

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ARCS MOTİVASYON
MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİM
MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

**ELİF BÜŞRA ÖNCE
17706011**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. MEHMET GÜROL**

**İSTANBUL
2020**

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE
ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ARCS MOTİVASYON
MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİM
MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

ELİF BÜŞRA ÖNCE

17706011

ORCID NO: 0000-0002-4098-0061

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. MEHMET GÜROL

İSTANBUL

2020

**T.C.
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM PROGRAMI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ARCS MOTİVASYON
MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİM MOTİVASYONUNA ETKİSİ**

ELİF BÜŞRA ÖNCE

17706011

Tezin Savunulduğu Tarih: 13/11/2020

Tez Oy Birliği ile Başarılı Bulunmuştur

Unvan Ad Soyad

Tez Danışmanı	: Prof.Dr.Mehmet GÜROL
Jüri Üyesi	: Doç.Dr. Banu Yücel-Toy
Jüri Üyesi	: Dr. Öğr. Üyesi Feyzi KAYSI

**İSTANBUL
KASIM 2020**

ÖZ

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME İLE ZENGİNLEŞTİRİLMİŞ ARCS MOTİVASYON MODELİNİN İNGİLİZCE ÖĞRENİM MOTİVASYONUNA ETKİSİ

Elif Büşra Önce

Kasım, 2020

Bu araştırmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmak için işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS Motivasyon Modeli kullanılmıştır. Tasarım tabanlı yaklaşımın kullanıldığı bu çalışmada, İngilizce öğretiminde kullanılan bu modelin İngilizce öğrenme motivasyonuna etkisi incelenmiştir. İngilizce dersine ait *eating disorders* konusunun öğretimi, bu modele göre tasarlanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, İstanbul’da bir devlet üniversitesinin hazırlık sınıfında öğrenim görmekte olan ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu (n=23) ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu (n=24) ile yürütülmüştür. Öğrenci motivasyonları, “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi” ile öğrencilerden doldurulması istenen araştırmacı tarafından hazırlanmış Öğrenme Günlükleri kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizi için İlişkili Örneklemeler *t*- Testi ve İlişkisiz Örneklemeler *t*- Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında toplam faktörlerde (dikkat, uygunluk, güven ve doyum) ve birinci faktörde (dikkat ve uygunluk) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İçerik analizi sonucunda ise Öğrenme Motivasyonu Teması içerisinde Duygusal ve Sosyal Etki olmak üzere iki temel kategori bazında katılımcılar ARCS Motivasyon modelini etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan hareketle, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Böylelikle, İngilizce ders kitaplarının bu modele göre hazırlanması sağlanabilir.

Anahtar kelimeler: İngilizce öğrenme motivasyonu, Motivasyonel tasarım modeli, ARCS motivasyon Modeli, İşbirlikli öğrenmeye dayalı tasarım, Üniversite hazırlık öğrencileri

ABSTRACT

THE EFFECT OF ARCS MOTIVATION MODEL ENRICHED BY COOPERATIVE LEARNING ON ENGLISH LEARNING MOTIVATION

Elif Büşra Önce

November, 2020

In this study, ARCS Motivation Model enriched with Cooperative Learning was applied to increase the English learning motivation of university prep students. Design-based approach was used in this study and the effect of this model administered in English teaching on English learning motivation was examined. The teaching of the English lesson *eating disorders* was designed with this model in mind. The research was conducted in a state university in Istanbul, Turkey. The participants were divided as experimental (n=23) and control groups (n=24). ARCS motivation model was utilized in experimental group and traditional teaching model was administered in control group. Students' motivations were measured using "Teaching Material Motivation Questionnaire" which was adapted to Turkish by Hülya Kutu and Mustafa Sözbilir in 2011 and learning diaries developed by the researcher. For the analysis of the data, Paired Samples t-Test and Independent Samples t- Test were used. In order to acquire qualitative data content analysis was applied. According to the results, there was a statistically significant difference between the experimental and control group's mean scores obtained from Teaching Materials Motivation Scale among the total factors (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) and the first factor (- Attention and Relevance), in favor of the experimental group. Within the ARCS Motivation theme, the participants stated that they found the ARCS Motivation model effective on the basis of two basic categories: Emotional and Social Impact. Based on this study, it was discovered that ARCS motivation model enriched by cooperative learning increased the motivation for learning English. In this way, English textbooks can be prepared according to this model.

Keywords: English Learning motivation, Motivational design model, ARCS motivation model, Cooperative learning based design, University preparatory students.

