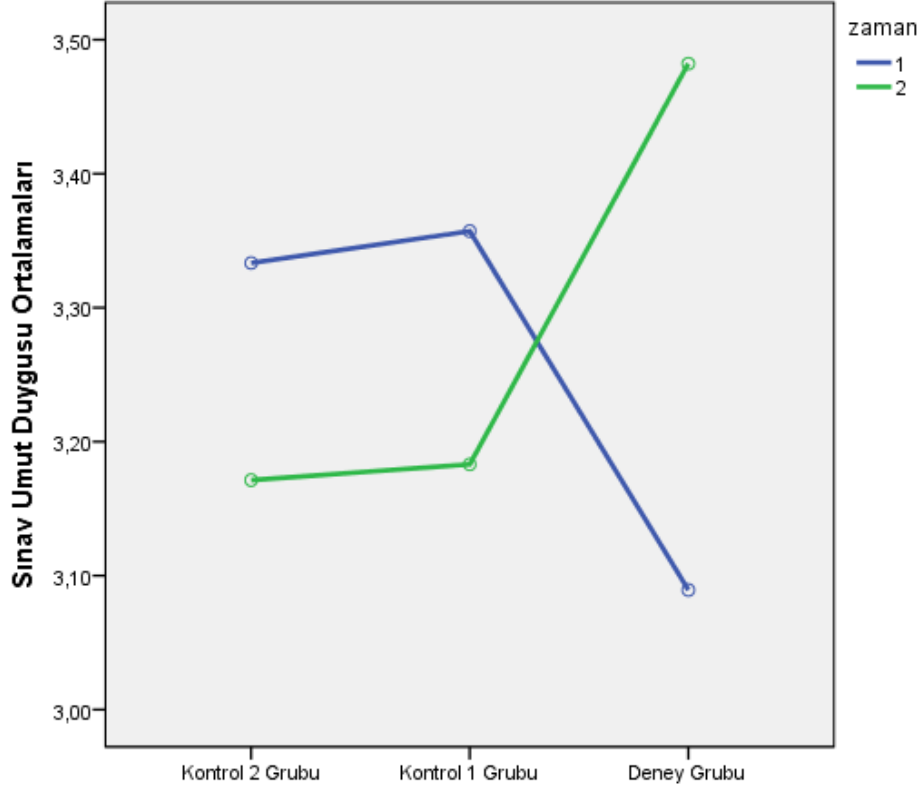
Tablo 48. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Umut Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	53.89	82	0.688			
Grup	0.031	2	0.015	0.023	0.977	0.001
Hata	53.859	80	0.673			
Grup içi	25.262	83	1.755			
Zaman	0.015	1	0.015	0.053	0.81	0.001
Grup*zaman	2.921	2	1.461	5.234*	0.00	0.116
Hata	22.326	80	0.279			
Toplam	79.152	165	2.443			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav umut duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav umut duyguları arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür, [$F_{(1,80)}=.053$ $p>.05$, $\eta^2=.001$]. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının sınav umut duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.023$, $p>.05$, $\eta^2=.001$]. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav umut duygularını

anlamli biçimde artırmadığını göstermektedir. Ancak sınav umut duygusu ortalamaları değişimi incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin kontrol 1 ve 2 grubu öğrencilerine görece arttığı görülmektedir. Bu durum “Çizelge 15”te sunulmuştur.



Çizelge 15. İngilizce Sınav Umud Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Umutsuzluk

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav umutsuzluk duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.51	.79	28	1.95	.75	27	2.08	.78	83	2.18	.8
Sontest	28	1.51	.64	28	2.14	.87	27	2.07	.88	83	1.94	.85

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.51, sontest ortalamaları 1.51’dir. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 1.95, sontest puan ortalamaları 2.14’tür. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.08,

sontest puan ortalamaları 2.07'dir. Deney grubunun sontest sonucu önteste göre daha düşük bulunurken, kontrol 1 grubunun sontest sonucu önteste görece daha yüksek, kontrol 2 grubunki ise öntest ile hemen hemen aynıdır. Bu farkın anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla karma ANOVA kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 50'de verilmiştir.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box's M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box's M=4.21, $F_{(6,158206)}=.68$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks' Lambda testi seçilmiştir. Wilks' Lambda testinin sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav umutsuzluk duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.912). Zaman ve grup etkileşiminin sınav umutsuzluk duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks' Lambda=.661) ve grup etkileşimi sınav umutsuzluk duygusu varyansını %34 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA'nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

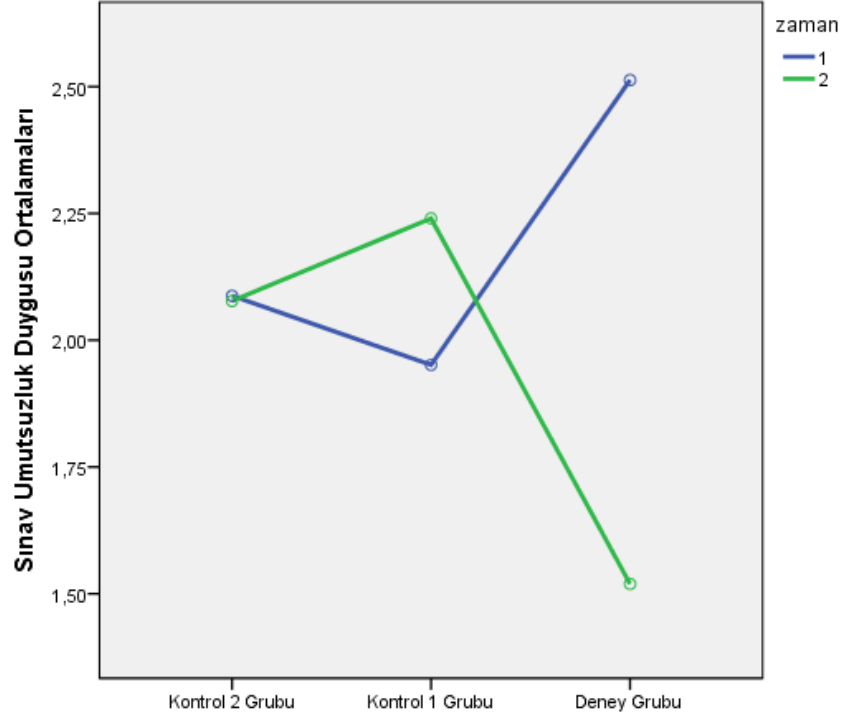
Tablo 50. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Umutsuzluk Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>ηp^2</i>
Gruplar arası	76.679	82	1.057			
Grup	0.203	2	0.101	0.106	0.90	0.003
Hata	76.476	80	0.956			
Grup içi	39.482	83	8.951			
Zaman	2.354	1	2.354	7.672*	0.00	0.088
Grup*zaman	12.579	2	6.290	20.498*	0.00	0.339
Hata	24.548	80	0.307			
Toplam	116.16	165	10.008			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav umutsuzluk duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav umutsuzluk duygusu arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,80)}=7.672$, $p<.05$, $\eta p^2=.088$]. Ancak deney ve kontrol gruplarının sınav umutsuzluk duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.106$, $p>.05$,

$\eta p^2=.003$]. Ancak “Çizelge 16” incelendiğinde deney grubunun umutsuzluk duygusunun kontrol 1 ve 2 gruplarına görece azaldığı görülmektedir.



Çizelge 16. İngilizce Sınav Umutsuzluk Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

Utanma

Deney ve kontrol gruplarına uygulanan sınav utanma duygusu alt ölçeği öntest-sontest puanlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Deney ve Kontrol Grupları Sınav Utanma Duygusu Alt Boyutu Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Zaman	Deney			Kontrol 1			Kontrol 2			Toplam		
	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss	N	\bar{x}	Ss
Öntest	28	2.41	.89	28	2.42	.93	27	2.30	.84	83	2.38	.88
Sontest	28	1.76	.77	28	2.34	1.00	27	2.19	.83	83	2.09	.9

Deney grubundaki öğrencilerin öntest ortalamaları 2.41, sontest ortalamaları 1.76’dır. Kontrol 1 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.42, sontest puan ortalamaları 2.34’tür. Kontrol 2 grubundaki öğrencilerin öntest puan ortalamaları 2.30, sontest puan ortalamaları 2.19’dur. Deney grubunun sontest sonucu kontrol 1 ve kontrol 2 gruplarına görece daha düşük bulunmuştur. Bu farkın anlamlı olup olmadığını

incelemek amacıyla karma ANOVA analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 52’de sunulmaktadır.

Karma ANOVA analizi gerçekleştirirken normal dağılım kovaryanslarının eşitliği ve varyansların eşitliği varsayımlarına bakılmıştır. İncelenen gruplarının öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterme durumu ve gruplar arasındaki kovaryansların eşitliği Box’s M testi ile incelenmiş ve deney ve kontrol grupları arasında eşitliğin sağlandığı görülmüştür [Box’s $M=7.70$, $F_{(6,158206)}=1.24$, $p>.05$]. Bu durumda analize devam ederken Wilks’ Lambda testi seçilmiştir. Wilks’ Lambda testinin sonucunda grup içi faktörlerin (zaman) ve grup içi faktörler ile gruplar arası faktörlerin etkileşiminin (zaman*grup) sınav utanma duygusu üzerine istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.87). Zaman ve grup etkileşiminin sınav utanma duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olduğu görülmüştür (Wilks’ Lambda=.88) ve grup etkileşimi sınav utanma duygusu varyansını %12 düzeyinde açıklamaktadır. Tüm bu göstergeler ışığında karma ANOVA’nın normallik varsayımlarının karşılandığı yargısına varılmıştır.

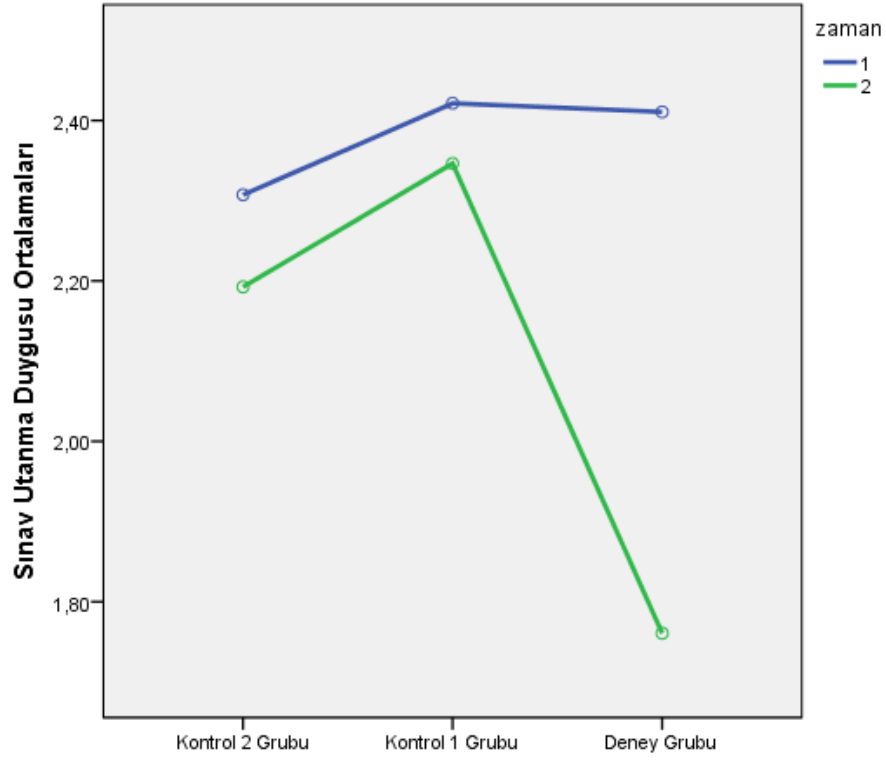
Tablo 52. Deney ve Kontrol Gruplarının Sınav Utanma Duygusu Alt Boyutunun Öntest-Sontest Sonuçlarına Göre Yapılan Karma ANOVA Analizi Sonuçları

<i>Kaynak</i>	<i>Kareler toplamı</i>	<i>ss</i>	<i>Kareler ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>η^2</i>
Gruplar arası	106.687	82	2.551			
Grup	2.498	2	1.249	0.959	0.38	0.023
Hata	104.189	80	1.302			
Grup içi	27.722	83	4.958			
Zaman	3.251	1	3.251	12.042*	0.01	0.131
Grup*zaman	2.873	2	1.437	5.321*	0.07	0.117
Hata	21.598	80	0.270			
Toplam	134.409	165	7.509			

* $p<.05$

Grup içi ve gruplar arası faktörlerin sınav utanma duygusu üzerine etkileri tek tek incelendiğinde zamanın öntest-sontest sınav utanma duygusu arasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür [$F_{(1,80)}=12.042$, $p<.05$, $\eta^2=.131$]. Ancak deney ve kontrol gruplarının sınav utanma duygularının zamana göre değişimleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür, [$F_{(2,80)}=.959$, $p>.05$, $\eta^2=.023$]. Bu boyutlardan elde edilen bulgular ÖYS’nin işe koşulmasının öğrencilerin İngilizce sınav utanma duygularını anlamlı biçimde azaltmadığını göstermektedir. Ancak sınav utanma

duygularına ilişkin değişim deney grubunda kontrol gruplarına görece daha fazla azaldığı görülmektedir. Bu değişime dair bulgu “Çizelge 17’da sunulmaktadır.



Çizelge 17. İngilizce Sınav Utanma Duygusunun Zaman ve Grup Değişkenlerine Göre Dağılımı

4. Öğrencilerin İngilizce Derslerinde ÖYS Kullanımına İlişkin Görüşleri

Bu bölümde öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular temalar ve bu temalara özgü kod ve öğrenci görüşü sayıları Tablo 53’te sunulmuştur.

Tablo 53. Elde Edilen Temalar ve Altında Toplanan Kod Yoğunlukları

<i>Tema</i>	<i>Kod Sayısı</i>	<i>Kod Altında Toplanan Görüş Sayısı</i>
ÖYS ile ders işleme	10	33
ÖYS ile işlenen ders ile işlenmeyen ders arasındaki fark	15	49
ÖYS’nin avantajları	13	73
ÖYS’nin dezavantajları	6	22
İngilizce haricindeki derslerde ÖYS kullanımı	5	11
ÖYS yönteminin daha verimli olması için yapılması gerekenler	5	13
Toplam	54	201

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden hareketle 6 tema belirlenmiş ve bu temalar içinde 54 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar altında 201 görüş yer almıştır.

1. ÖYS İle Ders İşleme

Görüşmede öğrencilerin ÖYS'nin kullanılmış olduğu bu dönemde derslerin nasıl geçtiğine yönelik sorular yöneltildiğinde öğrencilerin büyük bir bölümü derslerin eğlenceli ve keyifli olduğunu ve derslerin önceki derslere göre daha verimli geçtiğini belirtmişlerdir. Temaya ilişkin kodlamalar Tablo 54'te sunulmuştur.

Tablo 54. ÖYS'nin Kullanıldığı Bu Dönemde Derslerin Nasıl Geçtiğine Yönelik Öğrencilerin Görüşleri

<i>Öğrenci Görüşleri</i>	<i>f</i>
Dersler eğlenceli ve keyifli	10
Dersler daha verimli	10
Dersi daha iyi anlama ve anladığımı fark etme	6
Sıcak ortam	2
İyi etkileşim	2
Farklı kelimeleri kullanma fırsatı	1
Dersi farklı bir şekilde işleme fırsatı	1

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö1_(Kız). “*Derslerde Socratic kullanıldık ve dersler eğlenceli geçti*”

Ö4_(Kız) “*Socratic ile İngilizce zevkli oluyor. Eğlenceli işliyoruz*”

Ö5_(Erkek) “*diğer derslere kıyasla dersler gerçekten eğlenceli geçti. Socratic ile dersler keyifliydi. Keşke daha çok yapsak*”

Ö5_(Erkek) “*Hocam derslerimiz genellikle verimli geçti, çünkü daha çok teknolojiye yararlandık ve iletişim kurduk*”

ÖYS kullanılarak işlenen dersler ile ilgili olarak öğrenciler, ÖYS ile derslerin daha da pekiştirildiğini, dersi bu sayede daha iyi anladıklarını, sınıf ortamının sıcak bir atmosfere dönüştüğünü dile getirmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö3_(Erkek) “*Socratic yaparak işlediğimiz konuları pekiştirdik.*”

Ö4_(Kız) “*İngilizce geliştiğini hissediyorum*”

Ö2_(Kız) “*Socratic ile sorulan sorular ile dersi daha iyi anladık ve anladığımızı fark ettik.*”

Ö5_(Erkek) “*Sıcak bir ortam vardı İngilizce derelerimizde*”

Öğrencilerin bir bölümü derslerde etkileşimin arttığını ve dersleri anladıklarını fark ettiklerini söylemişlerdir. Bir öğrenci bu sayede İngilizcesinin geliştiğini, başka bir öğrenci de derste farklı kelimeleri kullanma fırsatı bulduklarını ve Socratic ile dersi farklı bir şekilde işleme şanslarının olduğunu belirtmişlerdir.

2. ÖYS İle İşlenen Ders ile İşlenmeyen Ders Arasındaki Fark

Araştırmaya katılan öğrencilerin araştırmanın yapıldığı dönem aldıkları ÖYS destekli İngilizce dersleri ile daha önceki dönemlerde aldıkları dersler arasında karşılaştırma yapmaları istenilmiştir. Öğrencilerin büyük bir bölümü daha önceki derslerde İngilizce konuşmadan, Türkçe konuşarak ders işlediklerini ancak bu dönem derslerde İngilizce konuşarak işlediklerini ve kendilerinin de İngilizce konuşmaya çalıştıklarını ve bunun İngilizcelerin gelişmesinde katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Bu açıdan ÖYS kullanımını desteklemişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 55’te sunulmuştur.

