



Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

<http://kutuphane.uludag.edu.tr/Univder/uufader.htm>

Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modelinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve İngilizce Dersine Yönelik Tutumlarına Etkileri

Gökhan BAŞ

*Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
gokhanbas51@gmail.com*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Niğde ilinde bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya, bu okulun iki sınıfından toplam 64 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada, ön test-son test kontrol gruplu araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Her grup için aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplanmış olup, gruplar arasındaki anlamlılığı test etmek için bağımsız gruplar *t* testi kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bunun yanında, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı yapılan öğretiminin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde önemli olumlu gelişmeler sağladığı kaydedilmiştir. Araştırma sonunda, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin akademik başarısının ve İngilizce dersine karşı öğrencilerin tutumlarının, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı olarak öğretim yapılan sınıfın akademik başarılarından ve derse yönelik tutumlarından çok daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modeli, İngilizce Öğretimi, Akademik Başarı, Derse Yönelik Tutum.

Effects of Gagn 's Model of Events of Instruction on Students' Academic Achievement and Attitudes Towards English Course

ABSTRACT

The purpose of the study was to examine the effects of Gagné's (1985) model of events of instruction on students' academic achievement and attitudes towards English course in the 7th grade. The research was carried out in 2011–2012 education-instruction year in an elementary school in Nigde. Totally 64 students in two different classes in the 7th grade of this school participated in the study. The pre-post-test control group research model was used in this study. The data obtained in the study were analysed by the computer programme SPSS 17.0. The arithmetic means and standard deviations were calculated for each group. In order to test the significance between the groups, the independent samples *t* test was used. The significance level was taken as 0,05 in the research. The results of the research showed a significant difference between the attitude scores of the experiment group and the control group. It was also found out that Gagné's (1985) model of events of instruction was more effective in the positive development of the students' academic achievement levels. At the end of the research, it was revealed that the students who were educated by Gagné's (1985) model of events of instruction were more successful and had higher attitude towards the course than the students who were educated by the instruction based on student guide books.

Key Words: Gagné's model of events of instruction, English teaching, academic achievement, attitude towards course.

GİRİŞ

ğrenme, bireyin evresiyle interaktif etkileŐimi sonucu olarak davranıŐlarında ya da potansiyel performansındaki kasıtlı, istendik ve sürekli deđiŐmedir (Driscoll, 1994). ğrenme; bilişsel, psiko-motor (devinimsel), duyuşsal, sosyal ve sezgisel olarak farklı biçimlerde gerçekleŐebilmektedir (Duman, 2004). Ancak, ğrenme hangi biçimlerde gerçekleŐirse gerçekleŐsin, öğrenmenin içsel süreçleri çevredeki uyarıcıları kapsayan dışsal olaylar tarafından etkilenmektedir (Sönmez, 2007). Belli hedeflere dönük öğrenmeyi desteklemek üzere dışsal etkinliklerin planlanması, sürdürülmesi ve değerlendirilmesine de ğretim adı verilmektedir (Senemoğlu, 2004). Bu bağlamda, öğretimin yöneticisi olarak öğretmenin görevi ise, öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrenme süreçlerine uygun olarak bu dışsal olayları seçme, örgütleme, düzenleme ve denetlemedir. İçsel olarak güdülenmiŐ, kendi öğrenmesini kendi yönlendirebilen öğrenciler için

dışsal etkiye çok gerek olmayabilir. Ancak, okul durumlarında hemen hemen tüm öğrencilerin mevcut kapasitelerini tam olarak kullanabilmeleri için dışsal etkilere desteklenmeleri gerekmektedir. Bu sebeple, dersi planlamada dikkate alınması gereken en önemli nokta, her bir içsel öğrenme sürecini en üst düzeyde destekleyecek olan öğretim etkinliklerini düzenlemektir (Senemoğlu, 2004). Bu bağlamda, Gagné (1985) öğrenme kuramlarından bilgiyi işleme kuramına uygun bir şekilde bir öğretim modeli geliştirmiştir. Gagné'nin (1985) geliştirmiş olduğu öğretim modeline göre, çevreden gelen uyarıcılar önce duyu organlarına alınır ve buradan duyu kayıta geçerler. Duyu kayıta çok kısa süre kalan bilgi, buradan kısa süreli belleğe gelir. Kısa süreli bellekte anlamlandırılan bilgi uzun süreli belleğe depolanır. Kısa süreli bellekteki bilgi eğer tekrarlanmaz ve kullanılmazsa, kısa zamanda unutulur. Uzun süreli bellekte ise bilgi kodlanıp, depolanır ve bir uyarıcı ile karşılaştığında tekrarlanır. Gelen uyarıcıya verilecek olan yanıt için davranışlar seçildikten sonra kısa süreli belleğe ya da davranış düzenleme mekanizmasına başvurulur. Tüm bunların sonunda da, dönütün kullanılması gerekmektedir (Sönmez, 2007). Bunun yanında, her öğretilen davranış insan zihninde on aşamalı bir evreden geçerek oluşmaktadır (Gagné, 1985). Gagné (1985) bu aşamaları şu şekilde sıralamaktadır: (i) dikkati çekme, (ii) güdüleme, (iii) öğrenciyi hedeften haberdar etme, (iv) önkoşul öğrenmeleri hatırlatma, (v) uyarıcı materyalin sunulması, (vi) öğrenciyi rehberlik etme, (vii) performansı ortaya çıkarma, (viii) dönüt sağlama ve (ix) kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme. İfade edilen bu öğretim etkinliklerinin sırası değişebilir. Bazen öğretim etkinliklerinin ardışık sırası değişebileceği gibi, bir öğretim etkinliği bir diğerinin işlevini de yerine getirebilir (Senemoğlu, 2004). Gagné'nin (1985) önermiş olduğu öğretim etkinlikleri modelinin aşamaları şu şekilde kısaca açıklanabilir.

Dikkati Çekme: Bir dersin işlenişinde önem taşıyan uygulamalardan birisi de dikkati çekmedir (Özçelik, 2010). Dersin işlenişine ilişkin yapılacak ilk işlemlerden ilki dikkati çekmedir (Taşdemir, 2000). Öğretmen, dersin başlangıcında öğrencilerin dikkatlerini çekmeli ve ders süresince öğrencilerin dikkatini canlı tutmalıdır (İşman ve Eskicumalı, 1999). Bu açıdan, derse dikkat çekme süreciyle başlanması oldukça önemli görülmektedir. Bu dışsal etkinliğin amacı, öğrencinin uyarıcı algılamasını sağlamak için tetkikte bulundurmaktır (Senemoğlu, 2004). Derste, öğrencinin öğretilen davranışa dikkatinin çekilmesi gerekir (Sönmez, 2007). Öğrencide öğrenmenin başlayabilmesi için öğrencinin dikkatini belli noktaya vermesi gerekmektedir (Fidan, 1996). Bu nedenle, öğrencinin dikkatini kazandırılacak davranışın üzerinde toplamasına etki eden iç ve dış koşullar ayarlanmalıdır (Sönmez, 2007). Öğretmen, bu aşamada öğrencilerin

ilgi, ihtiyaç ve düzeylerine göre uygun yollarla, öğrencilerin dikkatini öğretim veya konuya çekmelidir. Bunu gerçekleştirebilmek üzere ve öğrenci düzeyine uygun düşecek şekilde olgu, olay, anı, espri, fıkra, soru sorma, şekil, grafik, model, şiir, hikâye, şarkı, resim, vb. dikkat çekici unsurlara yer verilebilir (Taşdemir, 2000). Ayrıca, öğrencilere yaşam ve kişisel deneyimlerle ilişkili kurmak ve yapılan iş ve öğretim yöntemlerinde seçenekler sağlamak da dikkatin sağlanması ve sürdürülmesinde yararlı olmaktadır. Öte yandan, dikkatin yaşla ilgili olduğu unutulmamalıdır. Öğrencilerin yaşları ilerledikçe daha uzun süre dikkatlerini toplayabilirler, ancak bu süre de 15-20 dakikayı geçemez (Jensen, 1999). Konunun belli bir noktasında dikkat çekmekte ise, öğretmenin vereceği bazı sözel uyarıcılar (örn., buraya dikkatli bakın, resmi dikkatli inceleyin, vb.), altını çizme, renkli kalemle yazma sıklıkla başvurulmuş dikkati çekme yollarıdır (Senemoğlu, 2004). Ayrıca, uyarıcıları değiştirme, sorular sorma, öğrencilerin ilgi duyduğu konulara değinme, dikkat çekmede yararlı olabilir (Açıkgöz, 2005).