ÖN SÖZ

Bütün eğitim hayatım boyunca yanımda olan, bana hayatı öğreten, desteklerini ve sevgilerini her zaman hissettiğim canım aileme yürekten teşekkür ederim.

Bu çok zorlandığım ve karanlıkta hissettiğim zamanlarımda bilginin ışııyla beni aydınlatan ve hep destek olan değerli danışman hocam Prof.Dr.Mehmet GÜROL'a teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Değerli Jüri üyelerim Prof. Dr. Mehmet GÜROL, Doç.Dr. Banu YÜCEL TOY ve Dr. Öğr. Üyesi Feyzi KAYSI'ye sürecimde verdikleri destek için teşekkür ederim.

3 yıllık iş hayatımda benim için iş arkadaşından çok daha öteye geçip hayatımın her anında yanı başımda olan kız kardeşlerim Başak A. AYDINLIK'a, Mervenur ÇETİN'e ve Berke SARISOY'a teşekkür ederim. Lisans öğrenimim boyunca hep yanımda olan ve beni hem akademik hem sosyal alanlarda destekleyen en yakın arkadaşım Betül YILMAZ'a teşekkür ederim.

Bölümde derslerini aldığım ve bana çok şey kattıklarını düşündüğüm Doç. Dr. Banu YÜCEL TOY ve Doç. Dr. Sertel ALTUN'a teşekkür ederim.

Çalışmama katılan hazırlık sınıfı öğrencilerime ve bu süreçte bana yardımcı olan İngilizce bölüm Koordinatörümüz Mehmet Koray Eray'a, yardımları için Yavuz Kâmil ŞEVİK, Ece ŞIKLAR ve iş arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bugün buralara gelmemi sağlayan, bana İngilizceyi sevdiren lise hocam Ayşe ALYÜZ'e ve lisans hayatımda İngilizce öğretimine dair pek çok yeniliği bana öğreten, beni yetiştiren hocalarım Dr. Öğretim Üyesi Dilek İNAL ve Dr. Öğretim Üyesi Tuncer CAN ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem ETUŞ'a yürekten teşekkür ederim.

Yüksek lisans bölümümü seçmemin en büyük nedenlerinden biri olan ve beni lisans hayatım boyunca destekleyen hocam Dr. Öğr. Üyesi Hüseyin SERİN'e çok teşekkür ederim.

İstanbul; Kasım, 2020

Elif Büşra Önce

İÇİNDEKİLER

ÖZ	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR	xiii
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi	7
1.3. Araştırma Problemi ve Hipotezleri	7
1.4. Sayıtlar	9
1.5. Sınırlılıklar	9
1.6. Tanımlar	9
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 10	
2.1. İngilizce Öğretimi	10
2.2. Motivasyon.....	12
2.2.1. Eğitimde Motivasyon	16
2.2.2. Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon	21
2.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	26
2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	29
2.4. ARCS Motivasyon Tasarım Modeli.	31
2.4.1. Yabancı Dil Öğretiminde ARCS Motivasyon Tasarım Modeli.....	35
2.5. İlgili Araştırmalar	36
3.YÖNTEM	38
3.1. Araştırma Deseni	38
3.1.1. Çalışma Grubu ve Bağlam	39
3.1.1.1. Deney Grubunun Özellikleri	39
3.1.1.2. Kontrol Grubunun Özellikleri	39
3.2. Veri Toplama Araçları	40
3.3. Veri Toplama Süreci	41
3.4. Uygulama Süreci.....	41
3.5.Verilerin Analizi.....	45
3.6 Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	48

4. BULGULAR VE YORUMLAR	49
4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	49
4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	52
4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	54
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	59
5.1 Dikkat-Uygunluk Alt Boyutu.....	59
5.2 Güven-Tatmin Alt Boyutu	62
5.3 Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin Alt Boyutları	63
5.4 Araştırmacılar için Öneriler	65
5.5 Öğretmenler için Öneriler	65
5.6 Eğitim Materyali Tasarımcıları için Öneriler.....	65
KAYNAKÇA	66
EKLER.....	75
Ek 1. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi.....	75
Ek 2. Öğrenme Günlüğü	76
Ek 3. Günlük Ders Planı Örneği	77
Ek 4. Derste Kullanılan Makale Örneği.....	81
Ek 5. Derste Kullanılan Materyal Örneği 2	82
Ek 6. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi Kullanım İzni.....	83
ÖZ GEÇMİŞ.....	84