Tablo 55. ÖYS’nin Kullanıldığı Bu Dönem İle Daha Önce Alınan İngilizce Derslerinin Karşılaştırılması

<i>Öğrenci Görüşleri</i>			
<i>Geçen Yılkı Ders</i>	<i>f</i>	<i>ÖYS ile Ders</i>	<i>f</i>
Dersi İngilizce konuşmadan ya da az konuşarak işleme	5	İngilizceyi konuşarak, kullanarak öğrenme	12
Teste dayalı eğitim	4	Olumlu / iyi / sıcak sınıf ortamı	7
Ezbere dayalı eğitim	2	Daha iyi etkileşim	5
Grammer ağırlıklı eğitim	1	Verimli	3
Slayt üzerinden ders	1	Öğrenerek, yaparak eğitim	2
Sıkıcı	1	Aktif derse katılım	2
		Eğlenceli	2
		İngilizceyi geliştirme	1
		Motive edici	1

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö2_(K12) “Geçen seneki derslerimizde hep ezbere ve kâğıt üzerinden teste dayalı bir sistem vardı. Hocalarımız hiç İngilizce konuşmuyordu. Türkçe konuşuyordu. Ancak bu sene öğrenerek, hani ezbere dayalı değil öğrenerek öğrenme var. İngilizce konuşma ve İngilizceyi kullanma var.”

Ö6_(K12) “Önceki yani ortaokuldaki derslerimizde sadece bazı etkinliklerde İngilizce konuşuyorduk, şimdi ise her zaman konuşuyoruz. Bu da İngilizcemizi daha fazla geliştirmemize olanak sağlıyor.”

Öğrenciler geçen dönemlerde daha çok teste ve ezbere dayalı olarak eğitim aldıklarını, dersleri slaytlar üzerinden işlediklerini ve bunun da ezbere dönük bir eğitim olduğunu dile getirmişlerdir. Ancak bu dönem aldıkları eğitimin daha verimli geçtiğini, derste sıcak bir ortam olduğunu, İngilizceyi öğrenerek yaparak işlediklerini belirtmişlerdir. Socratic ile derslerin geçen dönemlere göre daha eğlenceli olduğu, dersin daha motive edici olduğu dile getirilmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö3_(Erkek) *“Geçen senelerde bize gramer ağırlıklı bir eğitim verildi. Bu sene grameri bir kenara bırakıp konuşmanın daha önemli olduğunu anladık ve daha çok konuşma eğilimli bir eğitim aldık.”*

Ö10_(Erkek) *“Daha önceki derslerde sadece slayt ve test yapıyorduk hiç böyle Socratic gibi daha verimli uygulamalar uygulamadık. İngilizce derslerinde en azından gülebiliyoruz. Daha önce hiç öyle olmuyordu.”*

Ö9_(Erkek) *“Socratic ile de desteklediğimiz için arkadaşlar ile yarışmacı bir ortamda iletişimimiz gelişti ve çok zevkli bir ortam oluştu. Bu uygulamayı ilk defa bu yıl gördüm. Bence çok etkili.”*

Ö1_(Kız) *“Etkileşim açısından bu sene kesinlikle daha iyi. Derslerde İngilizce konuşuyoruz. Hem öğretmenle hem de arkadaşlarımızda aramızdaki etkileşim daha iyi. Öğretmenimiz daha çok cana yakın geçen senelere göre. Hem de derslerde İngilizce konuşarak etkileşimimizi artırıyoruz. Socratic programını derslerde kullanmamız da aramızdaki etkileşimi artırdı. Daha sıcak bir ortam olmasını sağladı.”*

Öğrencilere zaman açısından geçen dönemler ile bu dönem arasında herhangi bir farkın olup olmadığı sorulduğunda öğrencilerin büyük bir bölümü zaman açısından herhangi bir fark olmadığını ve ders kazanımlarını zamanında öğrendiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö5_(Erkek) *“Zaman kullanımı açısından herhangi problem yok bence. Kazanımlarımızı gayet yolunda gitti herşey. Bunun dışında her şey iyiydi. Derslerimiz verimli idi. Zaman açısından iyiydi. Derslerimiz sıkıcı değil daha çok eğlenceli ve öğretici idi.”*

3. ÖYS'nin Avantajları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilere ÖYS'nin avantajlarının neler olduğu sorulmuş ve öğrencilerin büyük bir bölümü sistemin konuyu hatırlamada yardımcı olduğunu, sistem

sayesinde derse katılımın arttığını ve derslerin eğlenceli olduğunu dile getirmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 56’da sunulmuştur.

Tablo 56. ÖYS’nin Avantajları

<i>Öğrenci Görüşleri</i>	<i>f</i>
Konuyu hatırlamaya yardımcı	12
Derse katılım	10
Eğlenceli	9
Kolay kullanım	9
Kendini performansını fark etme	7
Derse karşı olumlu tutum	7
Öğrenmeyi kolaylaştırma	7
Dikkati arttırma	6
Etkileşimi arttırma	2
Teknolojiyi sevdiğimiz için bize hitap ediyor	2
Farklı ders çalışma yöntemi	1
Verimli ders çalışma sistemi	1

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö1_(Kız) “*Bence Socratic programının ders açısından fazla bir avantajı yoktu. Ancak derslerde bizim dese katılımımız için çok iyi oldu. Onun ile derslerimiz hem eğlenceli idi hem de arkadaşlarımız ve öğretmenimiz ile iletişimimiz daha iyi oluyordu. Öğrendiklerimizi tekrar ediyorduk ve bu da hem bir tekrar oluyordu hem de hatırlamamızı kolaylaştırıyordu. Eksikliklerimizi fark edebiliyorduk.*”

Ö2_(Kız) “*Avantajı var çünkü ders işledikten sonra Socratic yapıyoruz ve işlediğimiz konuyu daha iyi anlamamızı sağlıyor, hem de eğlenceli (gülümsüyor)*”

Araştırmaya katılan öğrencilerin bir bölümü ÖYS ile kendi performansların fark edebildiklerini, sistemin dikkatlerini arttırdığını, derse karşı olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmişleridir. Örnek olarak öğrenci görüşlerinden bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

Ö2_(Kız) “*Socratic yaptıktan sonra sonuçlarını görünce hatamızı görüyoruz.*”

Ö4_(Kız) “*Derslerden sonra işlediğimiz konu ile ilgili soru çözüyoruz ve böylece konuyu tam olarak kavramış oluyoruz. Yapamadığımız soruları hemen görüyoruz ve böylece size sorup öğreniyoruz. Hatalarımızı düzeltiyoruz.*”

Ö6_(Kız) “*Herkes kendisinin daha iyi olduğunu kanıtlamaya çalışıyor. Bu sebepten herkes kendini çalışmaya odaklıyor ve eğlenceli oluyor.*”

Bazı öğrenciler ise gençlerin teknolojiyi sevdiğini, teknoloji kullanılarak işlenen dersin tam kendilerine göre olduğunu, bu sayede derse katılımlarının ve öğrenmelerinin de arttığını, öğrendiklerini daha kolay hatırladıklarını dile getirmişlerdir.

Ö8_(Kız) “Teknolojiyi kullanarak ders işliyoruz. Biz gençler teknoloji kullanmayı çok sevdiğimiz için derse katılımımız da artıyor. Öğrenmemizi arttırıyor. Daha rahat hatırlıyoruz öğrendiklerimizi. Yarış havasında zevkli bir ortam oluşuyor. Hem dersimizi de destekliyoruz.”

Ö9_(Erkek) “Bence avantajlı. Çünkü gençler olarak teknolojiye biraz düşkün olduğumuz için tam bize hitap ediyor. Diğer arkadaşlarımız ile daha etkili bir şekilde derse katılıyoruz. Öğrenmemizi arttırdı hem de.”

4. ÖYS'nin Dezavantajları Nelerdir?

Araştırmaya katılan öğrencilere görüşmede ÖYS'nin dezavantajları sorulmuş ve öğrencilerden büyük bir bölümü internet altyapısının yetersiz olması nedeniyle sisteme bağlanmada yaşadıkları problemlerden bahsetmişlerdir. Bu problemin de bazen kendileri için zaman kaybına neden olduğunu belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 57'de sunulmuştur.

Tablo 57. ÖYS'nin Dezavantajları

Öğrenci Görüşleri	f
İnternet altyapısı yetersizliği	8
Donanım yetersizliği	4
Zaman kaybı	3
Uygulamada daha çok soru sorulmalı	1
Uygulamada soruların kapsamı geliştirilmeli	1

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö1_(Kız) “Bazen internet çekmiyor o nedenle sıfırdan başlamak zorunda kalıyoruz ve bu da zaman kaybına sebep olmaktadır. İnternet bağlantısı olmadan yapılsa daha iyi olur.”

Ö7_(Erkek) “İnternet bağlantısı kesilebiliyor. Tekrar başlamak zorunda kalıyoruz. Zaman kaybı oluyor bu nedenle.”

Ö3_(Erkek) “Sisteme girdik ama internet bağlantısı kesilince çıktık tekrar girmek zorunda kaldık. Bazen arkadaşlarımızın interneti olmuyordu. Okulun interneti bazen zayıf oluyordu. Böyle sıkıntılar oluyordu ara ara.”

Görüşme yapılan öğrencilerin yarısı (5'i) sistemin dezavantajının olmadığını belirtmişlerdir.

Ö5_(erkek) “Bence asla yok. Bizi hep çalışmaya teşvik etti.”

Öğrencilerin bir bölümü ise sistem ile ilgili olmayan bazı sorunları dile getirmişlerdir. Bunlar genel olarak sistem ile kendilerine az soru yöneltilmiş olması, bazen yanlarında tablet bilgisayar ya da telefon gibi sisteme girebilecek aracın

bulunmaması ve o zaman sisteme girmede problem yaşadıkları ve uygulama ile sorulan soruların kapsamının genişletilmesi gerektiği olmuştur. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö1_(Kız) “Socratic programı ile sorulan soru sayısı çok az. Bence daha fazla sorular sorulmalı. Socratic ile yapılan soruların kapsamı daha da geliştirilmeli.”

Ö2_(Kız) “Dezavantajı varsa mesela herkes de tablet ya da telefon bazen olmayabiliyor o zaman Socratic yapamıyoruz. Ben mesela sizin telefonu aldım.”

5. İngilizce Dışındaki Derslerde ÖYS Kullanımı

Araştırmadaki bazı öğrenciler ise İngilizce dersi haricinde kullanılmasına gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 58’de sunulmuştur.

Tablo 58. Diğer Derslerde ÖYS’nin Uygulanması

<i>Öğrenci Görüşleri</i>	<i>f</i>
Eğlenceli olduğu için olabilir	4
İngilizce haricinde gerek yok	3
Sayısal derslerde olmaz	2
Sözel dersler için olabilir	2

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö1_(Kız) “Diğer derslerde kullanılması bence çok mantıklı değil. İngilizce haricinde gerek yok bence.”

Araştırmaya katılan öğrencilere diğer derslerde ÖYS kullanımına yönelik düşünceleri sorulmuş ve genel olarak öğrenciler sayısal derslerde kullanımın zor olabileceği, sözel derslerde kullanılabileceği belirtilmiştir. Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö5_(Erkek) “Sayısal derslerde kullanılmasını istemem ama sözel derslerde kullanılabilir.”

Ö9_(Erkek) “Diğer derslerde sayısal derste faydası olmayabilir. Ama sözel derslerde iyi olabilir.”

Dersi eğlenceli hale getirmesi sebebiyle bazı öğrenciler diğer derslerde de kullanılmasının uygun olduğunu dile getirişlerdir.

Ö6_(Kız) “Olabilir. En azından bir değişiklik olur. Kâğıt üzerinden yapmaktansa daha zevkli teknolojiyi kullanarak çalışmış oluruz”

6. ÖYS Yönteminin Daha Verimli Olması İçin Yapılması Gerekenler

Araştırmaya katılan öğrencilere sistemin nasıl daha iyi hale getirilebileceği sorulmuş ve öğrencilerin büyük bir bölümü internet erişimine gerek olmadan, offline olarak sistemin kullanılabilir hale gelmesinin daha iyi olacağını hem de bu şekilde zaman kaybının da yaşanmayacağını belirtmişlerdir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 59’da sunulmuştur.

Tablo 59. ÖYS’nin İyileştirilmesine Yönelik Düşünceler

<i>Öğrenci Görüşleri</i>	<i>f</i>
İnternete gerek olmadan offline olmalı	6
Bu şekilde kalmalı	4
Evden de kullanabilmek	1
Daha çok soru sorulmalı	1
Kullanım Kılavuzu olmalı	1

Aşağıda öğrenci görüşlerinden bazılarına yer verilmiştir.

Ö2_(Kız) “İnternete gerek olmadan Socrative kullanmak daha iyi olur, çünkü daha hızlı olur.”

Ö10_(Erkek) “Öğretmene bence yerel bir ağ sağlanıp öğrenciler bu sayesinde internet olmadan da bu şekilde kullanılabilir.”

Görüşmede öğrencilerin yarıya yakını sistemin bu şekilde iyi olduğunu, herhangi bir şekilde değişikliğe gerek olmadığını söylemiştir. Bir öğrenci ise sistem ile daha fazla soru sorulmasının iyi olacağını, kullanım kılavuzunun da olmasının gerektiğini ve evden de kullanılabilir hale getirilmesini belirtmiştir.

Ö5_(Erkek) “Bence önce kullanım kılavuzu olması gerekir. Ayrıca öğrencilere daha çok soru sorulmalı daha çok Socrative kullanılmalıdır. Böylece daha verimli olur diye düşünüyorum. Ayrıca evden de yapabilmeliyiz. Sadece sınıfta değil. İnternet olmadan da kullansak iyi olur.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırma ÖYS'nin 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ve başarı duyguları üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen işe koşulmuş; ÖYS ve geliştirilen test sorularından yararlanma durumlarına göre bir deney iki kontrol grubu oluşturulmuştur. Ayrıca deney grubundaki öğrencilerle araştırma sonunda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda ÖYS'nin öğrencilerin İngilizce akademik başarıları ve başarı duyguları üzerinde olumlu ve anlamlı etkiler gösterdiği bulunmuştur.

ÖYS'nin İngilizce Akademik Başarısı Üzerine Etkisi

Deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest başarı puanları arasındaki fark deney grubunun İngilizce akademik başarısının kontrol gruplarına göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Kontrol 2 grubunda elde edilen bulgular kâğıt üzerinden soru sormanın da akademik başarıda etkisinin olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla burada akademik başarı üzerindeki etkinin sorulan sorulardan ziyade ÖYS'nin işe koşulmasından kaynaklandığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde pek çok öncül araştırmanın da benzer biçimde ÖYS'nin akademik başarıyı arttırdığına ilişkin sonuçları ortaya koyduğu görülmektedir (Addison, Wright ve Milner 2008; Alkaloit ve diğerleri, 2015; Anderson ve Noland, 2010; Awedh ve diğerleri, 2014; Barrett ve diğerleri, 2005; Bergtrom, 2006; Buil ve diğerleri, 2016; Cain ve diğerleri, 2009; Calamas, 2014; Cardoso, 2011; Coca, 2013; Crouch ve Mazur, 2001; Cydis, 2011; D'Inverno ve diğerleri, 2003; Greer ve Heaney, 2004; Fies ve Marshal, 2006; Han ve Finkelstein, 2013; Jones ve diğerleri, 2013; Laxman, 2011; Masikunis ve diğerleri, 2009; Mayer ve diğerleri, 2009; Morgan, 2012; Mork, 2014; Poirier ve Feldman, 2007; Roush ve Song, 2013; Shaffer ve Collura, 2009; Thomas ve Williams, 2010).

Alanyazında ÖYS'nin öğrencilerin yabancı dil öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiler meydana getirdiğini ortaya koyan pek çok araştırma bulunmaktadır (Agbatogun, 2013; Anderson ve Noland, 2010; Calamas, 2014; Çelik, 2015; Greer ve Heaney, 2004; Thomas ve Williams, 2010). Örneğin Çelik (2015) üniversite hazırlık öğrencileri ile

İngilizce kelime öğrenme üzerinde ÖYS'nin etkililiği üzerinde yaptığı çalışmada ÖYS'nin etkili olduğunu ifade etmiştir. Agbatogun (2013) ÖYS'nin dil öğrenen öğrenciler üzerinde iletişim becerilerini arttırdığını, bu sayede hem konuşma hem de dinleme becerileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda öğrencilerin ÖYS'nin öğrendikleri bilgileri hatırlarında tutmalarında etkili olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

Bu araştırma örgün eğitim içerisinde 9. sınıf düzeyde ve 28 kişilik bir sınıfta yürütülmüştür. Bu açıdan bakıldığında kademe ve öğrenci sayısı gibi durumların deneysel sonuçlar üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte öncül çalışmalar ÖYS'nin akademik başarıyı kademe, sınıf, öğrenci sayısı ve ders ortamı (laboratuvar / sınıf) gibi değişkenlerden bağımsız olarak arttırdığı ortaya koymaktadır (Chien ve Chang, 2016; Sevian ve Robinson, 2011).

Gerek öncül çalışmalar gerekse bu araştırmanın bulguları ÖYS'den yararlanmanın öğrencilerin akademik başarılarını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

ÖYS'nin İngilizce Ders Duyguları Üzerine Etkisi

Pekrun (2000) öğrenme ortamında ortaya çıkan duyguların çok yönlü olgular olduğunu, çünkü duyguların bilişsel, duyuşsal, güdüsel ve fizyolojik bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir. Bu bakışla duygular öğrenme süreçlerini ve akademik başarıyı anlamada önemli bir yol göstericidir (Pekrun, 2006, Peixoto ve diğerleri, 2015).