Güdüleme: Öğretimden istenilen ve yeterli sonuçların elde edilmesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliği önemli bir yer tutmaktadır. Öğretim ortamında öğrencilerin öğrenmeye karşı güdülenmesi, derslerin işlenişinin her aşamasında olmakla birlikte giriş aşamasında önemli bir yer tutmaktadır (Taşdemir, 2000). Güdülemenin bilişsel kaynakları olan yeterlilik algısı, bilişsel yüklemeler ve kendini düzenlemenin, öğrenmede başarıyı olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997). Güdüleme, öğrencinin dikkatine ve çabasına komuta eder. Onun dikkatini, öğrenilecek olan davranışın işaretçilerine, davranışın öğrenilmesinde rolü olan öğretme-öğrenme durumunun öğelerine yöneltir (Özçelik, 2010). Bu aşamada öğrencilerin, o günkü konuyu öğrenmekle neler kazanacakları, gelecek yaşamlarını nasıl etkileyeceği, önem düzeyi, gelecek derslere nasıl yansıtacağı, somut örneklerle öğrencilere açıklanır (Özbek, 2007). Burada, öğrencilere kazanacakları davranışların yaşamlarında ne işlerine yarayacağı abartılmadan söylenmelidir (Sönmez, 2007). Öğrencilerin abartılmadan ve gerçekçi bir şekilde güdülenmeleri, derse yönelik meraklarını artırır ve derse daha fazla ilgili duymalarını sağlar (Shostah, 2003). Ancak, güdülemenin önemli önemsiz hemen her konu ve bilgi biriminde yapılması faydalı olmayacaktır. Bu nedenle, öğretmenler konunun kritik ve önemli noktalarına yönelik güdüleme yapmalıdırlar (Yılmaz ve Sünbül, 2006).

Öğrenciyi Hedeften Haberdar Etme: Öğrenci, öğretme amacını bilmek ihtiyacındadır. Diğer bir ifadeyle, bu konuyu öğrendiğinde neler yapabilecek, nerede nasıl işine yarayacak, vb. sorular kafasında açıklığı

kavuştuğunda öğrenmeye istek ve gereksinim duyar. Böylece, öğrencide öğreneceği konuya ilişkin bir beklenti oluştur (Senemoğlu, 2004). Amacın öğrenciye önceden duyurulması, yönetim mekanizmasını harekete geçirir ve beklentilerin oluşmasına yardımcı olur. Yeni öğrenilecek olan bilgilerle ilgili bilgilerin hatırlanmasında hedeften haberdar olmanın çok kritik bir rolü vardır (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Öğrenciye öğretim işinin başında o derste neler öğreneceği belirtilmelidir. Bu suretle öğrenci dersin ya da ünitenin sonunda kendini neye göre değerlendirebileceğinin bilgisine sahip olur (Fidan, 1996). Öğrenci ders öncesinde hedeften haberdar edildiğinde, öğrenme sürecine ilişkin kaygıları azalır ve hangi istikamete varacağını bilir ve bu sürece yönelik olarak kendini hazırlar. Bir diğer yandan, derste hedeflerin önceden belirtilmesi, öğrenciyi harekete geçirir ve onu konu dışına çıkmaktan kurtarır. Öğretmene olan güveni artırır ve öğrencinin konu üzerinde yoğunlaşmasına yardımcı olur (Fidan, 1996). Ayrıca, o derste yapılacak olan çalışmalarda dersin sonunda hangi bütüne ve düzeye ulaşabileceklerini görmelerini saplayıp, öğrencilerin öğretim faaliyetlerine olan katımları daha da anlamlı hale getirilebilir. Bu sebeple, dersin hedefleri kısa ve özet olarak sınıf tahtasına yazılarak ders süresince öğrencilerin görmeleri sağlanabilir (Taşdemir, 2000).

Önkoşul Öğrenmeleri Hatırlatma: Bir öğrenme biriminin öğrenilebilmesi için gerekli olan önceki öğrenmelere önkoşul öğrenmeler denilmektedir (Gagné ve Driscoll, 1988). Bu bağlamda, yeni öğrenmenin oluşumu için gerekli uyarıcıları vermeden önce, yeni öğrenmeyle ilgili olan önceki öğrenmelerin kısa süreli belleğe geri getirilerek hatırlanması sağlanmalıdır. Böylece, önkoşul öğrenmeler kullanıma hazır hale getirildikten sonra yeni öğrenmelere geçilmeli ve eski ve yeni öğrenmeler arasında ilişkiler kurulmalıdır (Senemoğlu, 2004). Bu anlamda, öğrencinin öğrenme sürecine katılması ve öğrenmeyi sürdürebilmesi, yeni öğrenileceklerle doğrudan ilgili olan daha önce öğrenilmiş bilgi ve becerilerin hatırlanmasına ve kullanılmasına bağlıdır (Fidan, 1996). Öğretmen, öğrencilerin daha önce kazanmış oldukları bilgi, beceri ve tutumları; resimler, diyagramlar, formüller göstererek, öğrenme stratejilerini kullanarak, soru sorarak, açıklama yaptırarak, tartıştırmak üzere ortaya çıkarabilir (Tok, 2007). Önbilgi yetersizliği durumunda bir önceki dersin önemli noktalarının tekrar edilmesi ve özetlenmesi gerekir. Yine önbilgileri hatırlatmak ve yeni öğrenilenlerle ilişki kurmak için öğretmenler kavram haritalarından ve şemalardan yararlanabilirler (Yılmaz ve Sünbül, 2006).

Uyarıcı Materyalin Sunulması: Dersin bu aşamasında, yeni öğrenmelerle ilgili uyarıcılar sunulmaktadır (Senemoğlu, 2004). Bu aşamada, öğrencilerin belirlenen öğretim hedeflerine ulaşabilmeleri için

yapmaları gereken her türlü öğrenme etkinlikleri yer almaktadır (Özbek, 2007). Burada, hedefler uygun strateji, yöntem ve teknikler, akıl yürütme süreçleri, araç-gereç, ipucu, öğrenci katılımı gibi değişkenler kullanılarak öğrenciye kazandırılmaktadır (Sönmez, 2007). Dersin bu aşamasında, yeni öğrenilecek davranışlarla ilgili uyarıcılar sunulur. Uyarıcı materyallerin sunulması aşaması asıl öğretilmek istenenlerin öğrenciye verildiği aşamadır. Konunun özelliğine göre pek çok öğretim yöntemi kullanılarak bilgiler öğrencilere aktarılır. İlgili materyallerin hazırlanma ve sunulma şekli etkili bir öğretim için çok önemlidir (Açıkgöz, 2005). Öğrenilecek ürüne bağlı olarak, sunulacak uyarıcılar da farklılık gösterebilir. Kavram ya da ilke öğrenilecekse; onların temsilcileri olan semboller, nesnelere, modeller, numuneler, gerçek varlık ya da olaylar gösterilebilir. İşitsel, görsel ve diğer duyu organlarına hitap eden uyarıcılar sunulabilir. Eğer bir öğrenme stratejisi öğrenilecekse; öğretmen stratejiyi sözel olarak açıklayabilir. Bunun yanı sıra da stratejiyi adım adım uygulayarak gösterebilir. Motor beceri öğrenilecekse; temel hareketler ve kazandırılması hedeflenen davranışlar adım adım açıklanarak gösterilmelidir. Tutumların öğrenilmesinde ise; kazandırılacak davranışı sevilen insan modelleri ya da ilgi çekici çizgi film kahramanları göstererek uyarıcı olmalıdır. Sunulacak uyarıcıların etkili olabilmesi için öğrencilerin dikkatini çekici, öğrencilerin öğrenme konusu üstünde odaklanmasını sağlayıcı nitelikte olmalıdır (Senemoğlu, 2004; Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002).