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1:	İçsel Motivasyon Öğeleri.....	18
Tablo 2:	Kimliğin 3 Hali	23
Tablo 3:	İşbirlikli Dil öğrenme ile Geleneksel Dil öğretimi Karşılaştırması	33
Tablo 4:	ARCS Modelinin Bileşenleri	34
Tablo 5:	ARCS Motivasyon Modelinin GÜDÜSEL Kategorileri	34
Tablo 6:	Araştırmanın Simgesel Görünümü.....	38
Tablo 7:	ARCS-V Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci Soruları.....	42
Tablo 8:	ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci	43
Tablo 9:	ARCS Modeliyle İşlenmiş Bir Derste Kullanılan Materyal Ve Yöntemler.....	45
Tablo 10:	Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam İki Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri.....	46
Tablo 11:	Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam İki Faktörde Öntest Ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri.....	46
Tablo 12:	Deney Grubu Birinci Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri.....	47
Tablo 13:	Kontrol Grubu Birinci Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro-Wilk Testine Göre Normallik Değerleri.....	47
Tablo 14:	Deney Grubu İkinci Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri.....	47
Tablo 15:	Kontrol Grubu İkinci Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri	48
Tablo 16:	Deney Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması.....	49
Tablo 17:	Kontrol Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması	50

Tablo 18:	Birinci Faktöre (dikkat/uygunluk) göre Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması	50
Tablo 19:	Birinci faktöre (dikkat/uygunluk) göre Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması	51
Tablo 20:	İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması	51
Tablo 21:	İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması	52
Tablo 22:	Birinci Faktöre(dikkat/ uygunluk) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları	53
Tablo 23:	İkinci Faktöre (güven /tatmin) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları	53
Tablo 24:	Toplam Faktörlerde Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları.....	53

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1:	Maslow'un Motivasyon Teorisi Piramidi	13
Şekil 2:	Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler	20
Şekil 3:	Yabancı Dil Öğrenme Motivasyon Kaynakları.....	22
Şekil 4:	Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Öğretim Sistemleri Tasarımının bir alt kümesi olarak GÜDÜSEL Tasarım	32

KISALTMALAR

ARCS	: Attention Relevance Confidence Satisfaction
EFL	: English As a Foreign Language
ÖMMA	: Öğretim Materyalleri ve Motivasyon Anketi
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences

1.GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırma problemi, sayıltılar, sınırlılıklar ve tanımlar hakkında bilgiler verilmektedir.

1.1.Problem Durumu

Dil, çağlar boyu insanlığın en temel iletişim aracı olmuştur. Bu yüzden ki her an değişim ve dönüşüm geçirmesine rağmen önemini yitirmeyip insanlığın uyum sağlamaya çalıştığı karmaşık bir olgu olarak var olmuştur. Öyle ki zamanla yaşanan yerin çevre koşullarına göre farklılaşan ve gruplaşan diller, dil ailelerini oluşturmuştur. Diller, zamanla birbirinden farklılaşan dil aileleri nedeniyle insanların birbiriyle iletişimini de zorlaştırmıştır. Bu yüzden insanlık, anadilinin yanında ortak bir dile daha ihtiyaç duymuştur. İnsanlığın bu ortak dile olan ihtiyacı da dilbilimcilerin ikinci yabancı dil öğretimi ve öğrenimi üzerine çalışmalar yapmasına neden olmuştur ve *English as a second language (ESL)* (İkinci dil olarak İngilizce), *English as a specific purposes (ESP)* (belirli amaçlar için İngilizce), *English as a foreign language (EFL)* (yabancı dil olarak İngilizce) gibi pek çok kavram literatüre girmiştir. Hem anadil öğrenimini hem de yabancı dil öğrenimini inceleyen dilbilimciler, dil öğrenimi ile ilgili birkaç varsayımı ortaya koymuştur (Demirezen, 2003). Bu varsayımlara genel olarak bakıldığında kritik öğrenme yaşı, biyolojik- kalıtsal öğrenme yatkınlığı, anadil ve yabancı dil öğreniminde kalıtım + çevre etkisi, anadilin yabancı dile veya yabancı dilin anadile etkisi gibi pek çok varsayımdan bahsedilmiştir.