Pekrun, Goetz, Tits ve Perry (1992)'nin da belirttiği gibi duygular gerek öğrenme süreci gerekse sonuçları üzerinde oldukça önemli bir etkiye sahip; ancak bununla birlikte genelde ihmal edilen bir değişkendir. Öncül çalışmalar bu noktada daha çok sınav kaygısına odaklanmakta (Akgün ve diğerleri, 2007; Aydın ve Zengin, 2008; Aydın, 2009; Dursun ve Bindak, 2011; Hadfield ve Maddux, 1988; Kidson ve Hornblow, 1982; Manley ve Rosemier, 1972; Nasser ve diğerleri, 2007; Lowe ve Ang, 2014; Şahin ve diğerleri, 2006; Zeidner, 2007) ancak öğretim ortamlarında oluşabilecek öfke, gurur, keyif, sıkılma, rahatlama, umut gibi pek çok duygunun olası etkilerini ihmal etmektedir. Bu noktada bu araştırmanın bulguları duyguların öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır.

Araştırmada ÖYS'nin öğrencilerin İngilizce derslerine ilişkin keyif duyguları incelenmiş ve ÖYS uygulamadan önce ve uygulandıktan sonra ders başarı duyguları ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunda öğrencilerin keyif duygularında kontrol 1 grubuna kıyasla anlamlı düzeyde farklılaşmanın olmadığı, ancak kontrol 2 grubuna göre anlamlı düzeyde bir farklılığın olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin kâğıt üzerinden soru çözmekten keyif almadıkları görülmektedir. Ayrıca yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin tamamı ÖYS ile derslerin daha keyifli olduğunu, ÖYS'nin dersi eğlenceli hale getirdiğini ifade etmişlerdir. Bu bulgu da nicel yol ile elde edilen verileri destekler niteliktedir. Alanyazında ÖYS uygulanan sınıflarda dersin daha keyifli olduğu, öğrencilerin derste hissettikleri stresi azalttığı ve böylece ÖYS'nin keyifli bir ortamda ders işlemeye olanak sağladığı görülmektedir (Filler, 2010; McDonough ve Foote, 2015; Svetanant ve Nakazawa, 2014).

Araştırma sonucunda ders keyif duygusu daha yüksek olan deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının da kontrol gruplarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Kontrol değer kuramı öğrenme ortamlarında yaşanan olumlu veya olumsuz duyguların öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede birer gösterge olduğunu dile getirmektedir (Pekrun, 2006). Bu bakışla araştırma bulguları kontrol-değer kuramını destekler niteliktedir. Alanyazında keyif duygusunun öğrencilerin akademik başarılarını tahmin etmede önemli bir duygu olduğu, keyif duygusu yüksek olan öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olabileceği tahminin yapılabileceği görülmektedir (İsmail, 2015).

Araştırma sonucunda öğrencilerin ÖYS ile işlenen derste sıkılma duygularının deney grubunda kontrol 1 grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde azaldığı; ancak kontrol 2 grubuna göre anlamlı düzeyde farklılık olmadığı ortaya koyulmuştur. Her ne kadar öğrenciler derste soru çözmeyi sevmese de teknolojik bir aletin devreye girdiği ÖYS ile ders öğrenciler açısından daha keyifli olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ÖYS'nin öğrencilerin derste sıkılmamaları üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Ayrıca ders keyif duygusunda da olduğu gibi öğrencilerin olumlu duygularının artması, olumsuz duyguların ise azalması öğrencilerin akademik yönden başarıları üzerinde etkili olmaktadır. Nitel yoldan elde edilen veriler de ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin derste sıkılmadan, dersi severek ve isteyerek katılmalarında etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ders utanma duygusu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak utanma duygusu puanlarının değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir azalma görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının derste utanma duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Ders gurur duygusu incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak gurur duygusu puanlarının değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir artma göze çarpmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının gurur duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada ders öfke duygusu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak öfke duygusu puanlarının değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir azalma göze çarpmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının derste öfke duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmada ÖYS'nin işe koşulduğu İngilizce derslerinde öğrencilerin derse yönelik umut duygusu incelenmiş, deney ve kontrol grupları arasında ÖYS'nin ders umut duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte umut duygusunun zamana göre değişimi incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin umut duygularının kontrol 1 ve kontrol 2 grubuna görece arttığı görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin ders umut duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada ÖYS'nin ders umutsuzluk duygusu üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı ortaya koyulmuştur. Ancak ders umutsuzluk duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımları incelendiğinde kontrol gruplarının umutsuzluk duygularının zaman içinde arttığı, ancak deney grubunda azalma olduğu görülmektedir. Bu sebeple ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin umutsuzluk duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında umutsuzluk duygusu üzerine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucunda ÖYS'nin ders kaygı duygusu üzerinde gruplar arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Ancak ders kaygı duygusunun zaman ve grup

değişkenlerine göre dağılımı incelendiğinde kontrol gruplarına görece deney grubu öğrencilerinin ders kaygılarının azaldığı görülmektedir. Ayrıca nitel yöntem ile elde edilen verilerden ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin kendilerini daha rahat hissettirdiği, güdülenmelerini arttırmada etkili olduğu görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde ÖYS'nin derste hissedilen stres ve kaygıyı azalttığı, öğrenciler için rahat bir ortam sağladığı ve böylece derse aktif olarak katılmalarında rolü olduğu görülmüştür (Svetanant ve Nakazawa, 2014; Chen ve diğerleri, 2014).

Sonuç olarak bu araştırmanın bulguları ÖYS'den yararlanmanın öğrencilerin ders duygularını olumlu yönde geliştirdiğini göstermektedir.

ÖYS Kullanımının İngilizce Sınav Duyguları Üzerindeki Etkisi

Araştırma sonucunda ÖYS ile dersin işlendiği deney grubunda sınav kaygısının kontrol gruplarına göre anlamlı düzeyde az olduğu görülmüştür. Sınav kaygısının zaman ve grup değişkenine göre değişimi de bu bulguyu destekler niteliktedir. Ayrıca nitel yolla elde edilen veriler ÖYS'nin öğrencilerin sınav kaygısını azalttığını ortaya koymaktadır.

Alanyazında kaygının yabancı dil eğitimi üstünde önemli bir rolünün olduğu ve kaygının sebeplerinin genel olarak sınavlar, olumsuz değerlendirmeler, öğretmen davranışları, farklı öğrenme tipleri ve kültürel çeşitlilikler olduğu görülmüştür (Aydın ve Zengin, 2008; Pekrun, 2006; Pishghadam ve diğerleri, 2016). Alanyazında dil sınıflarında duygu kontrolünün önemine değinilerek, öğrencilerin dinleme becerisinde öfke, konuşmada eğlenme ve gurur, dinleme ve konuşmada utanma, yazma ve dinleme de umut, sıkılma ve umutsuzluk ve genel olarak tüm dil becerilerinde kaygılı olduklarını ortaya koyulmuştur (Pishghadam ve diğerleri, 2016).

Kontrol değer kuramına göre öğrencinin önemli bir sınavda başarısızlığı olası olarak görmesi, bu başarısızlığa verdiği önem ve kendisinin de bu başarısız olma tehdidini kontrol edemeyeceğini değerlendirmesi öğrencide kaygıyı ortaya çıkarır (Pekrun ve Stephans, 2010). Araştırma sonucunda ÖYS'nin sınav kaygısı üzerinde olumlu etkisinin olduğu, sonucunda da akademik başarılarında önemli bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırma bulguları Kontrol-Değer kuramı ile örtüşmektedir.

Alanyazın incelendiğinde ÖYS'nin yabancı dil derslerinde işe koşulmasının öğrencilerin hissettikleri yabancı dil kaygısını azalttığı bu sebeple ÖYS'nin yabancı dil

öğretiminde kullanılmasının olumlu sonuçlar vereceği görülmüştür (Svetanant ve Nakazawa, 2014; Chen ve diğerleri, 2014). Bunun sebebi olarak da sistem sayesinde öğrencilerin yapacağı yanlış cevabın diğer arkadaşları tarafından görülmemesi, sadece öğretmenin buna erişebilmesi, öğretmenin kimin yanlış yapıp kimin yapmadığını açıklamaması, bu sebeple de öğrencilerin özgür bir biçimde sorulara cevap verebilmesi gösterilmiştir. Böylece öğrencilerin hissedeceği kaygı, yanlış yaptığı zaman sınıf içinde diğer öğrenciler arasında hissedebileceği aşağılanmışlık duygusu, utanma, öfke ya da korku hisleri bertaraf edilmiş olur. (Chen ve diğerleri, 2014; Gentry, 2009; Svetanant ve Nakazawa 2014; Ohashi, 2015). Al-Khasawneh (2016) yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrencilerin büyük bir bölümünün değerlendirme ve sınav kaygısı yaşadığını belirtmiştir. Bu kaygının sınıf ortamını daha güdüleyici ve öğrenmeyi destekleyici bir sınıf ortamı hazırlayarak giderilebileceğini, bu sebeple de öğretmenlerin yabancı dil sınıflarında kaygıyı azaltıcı önlemler almaları gerektiğini belirtmiştir. Yükselir (2014) öğrencilerin sınav öncesinde çok kaygılı olduklarını; bunun sonucu olarak öğrencilerin İngilizce öğrenmede isteksiz olduğunu ortaya koymuştur.

Gerek öncül çalışmalar gerekse bu araştırmanın bulguları ÖYS'den yararlanmanın öğrencilerin sınav kaygısı üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

ÖYS'nin sınav rahatlama duygusu üzerinde etkisi incelendiğinde gruplar arasında anlamlı farklılaşmanın olduğu ortaya koyulmuştur. Kontrol ve deney grupları incelendiğinde deney grubunda kontrol 1 grubuna göre anlamlı bir azalma görülürken, kontrol 2 grubuna göre farklılaşma görülmemektedir. Bu durumun sebebinin Hawthorne etkisinden kaynaklandığı, daha önce uygulanmayan bir durumun kendilerine uygulanması sebebiyle öğrencilerin kendilerini rahat hissetmemiş oldukları düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler bir önceki yıl TEOG sınavını ve sınav hazırlık sürecini tecrübe etmişlerdir. Bu sebeple öğrencilerin kendilerine soruların yöneltmesinin sınav kaygısını hatırlattığı ve bu nedenle rahatlama duygularında azalma olduğu öngörülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav rahatlama duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma bulguları sınav gurur duygusu açısından ÖYS'nin işe koşulmasının gruplar arasında anlamlı bir farklılaşma yaratmadığını göstermektedir. Ancak gurur duygusunun zamana göre değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre

önemli sayılabilecek bir artma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav gurur duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucu ÖYS'nin sınav keyif duygusu üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak keyif duygusu değişimi incelendiğinde deney grubunda kontrol gruplarına göre önemli sayılabilecek bir artma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav keyif duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

ÖYS sınav öfke duygusu üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır. Ancak sınav öfke duygusunun zamana göre gruplar arasındaki değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir azalma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav öfke duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada sınav umut duygusu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Sınav umut duygusunun zaman göre gruplar arasındaki değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir artma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav umut duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırma sonucunda sınav umutsuzluk duygusu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Zamana göre sınav umutsuzluk duygusu değişimi incelendiğinde ise deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir azalma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav umutsuzluk duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Araştırmada sınav utanma duygusu açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşmaya rastlanmamıştır. Ancak sınav utanma duygusu değişimi incelendiğinde deney grubunda diğer gruplara göre önemli sayılabilecek bir azalma olduğu görülmektedir. Yapılan alanyazın taramasında ÖYS'nin işe koşulmasının sınav utanma duygusu üzerindeki etkisine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Sonuç olarak araştırma bulguları ÖYS'nin işe kouşulmasının sınav duyguları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin İngilizce Derslerinde ÖYS Kullanımına İlişkin Görüşleri

Akademik başarı, sınav ve ders duyguları üzerine ÖYS'nin etkisinin dışında elde edilen nitel veriler sonucunda ÖYS'nin verimli ders işlemedeki rolünün önemli olduğu ve bu sayede dersin daha iyi öğrenildiği görülmüştür. Öncül çalışmalar incelendiğinde benzer bulgulara rastlanmış ve ÖYS ile öğrenmenin daha etkili olduğu görülmüştür (Crouch ve Mazur, 2001; Svetanant ve Nakazawa, 2014; Yıldırım, 2008). Elde edilen nitel veriler sonucunda ÖYS'nin öğrencilerin ders içinde dikkatini arttırdığı ve dolayısıyla öğrencilerin performanslarında da bir artış gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır. Öncül araştırma bulgularının da bu sonucu destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Addison, Wright ve Milner 2008; Connor, 2009; Jain ve Farley, 2012; Kay ve LeSage, 2009; Presby ve Zakheim, 2006; Yıldırım ve Kahraman, 2012).

Nitel verilerden hareketle ÖYS'nin öğrencilerin sınıf içinde etkili bir şekilde etkileşim kurmalarında önemli bir iletişim kanalı olduğu görülmektedir. Öncül çalışma bulguları da bu sonucu destekler niteliktedir (Agbatogun, 2013; Alkaloit ve diğerleri, 2015; Arcas ve diğerleri, 2013; Aslan ve Şeker, 2016; Barrett ve diğerleri, 2005; Caldwell, 2007; Cardoso, 2011; Crews ve diğerleri, 2011; Cydis, 2011; DeBourgh, 2007; Dervan, 2013; Fies ve Marshal, 2006; Gök, 2011; Kay ve LeSage, 2009; Patterson ve diğerleri, 2010; Penuel ve diğerleri, 2007; Shaffer ve Collura, 2009; Siau, Sheng ve Nah, 2006; Yıldırım ve Kahraman, 2012). Alanyazında bu etkileşimi sağlamanın çoğu öğretmen için çok önemli olduğu ve bu sistemin bunu sağlamak için kullanılabileceğini belirtilmiştir. Benzer şekilde ÖYS'nin dil öğretimi üzerine yapılan çalışmalarda sistemin kullanımının öğrencilerin sınıf içi öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi arttırdığı (Schmid, 2008; Svetanant ve Nakazawa, 2014; Chen ve diğerleri, 2014), bu konuda öğrencileri cesaretlendirdiği (Chen ve diğerleri, 2014) ve böylece öğrencilerin sınıfta aktif birer katılımcı olmalarını sağladığı görülmüştür (Schimid, 2008).

ÖYS'nin öğrencilerin güdülenmesine yönelik etkisine bakıldığında alanyazında birçok çalışmanın sistemin öğrencilerin daha motive olmalarını sağladığı görülmektedir (Aslan ve Şeker, 2016; Buil ve diğerleri, 2016; Cardoso, 2011; Coca, 2013; Kay ve LeSage, 2009; Mork, 2014; Yıldırım ve Kahraman, 2012). Yabancı dil öğretimi üzerine

yapılan çalışmalarda da sistemin öğrencilerin güdülenmesi üzerinde olumlu sonuçlar gösterdiği bulunmuştur (Kaya ve Balta, 2016; Svetanant ve Nakazawa, 2014). Öncül çalışma buğularına paralel olarak bu araştırma sonucunda da ÖYS'nin öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Nitel verilerden hareketle bazı öğrencilerin daha önce İngilizce derslerini sevmez iken ÖYS ile dersin daha keyifli olduğunu düşündükleri ve derse katılmak istedikleri görülmektedir.

Araştırma sonucunda ÖYS'nin öğrencilerin derse aktif olarak katılımlarını arttırdığı ortaya koyulmuştur. Öncül birçok çalışmanın da bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Anderson ve Noland, 2010; Barrett, ve diğerleri, 2005; Cardoso, 2011; Crews ve diğerleri, 2011; Crouch and Mazur, 2001; Daniel and Tivener, 2016; Dakka, 2015; DeBourgh, 2007; Kay ve LeSage, 2009; Keough, 2012; Laxman, 2011; Mork, 2014; Roush ve Song, 2013; Stowell ve Nelson, 2007).

Nitel verilerden elde edilen sonuçlara göre ÖYS'nin öğrencilere hem kendilerini hem de akranlarını değerlendirme fırsatı sağladığı ve bu sayede sınıf içinde kendilerinin durumunu görmelerine yardımcı olduğu görülmektedir. Öncül çalışmalar da ÖYS'nin öğrencilerin kendi performanslarını fark etmelerinde, kendilerini ve akranlarını değerlendirmelerinde ve sınıf içinde kendisinin ne durumda olduğunu görmelerinde önemli rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Crews ve diğerleri, 2011; Mork, 2014). Presby ve Zakheim (2006) öğrencilerin sistem sayesinde öz değerlendirme yaparak neyi öğrenip neyi öğrenemediklerini görmelerinde etkili olduğunu, eksiklerini gördüklerini ve bu sayede daha iyi öğrendiklerini belirtmiştir.

Elde edilen nitel verilerden hareketle öğrencilerin teknolojiyi sevdiği, teknolojik araçlar ile yapılan derslerde daha ilgili oldukları ve bu sebeple dersi severek, isteyerek takip ettikleri söylenebilir. Alanyazında hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin derste bilgi iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları (Aydın, 2013, Yükselir, 2016 ve Baz, 2016), öğrencilerin derse aktif katılımını arttırdığı (Ahmad, 2012; Lee, 2000; Shyamlee ve Phil, 2012; Tabatabaei ve Gui, 2011; Uluc, 2012), eğitim ortamını öğrenci merkezli bir hale dönüştürdüğü (Ahmad, 2012; Köksal, 2004; Shyamlee ve Phil, 2012; Tabatabaei ve Gui, 2011) gibi sonuçlara rastlanmıştır. Bu sebeple öncül çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Alanyazında ÖYS'nin artık cep telefonları aracılığıyla da kullanılabilir olmasından ve gençlerin de zaten telefon kullanmaya alışkın olmalarından dolayı daha etkin bir şekilde kullanılabilceği dile

getirilmiştir (Alkaloit ve diğeri, 2015; Hafakan ve Kodein, 2006). Araştırma sonucunda elde edilen bulgular alanyazın bulgularını desteklemektedir.