Öğrenciye Rehberlik Etme: Dersteki bu öğretim etkinliği ile öğrencinin bilgiyi anlamlı kodlamasına yardım edilerek uzun süreli belleğe aktarması sağlanır. Öğrenme rehberi, öğrencinin öğrendiklerini depolamasına ve gerekli olduğunda geri getirebilmesine yardımcı olur (Senemoğlu, 2004). Bu aşamada, öğrencilerin kaynaklara ulaşmalarına ve öğrenmelerine yardımcı olunmaktadır. Öğrenme rehberi; öğrencinin anlamlı öğrenmesine ve öğrendiklerini hatırlamasına yardım eder. Kısacası bu aşamada öğrenciye, kendi kendine öğrenmesi için öğrenme stratejileri sağlanmaktadır (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Burada, öğrenciye yeri geldiğinde ya öğretmen ya da bilen öğrenciler tarafından yol gösterilmesi gerekir (Sönmez, 2007). Bu aşamada öğrenciye sağlanan öğrenme rehberliğinin ölçüsü, konunun uzunluğuna, karmaşıklığına ve öğrencilerin düzeyine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu nedenle, öğrenme rehberi sağlamada en temel ve en genel ilke, öğrenme rehberinin hedefe uygun olmasıdır (Senemoğlu, 2004). Burada, her öğrenci farklı şekilde öğrendiği için, yol gösterme etkinlikleri öğrencilerin kapasitelerine ve stillerine göre farklılık göstermektedir. En iyi yol gösterme stratejisi, her adımda biraz yardım vererek ilerlemedir (Fidan, 1996).

Performansı Ortaya Çıkarma: Bu aşama, öğrencinin yeni bilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarılabilmesi için etkinleştirilmesidir. Dersin bu aşamasında öğrenci, kazandırılmak istenen davranışı gösterir. Böylece, öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediği ortaya konulan davranışa bakılarak anlaşılabilir (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Dikkati çekilen, ne öğreneceğinden haberdar olan ve yeterince rehberlik edilen öğrenciden istenilen davranışı göstermesi beklenir. Bu aşamada asıl öğrenme içsel olarak gerçekleşir. Öğrenci belirsizlikten kurtulur ve rahatlar. Öğrenciden öğrendiklerini göstermesi istenir (Açıkgöz, 2005). Bu sebeple, bu aşamada şimdiye dek gelinen aşamalar sonunda kazandırılacak davranışın her bir öğrenci tarafından istenilen nitelikte yapılıp yapılmadığı gözlenmektedir (Sönmez, 2007). Bu basamakta, öğrenmenin türü gerek sözel bilgi, zihinsel beceriler, bilişsel stratejiler, psiko-motor (devinimsel) beceriler olsun, gerekse tutumlar olsun, öğrenci kazandığı davranışları açıkça göstermek durumundadır (Senemoğlu, 2004).

Dönüt Sağlama: Öğrencilerin ortaya koydukları davranışların hemen ardından değerlendirilmesi önemlidir (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002). Bu nedenle, performansın gösterilmesi ve bilgilendirici dönütün verilmesi, birbirine çok yakın olması gereken aşamalardır. Öğrencinin neyi, ne kadar öğrendiğini bilmesi gereken öğretmenin öğretimi gerekse de öğrencinin kendi öğrenmesini sağlama açısından önemlidir (Senemoğlu, 2004). Bu anlamda, eğer öğrenci istenen davranışı yapamıyor ya da yarım yamalak yapıyorsa ve eksiklikleri varsa, ona eksiklikleri ve hataları hakkında bilgi verilmelidir (Sönmez, 2007). Öğrencilere dönüt verilmediğinde, doğru davranışların devam etme sıklığı azalır, yanlış davranışlar pekişebilir ve öğrenci dersten soğuyabilir (Tok, 2007). Öğretim etkinliklerinin bu aşaması, öğrenciye öğrendiği davranışın doğruluk ya da yanlışlık derecesi hakkında bilgi verir (Senemoğlu, 2004). Ancak, burada öğrenciye doğrudan hatasını söylemek yerine, onun hatasını kendisinin bulmasına yardım edilmesi daha kalıcı izli bir öğrenme oluşturabilir.

Performansı Değerlendirme: Sünbül, Gündüz ve Yılmaz'a (2002) göre, öğretimsel olguların verimliliğini değerlendirebilmek için beklenen hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediği sınımlıdır. Hedeflenen öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğinin en iyi göstergesi davranışın ortaya çıkmasıdır. Bu bir anlamda öğrenme ürününün değerlendirilmesidir (Açıkgöz, 2005). Yeni öğrenmenin yansıtıcı olan performansın ortaya konulması açıkça bir yeterliği gösterir. Ancak, performansı göstermede öğrencinin güven kazanması, büyük ölçüde pek çok durumda öğrencinin performansı göstermesine bağlıdır. Bu sebeple öğretmen, öğrencinin yeni öğrendiği kuralla ilgili, yeterli geçerlik ve güvenilirlik düzeyinde sına-

durumlarını hazırlamalı ve öğrencinin yeni öğrendiği kuralı çeşitli durumlarda kullanmasını sağlamalıdır (Senemoğlu, 2004). Bu bağlamda, öğretim durumunun sonunda her bir öğrencinin istendik davranışı ne derecede kazandığının belirlenmesi gerekmektedir (Sönmez, 2007).

Kalıcılığı Sağlama ve Transferi Güçlendirme: kalıcılık sağlamak için, öğrenciye değişik ve uygun zamanlarda davranışı tekrar etme ve uygulama olanağı verilmelidir (Fidan, 1996). Öğrenilenlerin istenildiğinde geri getirilmesi ve yeni durumlarda kullanılmasında aralıklarla gözden geçirme etkili olmaktadır. Aralıklı gözden geçirmelerin kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirmesi için yapılacak olan alıştırmaların, örneklerin, problemlerin yeni olması gerekmektedir (Senemoğlu, 2004). Öğrenmenin ilk oluşumundan hemen sonra, öğrenciye öğrenmeyi güçlendirici nitelikte alıştırmaya, örneklendirme, proje vb. ödevler verilmelidir. Bu alıştırmaya ve ödevlerin, başlangıç öğrenmesini izleyen aynı gün ve hafta içerisinde yapılmasında yarar vardır. Çünkü aralıklı gözden geçirmeler, öğrenilenlerin yeni problem durumunda kullanılması, öğrenilenlerin kalıcılığını, hatırlamayı ve transferi güçlendirmektedir. Ancak aralıklı gözden geçirme ve alıştırmaların, örneklerin, çözülecek problemlerin yeni olması gerekir (Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002).

Sonuç olarak Gagné öğretim süresi boyunca öğrenciyi merkeze almış ve öğretim süreci içinde ona kazandırılacak hedef davranışları açık olarak belirtmiştir. Öğretim sürecinde motivasyonun öğrenme için ön koşul oluşturduğunu söyleyerek, kendi geliştirdiği öğretim modelini bu ilkeler üzerine kurmuştur (Özkök, 2010). Bu modele göre bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesi için yapılan kodlama ile bilgiyi uzun süreli bellekten geri getirme arasında sıkı bir ilişki bulunmaktadır. Bilgi etkili bir şekilde kodlanmadığı takdirde kolayca geri getirilemez. Geri getirmenin temel ilkesi ise etkili kodlamadır. Bu sebeple, öğretmenlerin öğrencilere yeni bilgiyi etkili bir biçimde kodlayıp depolamaları, uygun şekilde dosyalamaları için yardım etmeleri gerekmektedir (Senemoğlu, 2004). Sınıfta etkili öğrenme yaşantılarının oluşturulabilmesi ise, mevcut koşullara uygun seçme, sıralama, sunma, pekiştirme, dönüt alma, yeniden pekiştirme, düzeltme, denetleme ve değerlendirme gibi etkinliklerin, uyumlaştırılmış bir bütünlük ve düzenlilik içerisinde yapılandırılmasını gerektirir (Aydın, 2004). Etkili bir öğrenmenin sağlanması için ise, öğrencinin katılımının mutlaka en üst düzeyde tutulması çok büyük bir önem arz etmektedir (Demirel, 2006; Fidan, 1996; Özçelik, 2010; Sönmez, 2007). Kısacası, öğretmen öğretim etkinlikleri sırasında; yeni bilgilerle ön bilgiler arasında ilişki kurmaya, hedeften haberdar etmeye, öğrenci dikkatini sağlamaya, güdülemeye, gerçek yaşamla bağlantı kurmaya, öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini uygun ve

etkili bir şekilde kullanmaya, öğrencilerin düşüncelerine kılavuzluk etmeye, etkili bir iletişim ortamı oluşturmaya, süreci değerlendirmeye ve öğrencilere değerlendirme sonuçlarına göre dönüt ve düzeltme vermeye özen göstermelidir (Koç, 2006). Derste girişte ve ders süresince yapılan bu etkinliklerin, özellikle öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazırlığı üzerinde etkileri bulunmaktadır. Ancak, bu etkinliklerin öğrenme ürünlerine ve düzeyine ne derece etkili olduğu ayrıntılı olarak ortaya konulmalıdır (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997).