Yukarıda bahsedilen varsayımlardan -özellikle anadil farklılığının getirdiği sonuçlardan dolayı- en çok etkilenen ve dünya üzerinde en çok öğreniciye sahip olan grup EFL gruplarıdır bu yüzden yabancı dil öğreniminin zorluğu ve düşüklüğü pek çok ülkenin ortak problemidir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Yabancı dil özellikle de İngilizce öğrenim düşüklüğü ülkemizin kabul edilen bir problemidir. Demirpolat (2015) Türkiye’de çeşitli zamanlarda yabancı dil öğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmasına rağmen başarılı olunamadığını dahası, Türkiye’nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanının 47,80 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğunu

söylemiştir. Özellikle iyi bir dil bilgisi eğitimi almış öğrenciler dahi konuşurken zorlandıklarını, konuşamadıklarını, hata yapmaktan korktuklarını ya da çekindiklerini ifade etmektedirler. Aslan ve Akbarov (2010) Türkiye’de özellikle yetişkinlerdeki yabancı dil öğrenme probleminin en büyük nedenleri olarak ‘yanlış yapma korkusu’, ‘dil öğrenmenin zor olduğu ön yargısı’ ve ‘dili matematik gibi formülle öğrenmeye çalışma’ dan bahsetmiştir. Yetişkinlerin dil öğrenmeyi bu şekilde algılamasını etkileyen ve sonucunda dil öğrenememe problemini ortaya çıkaran pek çok faktör vardır. Bu faktörler ise anadil etkisi, öğretim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler ve öğrenci ve öğretici özellikleri gibi kategoriler altında toplanabilir. Başçavuşoğlu (1983) paneldeki bir konuşmasında yabancı dil eğitimindeki sorunları 3 ana başlık altında toplamıştır: Öğretmen ile ilgili sorunlar, öğretim yöntemi sorunları ve öğrenciden kaynaklı sorunlar. Öğretmen ile ilgili sorunlar için, öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler, öğretmenlerin pedagojiden, sınıf yönetiminden ve teknolojiden ve yabancı dil öğretim tekniklerinden bihaber oluşundan bahsedilmiştir. Öğretim yöntemi problemi ise; öğrencinin isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun, sadece tek bir yönteme bağlı kalınmamış hem yazılı hem sözlü iletişimi geliştirecek farklı yöntemler kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciden kaynaklı sorunlar için de öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duymaması, sürekli düzeltilen öğrencinin yanlış yapmaktan korkmaya başlaması, öğrencinin sadece dışsal motivasyona not kaygısından dolayı sahip olması gibi faktörlerden söz edilmiştir.

Yukarıdaki sorunların biraz daha detaylandırması gerekilirse, Öğretim ortamı öğrenci ve öğretici arasındaki iletişimin sağlıklı bir şekilde kurulduğu, öğrencinin ihtiyacı olabilecek bütün öğrenme materyallerini barındıran bir ortam olmalıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler kategorisi ise öğretici- öğrenci özellikleri ile doğrudan bağlantılıdır. Kullanılan yöntem; konuya ve öğrenci özelliklerine, ihtiyaçlarına, hedeflerine göre seçilmeli ve öğretici tarafından en iyi şekilde uygulanabilmelidir. Öğrenci- öğretici özellikleri kategorisine bakıldığında ise öğretici sabırlı, kavramlar arasında bağ kurabilen, konuyu somutlaştırıp basitleştirebilen bir rehber olmalıdır. Bu noktada, bahsedilmesi gereken bir başka sorun ise anadil etkisidir. Anadil etkisi oldukça doğal ve önlenemez bir dil öğrenme problemidir özellikle Türkçe ve İngilizce gibi dil aileleri farklı olduğu için kelime dizilişi, ek alma özelliği, telaffuz gibi önemli farklılıklar barındıran dillerin öğrenimi de zorlaşacaktır. Ek olarak, anadiline tam anlamıyla hâkim olmayan bir öğrencinin de yabancı dile hakimiyeti zayıflayacaktır.

Öğrenici özellikleri ise belki de öğrenmeyi en çok etkileyen faktördür. Öğrencinin, Krashen'ın (1982) öne sürdüğü Affective Filter Hypothesis'deki (Duygusal filtre Hipotezi) gibi temel ihtiyaçlarını karşılayıp öğrenmeye hazır ve istekli oluşu, nasıl ve hangi yöntemlerle en iyi şekilde öğrendiğini bilmesi bir başka deyişle kendi öğrenici kimliğini tanınması, öğrenim sorumluluğunu alması ve hazırbulunuşluk düzeyi öğrenme için büyük önem taşıyan faktörlerdir. Bütün bunların temelinde ise öğrencinin öğrenmeye istekli olması yatar. O halde günümüzün en büyük dil öğrenme problemlerinden biri olan öğrenici isteksizliği ve güdü eksikliği nasıl çözülebilir?