Zaman kullanımını açısından bakıldığında nitel görüşme sonucunda az sayıda öğrenci teknik sorunlar nedeniyle bazen zaman kaybı yaşadığını dile getirseler de genel olarak araştırma sonucunda ÖYS'nin zaman kaybına yol açmadığı görülmüştür. Öncül çalışmalar da bu bulguyu desteklemektedir (Piriler ve Faldan, 2007; Andırsan ve diğeri, 2012)

Araştırma sonucunda öğrencilerin tamamının ÖYS'ye yönelik olumlu düşüncelere sahip oldukları ve sistemin derste kullanılmasını destekledikleri görülmektedir. Öncül çalışma bulgularında da öğrencilerin sisteme karşı görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmüştür (Agbatogun, 2013, 2014; Cardoso, 2011; Cheung ve diğeri, 2014; Kaya ve Balta, 2016; Sprauge, 2016).

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma çeşitli kaynak ve perspektiflerden elde edilen verileri kullanarak ÖYS'nin ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin İngilizce akademik başarıları ve başarı duyguları üzerindeki etkisini incelemekte; böylece ÖYS ve İngilizce öğretimine ilişkin alinyazına anlamlı katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda temel tartışma derste ÖYS kullanımının başarı ve başarı duygularına etkilerinin yanı sıra öğrencilerin ÖYS deneyimine ilişkin bireysel yorumları üzerine kurulmaktadır. Araştırma ÖYS'nin ortaöğretim düzeyinde işe koşulması ve başarının yanı sıra başarı duygularının da hesaba katılması yönlerinden özgündür. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- ÖYS'nin İngilizce derslerinde işe koşulması yenilik etkisinin ötesinde var olan öğretim yaklaşımlarına kıyasla öğrencilerin İngilizce akademik başarılarının artmasında etkili olmuştur.
- ÖYS'nin işe koşulduğu İngilizce derslerinde öğrenciler kâğıt üzerinden soru yöneltilen kontrol 2 grubu öğrencilerine göre kendilerini daha keyifli hissetmişlerdir. Dolayısıyla öğrenciler kâğıt üzerinden soru çözmeyi keyifli bulmamakta ancak aynı sorular ÖYS ile sunulduğunda ise bundan keyif almaktadırlar. Nitekim uygulama sonucunda öğrenciler ile yapılan görüşmelerin sonucunda da öğrencilerin ÖYS ile ders işlemeyi daha zevkli buldukları ortaya koyulmuştur.
- ÖYS öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri kaygı duygusu üzerinde anlamlı derecede etkiye sahip değildir. Ancak genel olarak araştırma sonucunda ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin ders kaygı duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir. Bu sebeple ÖYS'nin işe koşulduğu derslerde öğrenciler daha az kaygı hissetmişlerdir.
- ÖYS öğrencilerin İngilizce derslerinde hissettikleri utanma duygusu üzerinde istatistiksel olarak anlamlı derecede etkiye sahip olmasa da zamana göre utanma duygusu değişimini olumlu yönde etkilemiştir.

- ÖYS ders gurur duyguları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmasa da ÖYS kullanılmadan ders işlenen sınıflara göre öğrencilerin gurur duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olmuştur.
- Ders öfke duyguları üzerinde ÖYS istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip değildir. Ancak öğrencilerin öfke duygusunun değişiminde olumlu yönde etkiye sahip olmuştur.
- ÖYS'nin işe koşulması öğrencilerin ders sıkılma duyguları üzerinde etkili olmuştur. Öğrenciler kâğıt kalem yöntemi ile soru sorulmasından sıkılırken ÖYS işe koşulduğunda bu duyguları azalmıştır.
- Öğrencilerin ders umut duygusuna ilişkin olarak ÖYS istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmasa da deney ve kontrol grupları zaman ve grup değişkenine göre karşılaştırıldığında kontrol gruplarına kıyasla deney grubunun umut duygusunun artışının daha yüksek olduğu görülmektedir.
- Öğrencilerin ders umutsuzluk duygusuna ilişkin olarak ÖYS istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip değildir. Ancak çalışma sonucunda ÖYS'nin işe koşulmasının umutsuzluk duygusu zerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmüştür.
- ÖYS öğrencilerin sınav kaygıları üzerinde anlamlı etkiye sahiptir. ÖYS ile öğrencilere soruların yöneltilmesi öğrencilerde sınav kaygısını azaltmaktadır.
- Sınav rahatlama duygusu üzerinde ise ÖYS'nin işe koşulması sonucunda deney grubu ile kontrol 1 grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılaşmanın olduğu, ancak deney grubu ile kontrol 2 gurubu arasında farkın olmadığı görülmüştür. Burada ÖYS ve kâğıt üzerinden soru çözen öğrencilerde rahatlama duygusunun kontrol 1 grubuna göre daha az olarak bulunmasının sebebinin Hawthorne etkisinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenciler kendilerine uygulanan yeni bir durumdan dolayı rahat hissetmemiş olabilirler. Ayrıca öğrencilerin TEOG sınavından yeni çıkmış olmaları ve bir önceki yıl sınav hazırlığı yapmalarının da öğrencilerin rahatlama hislerindeki azalmanın sebebi olduğu düşünülebilir.

- Öğrencilerin hissettikleri sınav gurur duygusu ÖYS'nin işe koşulduğu gruplar ile kontrol grupları arasında anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Ancak sınav gururu duygusunun zaman ve grup değişkenine göre dağılımını incelediğimizde ÖYS'nin işe koşulmasının öğrenciler üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.
- Öğrencilerin sınav keyif duygusuna ilişkin olarak ÖYS istatistiksel olarak anlamlı etkiye sahip olmasa da deney ve kontrol gruplarının zaman ve grup değişkenine göre karşılaştırdığımızda kontrol gruplarına görece deney grubunun sınav keyif duygusunun daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.
- Öğrencilerin sınav öfke duyguları üzerinde ÖYS anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak zamana göre değişim incelendiğinde ÖYS'nin işe koşulmasının geleneksel yöntem ile ders işlenmesine görece öğrencilerin öfke duygusunu azalttığı görülmektedir.
- ÖYS'nin işe koşulması öğrencilerin sınav umut duyguları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Ancak zaman göre değişim incelendiğinde ÖYS'nin işe koşulmasının öğrencilerin sınav umut duygusunu arttırdığı görülmektedir.
- Öğrencilerin sınava yönelik umutsuzluk duygusu ele alındığında ÖYS'nin işe koşulması anlamlı derecede etkiye sahip olmamıştır. Ancak grupların umutsuzluk duyguları zamana göre karşılaştırıldığında ÖYS'nin olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir.
- Sınav utanma duygusuna yönelik olarak ÖYS'nin işe koşulmasının anlamlı derecede etkiye sahip olmadığı görülmüştür. Ancak zaman ve grup değişkenlerine göre sınav utanma duygusunu incelendiğinde ÖYS'nin işe koşulması öğrencilerin utanma duygusu üzerinde olumlu etkiye sahip olmuştur.
- Uygulama esnasında internet altyapısı sebebiyle sistemde kopmalar yaşandığı öğrenci görüşleri ile belirtilmiştir. Bu kopmalar da öğrencinin uygulamada ilerlemelerinde zaman zaman aksaklıklara yol açmıştır.

- ÖYS ile deney grubu öğrencilerine yöneltilen soruların kâğıt üzerinden verildiği kontrol 2 grubuna kıyasla ÖYS'nin işe koşulduğu öğrenciler akademik başarı açısından daha başarılı olmuşlardır. Bu sebeple kâğıt üzerinden soru çözmek akademik başarı üzerinde etkili olmamıştır.
- ÖYS öğrencilerin derse daha aktif bir şekilde katılmasında etkili olmuştur.
- ÖYS öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri üzerinde etkili olmuş ve öğrencilerin derse bağlanmalarını sağlamıştır.
- Öğrenciler ÖYS ile işlenen derslerde öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmektedirler. Bu sebeple ÖYS öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olmuştur.
- ÖYS öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi arttırmıştır.
- Öğrencilerin ÖYS kullanımına yönelik düşüncelerinin olumlu olduğu ve sistemin derste kullanılmasını destekledikleri görülmüştür.
- ÖYS'nin kullanımı kolaydır, öğrenciler 8 haftalık deney süreci boyunca kullanımda herhangi bir zorluk yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

Öneriler

ÖYS'nin işe koşulması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olmuştur. Bu sebeple İngilizce derslerinde akademik başarıyı arttırmak için kullanılabilir.

ÖYS'nin işe koşulması öğrencilerin dersten keyif almalarında etkili olmuştur. Bu sayede öğrenciler sıkılmadan dersi takip etmişlerdir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda İngilizce derslerinde ÖYS öğrencilerin daha keyifli bir ortamda ders işlemelerine olanak sağlaması için kullanılabilir.

ÖYS'nin ders içinde kullanılması öğrenciler tarafından hissedilen sınav kaygısını azaltıcı yönde etkisi olmuştur. Bu açıdan öğrencilerin sınav kaygılarını gidermek için İngilizce derslerinde kullanılabilir.

ÖYS ile yapılan derslerde öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmışlardır. Bu sebeple öğrencilerin derse katılımlarını arttırmak için İngilizce derslerinde kullanılabilir.

Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında etkileşimi arttırmıştır. İngilizce sınıflarında etkileşimin çok yaşandığı göz önüne alındığında ÖYS'nin İngilizce derslerinde kullanılması önerilebilir.

Bu araştırma 8 haftalık bir süre içinde ortaöğretim 9. Sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini arttırmak için benzer bir süre ve çalışma grupları ile farklı araştırmalar yapılabilir.

Araştırma İngilizce dersinde gerçekleştirilmiştir ve gelecek çalışmalarda farklı derslerde de sistemin etkililiği araştırılabilir.

Araştırmada ÖYS kullanımının öğrencilerin ders ve sınav duyguları üzerindeki etkisi incelenmiş, öğrenme duygularına bakılmamıştır. Gelecek araştırmalarda bu duygulara da yer verilebilir.

Bu araştırmada ÖYS olarak “Socratic” kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda farklı ÖYS sistemleri kullanılabilir ve araştırmaların sonuçları karşılaştırılabilir.

Araştırmada internet altyapısı sebebiyle bazı sıkıntılar yaşanmıştır. Bu sebeple gelecek araştırmalarda internet gerektirmeyen başka ÖYS yazılımları kullanılabilir.

Araştırmada başarı duygusu olarak ders ve sınav başarı duyguları çalışılmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için benzer duyguları araştıran araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abrahamson, L. (2006). *A brief history of networked classrooms: effects, cases, pedagogy and implications chapter1, audience response system in higher education: application and cases*. Information, Science Publishing. 3.
- Addison S., Wright A. ve Milner R., (2008), Using clicker s to improve student engagement and performance in an introductory biochemistry class, *The International Union of Biochemistry and Molecular Biology*, 37(2), 84-91.
- Agbatogun A. O. (2013). *Comparative effect of interactive mobiles (clickers) and communicative approach on the learning outcomes of the educationally disadvantaged nigerian pupils in esl classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Edinburgh, UK.
- Agbatogun, A. O. (2014). Developing learners' second language communicative competence through active learning: clickers or communicative approach? *Educational Technology & Society*, 17(2), 257–269.
- Ahmad, J. (2012). English language teaching (elt) and integration of media technology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 47. 924 – 929.
- Akalan, M. E., (2012). *Bilgisayar destekli programlı öğretim yaklaşımına göre hazırlanmış öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve öğrenci görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akalın, S. ve Zengin, B. (2007). Türkiye’de halkın yabancı dil ile ilgili algıları. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 3(1), 181-200.
- Akgün, A., Gönene, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 20, 283-299. ISSN: 1304-0278.
- Akkaş, F. D. ve Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade efl classes. *Eurasian Journal of Educational Research*. 65, 71-90.
- Akpınar, B. ve Aydın, K. (2009). Çok duyu (multisensory) yabancı dil öğretimi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*. 2(1), 99-106.
- Aljaloud, A., Gromik N, Billingsley W. ve Kwan P. (2015). Research trends in student response systems: a literature review. *Int. J. Learning Technology*. 10(4), 313-326.
- Al-Khasawneh, F. M. (2016) Investigating foreign language learning anxiety: A case of Saudi undergraduate EFL learners. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 12(1), 137-148.
- Altun, M. (2015). The integration of technology into foreign language teaching. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*. 6(1). 22-27.

- Anderson L. S., Healy A. F., Kole, Bourne L. E. (2012). The clicker technique: Cultivating efficient teaching and successful learning. *Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. Psychol.* DOI: 10.1002/acp.2899.
- Anderson W. A. ve Noland T. G. (2010) How remote response devices enable student learning: A four-year analysis. *American Journal of Business Education*, 3(8), 21-26.
- Anderson, L. S., Healy, A. F., Kole, J. A. ve Bourne, L. E. (2011), Rapid communication conserving time in the classroom: The clicker technique. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 64(8), 1457–1462.
- Anthis, K., (2011), Is it the clicker, or is it the question? Untangling the effects of student response system use. *Teaching of Psychology*. 38(3) 189-193.
- Anthony R. Artino Jr., , Eric S. Holmboe, Steven J. Durning (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education. *Web Paper Ameer Guide Theories In Medical Education*. 34, 148–160.
- Anthony, R. Artino Jr., Eric S. Holmboe, Steven J. Durning (2012). Control-Value Theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education. *Web Paper Ameer Guide Theories In Medical Education*. 34, 148–160.
- Arcas, L. B., Buil, I., Ortega, B. H. ve Sese, F. J. (2013), Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Educational Technology* 62. 2-110.
- Aslan, B., Şeker H. (2016). Interactive response systems (irs) socratic application sample, *Journal of Education and Learning*, 6(1), 167-174.
- Aslan, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde kullanılan bilgisayar programlarının tasarım süreçlerinin eğitsel yönden değerlendirilmesi. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(2). 149-178.
- Asthana, A. (2017). Multimedia in education - introduction, the elements of, educational requirements, classroom architecture and resources, concerns. Web: <http://encyclopedia.jrank.org/articles/pages/6821/Multimedia-in-Education.html> adresinden erişilmiştir.
- Atılğan, H., Doğan, N. ve Kan, A. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (Ed. Hakan Atılğan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Awedh, M., Mueen, A., Zafar, B. ve Manzoor, U. (2014), Using Socratic and Smartphones for the support of collaborative learning, *International Journal on Integrating Technology in Education (IJITE)*, 3(4), DOI :10.5121/ijite.2014.3402, 17-24.
- Aydın, S. (2009). Test Anxiety among foreign language learners: A review of literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 5(1), 127-137.

- Aydın, S. (2013) Teachers' perceptions about the use of computers in EFL teaching and learning: the case of Turkey, *Computer Assisted Language Learning*, 26(3), 214-233, DOI: 10.1080/09588221.2012.654495.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*. 4(1), 81-94.
- Azaroff, B. S. (2004) The shaping of behaviorists: B.F. Skinner's influential paper on teaching machines, *European Journal of Behavior Analysis*, 5(2), 129-135. DOI: 10.1080/15021149.2004.11434239.
- Baran, G. ve Halıcı P. (2006). Çocuklarda yabancı dil eğitimi. *Eurasian Journal of Educational Research*. 24, 44-52.
- Bardakcı, S. ve Keser, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Barrett, M. S., Bornsen S. E., Erickson S. L., Markey V. ve Spiering K. (2005). The personal response system as a teaching aid, *Communication Teacher*. 19(3), 89-92, DOI: 10.1080/14704620500201806.
- Bartsch, R. A. ve Murphy W., (2011) Examining of the electronic classrooms response systems on student engagement and performance. *J. Educational Computing Research*, 44(1) 25-33.
- Baş, G. (2013). Yabancı dil öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *TSA*. 17(2), 49-68.
- Baz, E. H., (2016), Attitudes of turkish efl student teachers towards technology use, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 15(2), 1-10.
- Bergtrom, G. (2006), Clicker sets as learning objects, *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 2, 105-110.
- Bessler, W. C., ve Nisbet, J. J. (1971). The use of an electronic response system in teaching biology. *Science Education*, 3, 275-284.
- Blodgett, D. L. (2002). *The effects of implementing an interactive student response system in a college algebra classroom*, Unpublished master's thesis. B.S. The University of the State of New York.
- Buil, I., Catalan, S. ve Martínez E., (2016), Do clicker s enhance learning? *Computers & Education*, 170-182.
- Büyükkaragöz, S. S., ve Çivi C. (1999). *Genel öğretim metotları*. Özel Eğitim Yayınları, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Pegem Akademi yayıncılık, Ankara.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 21. 19-28.

- Cain, J. Black, E. P. ve Rohr, J. (2009), An audience response system strategy to improve student motivation, attention, and feedback, *American Journal of Pharmaceutical Education* 2009; 73 (2) Article 21, 1-7.
- Cain, J. ve Robinson, E., (2008). A primer on audience response systems: current applications and future considerations, *American Journal of Pharmaceutical Education*, 72(4), 1-6.
- Calamas, D. (2014), *An assessment of an innovative student response system on student learning and performance*, Presentd at 2014 ASEE southeast section conference, Georgia.
- Caldwell, J. E., (2007). Clickers in the large classroom: Current research and best-practice tips. *CBE—Life Sciences Education*. 6, 9-20.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Cardoso, W. (2011) Learning a foreign language with a learner response system: the students' perspective, *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 393-417, DOI: 10.1080/09588221.2011.567354.
- Casanova, J. (1971). An instructional experiment in organic chemistry, the use of a student response system. *Journal of Chemical Education*, 48(7), 453-455.
- Castello, P. (2010), A cost-effective classroom response system, *British Journal of Educational Technology*, Doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01118.x.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. [The Mother Tongue and Foreign Language Education in Turkey]. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 285-307.
- Çelik, S. (2015). *Investigating the effect of student response system supported think-pair-share pedagogy on preparatory school efl students’ vocabulary achievement*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Chen, Yu, Z., Kong, W., Sun, Y., XL. ve Zheng, J. (2014) The impact of clickers instruction on cognitive loads and listening and speaking skills in college english class. *PLoS ONE* 9(9): e106626. doi:10.1371/journal.pone.0106626.
- Cheung, J. M., Wong, A. N., Chan, E. Y., (2014) Engaging students with clickers in language lessons, *SpringerPlus*, 3(1). doi:10.1186/2193-1801-3-S1-O8.
- Chien, Y. T., Chang Y. H. ve Chang C. Y. (2016), Do we click in the right way? A meta-analytic review of clicker-integrated instruction. *Educational Research Review*, 17, 1-18.
- Coca, D. M. (2013), Software socrative and smartphones as tools for implementation of basic processes of active physics learning in classroom: An initial feasibility study with prospective teachers, *European J of Physics Education*, 4(2), 17-25.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik. SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi.