İlgili alanyazında Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeli önemsenmekle beraber, bu modelin etkililiğinin sınındığı araştırmaların sayısı ülkemizde oldukça azdır (Büyükkaragöz ve Sünbül, 1997; Gündüz, 2002; Özkök, 2010; Sünbül, Gündüz ve Yılmaz, 2002; Tanyeri, 2004). İlgili alanyazında saptanan bu araştırmaların ise bilgisayar destekli olarak fen bilgisi ve matematik derslerinde yapıldıkları tespit edilmiştir. Bu haliyle, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinin ülkemizde yalnızca belli dersler arasına sıkıştırıldığı ve uygulamaların da bilgisayar destekli olarak yapıldığı görülmüştür. Bu sebeple, özellikle Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinin bilgisayar desteği olmadan sınıf koşullarında uygulanabilirliğinin gösterilmesi çok büyük bir önem arz etmektedir. Bu araştırmanın alanyazında yapılan araştırmalardan en büyük farkını da bu husus teşkil etmektedir. İlgili alanyazında Gagné'nin (1985) öğretim modeline yönelik araştırmaların sayısı az olmakla birlikte, özellikle yabancı dil öğretiminde bu konuda yapılmış araştırma bulunmamaktadır. Oysa yabancı dil öğretiminde öğrencilerin güdülenmesi, önkoşul öğrenmelere sahip olması ve eski öğrendikleriyle yeni öğrendikleri arasında ilişkilerin kurulması, vb. son derecede önem taşımaktadır (Harmer, 2001). Nitekim, yabancı dil dersinde öğrencinin güdülenmesi onun konuyu öğrenmeye yönelik beklentisini artıracak gibi, derse yönelik ilgisini de artıracaktır (Wei, 1997). Ayrıca, yabancı dil derslerinde öğrencilere dönüt verilmesi ve yanlışlarının anında düzeltilmesi de çok önemli bir husustur (Demirel, 1999). Zira, yabancı dil derslerinde öğrencilerin öğretmenlerinden dönüt almamaları hem onların yaptıklarının doğruluğunu sınamalarını engelleyecek, hem de öğrencinin derse yönelik güdülenmişliğini olumsuz yönde etkileyecektir. Yabancı dil derslerinde genellikle öğretmenler bu etkinlikleri yapmaktadırlar, ancak öğretmenler bu etkinlikleri sistematik bir çerçevede değil, gelişigüzel bir şekilde ve ara sıra yapmaktadırlar. Ayrıca, İlköğretim İngilizce Öğretim Programına (MEB, 2006) dayalı olarak hazırlanan öğrenci kılavuz kitaplarında Gagné'nin (1985) önermiş olduğu bu öğretim etkinlikleri modelinin çok fazla dikkate alınmadığı hususu dikkati çeker niteliktedir. Bu bakımdan, ülkemizde yabancı dil derslerinde

Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline uygun bir şekilde yapılan öğretimin öğrencilere sağlayacağı katkılarının saptanmasına yönelik araştırmaya ihtiyaç bulunduğu belirtilebilir.

Bu araştırma ile Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline uygun yapılan öğretimin, ilköğretimde İngilizce öğretimine farklı bir bakış açısı kazandıracığı düşüncesi, 2006 yılında uygulamaya konulan İlköğretim İngilizce Öğretim Programının (MEB, 2006) uygulanmasına katkı sağlayacağı düşüncesi ile çalışmanın bu doğrultuda hatırı sayılır bir öneme ve değere sahip olduğu ifade edilebilir. Dersin kazanımlarına göre Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinde yer alan etkinliklerin (dikkati çekme, güdüleme hedeften haberdar etme, önkoşul öğrenmelerin hatırlatılması, uyarıcı materyalin sunulması, öğrenciye rehberlik etme, performansı ortaya çıkarma, dönüt sağlama, performansı değerlendirme, kalıcılığı sağlama ve transferi güçlendirme) kullanılmasının öğrenmeyi olumlu yönde artıracığı düşünülmektedir. Ancak, düşünülen bu olumlu değişimin anlamlı olup olmadığı bu araştırma ile ortaya konulmaya çalışılacaktır. Araştırma, İlköğretim okullarındaki İngilizce dersi öğretim uygulamalarının Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeli ile hazırlandığında nasıl bir başarı sağladığını ortaya koymak bakımından stratejiler belirlemede büyük bir öneme sahiptir. Bu açıdan, yapılan bu araştırmanın problem cümlesini, "Gagné'nin öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin ve öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı olarak öğretim yapılan ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarıları ve derse yönelik olan tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark var mıdır?" sorusu teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın amacı, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek olan bu araştırmanın problem cümlesine yönelik olarak çalışmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Gagné'nin öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Gagné'nin öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

YÖNTEM

“Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini” sınımaya yönelik olan yapılan bu araştırma, yarı-deneysel modellerden “öntest-sontest kontrol gruplu modele” (Karasar, 2005) göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan deneysel desenlerden birini teşkil etmektedir (Dugard ve Toldman, 1995). İlgili alanyazında öntest-sontest kontrol gruplu deseni, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin, deneysel işlemde önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak ifade edilmektedir (Kerlinger, 1973). Bu araştırmada da, öntest-sontest kontrol gruplu modelde biri deney, diğeri de kontrol grubu olmak üzere yansız atama yöntemiyle iki grup oluşturulmuş ve iki grupta da deney öncesi ve deney sonrasında ölçme işlemi gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarını, Niğde'de bir ilköğretim okulunun yedinci sınıftan seçilen iki sınıftan toplam 64 öğrenci [35 erkek (%54.69) ve 29 kız (%45.31)] oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 13'dür. Seçilen bu okul ve sınıflar, tesadüfî örnekleme yöntemine göre araştırma kapsamına alınmıştır. Tesadüfî örnekleme yöntemi (McMillan ve Schumacher, 2006) ile seçilen sınıflardan 7/C sınıfı deney ($n=32$), 7/A sınıfı ise kontrol grubu ($n=32$) olarak değerlendirilmiştir. Araştırmadaki sınıflar seçilen okuldaki diğeri yedinci sınıflar arasından seçilerek değerlendirmeye alınmıştır. Seçilen gruplardaki tüm öğrenciler benzer sosyo-kültürel ve ekonomik geçmişe sahip bulunmaktadır. Zira, bu öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve eğitim seviyeleri birbirlerine benzerlik göstermektedir. Ayrıca, araştırmada, deneysel işleme başlamadan önce öğrencilerin ailelerinden gerekli izinler alınarak, kendilerine çalışmanın kapsamı ve amacı hakkında da bilgilendirme yapılmıştır.