Yukarıdaki soruya cevap verebilmek için öncelikle dil öğrenme isteğinin oluşumundan bahsetmek gerekir. Bahsedilen durumlardan yola çıkarak varılacak kanı dil öğrenme isteğini etkileyen pek çok faktör olduğudur. Her bireyin farklı sebeplerden dolayı dil öğrenme şekli farklıdır. Bunlar: Fizyolojik farklılıklar, Bilişsel Farklılıklar, Duyuşsal Farklılıklar ve Toplumsal Farklılıklardır (Şahin ve diğ., 2013, 26). Fizyolojik farklılıklar daha çok bireyin demografik özellikleri ile ilgiliyken Bilişsel Farklılıklar, bireyin zekâ seviyesi, hazırbulunuşluğu, yetenek türü ve gelişim düzeyi gibi faktörleri barındırır. Duyuşsal Farklılıkta ise bireyin güdülenmesi, motivasyonu, kaygı düzeyi, tutumu gibi pek çok faktörden bahsedilir. Son olarak Toplumsal Farklılıkta ise, bireyin toplumu, ailesi, anadili, iş birliği yapma eğilimi gibi etmenleri barındırır. Hepsini birbirinden önemli olan bu faktörlerin içinde öğrenciyi hem bilişsel hem duygusal hem de psikomotor alanlarda en çok etkileyen ve öğrenme isteğini arttıran faktörlerden biri motivasyondur. “Motivasyon; insanların çeşitli ihtiyaçlarını karşılamak ve doyuma ulaşmak için kendilerini hedefe götürecek davranışlarda bulunmalarını sağlayan dinamik bir süreç olarak belirtilmiştir” (Dizdar, 2009, 8'den aktaran Üstün, 2019, 383). Motivasyonun tanımına bakıldığında insanların hedefleri ve ihtiyaçları doğrultusunda hareket etmesini sağlayan dinamik bir süreç olarak bahsedilmiştir. Motivasyon artışı ya da kaybı çok sık rastlanılan bir durum olduğu için dinamik bir süreçten bahsedilmesi olağandır. Hayatın her alanında motivasyonun varlığından bahsetmek mümkündür. Yabancı dil sınavından 70 üzeri not almak istediği için İngilizce çalışan bir insanı, bahsedilen motivasyon tanımı ile ele alırsak; kişinin, 70 alma hedefine ulaşabilmek için İngilizce çalışma davranışı sergilemesi bir motivasyon örneğidir. Bir başka örnek olarak ise İngiliz kültürünü merak edip öğrenmek isteyen bir insan verilebilir. Burada da hedef İngiliz kültürünü öğrenmektir ve bu hedef için yine İngilizce çalışma davranışı gösterilir. Peki bu iki motivasyon örneği birbirinin aynısı

mıdır? Birinci örneğe bakıldığında sonunda daha spesifik, daha somut bir ödül beklentisi var iken; ikinci örnek daha soyut ve kişi isteğine bağlıdır. Bu ayrım iki motivasyon türünün oluşmasına neden olmuştur: İçsel Motivasyon ve Dışsal Motivasyon. Deci ve Ryan (2010) İçsel motivasyonun yenilik ve zorluk getiren aktivitelere duyulan doğal bir ilgi olduğunu ve içsel motivasyon ile yapılmış davranışların herhangi bir dışsal ödüle ihtiyaç duymadığını aksine, bireyin kendi ilgilerinin bir dışı vurumu olduğunu söylemiştir. Dışsal motivasyon için ise yine Deci ve Ryan (2010) ortaya koyulan davranışların sonucunda bireyin para kazanmak, cezadan kaçmak veya sosyal kurallara uyum sağlamak gibi bir ödül beklentisi olduğundan bahsetmiştir. Yakın bir tarihe kadar öğretmenlerin şikayetleri öğrencilerin sadece dışsal motivasyon geliştirdiği; içsel motivasyonlarını kaybettikleri ile sınırlıyken günümüzde artık hem içsel hem de dışsal motivasyon sağlayabilme gün geçtikçe zorlaşmış bu yüzden birçok öğrenci konuya, derse hatta öğreticiye ilgisini kaybedip okuldan kendini soyutlamaktadır. Atay (2004) yüksek öğrenci motivasyonu ile bu motivasyonu arttırmayı amaçlayan ortamların öğrenmeyi olumlu etkileyip aksi durumlarda ise akademik hedeflere ulaşamama gibi başarısızlıklara yol açtığından bahsetmiştir. Bu durumdan en büyük payı alanlardan biri de ikinci yabancı dil olarak öğretilen İngilizce dersleridir. Dil öğreniminde motivasyonun yeri; dil öğrenme sürecini başlatan, ona yön veren ve daha sonra da sürdürülmesini sağlayan itici bir güç olarak tanımlanmıştır, (Clement ve diğ., 1994; Pintrich, Schunk, 1996; Atay, 2004)