- Connor, E. (2009), Perceptions and uses of clicker technology, *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries*, 6, 19–32.
- Cook, D. L. (1967). The impact of the Hawthorn Effects in experimental designs in educational research. *United States Office of Education, Cooperative Research Project, Washington, D.C.*, No. 1757.
- Courts, B. ve Tucker, J. (2012). Using technology to create a dynamic classroom experience. *Journal of College Teaching & Learning*. 9(2), 121-128.
- Crews, T. B., Ducate, L., Rathel, J. M., Heid, K. ve Bishoff, S. T. (2011), Clickers in the classroom: transforming students into active learners, *ECAR Research Bulletin*, 9, 1-12.
- Crouch, C. H. ve Mazur E. (2001), Peer instruction: Ten years of experience and results. *American Journal of Physics*. 69(9), 970-977). Doi: 10.1119/1.1374249.
- Cuban, L. (1994). Computers met classrooms: who wins? *Education Digest*, 59(7), 50-54.
- D’Inverno, R., Davis, H. ve White, S. (2003), Using a personal response system for promoting student interaction, *TEACHING Mathematics And Its Applications* 22(4), 163-169.
- Daniel, T., ve Tivener, K. (2016). Effects of sharing clickers in an active learning environment. *Educational Technology & Society*. 19(3), 260–268.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., ve Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: From affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*. 101(4), 948–963.
- Davidson, R. J., Scherer, K. R., ve Goldsmith, H. H. (Eds.) (2003). *Handbook of affective sciences*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- DeBourgh, G. A. (2007), Use of classroom clickers to promote acquisition of advanced reasoning skills, *Nurse Education in Practice*, 8, 76-87.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirpolat, B. C. (2015). Türkiye’nin yabancı dil öğretimiyle imtihanı sorunlar ve çözüm önerileri. *Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı (SETA)*. 131, 1-24
- Denkci, A., F. ve Coker, B. (2016). The use of communicative approach in 9th grade efl classes. *Eurasian Journal of Educational Research*, 65, 71-90
10.14689/ejer.2016.65.05.
- Dervan, P. (2013), Increasing in-class student engagement using Socrative (an online Student Response System), *International Conference on Engaging Pedagogy 2013 (ICEP13) Institute of Technology (IT Sligo), Sligo, Ireland, Dec. 6, 2013*, 2-13.
- Dunn, P. K., Richardson, A., McDonald, C. ve Oprescu, F. (2012) Instructor perceptions of using a mobile-phone-based free classroom response system in first-year

- statistics undergraduate courses, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43(8), 1041-1056, DOI: 10.1080/0020739X.2012.678896.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 35(1), 18-21.
- EF English Proficiency Index. (2011). *EF EPI Index 2011*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2012). *EF EPI Index 2012*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2013). *EF EPI Index 2013*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2014). *EF EPI Index 2014*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2015). *EF EPI Index 2015*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- EF English Proficiency Index. (2016). *EF EPI Index 2016*. Web: <http://www.ef.com.tr/epi/downloads/> adresinden erişilmiştir.
- Fies, C. ve Marshall, J. (2006), Classroom response systems: a review of the literature, *Journal of Science Education and Technology*, 15(1). 101-109. DOI: 10.1007/s10956-006-0360-1.
- Filer, D. (2010). Using technology to increase classroom participation. *Teaching With Technology*. 31(4), 179-182.
- Frijda, N.H., ve Mesquita, B. (1994). The social roles and functions of emotions. In S. Kitayama ve H. Marcus (Eds.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influenced*. 51-87. Washington, D.C: American Psychologic Association.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa Birliği sürecinde Türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. [Turkish Education System during the process of accession to European Union: problems and suggestions]. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 66-80.
- Gentry, D. (2009). Clicking' in the honors classroom: Using audience response systems to facilitate discussion and decision-making. *Journal of the National Collegiate Honors Council*. 10(2), 61-64.
- Gök T., (2011), Using the classroom response system to enhance students' learning and classroom interactivity, *Eurasian Journal of Educational Research*, 45. 49-68.
- Gökdemir, C. V. (2010). Üniversitelerimizde verilen yabancı dil öğretimindeki başarı durumumuz. [The state of success in Foreign Language Education at our universities]. *Erzurum Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(2), 251-264.

- Govaerts, S. ve Gregoire, J. (2008). Development and construct validation of an academic emotions scale. *International Journal of Testing*. 8, 34-54. DOI: 10.1080/15305050701808649.
- Greer, L. ve Heaney, P. J. (2004) Real-Time analysis of student comprehension: An assessment of electronic student response technology in an introductory earth science course, *Journal of Geoscience Education*, 52(4), 345-351.
- Guba, E. G. (1962). Teaching machines are here to stay. *Taylor & Francis, Ltd.* 1(1). 1-6.
- Güler, N. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Pegem Akademi. Ankara. (s.135).
- Habela C., Stubbs M. (2014). Mobile phone voting for participation and engagement in a large compulsory law course. *Research in Learning Technology*; 22(0):19537-1 - 19537-15.
- Hadfield, O. D., ve Maddux, C. D. (1988). Cognitive style and mathematics anxiety among high school students, *Psychology in the Schools*. 25, 75-83.
- Han, J. H.ve Finkelstein, A. (2013), Understanding the effects of professors' pedagogical development with Clicker Assessment and Feedback technologies and the impact on students' engagement and learning in higher education. *Computers & Education*. 64-76.
- Hızal, A. (1977). *Programlı öğretim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Hızal, A. (1978). "Programlı öğretim yönteminin etkenliği ile ilgili uygulamalı bir araştırma". *Eğitim ve Bilim*.17, 5-18.
- Hoekstra A. ve Mollborn S. (2012). How clicker use facilitates existing pedagogical practices in higher education: data from interdisciplinary research on student response systems. *Learning, Media and Technology*. 37:3, 303-320, DOI: 10.1080/17439884.2011.568493.
- Hoekstra, A. (2008). Vibrant student voices: Exploring effects of the use of clickers in large college courses. *Learning, Media, & Technology*, 33(4), 329-341.
- Hoffman C. ve Goodwin S., (2006),"A clicker for your thoughts: technology for active learning", *New Library World*, 107(9/10). 422 – 433.
- Hoopingarner, D. (2009). Best practices in technology and language teaching. *Language and Linguistics Compass*. 3(1), 222-235.
- Hubackova, S. ve Ruzickova, M. (2011). Experience in foreign language teaching with ICT support. *Procedia Computer Science*. 3, 243–247.
- Hunsu, N.J., Adesope O. ve Bayly D.J., (2015) A meta-analysis of the effects of audience response systems (clicker-based technologies) on cognition and affect, *Computers & Education*, doi: 10.1016/j.compedu. 2015.11.013.

- Ismail, N. M., (2015). EFL Saudi students' class emotions and their contributions to their english achievement at Taif University. *International Journal of Psychological Studies*. 7(4). 19-42. ISSN 1918-7211.
- Jain, A. ve Farley, A. (2012). Mobile phone-based audience response system and student engagement in large-group teaching. *Economic Papers*, 31(4), 428-439.
- Jones, S. J., Crandall, J., Vogler, J. S. ve Robinson, D. H. (2013) Classroom response system facilitate student account ability, *Readiness and Learning, J. Educational Computing Research*, 49(2), 155-171.
- Judson, E. ve Sawada, D. (2002). 'Learning from past and present: electronic response systems in college lecture halls'. *Journal of Computers in Mathematics and Sciences Teaching*, 21(2), 167-181.
- Kay, R. H ve LeSage, A. (2009). A strategic assessment of audience response systems used in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(2), 235-249.
- Kaya, A. ve Balta, N. (2016), Taking advantages of technologies: using the socrative in english language teaching classes, *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 2(3), 4-12.
- Kayri, M. (2009), Araştırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karşılaştırma (POST HOC) Teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1), 51-64.
- Keough, S. M. (2012), Clickers in the classroom: A review and a replication, *Journal of Management Education*, 1 –26. DOI: 10.1177/1052562912454808.
- Kidson, M. ve Hornblow, A. (1982). Examination anxiety in medical students: experiences with the visual analogue scale for anxiety. *Medical Education*. 16, 247-250.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling: methodology in the social sciences*. New York, NY: Guilford Press.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed., s. 3–427). New York: The Guilford Press.
- Köksal, D. (2004). To kill the blackboard? Technology in language teaching and learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3(3) 62-73.
- Küçükahmet, L. (1997). *Eğitim programları ve öğretim*. Gazi Kitabevi, s:118-129, Ankara.
- Külahçı, Ş. G. (1985). Kendi kendine öğretim-programlı öğretim. *Eğitim ve Bilim*. 10(58), 10-20.
- Landaverde, L. (2012), *Do clickers work? A study of the impact of the use of audience response systems for high school english language learners*, Unpublished Master Thesis, California State University, San Marcos.

- Laxman K. (2011). A study on the adoption of clickers in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology*. 27(8), s.1291-1303.
- Lazarus, R. S., ve Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1, 141–169.
- Lee, K. (2000). English teachers' barriers to the use of computer-assisted language learning. *The Internet TESL Journal*, 6. Web: <http://iteslj.org/Articles/LeeCALLbarriers.html> adresinden alınmıştır.
- Leow, F. T. ve Neo, M. (2014). Interactive multimedia learning: innovating classroom education in a Malaysian University. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 13(2), 99-110.
- Li, Y. W. (2016). Transforming conventional teaching classroom to learner-centred teaching classroom using multimedia-mediated learning module. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), 105-112.
- Lopez, M. ve Aguilar, P. (2013). Emotions as learning enhancers of foreign language learning motivation. *PROFILE*, 15(1), 109-124. ISSN 1657-0790.
- Lowe, P. A., ve Ang, R. P., (2012). Cross-cultural examination of test anxiety among US and Singapore students on the Test Anxiety Scale for Elementary Students (TASE), *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 32(1), 107-126, DOI: 10.1080/01443410.2011.625625.
- Maddux, C. D. (1984). Educational microcomputing: the need for research. *Computers in school*, 1(1), 35-41.
- Manley, M. J. ve Rosemier, R. A. (1972). Developmental trends in general and test anxiety among junior and senior high school students. *The Journal of Genetic Psychology*, 120, 219-226.
- Maryam, K., Ahmad, K, Elham, H. ve Nasrin, K (2013). The use of ICT and technology in language teaching and learning. *Applied Science Reports*. 2(2), 46-48.
- Masikunis, G., Panayiotidis A. ve Burke L. (2009) Changing the nature of lectures using a personal response system, *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 199-212, DOI: 10.1080/14703290902843935.
- Mayer, R. E., Stull, A., DeLeeuw, K., Almeroth, K., Bimber, B., Chun, D., ... Zhang, H. (2009), Clickers in college classrooms: Fostering learning with questioning methods in large lecture classes, *Contemporary Educational Psychology* 34, 51-57.
- McDonough, K. ve Foote, J. A. (2015), The impact to find individual and shared clicker use on students collaborative learning, *Computers & Education*, 86, 236-249.
- Mirici, İ, H. (1999). Çocuklara yabancı dil programı hazırlamada bazı önemli faktörler. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(7). S.53-64.
- Morgan, R. (2008). Exploring the pedagogical effectiveness of clickers. *InSight: A Journal of Scholarly Teaching*, 3, 253-258.

- Morgan, S. (2012). *The effect of using clickers in higher education science classrooms*, Unpublished Doctoral Thesis, University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama.
- Mork, C. (2014). Benefits of using online student response systems in Japanese EFL classrooms. *JALT CALL Journal*. 10(2), 127–137.
- Nasser, F., Takahashi, T. ve Benson, J. (1997). The structure of test anxiety in israeli-arab high school students: An application of confirmatory factor analysis with miniscales, Anxiety, Stress, & Coping: *An International Journal*, 10(2), 129-151, DOI:10.1080/10615809708249298.
- Oginni, O. I. ve Owolabi, O. T. (2012). Integration of programmed instruction into mathematics and science teaching: A panacea to students dwindling interest in mathematics and science in Nigerian schools *European Journal of Educational Research*, 1(3), 199-209.
- Ohashi, L. (2015), Enhancing EFL writing courses with the online student response system socrative, *Kokusaikeiei Bunkakenkyu*, 19(1), 135-145.
- Önem, E. (2012). A model of instruction for anxiety and success in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies*. 8(2), 64-78.
- Padurean, A. ve Margan, M. (2009). Foreign language teaching via ICT. *Revista de Informatică Socială*. 7(12), 97-102. ISSN 1584-384X.
- Paker, T. (2012). Türkiye’de neden yabancı dil (İngilizce) öğretemiyoruz ve neden öğrencilerimiz iletişim kurabilecek düzeyde İngilizce öğrenemiyor? *Pamukkale University Journal of Education*, 32(2).
- Patry, M. (2009). Clickers in large classes: From student perceptions towards an understanding of best practices. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 3(2), 1-13, Article 17.
- Patterson, B., Kilpatrick, J. ve Woebkenberg, E (2010), Evidence for teaching practice: The impact of clickers in a large classroom environment, *Nurse Education Today*. 30. 603–607.
- Peixoto, F., Mata, L., Monteiro, V., Mata, L. ve Sanches, C. (2015). The achievement emotions questionnaire: Validation for pre-adolescent students. *European Journal of Developmental Psychology*. 12(4) 472-481. DOI: 10.1080/17405629.2015.1040757.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive motivational mediators. *Applied Psychology: an International Review*. 41(4), 359-376.
- Pekrun, R. (2000). *A social cognitive, control-value theory of achievement emotions*. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*. Oxford, England: Elsevier Science.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. *Learning and Instruction*. 15, 497-506.

- Pekrun, R. (2006) The Control-Value Theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educ Psychol Rev.* 18. 315–341. DOI 10.1007/s10648-006-9029-9.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., ve Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology.* 98(3), 583-597, doi:10.1037/0022-0663.98.3.583.
- Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., ve Perry, R. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *Emotion in education.* Amsterdam: Academic Press. 13-36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P. ve Perry, R. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology.* 36, 36–48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Perry, R. P. Kramer, K., Hochstadt ve Molfenter, S. (2004). Beyond test anxiety: development and validation of the test emotions questionnaire (Teq). *Anxiety, Stress, and Coping,* 17(3), 287-316.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' selfregulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist,* 37, 91-106.
- Pekrun, R., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ). User's manual.* Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R., ve Frese, M. (1992). Emotions in work and achievement. In C. L. Cooper, & I. T. Robertson (Eds.), *International review of industrial and organizational psychology,* 7, 153-200.
- Pekrun, R., ve Stephens, E. J., (2010). Achievement emotions: A Control-Value Approach. *Social and Personality Psychology Compass* 4(4), 238–255, 10.1111/j.1751-9004.2010.00259.x.
- Pekrun, R., Frenzel, A.C, Goetz, G. ve Perry, R. P. (2007). The Control-Value Theory of Achievement Emotions: An integrative approach to emotions in education. Web: <http://kops.uni-konstanz.de/handle/123456789/1647> adresinden ulaşılmıştır.
- Penuel, W: R., Boscardin, C. K., Masyn, K. ve Crawford, V. M. (2007), Teaching with student response systems in elementary and secondary education settings: A survey study, *Education Tech Research Dev* 55, 315–346 DOI 10.1007/s11423-006-9023-4.
- Pishghadam, R., Zabetipour, M. Ve Aminzadeh, A. (2016). Examining emotions in English language learning classes: A case of EFL emotions. *Issues in Educational Research,* 26(3). 508-528.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion. A psychoevolutionary synthesis.* New York: Harper& Row, 89, 344-350.

- Poirier, C. R. ve Feldman, R. S. (2007), Promoting active learning using individual response technology in large introductory psychology classes, *Teaching of Psychology*, 34(3), 194-197.
- Powel, V. P. (1963). Programed instruction in high school chemistry. *Journal of Chemical Education*. 40(1). 23-24.
- Presby L. ve Zakheim C. (2006). Enhancing student learning with only a click. *The Business Review, Cambridge*. Dec 2006; 6, 1; ABI/INFORM Global. 153.
- Putwain, D. W., Sander, P. Ve Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance, *Learning and Individual Differences*. 25, 80–84.
- Rodriguez L. A, Shepard M. (2013), Adult English language learners' perceptions of audience response systems (clickers) as communication aides: A Q-Methodology Study, *TESOL International Association*. 4(1). 182-193. doi: 10.1002/t esj.69.
- Rodriguez, L. (2010). *A Q-Methodology Study of adult english language learners' perceptions of audience response systems (Clickers) as communication aides*. Unpublished Doctoral Thesis, Walden University, Washington, USA.
- Roush, C. ve Song L. (2013), The impact of using clickers technology on classroom, *Canadian Journal of Action Research*, 14(1), 21-37.
- Şahin, H., Güney, T. ve Batı, H., (2006). İzmir ili bornova ilçesi lise son sınıf öğrencilerinde üniversiteye giriş sınavı kaygısı. *STED*, 15(6), 107-113.
- Salemi, M. (2009). Clickenomics: Using a classroom response system to increase student engagement in a large-enrollment principles of economics course. *Journal of Economic Education*, 40(4), 385-404.
- Sarıçoban, A., Öz H. (2014). Türkiye'de yabancı dil eğitiminde eğilim ne olmalı?, hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi ingiliz dili eğitimi anabilim dalı 1. yabancı dil eğitimi çalıştay bildirileri, 12 – 13 Kasım 2012. *Hacettepe Üniversitesi Yayınları*. ISBN: 978-975-491-371-2.
- Schmid, E. C. (2008). Using a voting system in conjunction with interactive whiteboard technology to enhance learning in the English language classroom. *Computers & Education*. 50, 338–356.
- Schutz, P. A., ve Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotion in education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Sevian, H. ve Robinson, W. E. (2011), Clickers promote learning in all kinds of classes—small and large, graduate and undergraduate, lecture and lab, *Journal of College Science Teaching*, 40(3), 14-18.
- Shaffer, D. M., ve Collura M. J. (2009), Evaluating the effectiveness of a personal response system in the classroom, *Taylor & Francis Group, LLC*, ISSN: 0098-6283 print / 1532-8023 online DOI: 10.1080/00986280903175749.