Araştırmanın deneysel işlemlerin önceden planlandığı biçimde uygulanmasını sağlamak amacıyla araştırma süresince araştırmacı, denel işlemlere katılmıştır. Araştırmacı, uygulamanın yapılabilmesi için İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinleri aldıktan sonra araştırma sürecine geçilmiştir. Araştırmada kullanılan deneysel desen Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Gruplar	Öntest	Denel İşlem	Sontest
Deney	T1 ₁₂	Gagné'nin Öğretim Etkinlikleri Modeline Dayalı Öğretim	T2 ₁₂
Kontrol	T1 ₁₂	Kılavuz Kitabındaki Etkinliklere Dayalı Öğretim	T2 ₁₂

Araştırmada her iki gruba da deneysel işlemden önce öntest uygulanmıştır. Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi tesadüfî örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmada, öntest olarak katılımcılara; akademik başarı testi ve İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmada uygulanan aynı testler denel işlemin sonunda gruplara sontest olarak uygulanmıştır (Bkz. Tablo 1).

Araştırmada deneysel işleme başlamadan önce, İlköğretim İngilizce Öğretim Programı (MEB, 2006) içerisinde yer alan yedinci sınıf “tales and legends” (masallar ve efsaneler) ünitesinin kazanımları belirlenmiş, ardından da Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretim etkinlikleri planlanmıştır. Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelindeki toplam dokuz basamak teker teker ele alınarak, derslerde işlenecek konu bu basamaklar dikkate alınarak planlanmıştır. Bu planlar hazırlanırken, uygulama yapılacak olan okulda öğrenim gören öğrencilerin ilgileri, ihtiyaçları, yetenekleri ve yaş durumları ile bu okulun çevresi ve sosyo-kültürel yapısı dikkate alınmış ve bu hususlar planlanan öğretim etkinliklerinde göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmada, uygulama aşamasında öğretmen derse her defasında öğrencilerin dikkatini çeken türden etkinliklerle başlamış ve dikkat çekme etkinlikleri olarak resim, slâyt gösterisi, müzik, video ve ses efektleri kullanmış, ayrıca öğrencilerin ders süresince dikkatlerini toplamalarına yönelik olarak “dikkatli dinleyin!”, “burası önemli!”, resme/videoya dikkatle bakın!”, “renkli yazılı kısımları dikkatlice okuyun!” gibi dikkat çekme ifadeleri kullanılmıştır. Öğrencilere derste işlenecek konular hakkında bilgi verilmiş ve o derste hangi kazanımları elde edecekleri açıklanmıştır. Ayrıca, öğrencilere anlatılacak konuların günlük hayatla olan ilişkisi anlatılmış ve öğrenilecek olan konunun ne işlerine yarayacağı, nerelerde karşılarına çıkabileceği sözlü olarak aktarılmıştır. Hedeflenen kazanımları gerçekleştirdiklerinde, öğrencilerin neler kazanabilecekleri anlatılarak öğrenciler güdülenmeye çalışılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin öğrenilecek olan konulara ilişkin önöğrenmeleri gündeme getirilmiş, önöğrenmelerinde problem yaşayan öğrenciler için daha önce öğrenilen konulara kısaca yer verilerek anlatılmıştır. Derste,

öğrencilerin önöğrenmelerine ilişkin önbilgileri harekete geçirildikten sonra, öğrencilere eski ve yeni öğrenmelerinin arasındaki ilişki anlatılmış ve eski konunun yeni konuyla bağlantısı kurulmaya çalışılmıştır. Eski ve yeni konular arasındaki bağlantılar kurulduktan sonra, öğrencilere dersin kazanımlarına göre hazırlanan materyaller sunulmuştur. Derste her bir kazanımın gerçekleştirilmesinde görsel sunumlardan, dinleme ve okuma metinlerinden, yazma etkinliklerinden yararlanılmış ve öğrencilere konu ile ilgili diyaloglar yaptırılmış, okuma metinleri okutulmuş, dinleme metinleri dinletilmiş ve metinler yazdırılmıştır. Bunun yanında, öğrencilerin öğrenmelerine destek amaçlı olarak müzik dinletilmiş ve video izletilmiştir. Öğrencilerin derste işlenen konuyu doğru ve tam olarak öğrenebilmeleri için öğrencilere gerekli olan rehberlik sağlanmış ve derste yapılan etkinliklerde öğretmen, problem yaşayan öğrencilerle teker teker ilgilendiği gibi, konuyu iyi öğrenmiş olan öğrencilerden de arkadaşlarına rehberlik etmesi sağlanmıştır. Ders bitiminde, öğrenilen konu ile ilgili özetlemeler yapılmış ve öğrencilere hem sözel olarak, hem de yazılı testler aracılığıyla sorular sorulmuş ve öğrencilerden bu sorulara uygun cevaplar vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin gerek testlerdeki, gerekse sözlü olarak sorulan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin olarak gerekli dönütler sağlanmış, hata yapan öğrencilere anında dönüt verilerek yanlışları düzeltilmiştir. Bu durumlarda, öğretmen doğrudan öğrencilerin hatalarını düzeltmekten ziyade, öğrencilere rehberlik sağlayıp, gerekli ipuçlarını vererek hatalarını kendilerinin bulup düzeltmelerine yardımcı olmuştur. Derste sorulan soruları doğru cevaplayan öğrencilere ise pekiştirici verilmiştir. Son aşamada, öğrencilerin dersin tüm kazanımlarını kapsayan sorular sorulmuş ve bireysel ve grupsal çalışmalar yaptırılmıştır. Derste, öğrencilerin göstermiş oldukları performansları değerlendirilmiş ve öğrencilerin derste öğrenilenleri ileride nerede ve ne zaman kullanabilecekleri tekrar söylenmiştir. Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlayabilmek için derste öğrenilen temel nokta ve hususlar tekrar edilmiş ve öğrenilen konunun diğer derslerle olan bağlantısı kurularak, öğrencilere bu derste öğrendiklerini, diğer derslerde nasıl kullanabilecekleri söylenmiştir. Okuldaki diğer öğretmenlerle işbirliği yapılarak, derste öğrenilenlere dayalı olan etkinliklere kendi derslerinde de yer vermelerinin öğrencilerin öğrendiklerinin kalıcılığını sağlayacağı ve bu öğrenmelerin diğer alanlara da transferi güçlendirebileceği aktarılmıştır.

Kontrol grubunda ise Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeli üzerinden herhangi bir öğretim faaliyeti gerçekleştirilmemiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim İngilizce 7. Sınıf Öğretim Programına (MEB, 2006) uygun olarak hazırlanan öğrenci kılavuz kitabındaki etkinliklere dayalı bir öğretim yapılmıştır. Burada,

öğrenciler araştırmacı kontrolündeki etkinlikleri gerçekleştirmişler ve sonucunda ise öğretmenden dönüt ve düzeltme almışlardır. Ayrıca araştırmacı, öğrencilere kılavuz kitaptaki metinlerle (okuma ve dinleme) ilgili sorular sorarak, öğrencilerin bu soruları cevaplamalarını ve öğrencilerden ilgili etkinlikleri gerçekleştirmelerini istemiştir. Öğrencilere, kılavuz kitaplarında verilenlerin haricinde herhangi başka bir etkinlik yaptırılmamıştır.

Bu araştırma için gerekli olan veriler, “akademik başarı testi” ve “ilköğretim İngilizce dersine ilişkin tutum ölçeği” ile toplanmıştır.