Dil öğrenme motivasyonu birçok etmenden doğrudan etkilenir. Yabancı dil öğrenim motivasyonunu etkileyen unsurlar 3 grupta toplanır: içsel nedenler, Araçsal (Instrumental) nedenler, Bütünleştirici nedenler (Chambers, 1994; Clement ve diğ., 1994'ten aktaran Acat, Demiral, 2002) Motivasyonu etkileyen faktörlere bakıldığında ise kişisel olarak ilgi ve pratik; araçsal olarak, bir amaç ve çıkar; bütünleştirici olarak ise, başka bir kültür ve ülkeye dahil olmadır. Bütün bu faktörleri göz önüne alan dil bilimciler bu faktörlere göre ders tasarımı veya yöntemi geliştirmişlerdir. Örneğin, akran öğrenmesinin ön planda olduğu sosyal öğrenme için işbirlikli öğrenme yöntemi, büyük fikir adı altında ana hedefin ön planda olduğu öğrenme için UBD öğretim tasarımı geliştirilmiştir. Keller (2010, 26) motivasyona dayalı öğretim tasarımlarını dört gruba ayırmıştır. Bunlar: Kişinin karakterinde pozitif değişim yaratmayı amaçlayan Kişi Merkezli Tasarım Modelleri, Davranışsal psikolojiyi temel alan ve organizmanın çevresel koşullara verdiği tepkiye odaklanan Çevresel Merkezli

Modeller, İnsan kapasitesinin çevresel koşullarla karşılıklı etkileşimde olduğunu savunan Etkileşim Merkezli Modeller ve son olarak, verilen öğretici hedeflere çözüm bulunmasının anlamlı bilgiyi elde etmede önemli rolü olduğunu savunan Çok Amaçlı Modellerdir. Keller (2010)'a göre ARCS Motivasyon Modeli, temelinde insan ile çevrenin etkileşimine ve beklenti-değer, koşullanma, bilişsel değerlendirme kuramlarına dayandığı için Etkileşim Merkezli Modellerin içinde yer almaktadır.

Öğrenilmiş çaresizliğin git gide arttığı bu alanda başarısızlık hissi, öğrencide dile karşı, öğrenme motivasyon ve isteğini kaybetmesine de yol açmaktadır. Derse yitirilen ilgi de tekrar başarısızlığa neden olmakta ve sorunu bir kısır döngü haline getirmektedir. Bu durum, yabancı dil öğreniminde motivasyonu olumlu yönde etkileyecek ve öğrenciler arasındaki iletişimi arttırıcı faktörlerin ve ders tasarım ve yöntemlerinin araştırılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sanz (2005) yabancı dil öğreniminde ve öğrenim motivasyonunda öğrenci özelliklerinin ve çevresel koşulların son derece etkili olduğunu ve birbirleriyle etkileşimde olduğunu vurgulamıştır. Yabancı dil öğrenim literatürüne bakıldığında Krashen (1981), Gardner (2002, 5) gibi pek çok dil bilimcinin yabancı dil ediniminde kişinin dil yatkınlığı ile dil öğrenme ortamının etkileşiminden bahsettiği görülebilir. ARCS Motivasyon Modeli ise hem öğrenci özelliklerine hem çevresel koşullara ve öğretim ortamına odaklanıp ikisinin birlikte bir etkileşimde olması gerektiği ilkesine dayandığı için yabancı dil öğretiminde daha iyi bir öğrenim gerçekleştirmek ve öğrenim motivasyonunu arttırmak için kullanılabilecek bir modeldir. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğrenimi motivasyonunu arttırıcı pek çok faktörün yer aldığını ve zamanla ders tasarımı olarak ARCS motivasyon modelinin de alanyazındaki çalışmalar içinde yerini aldığı görülmektedir.