- Shank, P. (2005). *The value of multimedia in Learning*. San Jose, Ca: Adobe Systems Incorporated.
- Shon, H. ve Smith L. (2011). A review of poll everywhere audience response system. *Journal of Technology in Human Services*. 29(3), 236-245, DOI: 10.1080/15228835.2011.616475.
- Shyamlee, S. D, ve Phil, M. (2012). Use of technology in english language teaching and learning”: An analysis. *2012 International Conference on Language, Medias and Culture IPEDR*. 33, 150-157.
- Siau, K., Sheng, H. ve Nah, F. F. (2006) Use of a classroom response system to enhance classroom interactivity, *IEEE Transactions On Education*, 49(3), 393-408.
- Skinner, B. F. (1958). Teaching machines. *science*. 128(3330) 969-977. doi: 10.1098/rspb.1965.0048.
- Skinner, B. F. (1964). Review lecture. the technology of teaching. *Proc. R. Soc. Lond. B*. 162. 427-443.
- Socrative (2017). Web: “<https://help.socrative.com/hc/en-us>” adresinden alınmıştır.
- Solak, E. ve Bayar A. (2015). Current challenges in english language learning in Turkish EFL context. *Participatory Educational Research (PER)*. 2(1), 106-115.
- Stowell, J. R. ve Nelson J. M. (2007) Benefits of electronic audience response systems on student, *Teaching of Psychology*. 34(4), 253-258.
- Svetanant, C. ve Nakazawa, K. (2014), Enhancing the interactive learning environment in a japanese language lecture through the student response network, *The International Journal of Technologies in Learning*, 22(1), 11-27.
- Tabachnick, B. G., ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.). New Jersey: Pearson Education Inc.
- Tabatabaei, M. ve Gui, Y (2011). The impact of technology on teaching and learning languages. Education in a technological world: *Communicating Current And Emerging Research And Technological Efforts*. 513-517.
- TEPAV (2014). Türkiye’deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi. *Yorum Basın Yayın*. 73, ISBN 978-9944-927-66-6.
- Thomas, C. L. V. ve Williams, H. D (2010), Using student response systems (clickers) in redesigning a blended learning curriculum, *Proceedings of ICERI2010 Conference*, 6588-6594, ISBN: 978-84-614-2439-9.
- Titman, A. C, Lancaster, G. A. (2011). Personal response systems for teaching postgraduate statistics to small groups, *Journal of Statistics Education*. 19(2),1-20.
- TÜİK, (2013). 06-15 yaş grubu çocuklarda bilişim teknolojileri kullanımı ve medya 2013, Web: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden erişilmiştir.

- TÜİK, (2014). İstatistiklerle gençlik, 2014, Web: <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18625> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye Cumhuriyeti Ekonomi Bakanlığı (2017). İstatistik ve analizler, Ülkelere göre dünya ticareti (2005-2016). Web: http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/bilgi-merkezi/BilgiMerkeziIstatistik?_afLoop=3728339476771224&_afWindowMode=0&_afWindowId=4kwkr0jzt_117#!%40%40%3F_afWindowId%3D4kwkr0jzt_117%26_afLoop%3D3728339476771224%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3D4kwkr0jzt_171 adresinden alınmıştır.
- Türkiye Seyahat Acentaları Birliği, (2017). 2016 outgoing pazarı sonuçları. Web: <http://www.tursab.org.tr/tr/turizm-verileri/arastirmalar> adresinden alınmıştır.
- Türkiye Seyahat Acentaları Birliği, (2017). Turist sayısı ve turizm geliri (2003-2016). Web: http://www.tursab.org.tr/tr/turizm-verileri/istatistikler/turist-sayisi-ve-turizm-geliri/2003-gelirsayi-ve-ortalama-harcama_68.html adresinden alınmıştır.
- Uluc, K. (2012). The positive effects of integrating ICT in foreign language teaching. International conference “ICT for language learning” 5th edition. Web: conference.pixel-online.net/ICT4LL2012/...pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf adresinden alınmıştır.
- Wangila, M. J., Martin, W. ve Ronald M. (2015). Effect of programmed instruction on students’ attitude towards structure of the atom and the periodic table among Kenyan Secondary Schools. *Science Education International*. 25(4). 488-500.
- Wankel, C. ve Blessinger, P. (2013). *Increasing student engagement and retention using classroom technologies: Classroom response systems and mediated discourse technologies*. UK, Emerald Group Publishing Limited.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *American psychological association*. 92(4), 548-573. doi:10.1080/00461520903433596.
- Yaşar, Ş. (1989). *Yabancı dil öğretiminde çağdaş bir eğitim teknolojisi yaklaşımı: Programlı Öğretim*. Eğitim ve Bilim. 13(74).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013) *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, S. (2008). *Sınıf içi etkileşim uygulaması: dinleyici yanıt sisteminin kullanımı ve değerlendirilmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yıldırım, S. ve Kahraman S., (2012), Dinleyici yanıt sisteminin kullanımı ve değerlendirilmesi, *GEFAD / GÜJGEF*. 32(3): 571-587.
- YÖK, (2017). Değişim Programlarına katılan öğrenci sayıları raporu. Web: <https://istatistik.yok.gov.tr/> adresinden alınmıştır.

- Yükselir, C. (2014). An analysis of the perceptions on academic emotions and emotional experiences in english language teaching. *International Journal of English Language Education*. 2(2), 269-279.
- Yükselir, C. (2016). “English Foreign Language (EFL) Instructors’ and Teachers’ Perceptions towards the Integration of Internet Assisted Language Teaching (IALT) into EFL Instruction”, *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 9(1), 23-30, online ISSN 1803-1617, printed ISSN 2336-2375, doi: 10.7160/eriesj.2016.090104.
- Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in Education*. 165–184. San Diego, CA: Academic Press.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A Literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*. 21(1), 7-27.



EKLER

Ek 1 Tablo ve Şekil Kullanmak İçin Mail Yoluyla Alınan İzin

Request for using table and figures for master thesis



Gelen Kutusu x



yafes can

Dear Dr. Pekrun We are researchers in Faculty of Education at Gaziosmanpasa U...



Reinhard Pekrun <pekrun@lmu.de>

Alıcı: bana ▾

Please feel free to use them if you cite them appropriately. With my best wishes, Reinhard Pekrun

Dr. Reinhard Pekrun
Professor of Psychology
Dpt. of Psychology, University of Munich
80802 Munich, Germany
Phone: [+49 89 2180 5149](tel:+498921805149)
Email: pekrun@lmu.de

Professorial Fellow
Institute for Positive Psychology and Education
Australian Catholic University
North Sydney, NSW 2060, Australia



Ek 2. Sınıf Gözlem Formu

Gözlem yapılan gün ve saat	
Gözlem yapılan sınıf	

Gözlem Boyutları		Gözlemci Notları
Sınıfın fiziksel ortamı	Öğrenci sayısı	
	Oturma Düzeni	
	Isı	
	Işık	
Sınıfın sosyal ortamı	Öğretmen öğrenci etkileşimi	
	Öğrenci-öğrenci etkileşimi	
	Derse katılım	
	Öğrenci soruları	
	Öğretmen soruları	
	Diğer	
Kullanılan Öğretmen yöntem ve teknikleri	Derse giriş	
	Ders esnasında	
	Ders sonunda	
Kullanılan değerlendirme yöntemleri	Derse giriş	

	Ders esnasında	
	Ders sonunda	
Zaman Yönetimi	Derse giriş	
	Ders esnasında	
	Ders sonunda	
Sınıf Yönetimi	Derse giriş	
	Ders esnasında	
	Ders sonunda	

Gözlemcinin Adı Soyadı

İmza

EK 3. Başarı Duyguları Ölçekleri (Ders ve Sınav Duyguları Ölçekleri)

DERSE İLİŞKİN DUYGULAR ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu ölçek derslerde yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle derslerde nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ankete verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacaktır. Soruları boş bırakmayınız ve sadece tek bir seçenek işaretleyiniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

İngilizce Öğretmeni, Yafes CAN
Yrd. Doç. Dr. Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA
Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Bu bölümdeki sorulara lütfen kısaca yanıt veriniz.

Yaşınız:.....

Cinsiyetiniz:.....

Sınıfınız:

Şifre (doğduğunuz gün/ay/ayakkabı numaranız/soyadınızın ilk harfi):.....

II. Bölüm: Ders Öncesi Duygular

Aşağıda **derslerden önce** nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERSLERDEN ÖNCE** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
1	Derse girmek için sabırsızlanırım.	①	②	③	④	⑤
2	Konuyu zaten anlamayacağım için derse hazırlanmam anlamsız.	①	②	③	④	⑤
3	Dersten önce bile konuyu anlayıp anlayamayacağım konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Konuyu anlayacağıma dair kendime güven duymam beni derse motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
5	Bu derste birçok şey öğrenmeyi dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Çok gergin olduğum için derse katılmamayı tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
7	Derste kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Keşke derse katılmak zorunda olmasam, çünkü ders beni öfkeliendiriyor.	①	②	③	④	⑤
9	Derse karşı umut doluyum.	①	②	③	④	⑤
10	Derse girmeden önce bile konuyu anlamayacağım gerçeğini kabulleniyorum.	①	②	③	④	⑤
11	Bu derse girerken motive oluyorum çünkü dersi heyecan verici buluyorum.	①	②	③	④	⑤
12	Derse yeterince hazırlanıp hazırlanmadığım konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤

13	Kendime olan güvenim derse hazırlanmam konusunda beni motive ediyor.	①	②	③	④	⑤
14	Bu dersi düşünmek beni umutsuz hissettiriyor.	①	②	③	④	⑤
15	Derste benden beklentiler çok fazla olabilir diye endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
16	Başarılı olacağım ümidi daha fazla gayret göstermemi sağlıyor.	①	②	③	④	⑤
17	Dersi düşünmek beni huzursuz ediyor.	①	②	③	④	⑤
18	Umudumu kaybettiğim için derse girmeye enerjim yok.	①	②	③	④	⑤
19	Dersi düşündüğümde midem bulanıyor.	①	②	③	④	⑤
20	Dersi takip edebileceğim konusunda iyimserim	①	②	③	④	⑤
21	Korkuyorum.	①	②	③	④	⑤
22	Konuyu anlayacağım konusunda hiç umudum kalmadığı için derse gitmemeyi tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
23	Derse önemli katkılarımla olacağı konusunda umutluyum.	①	②	③	④	⑤

III. Bölüm: Ders Esnasındaki Duygular

Aşağıda ders esnasında nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERE ESNASINDA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
24	Derste olmaktan keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
25	Diğer öğrencilerin dersi benden daha fazla anlayacağından endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
26	Ders çok sıkıcı olduğu için dersten çıkıp gidesim geliyor.	①	②	③	④	⑤
27	Derste bir şey söylediğim zaman yüzüm kızarmış gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
28	Derste kendimi sınırlı hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
29	Zaman geçmek bilmediğinden sık sık saatime bakarım.	①	②	③	④	⑤
30	Dersi takip edebileceğim için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
31	Konuyu anlamadığım için kendimi dersten kopmuş ve pes etmiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
32	Dersten aldığım keyif beni derse katılmaya teşvik ediyor.	①	②	③	④	⑤
33	Dersin bitmesini bekleyemediğim için huzursuzlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
34	Derste bir şey söylediğimde kendimi aptalca bir şey yapmış gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
35	Derste geriliyorum.	①	②	③	④	⑤
36	Sıkıldım.	①	②	③	④	⑤
37	Konuyu anladığım için kendime güveniyorum.	①	②	③	④	⑤

38	Derste bir şey söyledikten sonra keşke yerin dibine girseydim diyorum.	①	②	③	④	⑤
39	Öfkemin içimde kabardığını hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
40	Bu derste diğerlerinden daha başarılı olduğum için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
41	Ders öylesine heyecan verici ki saatlerce sınıfta oturup öğretmeni dinleyebilirim.	①	②	③	④	⑤
42	O kadar sıkıldım ki uyanık kalmakta çok zorlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
43	Mahcup hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
44	Dersin kalitesizliğini düşündüğümde öfkeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
45	Derste çok sıkıldığım için esnemeye başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
46	Derse önemli bir katkı yaptığımda daha da motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
47	Kendimi iyi ifade edemediğim için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
48	Umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
49	Derse katılmaktan o kadar zevk alıyorum ki bu derse katılmak bana enerji veriyor.	①	②	③	④	⑤
50	Derste gerginim.	①	②	③	④	⑤
51	Bu ders beni sıkıyor.	①	②	③	④	⑤
52	Utandığım için kendimi gergin ve çekingen hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
53	Derste yaptığım katkılardan dolayı kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
54	Öfkemden ötürü derste huzursuz oluyorum.	①	②	③	④	⑤
55	Bu dersi anlayabileceğime dair bütün umudumu yitirdim.	①	②	③	④	⑤
56	Yanlış bir şey söylemekten korktuğum için derste hiçbir şey söylememeyi tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
57	Ders esnasında üzerime bir ağırlık çöküyor, kendimi sırama gömülüyormuşum gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
58	Derste utanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
59	Öğrenmek zorunda olduğum bütün gereksiz şeyleri düşündüğümde gıcık oluyorum.	①	②	③	④	⑤
60	Derste başarılı olduğum zaman kalbim gururla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
61	Sıkıldığım için kafam başka yerlerde.	①	②	③	④	⑤
62	Derste konuştuğum zaman kekelemeye başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
63	Bu dersi oldukça sıkıcı buluyorum.	①	②	③	④	⑤
64	Eğer diğer öğrenciler, benim dersi anlamadığımı bilseydi utanırdım.	①	②	③	④	⑤
65	Derste önemli bir şeyi anlamadığımda kalbim hızla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
66	Bu sıkıcı derste bulunmaktansa başka neler yapabileceğimi düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤

IV. Bölüm: Ders Sonrası Duygular

Aşağıda dersten sonra nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **DERSLERDEN SONRA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
67	Bir ders bittikten sonra hevesle diğer dersi beklerim.	①	②	③	④	⑤
68	Diğer öğrenciler dersi benden daha iyi anladığı için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
69	Keşke öğretmenleri azarlayabilsem.	①	②	③	④	⑤
70	Kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
71	Konuyu anladığım için mutluyum.	①	②	③	④	⑤
72	Derste bir şeyi anlamadığım zaman kimseye söylememeyi tercih ediyorum.	①	②	③	④	⑤
73	Öfkeliyim.	①	②	③	④	⑤
74	Bence, bu konu hakkında bildiklerimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
75	Kendimi o kadar umutsuz hissediyorum ki bütün enerjim tükendi.	①	②	③	④	⑤
76	Derse gittiğime değdiği için memnunum.	①	②	③	④	⑤
77	Derste gösterdiğim başarılarından gurur duyduğum için derse devam etmeye motive oluyorum.	①	②	③	④	⑤
78	Derse katılarak boşa harcadığım zamanı düşündüğümde çileden çıkıyorum.	①	②	③	④	⑤
79	Okula devam etme konusunda kendimi umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
80	Bu derste ne kadar başarılı olduğumu arkadaşlarıma anlatmak istiyorum.	①	②	③	④	⑤

Katılımınız için teşekkür ederiz.



SINAVA İLİŞKİN DUYGULAR ÖLÇEĞİ

Sevgili öğrenciler, bu ölçek sınavlarda yaşayabileceğiniz duygulara yönelik maddeler içermektedir. Ölçekte yer alan sorulara yanıt vermeden önce lütfen genellikle sınavlarda nasıl hissettiğinizi hatırlayınız ve hissettiğiniz duyguları düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Ankete verdiğiniz yanıtlar tamamen gizli tutulacaktır. Soruları boş bırakmayınız ve sadece tek bir seçenek işaretleyiniz. Çalışmamıza sağladığınız katkıdan dolayı teşekkür ederiz.

İngilizce Öğretmeni, Yafes CAN
Yrd. Doç. Dr. Esmâ EMMİOĞLU SARIKAYA
Yrd. Doç. Dr. Salih BARDAKÇI
Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

I. Bölüm: Kişisel Bilgiler

Bu bölümdeki sorulara lütfen kısaca yanıt veriniz.

Yaşınız:.....

Cinsiyetiniz:.....

Sınıfınız:

Şifre Şifre (doğduğunuz gün/ay/ayakkabı numaranız/soyadınızın ilk harfi):.....