Öğrencilerin İngilizce dersindeki akademik başarılarını belirleyebilmek için “tales and legends” ünitesi için geliştirilen dört seçenekli çoktan seçmeli akademik başarı testi kullanılmıştır. Bir testteki seçenek sayısı cevaplayıcıların düzeyine göre ayarlanmalıdır. İlköğretim okullarının ilk kısımlarında iki ve üç seçenekli maddeler kullanılması, ikinci kısımda dört seçeneğe çıkartılması ve ortaöğretim ve daha üstünde ise beş seçenekli madde kullanılması daha uygun görülmektedir. Dört seçenekli bir testi tamamen tahminle cevaplandırılan bir öğrencinin alması beklenen başarı düzeyi %25 olmalıdır. Düzeltme formülü uygulandığında, tahminle cevaplayan öğrencinin beklenen puanı sıfır olmalıdır (Baykul, Gelbal ve Kelecioğlu, 2001). Testin deneme formu araştırmacı tarafından geliştirilmiş çoktan seçmeli 60 maddeden oluşmaktadır. Testin hazırlanmasında ilköğretim 7. sınıf İngilizce ders kitabı ve aynı kitabın çalışma kitabından yararlanılmıştır. Testin madde ayırıcılık indeksi (r_{pb}) 0,31’in üzerinde olan maddeler testin ana formuna alınmıştır. Testin ortaklama gücü (P_j) 0,49 olarak hesaplanmıştır. Madde ayırıcılık indeksleri esas alınarak son şekli oluşturulan testte 50 madde yer almıştır. 50 maddeden oluşan testte yer alan her bir doğru madde için 2 (iki) puan verilmiştir. Bu şekilde, testten elde edilen en yüksek toplam puan 100 olarak belirlenmiştir. Testin güvenilirliğini belirlemek için KR_{20} (Kubiszyn ve Borich, 2003) formülünden yararlanılmıştır. Yapılan istatistikî çözümleme sonucunda testin güvenilirlik katsayısının 0,86 olduğu saptanmıştır. Yapılan istatistiksel analizlerde, geliştirilen taslak testin KR_{20} güvenilirliğinin 0,86, ortalama gücünün 0,49 ve ortalama ayırt ediciliğinin 0,42 olduğu görülmüştür. Buna göre, yedinci sınıf İngilizce dersi başarı testi taslağının; “yüksek” düzey güvenilirliğe, “orta” düzey gücüne ve “yüksek” düzey ayırt etme gücüne sahip olduğu anlaşılmıştır (Kubiszyn ve Borich, 2003).

Bu çalışmada, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Baş (2012) tarafından geliştirilen “İlköğretim İngilizce Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeği,

likert tipi üçlü dereceleme sistemine göre geliştirilmiş olup, her tutum ifadesi için “katılıyorum”, “kararsızım” ve “katılmıyorum” düzeyleri kullanılmıştır. Ölçekte yer almakta olan tutum ifadeleri için olumlu maddelerde katılıyorum 3, kararsızım 2 ve katılmıyorum 1 olarak puanlanmıştır. Olumsuz ifadelerde ise bunun tam tersi bir puanlamaya gidilmiştir. Tutum ölçęęi için aritmetik ortalamalar yorumlanırken, 1,00–1,66 arasındaki ortalama değerlerin “katılmıyorum”, 1,67–2,33 arasında bulunanların “kararsızım” ve 2,34–3,00 arasındakilerin ise “katılıyorum” derecesinde değer taşıdığı kabul edilmiştir. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 (bir) ile en yüksek değer olan 3 (üç) arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesiyle elde edilmiştir. Ölçęin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Ölçęin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0.93 olarak belirlenmiştir (Baş, 2012).

Bu araştırmada, verilerin analizinde aritmetik ortalama, standart sapma test teknikleri ile gruplar arasında karşılaştırmalar yapabilmek için bağımsız gruplar *t*-testi kullanılmıştır. Yapılan araştırmada, elde edilen verileri analiz etmek amacıyla SPSS 17.0 paket programından yararlanılmıştır. Araştırmada, verilerin yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Araştırmanın sınırlılıklarının en başında alınan küçük örnek düzeyi gelmektedir. Zira, yapılan bu araştırma Niğde ilinde bulunan bir ilköğretim okulunun yedinci sınıfında öğrenim görmekte olan toplam 64 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Diğeri ise, Gangé'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı yapılan öğretim ile öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı öğretimin etkilerini karşılaştırmak için seçilen “tales and legends” ünitesi ile sınırlı olmasıdır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırma kapsamındaki öğrencilerden toplanan verilerin istatistiksel çözümlenmeleri sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorularla ilgili olarak başlıklar altında verilerek, tablolarda gösterilmiştir.

Araştırmanın birinci alt problemi, “Gagné'nin öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim

süreci sonundaki akademik başarı düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce “tales and legends” ünitesine ilişkin akademik başarı puanları karşılaştırılarak aradaki farkla bakılmıştır. Bu amaçla, grupların öntest sonuçlarına dair bilgiler Tablo 2’de, sontest sonuçlarına dair istatistikî bilgi ise Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntest Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Deney	32	47,8	16,6	62	-0,751	0,94
Kontrol	32	48,1	16,7			

Tablo 2’deki sonuçlar incelendiğinde, deney grubunun öntest puanının $\bar{X}_{deney} = 47,8 \pm 16,6$, kontrol grubunun öntest puanının ise $\bar{X}_{kontrol} = 48,1 \pm 16,7$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu sonuca göre, her iki grubun aritmetik ortalamaları arasında yapılan t testi [$t_{(62)} = -0,751$, $p > 0,05$] sonucunda 0,05 düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Sonuç itibarı ile grupların öntest puanlarının homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontest Puanlarına İlişkin t testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Deney	32	73,6	12,1	62	3,54	0,0008
Kontrol	32	60,6	16,8			

Tablo 3’de katılımcıların sontest puanlarının $\bar{X}_{deney} = 73,6 \pm 12,1$ ile $\bar{X}_{kontrol} = 60,6 \pm 16,8$ arasında değiştiği görülmektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasında hesaplanan t testi değeri [$t_{(62)} = 3,54$, $p < 0,05$] anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Deney grubu ve kontrol grubu arasındaki son test puanları arasındaki farka bakıldığında deney grubu lehine olduğu, başka bir ifade ile Gagné’nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretimin, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan

gruba göre anlamlı düzeyde daha yüksek akademik başarıya sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi, “Gagné’nin öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak öğretimin yapıldığı deney grubu ile öğrenci kılavuz kitabına dayalı olarak etkinliklerin kullanıldığı kontrol grubunun öğretim süreci sonundaki derse yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmişti. Deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine ilişkin tutum puanları karşılaştırılarak aradaki farka bakılmıştır. Bu bağlamda, çıkan sonuç Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntutum Puanlarına İlişkin *t* testi Sonuçları

Gruplar	η	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Deney	32	1,53	0,507	62	-0,247	0,81
Kontrol	32	1,56	0,504			

Tablo 4 incelendiğinde, deney grubunun öntutum puanının $\bar{X}_{deney} = 1,53 \pm 0,507$, kontrol grubunun ön tutum puanının $\bar{X}_{kontrol} = 1,56 \pm 0,504$ olduğu tespit edilmiştir. Yapılan *t* testi sonucunda [$t_{(62)} = -0,247$, $p > 0,05$], deney ve kontrol grupları arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmadığı saptanmıştır. Sonuç itibari ile grupların öntutum puanlarının homojenlik gösterdiği ifade edilebilir.

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Sontutum Puanlarına İlişkin *t* testi Sonuçları

Gruplar	η	\bar{X}	Sx	sd	t	p
Deney	32	2,81	0,397	62	6,14	0,0001
Kontrol	32	2,09	0,530			

Tablo 5’deki sonuçlara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının İngilizce dersine yönelik tutum puanları $\bar{X}_{deney} = 2,81 \pm 0,397$ ile $\bar{X}_{kontrol} = 2,09 \pm 0,530$ arasında değişkenlik göstermektedir. Deney ve kontrol grubunun aldıkları tutum puanlarının farkı [$t_{(62)} = 6,14$, $p < 0,05$] arasında 0,05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır. Deney grubu

öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik oldukça olumlu düzeyde bir tutum geliştirdikleri ($\bar{X}_{deney} = 2,81$) gözlenirken, kontrol grubu öğrencilerinin tutumlarında ($\bar{X}_{kontrol} = 2,09$) deney grubu ile karşılaştırıldığında fazla bir artış olmamıştır. Bu sonuç, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı yapılan öğretimin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen sonuç, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı öğretim yapılan deney grubunun tutum puanlarının, öğrenci kılavuz kitaplarına dayalı öğretim yapılan kontrol grubunun puanlarına göre daha fazla yükseldiğini göstermektedir. Bu husus, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği şeklindedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Amacı, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretiminin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına olan etkisini incelemek olan bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin konu/ünite sonundaki akademik başarı düzeyine, öğrenci kılavuz kitaplarındaki etkinliklere dayalı olarak yapılan öğretim etkinliklerine oranla daha olumlu etkilerinin olduğu saptanmıştır. Araştırma öncesinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı öntest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamakta olduğu tespit edilmişti. Öğrencilere uygulanan Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı öğretimin sonunda, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları, kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına göre anlamlı olarak daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Elde edilen bu bulgu, Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığını göstermektedir. Nitekim, Büyükkaragöz ve Sünbül (1997) ve Sünbül, Gündüz ve Yılmaz (2002) yapmış oldukları çalışmalarda, ilköğretim düzeyinde fen bilgisi ve üniversite düzeyinde de genel öğretim metotları derslerinde Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, geleneksel anlamda yapılan öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Fleming (1987), Gündüz (2002), Tanyeri (2004) ve Özkök de (2010) yapmış oldukları çalışmalarda, bu araştırmanın akademik başarı ile ilgili bulgusuna benzer sonuçlar elde

etmişlerdir. İlgili alanyazından elde edilen bulgular, yapılan bu araştırmanın Gagn 'nin (1985)  ğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretiminin deney grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına anlamlı düzeyde olumlu katkı sağladığı bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu sonuçlar, derste uygun şekilde Gagn 'nin (1985)  ğretim etkinliklerinin kullanılmasının, öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmalarda dikkat etme süresi ile dikkat yoğunluğu arasında bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla, anlatım süresi uzun olan konularda yeri geldiğinde yapılan dikkat çekme ve güdüleme işlemleri, öğrencilerin başarılarında önemli bir etken olmuştur. Dikkati etkileyen diğer bir durum ise öğrencinin ilgisidir. Öğrenciler ilgileri ile ilişkilendirdiği anlatımlara daha fazla dikkat etmektedirler. Derse girişte sorulan açık uçlu sorular,  ğrenci ilgilerini de artırmıştır. Bu durumda  ğrenci dikkat ve motivasyonunu artırarak başarı düzeyine etki etmiş olabilir (Bykarağoz ve Sünbül, 1997). Sonuçta, dışsal olarak hazırlanan her bir  ğretim etkinliği, içsel olarak gerçekleşen öğrenme sürecinin bir ya da daha fazla ögesini desteleyecek şekilde düzenlendiği takdirde, öğrenme etkili olarak gerçekleşmekte ve davranışlarda kalıcı izli değişme meydana gelmektedir (Senemoğlu, 2004). Bu bağlamda, yabancı dil derslerinde  ğretmenlerin, Gagn 'nin (1985) sıralamış olduğu  ğretim etkinliklerini çok fazla bilinçli bir şekilde kullandıklarını söylemek zordur. Her yabancı dil  ğretmeni, belirtilen  ğretim etkinliklerini az ya da çok kullanmakta, ancak bunu yaparken ya belli bir sistematiğe uymamakta ya da bu etkinlikleri kullanmadan doğrudan doğruya konuyu vermeye çalışmaktadır. Gagn  (1985), sınıfta  ğretim etkinliklerini planlamada ve düzenlemede sistematik bir model önermektedir. Gagn 'nin (1985)  nermiş olduğu bu model,  ğretim etkinliklerinin uygulanmasını şansa bırakmayarak, kontrollü ve planlı bir öğretme-öğrenme süreci sunmaktadır. Gagn 'nin (1985) sunduğu bu model, ayrıca, öğrencilerin  n ğrenmelerini dikkate alarak, bunların yeni öğrenmelerle ilişkilendirilerek yapılandırılmasını gerektirmektedir. Nitekim, Brooks ve Brooks (1999),  n ğrenmelerin sonraki öğrenmeler için kritik olduğunu ve  n ğrenmelerin derslerde harekete geçirilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bunun yanında, Gagn 'nin (1985) modelinde yalnızca bilgilerin alınması ve anlamlı olarak zihne depolanması asla söz konusu değildir. Gagn 'nin (1985) sunduğu modelde, bilgilerin transferi de çok önemli görülmektedir. Zira, edinilen bilgilerin kalıcılığı ancak onların yeni durumlara transfer edilmesi ve gerçek yaşamda kullanılması ile sağlanabilir (Gagn  ve Driscoll, 1988).

Bir başka taraftan, öğrencilerin kendi kendilerine derse veya konuya yönelik olarak güdülenmelerini beklemek mümkün olmayabilir. Bu sebeple,

Öğretim sırasında öğrenmeyi etkileyen dışsal faktörlerin düzenlenmesi ve dışsal faktörlerle içsel faktörlerin birbirleriyle en uyumlu olacak şekilde düzenlenmesi öğrenmenin düzeyini en yükseğe çıkartabilir (Senemoğlu, 2004; Sönmez, 2007). Zira yapılan bu araştırmada, Gagn'nin (1985) ğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin, deney grubundaki öğrencilerin tutumlarında kontrol grubundaki öğrencilere nazaran anlamlı olarak daha olumlu düzeyde gelişme saptanmıştır. Bir diğer ifade ile Gagn'nin (1985) ğretim etkinlikleri modeline dayalı olarak yapılan öğretimin öğrencilerin derse yönelik tutum düzeylerine anlamlı olarak katkı sağladığı belirtilebilir. Nitekim, zkk (2010) yapmış olduğu araştırmasında matematik dersinde Gagn'nin (1985) ğretim etkinlikleri modeli temel alınarak işlenen derste, deney grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu düzeyde arttığını saptanmıştır. Özellikle yabancı dil derslerinde öğrencilerin motivasyon problemleri yaşadıkları (Wei, 1997) sıklıkla dile getirilmekte ve öğrencileri motive etmeye yardımcı olan bir dizi etkinlik işe koşulmaktadır (Harmer, 2001). Ancak, işe koşulan bu motive edici etkinlikler, genellikle öğrencileri çok kısa bir süre etkilemekte ve kısa bir zaman sonra motivasyonda düşüşler meydana gelebilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin derslerde işlenen konuya yönelik motive edilmeleri ve öğrendiklerinin nerede, ne zaman ve nasıl işe yarayacağını görmeleri ve öğrendiklerinin değerini kavramaları son derece önemli bir husustur. Bir diğer yandan, genellikle derslerde öğrencilerden konu veya ünite sonunda hangi kazanımları elde edecekleri öğretmenler tarafından pek sık sylenmemekte, böylece öğrenciler istikametlerini ya da varacakları noktayı göremedikleri için öğrenme sürecini belirsizlikler içinde yaşamaktadırlar. Bu ise, öğrencilerde kaygıyı artırmakta ve başarının düşmesine sebep olmaktadır. Başarısız dşenenci ise gerek konuya gerekse de derse yönelik olarak olumsuz tutumlar geliştirmektedir. Cheung'a (2001) göre, öğrenciler öğrenme süreci sonunda kazanacaklarını öğrendikleri zaman ve kendileri için anlamlı ve önemli buldukları noktada motivasyonlarında bir değişim yaratacak öğrenme sürecine aktif katılımlarını artırmaktadırlar. Sönmez'e (2007) göre de, öğrenciler ğretmenlerinin ders ile ilgili beklentilerini ve o ders ile ilgili kazandırmaya çalıştıkları kazanımları bildikleri takdirde, derse ilişkin kaygıları ortadan kalkacak, böylece daha dikkatli ve istekli bir katılımda bulunmaları sağlanmış olacaktır. Bu sebeple, kazandırılması planlananlar hakkında öğrenciye bilgi verilerek, öğrencide öğrenme istekliliği yaratılmaya çalışılmalıdır. Bunun yanında, öğretmenin öğrenme sürecinin her basamağında ne düzeyde bir öğrenme gerçekleştirdiğini ve kazanımların neler olduğunu öğrenciye açıklaması, onun öğrenmeye yönelik olumlu tutum geliştirmesine yol açacaktır. Bu durum öğrencinin derse

yönelik ilgi ve istekliliğinin artmasına da katkıda bulunacaktır (McInerney ve McInerney, 2002). Elbette, her ne kadar derslerde öğrencinin motive edilerek derse etkin katılımının sağlanması amaçlansa da, öğrencilerin konuya yönelik dikkati sağlanamadığında etkili bir öğrenme oluşmaz. Bu nedenle, öğretmenlerin derse girişte öğrencilerin dikkatini çekecek türden etkinliklere yer vermesi, öğrencilerin derse yönelik dikkatini yoğunlaştırmasını sağlayacak, bu da öğrencinin derse yönelik güdülenmesini ve öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayacaktır. Bu bağlamda, Fidan (1996), Senemoğlu (2004), Sönmez (2007) ve Yılmaz ve Sünbül (2006), öğretmenlerin öğrencilerin katılımını artırabilmek ve onların dikkatlerini çekebilmek amacıyla ders ve(ya) konu ile ilgili olarak kısa bir film, masal, fıkra, şarkı, günlük bir olay, anı, oyun, resim, ilginç bir soru gibi etkinliklerden yararlanmalarının faydalı olabileceğini belirtmektedirler.