İletişim, sosyal bir varlık olan insanın hayatında her zaman yer alan ve ihtiyaç duyduğu bir kavramdır. İnsanlık var olduğundan beri bir arada yaşamış ve birbirinden çok şey öğrenip ve öğretmiştir. Bu çağlarca bir arada yaşamının sonucunda Sosyal Öğrenme ve Sosyal Biliş gibi kuramlar ortaya atılmıştır. “Sosyal Öğrenme Sisteminde, yeni davranış örüntüleri doğrudan tecrübeler ile veya başkalarının davranışlarını gözlemleme yolu ile oluşturulur.” (Bandura, 1977, 3). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi de insanlığın bu birbirinden öğrenme özelliğini temel almıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi küçük gruplar oluşturan öğrencilerin birbirleriyle etkileşimleri sonucu hem bireysel başarılarını hem grup başarısını en üst düzeye çıkarmaya çalışmaktadırlar (Johnson,

Johnson, 2008). İşbirlikli Öğrenmenin tanımına bakıldığında, grup etkileşimi ve grup başarısı kavramları göze çarpmaktadır. Sosyal bir varlık olan insan için, sadece akademik başarının değil; sosyal becerilerin gelişimi de çok önemlidir. Başarısızlık ve yalnızlık hissinin getirdiği öğrenmeye karşı ilgi ve dikkat kaybı, öğrenim sürecinde öğrencilerin yaşadığı en büyük problemlerden biridir. İnsanlığın birbirinden öğrenme özelliğini temel alan yöntemlerde ve yaklaşımlarda heterojen gruplarda yer alan öğrenciler ise bu başarısızlık ve yalnızlık hissini ait oldukları gruplar ile giderebilmektedirler. Yabancı Dil Öğrenimi açısından bakıldığında da EFL gruplarında öğrencilerinden birbirleri ile hedef dilde iletişim kurması, dil üzerinden tartışmalar yapıp canlandırmalarda rol alması hem bireysel bazda hem de grupla öğrenim bazında öğrencinin dil öğrenim motivasyonunu arttırabileceği düşünülmektedir.

Alanyazına bakıldığında İngilizce öğrenim düşüklüğü sorununa dair pek çok çalışma görülebilir. Genellikle sınav odaklı eğitim, dil ailesi farklılığı, İngilizceye yeterli önemin verilmemesi gibi sebepler ele alınmıştır. Motivasyon ve güdü eksikliği de bu sorunlar içerisinde yer almaktadır. Bu problemlerle ilgili yapılan araştırmalarda genel olarak güdü eksikliğinin kaynağı aranmaya çalışılmış ya da motivasyonu arttırıcı öğretim tasarımları planlanmıştır. Planlanan bu tasarımlar genellikle İngilizcenin bir becerisine (konuşma) odaklı olmuştur. Bu araştırma ile; motivasyon arttırıcı bir öğretim tasarımının genel İngilizceye (beceri+dil bilgisi) etkisi incelenerek, literatürde eksik kalmış bir boşluğun doldurulması planlanmaktadır.

ARCS modeli öğrenci motivasyonunu, dersin her aşamasında dikkat çekerek, öğrenci ile bağ kurarak, öğrenmeye güdüleyerek olumlu yönde etkilemeyi amaçlayan bir motivasyon tasarım modelidir. İşbirlikli öğrenme yöntemi ise heterojen gruplar içerisinde öğrencilerin etkileşimleri sonucunda öğrenmenin gerçekleşmesini amaçlayan bir öğrenim yöntemidir.

Bu iki tasarım ve yöntemin birlikte kullanım etkilerinin araştırılması, İngilizce ders müfredatını hazırlayan eğitim programcıları, bu müfredatı uygulayan öğretmenler ve İngilizce öğrenen bütün öğrenciler açısından oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca bu araştırma ülkemizin bu büyük dil öğrenme problemine bir nebze de olsa ışık tutabilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu çalışmanın amacı İşbirlikli öğrenme yöntemi ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon tasarımının İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır.