II. Bölüm: Sınav Öncesi Duygular

Aşağıda **sınavlardan önce** nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **SINAVLARDAN ÖNCE** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
1	Sınavı dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
2	Yeterince çalışıp çalışmadığım konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
3	Sınavlarıma büyük bir umut ve beklentiyle çalışmaya başlıyorum.	①	②	③	④	⑤
4	Sınava hazırlanmak için yeterli zamanım olmadığında sinirlerim bozuluyor.	①	②	③	④	⑤
5	Sınav için yaptığım hazırlıklarla o kadar gurur duyuyorum ki sınava hemen başlamak istiyorum.	①	②	③	④	⑤
6	Umutsuzluğum tüm enerjimi yok ediyor.	①	②	③	④	⑤
7	Sınavda başarısız olmanın ne kadar utanç verici olduğunu düşünmek bile istemiyorum.	①	②	③	④	⑤
8	Sınava çalışmak hoşuma gittiği için gereğinden fazlasını çalışmaya hevesliyimdir.	①	②	③	④	⑤
9	Sınavda iyi bir şeyler yapacak yeteneğe sahip olmam konusundaki bütün umutlarımı kaybettim.	①	②	③	④	⑤
10	Mideme kramplar giriyor.	①	②	③	④	⑤
11	Her şeyin yolunda gideceği konusunda iyimserim.	①	②	③	④	⑤
12	Öğrenmem gereken konuların fazlalığı beni sinirlendiriyor.	①	②	③	④	⑤
13	Sınav konusunda o kadar umutsuzum ki çalışmaya bile başlayamıyorum.	①	②	③	④	⑤

14	Sınav olmadan önce sabırsızlanıyorum.	①	②	③	④	⑤
15	Sınavdan önce kendimi gergin ve rahatsız hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
16	Yeteneklerimin yeterli olacağına dair büyük umudum var.	①	②	③	④	⑤
17	Tüm umudumu yitirdiğim için sınavda hiçbir şey yapmamayı düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
18	Bilgimi göstermeyi dört gözle bekliyorum.	①	②	③	④	⑤
19	O kadar gerilirim ki keşke sınava girmeme şansım olsa diye düşünürüm.	①	②	③	④	⑤
20	Sınav hazırlığının yeterli olduğu konusunda kendime oldukça güveniyorum.	①	②	③	④	⑤
21	Sınav konusunda oldukça iyimserim.	①	②	③	④	⑤
22	Başarılı olmayı dört gözle beklediğim için çok sıkı çalışıyorum.	①	②	③	④	⑤
23	Sınav ile ilgili umudum olmadığı için moralim bozuk.	①	②	③	④	⑤
24	Sınavın çok zor olup olmayacağı konusunda endişeliyim.	①	②	③	④	⑤
25	Kendime olan güvenim sınava daha iyi hazırlanmam için beni motive ediyor.	①	②	③	④	⑤

III Bölüm: Sınav Esnasındaki Duygular

Aşağıda **sınav esnasında** nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **SINAV ESNASINDA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum	
		①	②	③	④	⑤
26	Sınav olmaktan keyif alıyorum.	①	②	③	④	⑤
27	Sınavı geçip geçemeyeceğim konusunda endişeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
28	Başarıyı umut ederek sınava daha fazla gayret gösteriyorum.	①	②	③	④	⑤
29	Sınavın başında kalbim güm güm atıyor.	①	②	③	④	⑤
30	Ne kadar gayret etsem de sınavda başarılı olamayacağımı düşünmeye başladım.	①	②	③	④	⑤
31	Öfkeleniyorum.	①	②	③	④	⑤
32	Sanırım, bilgimle gurur duyabilirim.	①	②	③	④	⑤
33	Çok gerginim.	①	②	③	④	⑤
34	Pes etmiş gibi hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
35	Ellerim titriyor.	①	②	③	④	⑤
36	Sınava yeterli bir şekilde hazırlanamadığım için kendimden utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
37	O kadar geriliyorum ki sınavın bitmesini bekleyemiyorum.	①	②	③	④	⑤
38	Sınav esnasında kendime çok güvenirim.	①	②	③	④	⑤
39	Sınavda çıkan soruların adil olmadığını düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤

40	Soruların benim için çok zor olduğunu fark etmeye başladım.	①	②	③	④	⑤
41	Bilgim ile gurur duymam sınav için beni gayretlendiriyor.	①	②	③	④	⑤
42	Sınav esnasında panikliyorum.	①	②	③	④	⑤
43	Öylesine tükendim ki hiç enerjim kalmadı.	①	②	③	④	⑤
44	Aşağılanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
45	Sınavla başa çıkabildiğim için mutluyum.	①	②	③	④	⑤
46	O kadar kaygılanıyorum ki sınav dışında herhangi bir yerde olmayı isterdim.	①	②	③	④	⑤
47	Soruları doğru cevaplayabileceğime inancımı yitirdim.	①	②	③	④	⑤
48	O kadar utanıyorum ki kaçıp saklanasım geliyor.	①	②	③	④	⑤
49	Bence sınav keyifli bir mücadeledir.	①	②	③	④	⑤
50	Umutsuz hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
51	Utandığım için nabzım hızlı atıyor.	①	②	③	④	⑤
52	Soruları yanlış yaptığım için utanıyorum.	①	②	③	④	⑤

IV. Bölüm: Sınav Sonrası Duygular

Aşağıda **sınavlardan sonra** nasıl hissedebileceğinize yönelik maddeler yer almaktadır. Lütfen genel olarak **SINAVLARDAN SONRA** nasıl hissettiğinizi düşünerek her maddeyi yanıtlamaya çalışınız. Kesinlikle Katılmıyorum için 1'den Kesinlikle Katılıyorum için 5'e kadar ölçeklendirilmiş olan çizelgede verilen ifadeye katılma derecenizi ilgili rakamın bulunduğu yuvarlağın içini doldurarak belirtiniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		
53	Öğretmenin not verme yöntemine sinirleniyorum.	①	②	③	④	⑤
54	Sınav sonuçlarımı aldığımda kalbim gururla çarpıyor.	①	②	③	④	⑤
55	Midemde hissettiğim rahatsızlık sınav sonrası kayboldu.	①	②	③	④	⑤
56	Utanmış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
57	Sınavın hakkından geldiğim için kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤
58	Kalbim zevkle hızlı atıyor.	①	②	③	④	⑤
59	Oldukça sinirliyim.	①	②	③	④	⑤
60	Başarım hakkında düşünmek beni gururlandırıyor.	①	②	③	④	⑤
61	Artık rahat bir nefes alabilirim.	①	②	③	④	⑤
62	Notlarımdan utanıyorum.	①	②	③	④	⑤
63	Çok hafiflemiş hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
64	İmkân olsa öğretmeni azarlamayı isterdim.	①	②	③	④	⑤
65	Sınavdan sonra kendimle çok gurur duyarım.	①	②	③	④	⑤
66	Rahatlamış hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
67	Kötü bir not aldığımda öğretmenimin yüzüne bir daha bakmamayı tercih ederim.	①	②	③	④	⑤
68	Öfkem yüzünden kan beynime sığıyor.	①	②	③	④	⑤
69	Kendimden oldukça memnunum.	①	②	③	④	⑤
70	Sonunda tekrar gülebiliyorum.	①	②	③	④	⑤

71	Keşke öfkemi özgürce ifade edebilsem.	①	②	③	④	⑤
72	Sınavdan bir şampiyon edasıyla çıkıyorum.	①	②	③	④	⑤
73	Özgür hissediyorum.	①	②	③	④	⑤
74	Diğer kişiler kötü notlarımı görünce yüzüm kızarıyor.	①	②	③	④	⑤
75	Sınavdan sonra çok mutlu oluyorum.	①	②	③	④	⑤
76	O kadar sinirlenirim ki yüzüm kıpkırmızı oluyor.	①	②	③	④	⑤
77	Kendimle gurur duyuyorum.	①	②	③	④	⑤

Katılımız için teşekkür ederiz.



EK 4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Bu dönem İngilizce dersleri nasıl geçti, derste neler yaptınız, anlatabilir misiniz?

2. Bu dönem aldığınız İngilizce dersi ile daha önce aldığınız İngilizce derslerini karşılaştırır mısınız?

- Sınıf ortamı açısından
- Etkileşim açısından
- Zaman kullanımı açısından

3. İngilizce dersinde socratic (ÖYS) kullanmanın sizin için avantajları var mıydı, açıkla mısınız?

- Öğrenme
- Hatırlama
- Dese katılım
- Tutum-Motivasyon
- Etkileşim (öğrenci, öğretmen)
- Dikkat
- Geribildirim / Kendi performansını fark etme

4. İngilizce dersinde socratic (ÖYS) kullanmanın sizin için dezavantajları var mıydı, açıkla mısınız?

- Teknik açıdan
- Kullanım kolaylığı açısından
- Zaman kaybı açısından
- Diğer

5. Diğer derslerde de socratic (ÖYS) kullanmak istemisiniz, açıklayınız?

6. Sizce İngilizce derslerinde socratic (ÖYS) kullanımını nasıl daha iyi hale getirilebilir?

Ek 5. Başarı Testi

1. A:?

B: Tim's got it.

Name	Age	Country	Belonging
Ali	15	Turkey	Blue wallet
Tom	16	France	Brown hat
Jane	14	UK	Black eraser
Tim	17	USA	Purple umbrella

- A) Is Tim from USA?
 B) Where does Tim From?
 C) Who has an umbrella?
 D) Who hasn't wallet?
 E) Is Tim young or old?

2. A:?

B: Yes, I've.

- A) Has he got a book?
 B) What has he got in his hand?
 C) Have you got a dictionary?
 D) Have you got a car or not?
 E) Who has a new car?

3. A: Who has got blue eyes in your family?

B:

- A) My sister lives abroad.
 B) My father has.
 C) Yes, my little nephew has.
 D) Blue eyes and red hair is my favourite.
 E) My brother is.

Read the passage and answer the 4th and 5th questions.

Dear Mum,

I have just come to my summer school in London. It is in the centre of the city in a big building. My first day at the school is amazing. I have a lot of friends. One of them is Mary from Spain. She is fourteen years old and has got big brown eyes. She has got two brothers. She is friendly and funny. Judy is from Germany and she is at the same age with Mary. She is friendly, too. Our teacher, Mrs. Bayley, is very helpful and speaks English fluently. She is from Manchester, the UK. She is forty-one years old. I am very happy to be here.

Best wishes.

Clara

4. Where is Clara now?

- A) She is at the party.
 B) She is in Germany.
 C) She is in Manchester.
 D) She is in Spain.
 E) She is at a summer school in UK

5. Where are Mary and Judy from?

- A) Mary is from Spain and Judy is from Germany.
 B) Mary and Judy are from London.
 C) They are from Spain.
 D) Judy and Mary are from Germany.
 E) Mary and Judy live in Manchester.

Find the best choice for the given blanks. (Questions 6 to 8)

Dear mum and dad!

It is great here in Japan. The hotel is perfect but (6) The Japanese are also very lovely. Now I am in Tokyo and it (7) I love here. Sushi is very famous food here and it is very delicious.

I miss you a lot.

(8).....!!!

Tim

6. A) the weather is too cold.
 B) Tokyo is the capital city.
 C) I learned Japanese
 D) it is fantastic place
 E) we are having great time
7. A) is very bad hotel
 B) is friendly and great
 C) is spicy and pretty good food
 D) is rally lovely friend
 E) has many historical places
8. A) People here are friendly
 B) The food is very bad.
 C) We are spending our days on beach.
 D) Hope to see you soon
 E) I am exploring new places
9. A:?
 B: **It is a small room. I share it with my sister. There are two beds and two lambs in it. The walls are blue. I love it so much.**
- A) Where is the kitchen in your house?
 B) Can you tell me something about your room?
 C) Why you share your room?
 D) Is your living room near the kitchen?
 E) Where are Sue and Tim?
10. A:
 B: **Yes, it is near my house.**

- A) Where is the bank?
 B) Is there a traffic problem in your neighbourhood?
 C) Has your house got a big hall?
 D) Is there a bank in your neighbourhood?
 E) Are there historical buildings?

11. because New York is very crowded and I think it is unsafe.

- A) Antalya is more modern than New York
- B) I think New York isn't colder than Antalya
- C) New York is not better than Antalya to live
- D) Buildings are more modern in İstanbul
- E) Tokyo is modern city of Japan

12. Uşak is

	Burdur	Uşak
Population	104875	242566
Area	5341 km ²	6887 km ²
Architecture	Modern buildings	Old buildings
Climate	average yearly temp. 13 °C	average yearly temp. 12 °C

- A) smaller than Burdur
- B) more modern than Burdur
- C) isn't noisier than Dubai
- D) more crowded than Burdur
- E) hotter than Burdur

Read the passage and answer the questions 13- 14.

Hi,

How are you Linda? I miss you all. This is our third week in Sivas. It is OK but I miss London because all my friends are there. Let me describe my new neighbourhood. We live in a nice place and a very green area. Sivas is smaller than London. Life is lively here but I sometimes miss the hustle and bustle of London, but life is cheaper, quieter and safer here London is difficult to live in. It's one of the ancient cities of Turkey. My school is very close to our house. I go to school on foot. It is so fun. My new school is nicer than the old one. There are a lot of sports facilities in our school. I'm in the school basketball team. -Last but not the least, my room is better here. I'm sure you will love it. Linda, why don't you come and visit us! Let me call you and plan it together.

See you soon!

Jane xxx

13. Sivas

- A) is livelier than her own city
- B) is busier than London
- C) is difficult to live in
- D) is not a cheaper city
- E) is as bustle as London

14. Jane

- A) doesn't miss her home town
- B) thinks her friend will love Sivas
- C) doesn't plan to return back
- D) studies in London
- E) plans to go London

15. Which sentence is wrong according to the passage?

- A) Sivas is safer than London.
- B) London is more expensive than Sivas.
- C) Jane's new school is better.
- D) Jane's room is better in London.
- E) Life is livelier in London.

Look at the chart below and answer the questions (16 – 17).

	Ankara	Konya	Kars
Population	5.271.000	2.161.000	289.786
Area	24,521 km ²	38,873 km ²	9,594 km ²
Architecture	New Buildings	New Buildings	Old Buildings
Climate	Average yearly temp. 12 °C	Average yearly temp. 11 °C	Average yearly temp. 5 °C

16. Ankara is

- A) smaller than Kars
- B) more modern than Konya
- C) colder than Konya
- D) more crowded than Konya
- E) larger than Konya

17. Which sentence is correct according to the table?

- A) Konya isn't larger than Kars
- B) Ankara is colder than Konya
- C) Kars is not more crowded than Konya
- D) Ankara is not more crowded than Konya
- E) Kars is more modern than Konya

18. Your friends invite you to go trekking in the afternoon but it is too hot and so you don't want to go. How do you express your opinion to them?

- A) Trekking is my best free time activity. I will join you.
- B) I don't think it is a bad idea.
- C) In my opinion trekking is not a good idea for now.
- D) I want to join you. It will be perfect activity.
- E) To me, it is a good idea. What time will be go?

19. Sarah can't stand thrillers and horror movies because - - -

- A) the scenes are really fantastic
- B) the actors always win the Oscar Awards
- C) the plots are real and they are his thing
- D) they have blood and fight on scenes
- E) those kinds of movies are great

20. A:?
B: I think at ten thirty.

- A) Shall we meet at half past ten?
- B) Can you tell me the date of your birthday?
- C) How about seeing the new film on Thursday?
- D) Its sound great. I will join you.
- E) What time does your math class start?

21. A:?
B: At about seven p.m.

- A) What do you usually do on the Net?
- B) How often do you visit your mum?
- C) How many hours do you spend on the Net?
- D) What time do you usually read book?
- E) What do you usually like doing at seven?

22. A:?
B: At nine fifteen p.m.

Tom's timetable of the week				
Mon.	Tues.	Wed.	Thurs	Fri.
7:30 Have Breakfast	12.05 Have lunch with friends	In the mornin g go gym	10.3 0 Watc h a Movi e	All day study at the librar y
20.45 Watch basketb all match	17.15 Have a barbec ue	In the evenin g go to concer t	21.1 5 Have dinn er out with famil y	21.05 Meet with friend s

- A) When does Tom go gym?
- B) What time does he have a dinner?
- C) What time do they have a barbecue?
- D) Does he meet his friends at nine?
- E) Do they have dinner on Wednesday at nine?

23. A:?
B: It is cheaper and fast.

- A) Why do you prefer sending e-mail?
- B) How often do you send text message?
- C) Who watches romantic films?
- D) When do you usually contact with your friends?
- E) Why do you watch comedy films?

24. A:?
B: Yes, he does because it is relaxing.

- A) How often does he do origami?
- B) Does he prefer playing chess?
- C) What does he prefer doing in his free times?
- D) Why he prefers collecting things?
- E) Does he really keen on exhausting sports?

25. One of your friends invites you to a birthday party but you have to finish your project. You want to refuse and say:

- A) I think it is fantastic.
- B) Oh thanks, I would love to.
- C) I really like to join the party.
- D) I would love to but I have another plan.
- E) It is a good idea.

26. A: I have two tickets for the pop concert tonight. What about going together?
B: That would be great.
What time will we meet?

- A) I think it is unbearable.
- B) I actually dislike pop music.
- C) I hope you do better things next time.
- D) I have nothing better to do.
- E) I am sure you will can't stand it.

27. Your friend invites you to a party. But you have another plan. What do you say to refuse his invitation?

- A) I hope you feel better soon.
- B) Sounds good but I'm busy.
- C) It will be great to join.
- D) Sure, I would like to.
- E) I promise I will be there.

Read the blog and answer 20th and 21st questions.

THE REVENANT

"The Revenant" is one of the best of 2015 and it's an action thriller. Leonardo Di Caprio finally an Oscar winner with this movie.

It's an excellent film of survival in the wild. It takes place in the 1800's. It has a great cast, especially Leonardo Di Caprio and Tom Hardy. The scenes are breath-taking. I highly recommend this film if you are a real adventure addict. "The Revenant" takes you to another time and place. I mean you don't just watch "The Revenant", you experience it. This film keeps you on the edge of your seat.

The director Alejandro G. Innaritu, 'Hollywood's King of Pain', makes everybody believe the impossible

28. When does the story take place in "The Revenant"?

- A) It is about survive in the wild.
- B) It takes place in the nineteenth century.
- C) It take place in wild forest.
- D) It makes you believe the event.
- E) The plot is very ordinary.

29. Does the author recommend "The Revenant"? to watch?

- A) Yes, she advises but if you are an adventure addict.
- B) Yes, it is unpopular film.
- C) The film is not a good one.
- D) The author gives some advices.
- E) You will be addict to watch it.