Son olarak ise, öğretmenler öğretim sürecinde materyal ve araç-gereçleri seçerken ve düzenlerken, öğrencilerin günlük yaşamlarını, ilgilerini, beklentilerini, kendi dil ve kültürlerini dikkate almalı ve bunları bir araç olarak kullanabilmelidirler (Cheung, 2001). Bu sebeple, öğretmenler öğretim etkinliklerini düzenlerken öğrencilerin içinde buldukları çevreyi, şartları ve öğrencilerin kişisel ve sosyal niteliklerini, bununla birlikte yaş durumlarını da dikkate almalıdırlar. Nitekim, öğrencilerin dikkatini çekmeye, güdülemeye ve öğrenme etkinliklerini sunmaya çalışırken, onların yaş durumları, kişisel ve sosyal nitelikleri, yaşadıkları çevre ve çevrenin sahip olduğu koşullar göz önünde bulundurulmalı, öğrencilerin çevrenin özellikleri ve koşulları ile uyumsuz dikkat çekme, güdüleme ve öğrenme etkinliklerinin sunumu faaliyetlerinin öğrencide istedik olumlu etkiyi bırakmayacağı unutulmamalıdır.

ÖNERİLER

Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinin ilköğretim İngilizce dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına yönelik etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada elde edilen bulgular ışığında; öğretmenlerin derslerini mutlaka planlamaları gerektiği ve derslerini planlarken Gagné'nin (1985) sunmuş olduğu öğretim etkinliklerini derslerinde kullanmaları önerilebilir. Bunun yanında, öğretmenlerin önerilen bu etkinlikleri yaptıktan sonra, mutlaka öğrencilerin öğrendiklerini kullanabilecekleri ve öğrendiklerini transfer edebilecekleri ortamları oluşturmaları gerekmektedir. Nitekim, her ne kadar öğrencinin konuya ilişkin dikkati çekilse ve öğrenci güdülsen de, öğrencinin öğrendiklerini kullanabileceği ortamların oluşturulamaması öğrenmenin kalıcılığını

olumsuz yönde etkileyebilir. Bunun dışında, öğretim programları ve buna yönelik olarak ders kitapları hazırlanırken Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelindeki sistematığın bunlara yansıtılması, her ders için Gagné'nin (1985) modelini dikkate alan eğitsel bilgisayar yazılımlarının hazırlanması önerilebilir. Öğretmenlerin Gagné'nin (1985) sunmuş olduğu öğretim etkinliklerini derslerinde etkili kullanmalarına yönelik olarak da eğitimden geçirilmesi son derece önemli görülmektedir.

Bu araştırmada İngilizce öğretiminde Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modelinden etkili bir şekilde yararlanılabileceğini işaret eden bulgular elde edilmiştir. Ancak elde edilen bulgular, deney ve kontrol gruplarındaki öğrenci sayıları ile sınırlıdır. Bu çalışma, daha büyük gruplarda uygulanıp Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeline dayalı yapılan öğretimin etkililiği farklı açılardan (güdü, öğrenilenlerin kalıcılığı, kavram öğrenme, akademik benlik kavramı, vb.) sorgulanabilir.

Sonuç olarak, İlköğretim İngilizce Öğretim Programının (MEB, 2006) Gagné'nin (1985) öğretim etkinlikleri modeli ile uygulamaya geçirilmesinin, bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerinin niteliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağı düşünölmekte ve farklı eğitim düzeylerinde ve farklı derslerde bu araştırmaya benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K.Ü., 2005. *Etkili öğrenme ve öğretme*. (6. baskı). İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, A., 2004. *Gelişim ve öğrenme psikolojisi*. Ankara: Tekağaç Eylül Yayınları.
- Baş, G., 2012. İlköğretim İngilizce dersine yönelik tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(2), 411-424.
- Baykul, Y., Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H., 2001. *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: MEB Yayınları.
- Brooks, J.G. ve Brooks, M.G., 1999. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. (Revised ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Büyükkaragöz, S.S. ve Sünböl, A.M., 1997. Dikkati çekme, güdüleme ve hedeften haberdar etme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları

üzerindeki etkileri. *I. eğitim bilimleri kongresi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.

- Cheung, C.K., 2001. The use of popular culture as a stimulus to motivate secondary students' English learning in Hong Kong. *ELT Journal*, 55(1), 55-61.
- Demirel, Ö., 2006. *Öğretme sanatı: Planlamadan değerlendirmeye*. (10. baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Demirel, Ö., 1999. *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Driscoll, M.P., 1994. *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dugard, P. and Toldman, J., 1995. Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology*, 15(2), 181-198.
- Duman, B., 2004. *Öğrenme-öğretme kuramları ve süreç temelli öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fidan, N., 1996. *Okulda öğrenme ve öğretme*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fleming, M.L., 1987. Displays and communications. Gagné, R. M. (Ed.), *Instructional technology: Foundations and principles*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gagné, R.M., and Driscoll, M. P. 1988. *Essentials of learning for instruction*. (2nd ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Gagné, R.M., 1985. *The conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gündüz, Ş., 2002. *İlköğretim 6. sınıf fen bilgisi dersinde Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Harmer, J., 2001. *The practice of English language teaching*. Harlow: Longman.
- İşman, A. ve Eskicumalı, A., 1999. *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. Adapazarı: Değişim Yayınları.

- Jensen, A., 1999. *Teaching with the brain in mind*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Karasar, N., 2005. *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerlinger, F.N., 1973. *Foundations of behavioral research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kubiszyn, T. ve Borich, G., 2003. *Educational testing and measurement: Classroom application and practice*. (7th ed.). New Jersey: John Wiley and Sons, Inc.
- McInerney, D.M. ve McInerney, V., 2002. *Educational psychology*. (3rd. ed.). Australia: Pearson Education Limited.
- McMillan, J.H. ve Schumacher, S., 2006. *Research in education: Evidence-based inquiry* (6th ed.). Boston: Pearson Education Ltd.
- MEB, 2006. *İlköğretim İngilizce dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbek, R., 2007. Öğrenme-öğretme süreci. Ocak, G. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özçelik, D.A., 2010. *Eğitim programları ve öğretim: Genel öğretim bilgisi*. (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Özkök, E., 2010. *Gagne'nin öğretim modeliyle hazırlanan öğretim yazılımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi kareköklü sayılar konusundaki akademik başarısına ve öğrenci tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N., 2004. *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (10. baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Shostah, R., 2003. Involving students in learning. Cooper, J. M. (Ed.), *Classroom teaching skills*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Sönmez, V., 2007. *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (13. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A.M., Gündüz, ř. ve Yılmaz, Y., 2002. Gagne'nin öğretim etkinlikleri modeline göre hazırlanmış bilgisayar destekli öğretim uygulamasının öğrencilerin erişü düzeylerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 379-404.

- Tanyeri, T., 2004. *Fen bilgisi öğretmenlerinin web tabanlı öğretime ilişkin görüşlerinin belirlenmesi: İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi dersi madde ve enerji ünitesinin Gagne'nin öğretim modeline göre web tabanlı öğretimi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşdemir, M., 2000. *Eğitimde planlama ve değerlendirme: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Tok, Ş., 2007. Öğretme-öğrenme strateji ve modelleri. Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Wei, C., 1997. *Union is strength: Applications of cooperative learning to college EFL class in Taiwan*. Taipei, Taiwan: Crane.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M., 2006. *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (3. baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Başvuru: 22.8.2012

Yayına Kabul: 14.11.2012