BUCKET LIST

"Bucket List" is a 2007 American comedy-drama film directed by Rob Reiner and starring Jack Nicholson and Morgan Freeman. It is about two old men with terminal cancer. They stay in the same hospital room and become friends. They make a list of things they want to do before they "kick the bucket" and their amazing journey starts. The plot is quite ordinary but I still enjoyed it. I think it is a great movie about friendship. I give it two thumbs up. It makes you both laugh and cry at the same time. If you look for a feel-good movie, I definitely recommend it

30. What is the plot of "Bucket List"?

- A) It is a comedy-drama film
- B) It is about two man making list of things they want to do before dying.
- C) The film's plot is about starring Jack Nelson and Morgan Freeman.
- D) The film makes you laugh and also cry at the same time.
- E) After you watch it you feel better.

THE INTERN

The story takes place in Brooklyn. Ben Whittaker is a 70-year-old lonely man. He is bored with his life. He plays golf, goes to movies, reads books and does yoga to fill his time, but something is still missing. He decides to work again and gets a job at an online fashion site. After a while, he works as an assistant for Jules Ostin, the owner of the company. Life is really hard for Jules, she has lots of problems, but Ben helps her through her problems. I think it is a modern fairy tale with an unrealistic story. It's a romantic story without the romance.

Two Oscar winner stars, Robert De Niro and Anne Hathaway, have the lead roles, but the result is just a feel-good movie. This movie is a bomb. You shouldn't waste your time seeing it.

31. What is the plot of "The Intern"?

- A) It is about an old man wanting to do new things in his boring life
- B) It is a kind of romantic film and you will like it.
- C) The plot of film is not worth to watch.
- D) The film is modern fairy tale and worth to watch.
- E) The plot of the film is so boring.

32. You watched a new movie with your friend yesterday evening. The film was really boring. Now you write about it on your blog and say;

- A) The plot of the film is not worth to watch.
- B) It was a romantic comedy and about an old woman who wants to go on a journey.
- C) The film was worth to see. I recommend you to watch it.
- D) It was breath-taking. You have to go and see it.
- E) The plot of movie is not an ordinary.

33. You watched a sci-fi last and liked it last weekend and tell your friends about it on your blog. You write;

- A) You can't stand watching it.
- B) The film was not an ordinary. Go and see it.
- C) It was unrealistic. Not worth to watch.
- D) The plot was annoying.
- E) I hate the plot of film.

34.

Tom's Blog.

The film I watched yesterday night was a romantic comedy. The film has a great cast, especially Tom Hardy and Angelina Jolie. The scenes are breathtaking and I highly recommend this film if you like comedy films.
.....

- A) You can't stand watching it.
- B) This film keeps you on the edge of your seat.
- C) Let's not go to watch it.
- D) It was an ordinary romantic comedy.
- E) The plot was annoying.

35. **You want to see the new film about an astronaut going to Mars to live there. You think it is amazing and write your friend to invite him to go and watch it.**

- A) What about go and watch a romantic film tonight?
- B) Shall we go and watch an amazing sci-fi this evening?
- C) How about stay at home and watch a comedy?
- D) Let's watch a western together tonight.
- E) Sci-fi is my favourite but I don't want to watch this film.

36. **A:**

B: That would be great. I will come. What time will we meet?

- A) I will go and watch a comedy film tonight. Do you want to join me?
- B) The new film about dinosaurs is very boring. What do you think about it?
- C) What type of movies do you prefer?
- D) My friend invite me his party but I don't want to go.
- E) Romantic comedy films aren't my favourite. I don't prefer to watch them.

37. **You want to watch a comedy film and you see a new film poster. You want to go and watch with your friend. How do you invite?**

- A) Comedy films are my favourite. What about you?
- B) Horror films are not my favourite. Do you like them?
- C) Why you refuse to come with me?
- D) The comedy films are best to watch but I am too busy nowadays to watch.
- E) This evening there is a good comedy film. What about to watch it?

Good LUCK!

Şifre (doğduğunuz gün /ay /ayakkabı numaranız / soyadınızın ilk harfi):

.....

1	A	B	C	D	E
2	A	B	C	D	E
3	A	B	C	D	E
4	A	B	C	D	E
5	A	B	C	D	E
6	A	B	C	D	E
7	A	B	C	D	E
8	A	B	C	D	E
9	A	B	C	D	E
10	A	B	C	D	E
11	A	B	C	D	E
12	A	B	C	D	E
13	A	B	C	D	E
14	A	B	C	D	E
15	A	B	C	D	E
16	A	B	C	D	E
17	A	B	C	D	E
18	A	B	C	D	E
19	A	B	C	D	E
20	A	B	C	D	E
21	A	B	C	D	E
22	A	B	C	D	E
23	A	B	C	D	E
24	A	B	C	D	E
25	A	B	C	D	E
26	A	B	C	D	E
27	A	B	C	D	E
28	A	B	C	D	E
29	A	B	C	D	E
30	A	B	C	D	E
31	A	B	C	D	E
32	A	B	C	D	E
33	A	B	C	D	E
34	A	B	C	D	E
35	A	B	C	D	E
36	A	B	C	D	E
37	A	B	C	D	E

Ek 6. Belirtke Tablosu

BELİRTKE TABLOSU

9. Sınıf İngilizce		Soru Numaraları	Kazanımlar	Temalar
BİLİŞSEL ALAN	Uygulama	1	be able to ask and answer about their personal belongings	1
		2		
		3		
	Analiz	4	be able to find specific information in a simple text about jobs/nationalities/countries.	1
		5		
	Uygulama	6	be able to write simple sentences and phrases (a postcard, an e-mail or a hotel registration form)	1
		7		
		8		
	Uygulama	9	be able to ask about and describe their neighbourhood	2
		10		
		11		
	Uygulama	12	be able to compare people, places and objects around them.	2
		Analiz		
	Analiz	14	be able to read a simple text for specific information about their neighbourhood/city etc.	2
		15		
	Analiz	16	be able to compare cities in different countries/Turkey	2
		17		
	Uygulama	18	be able to express their opinions about free time activities	3
		19		
	Uygulama	20	be able to ask about and tell the time and the date	3
		21		
		22		
	Uygulama	23	be able to make preferences about their hobbies and free time activities	3
		24		
	Uygulama	25	be able to accept and refuse an invitation	3
		26		
		27		
	Analiz	28	be able to scan film reviews on blogs to decide which movie to see	3
		29		
	Analiz	30	be able to find the main idea of a text about movies	3
		31		
	Uygulama	32	be able to write their opinions on a blog	3
		33		
		34		
	Uygulama	35	be able to write short text messages to invite their friend for a movie	3
		36		
		37		

Ek 7 Başarı Duyguları Ölçeği İçin Mail Yoluyla Alınan İzin

From: **Reinhard Pekrun** <pekrun@lmu.de>
Date: Sat, Apr 1, 2017 at 7:31 PM
Subject: RE: request for using AEQ
To: rperry@cc.umanitoba.ca, esma emmioğlu <esma.emmioğlu@gmail.com>, thomas.goetz@uni-konstanz.de
Cc: yafes can <yafescan@gmail.com>, Salih BARDAKCI <salihbardakci@hotmail.com>

Dear Dr. Emmioğlu,

thank you for your interest in the AEQ. Enclosed please find the manuals for the AEQ and the AEQ-Mathematics, and please feel free to use the instruments for your research purposes.

Best wishes for your work,

Reinhard Pekrun

Dr. Reinhard Pekrun
Professor of Psychology
Dpt. of Psychology, University of Munich
80802 Munich, Germany
Phone: [+49 89 2180 5149](tel:+498921805149)
Email: pekrun@lmu.de

Honorary Professor
Institute for Positive Psychology and Education
Australian Catholic University
Strathfield, NSW 2135, Australia



EK 8. Başarı Duyguları Ölçeği Uyarılama Çalışmaları İçin Gerekli İzinler



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.6116705

02.05.2017

Konu: Araştırma İzni
(Yafes CAN)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 21/04/2017 Tarihli ve 56314351-302.99-E.6486 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 21/10/2016 Tarih ve 92255297-605-E.11777707 Sayılı Onayı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yafes CAN, "Öğrenci Yanıt Sisteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Başarıları ve Başarı Duyguları Üzerine Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan aşağıda isimleri belirtilen okulların öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket çalışması, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Merkez İlçede bulunan aşağıda isimleri belirtilen okulların öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Mücahit GÜL
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
02.05.2017

Mustafa ALTINSOY
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

02/05/2017
L. KELDAL
Şef

S.NO	OKUL ADI	S.NO	OKUL ADI
1.	Yenişehir Anadolu Lisesi	4.	Selçuk Anadolu Lisesi
2.	Atatürk Anadolu Lisesi	5.	Cumhuriyet Anadolu Lisesi
3.	Sivas Fen Lisesi	6.	Prof.Dr.Necati Erşen SBL

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. http://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a2d2-ec08-3848-b5ff-9afc kodu ile teyit edilebilir.

Ek 9. Başarı Duyguları Ölçeklerinin Altboyutları

Başarı Duyguları Ölçeği Alt Boyutları		Sınav Duyguları Ölçeği		Öğrenme Duyguları Ölçeği		
Alt Boyutlar	Madde Numarası	Alt Boyutlar	Madde Numarası	Alt Boyutlar	Madde Numarası	
Gurur	Duyusal	70	Duyusal	69, 77	Duyusal	64
	Güdüsel	46, 77, 80	Güdüsel	32, 57, 60	Güdüsel	50
Kaygı	Bilişsel	30, 40, 53, 74	Bilişsel	5, 41	Bilişsel	27, 72
	Fizyolojik	60	Fizyolojik	54, 65, 72	Fizyolojik	43, 55
	Duyusal	17, 21, 50	Duyusal	15, 33, 42	Duyusal	6, 39, 67
	Güdüsel	6, 56	Güdüsel	19, 37, 46	Güdüsel	2, 22
Keyif	Bilişsel	3, 12, 15, 25	Bilişsel	2, 24, 27	Bilişsel	16, 46, 61
	Fizyolojik	19, 35, 65	Fizyolojik	10, 29, 35	Fizyolojik	5, 31, 53
	Duyusal	1, 24, 67	Duyusal	1, 26	Duyusal	1, 45
	Güdüsel	11, 32, 41	Güdüsel	8, 22	Güdüsel	30, 66, 74
Öfke	Bilişsel	5, 71, 76	Bilişsel	18, 45, 49	Bilişsel	52, 70
	Fizyolojik	49	Fizyolojik	14, 58, 75	Fizyolojik	38, 56
	Duyusal	28, 73	Duyusal	31, 59	Duyusal	10, 36, 42
	Güdüsel	8, 69	Güdüsel	64, 71	Güdüsel	4, 20
Sıkılma	Bilişsel	44, 59, 78	Bilişsel	4, 12, 39, 53	Bilişsel	12, 49
	Fizyolojik	39, 54	Fizyolojik	68, 76	Fizyolojik	26, 63
	Duyusal	36, 63	Duyusal	63, 66, 73	Duyusal	32, 34
	Güdüsel	26, 29, 66	Güdüsel	-	Güdüsel	7, 13
Umut	Bilişsel	51, 61	Bilişsel	-	Bilişsel	29, 40, 60
	Fizyolojik	33, 42, 45, 57	Fizyolojik	55, 61, 70	Fizyolojik	17, 23, 47
	Duyusal	7, 9	Duyusal	11, 38	Duyusal	8, 18
	Güdüsel	4, 13, 16	Güdüsel	3, 25, 28,	Güdüsel	24, 33
Umutsuzluk	Bilişsel	20, 23, 37	Bilişsel	15, 20, 21	Bilişsel	3, 14
	Fizyolojik	-	Fizyolojik	-	Fizyolojik	-
	Duyusal	14, 48	Duyusal	23, 50	Duyusal	15, 51, 73
	Güdüsel	2, 18, 22	Güdüsel	13, 17, 34	Güdüsel	28, 37
Utanma	Bilişsel	10, 55, 79	Bilişsel	9, 30, 40, 47	Bilişsel	44, 65, 69, 75
	Fizyolojik	31, 75	Fizyolojik	6, 43	Fizyolojik	11, 21
	Duyusal	43, 58	Duyusal	44, 56	Duyusal	48
	Güdüsel	38, 72	Güdüsel	48, 67	Güdüsel	62, 71
Fizyolojik	Bilişsel	34, 47, 64	Bilişsel	7, 36, 52, 62	Bilişsel	9, 19, 25, 54, 58
	Fizyolojik	27, 52, 62	Fizyolojik	51, 74	Fizyolojik	35, 41

Ek 10. Başarı Duyguları Ölçeği ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları Uygulamak İçin Gerekli İzinler

Evrak Tarih ve Sayısı: 17/08/2017-E.39014



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı :71584433-044/
Konu :Anketler (Yafes CAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : Öğrenci İşleri Şube Müdürlüğü; 16/08/2017 Tarihli, 38714 sayılı yazı.

Anabilim Dalımız Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi **Yafes CAN'ın** (Danışman: Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU SARIKAYA, II. Danışman: Yrd.Doç.Dr. Salih BARDAKÇI) " **Öğrenci yanıt Sisteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Başarıları ve Başarı Duyguları Üzerindeki Etkileri**" başlıklı tez çalışması kapsamında talep etmiş olduğu uygulama izin isteğinin uygun olduğuna ilişkin ilgi yazı ve ekleri yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Doç. Dr. Nail YILDIRIM
Enstitü Müdürü

EK :
İlgi yazı ve ekleri (8 sayfa)

DAĞITIM
Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Başkanlığına
Yrd.Doç.Dr. Esma EMMİOĞLU
SARIKAYA
Yrd.Doç.Dr. Salih BARDAKCI

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Taşlıçiftlik Kampüsü Eğitim Fakültesi Kat:1 Ayrıntılı bilgi için irtibat: N.Karsligil Memur
Tel: 0 (356) 2521616 Faks: 0 (356) 2521609
E-Posta: ebilen@gop.edu.tr Elektronik ağ: http://ebilen.gop.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı :56314351-044/
Konu :Anketler (Yafes CAN)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) Enstitü Sekreterliği; 28/07/2017 Tarihli, 35718 sayılı yazı.
b) Sivas İl Millî Eğitim Müdürlüğü, 08/08/2017 tarihli ve 11949760 sayılı yazı.

İlgi "a" yazınız Tokat Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne iletilmiş olup, cevabi ilgi "b" yazı sureti ve ekleri ilişikte gönderilmiştir.
Bilgi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Hanifi VURAL
Rektör Yardımcısı

EK :
İlgi "b" yazı ve ekleri



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 9225529-605.01-E.11949760

08.08.2017

Konu : Araştırma İzni
(Yafes CAN)

Gaziosmanpaşa Üni. Rektörlüğüne

.....MÜDÜRLÜĞÜNE

- İlgi a) Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 28/07/2017 tarihli ve 11767 sayılı yazısı
b) Valilik Makamının 07/08/2017 Tarihli ve 92255297-605.01-E.11901708 Sayılı Onayı.
c) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yafes CAN'ın, "Öğrenci Yanıt Sisteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Başarıları ve Başarı Duyguları Üzerindeki Etkileri" başlıklı proje çalışması kapsamında, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla İlimiz Merkez Yenişehir Anadolu Lisesi 9. ve 10. Sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması Valilik Makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

Ahmet SEVİM
Milli Eğitim Müdür V.

EK : İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)

DAĞITIM :

Gereği

Bilgi

- Gaziosmanpaşa Üni. Rektörlüğü

-Yenişehir Anadolu Lisesi Müdürlüğüne

Lütfi KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 Merkez SİVAS
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: butce58@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: L.KELDAL-Şef
Tel: (0 346) 228 48 00 - 132
Faks: (0 346) 227 06 39

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden ed47-cdd0-3bf3-888c-67a4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.11901718
Konu: Araştırma İzni
(Yafes CAN)

07.08.2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının
28/07/2017 Tarihli ve 56314351-730.08.03-E.11767 Sayılı Yazısı.
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün
07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.
c)Valilik Makamının 21/10/2016 Tarih ve 92255297-605-E.11777707 Sayılı
Onayı.

Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Yafes CAN, "Öğrenci Yanıt Sisteminin Ortaöğretim Öğrencilerinin İngilizce Derslerindeki Başarıları ve Başarı Duyguları Üzerindeki Etkileri" konulu tez çalışması kapsamında, İlimiz Merkez İlçede bulunan Yenişehir Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki anket çalışması, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup çalışmanın, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Merkez İlçede bulunan Yenişehir Anadolu Lisesi 9. ve 10. sınıf öğrencilerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Onaylarınıza arz ederim.

Celal KARAHAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

OLUR
07.08.2017

Ahmet SEVİM
Vali a.
Millî Eğitim Müdür V.

GİZETİME
07/08/2017

L. KELDAL
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef
Tel:0 346 2284800/132
Faks:0 346 2270639

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eaeB-a77e-39e5-ba53-c661 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 11. Yazarın Özgeçmişı

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Yafes CAN
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: TC Doğum Tarihi ve Yeri: 26.11.1982 / Gölhisar
İletişim Bilgileri	E-Posta: yafescan@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	İlkokul: 1988-1993 Yeşildere İlkokulu Ortaokul: 1993-1996 Yeşildere Ortaokulu Ortaöğretim: 1996-2000 Gölhisar Süper Lisesi Lisans: 2000-2005 Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
İş Deneyimi	2005-2006: Burdur / Gölhisar Çamköy İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni 2005-2006: Burdur / Gölhisar Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni 2005-2006: Burdur / Çavdır Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni 2006-2009: Sivas / Yıldızeli Atatürk İlköğretim Okulu ve Yıldızeli Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni 2009-2011: Sivas Kılıçaslan İlköğretim Okulu ve Sivas Halk Eğitim Merkezi İngilizce Öğretmeni 2011-Halen: Sivas Yenişehir Anadolu Lisesi İngilizce Öğretmeni