İngilizce öğrenimi bütün dünyada git gide önem kazanıp akademik ve günlük hayatın kaçınılmaz bir parçası haline gelmiştir. Küreselleşmenin sonucu olarak, bireyler hem akademik hayatları hem meslek hayatları (özellikle iş bulma durumlarında) hem de özel hayatlarında (turistik amaçlı yurt dışı seyahatleri) İngilizce ile sürekli karşılaşmaktadırlar. Öyle ki Türk eğitim sisteminde de İngilizce öğrenimi başlangıcı eskiden ilköğretim dört iken günümüzde ilköğretim iki seviyesine çekilmiştir ancak ülkemizde büyük bir öneme sahip olan İngilizce öğretimi ne yazık ki istenilen sonucu henüz elde edememiştir. Bu durumun en yaygın ve temel sebeplerinden biri öğrenci özellikleridir. Özellikle yapılan hatalar sonucu öğrencilerin kendini yetersiz hissetmesi, öğrenme isteklerinin azalması ve öğrenilmiş çaresizliğe kapılmaları gibi nedenler, öğrencileri günden güne yabancı dilden uzaklaştırmakta bu durumun bir sonucu olarak da yükseköğretim düzeyindeki bir öğrencinin İngilizceye dair bilgisi ve isteği çok düşük olabilmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi yükseköğretim kurumlarından beklenmektedir. Bu araştırmadan elde edilecek bilgilerin üniversitelerin özellikle hazırlık sınıfı öğretim programlarına ve politikalarına ışık tutup ilköğretim ve ortaöğretimde düzeltilemeyen bu kronikleşmiş motivasyon düşüklüğü ve güdü eksikliğinin yükseköğretimde giderilebilmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma İngilizceye dair ön yargı geliştirilmesinin ve motivasyon kaybı yaşanmasının nedenlerini inceleyerek yaşanan yabancı dil sorunlarının giderilmesine yapacağı katkıdan dolayı önemlidir.

1.3. Araştırma Problemi ve Hipotezleri

İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersinin öğrenci motivasyonuna etkisi nedir?

- a) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

b) Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

c) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

d) ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?

a alt sorusu için hipotezler:

H0: İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H1: İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

b alt sorusu için hipotezler:

H0: Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H1: Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

c alt sorusu için hipotezler:

H0: İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur.

H1: İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık vardır.

1.4 Sayıtlılar

1. Öğretmen, ders sürecinde yanlı bir tutum sergilememiştir.
2. Araştırma sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin deney ve kontrol grubuna etkileri benzerdir.

1.5 Sınırlılıklar

1. Bu araştırma, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık sınıflarında öğrenim gören 47 öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmanın uygulama süreci 2019-2020 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde Speakout Elementary kitabının Food ünitesinin kazanımları ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma 24 ders saati kapsamında sınırlandırılmıştır.

1.6 Tanımlar

ARCS Motivasyon Tasarım Modeli: Dikkat, Uygunluk, Güven ve Tatmin faktörlerini içeren ve öğrenci motivasyonunu artırmayı amaçlayan bir öğretim tasarımı modelini tanımlamaktadır (Keller, 2010, 7).

Ayrılıp Birleşme Tekniği: Asıl ve uzman heterojen gruplarının oluşturulduğu motivasyon ve öğrenmeyi arttırmak için kullanılan İşbirlikli Öğrenme Yönteme bağlı bir ders tekniğidir (Slavin, 1985, 5).

Motivasyon: İnsanların neyi istediği, seçtiği ve sonucunda neyi yaptığıdır (Keller, 2010, 3).

EFL: English as a Foreign Language. Ana dilleri Türkçe olup ikinci yabancı dil olarak İngilizce öğrenen katılımcıları tanımlamaktadır.

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İngilizce Öğretimi

Çağlar boyunca dünya, değişen siyasi olaylardan ve politikadan çeşitli zamanlarda etkilenmiştir. Bu durumdan en çok etkilenen alanlardan biri de dil olmuştur. Ekonomik ve siyasi alanda güç sahibi olan ülkelerin dilleri çoğunlukla ortak dil haline gelip o zamanda en çok konuşulan dil olmuştur. Son dönemde ise İngilizce *Lingua Franca* (ortak dil)'nın yeni temsilcisi olmuştur. Crystal (2003) kitabında bir dilin küreselleşme süreci için, sadece anadil olarak konuşulan ülkelerin yeterli olmadığını aynı zamanda başka ülkelerin de o dile bir statü yükleyip kendi toplumlarında özel bir yer vermesi gerektiğini söylemiştir. 'Bu özel yerin var olabilmesi için Crystal (2003, 4) iki kriterden bahsetmiştir: Birinci kriter, bahsedilen dilin resmi dil olarak kabul edilip devlet işlerinde, kanunlarda, medyada ve eğitim sisteminde kullanılmasıdır. Bu kullanım türü 'ikinci dil' olarak adlandırılmıştır bu yüzden *English as a Second Language (ESL)* kavramı eğitimde yerini almıştır. İkinci kriter ise, resmi statüsü olmamasına rağmen bahsedilen dilin, bir ülkenin eğitim sisteminde 'yabancı dil' adı altında öncelikli olarak öğretilmesidir. İngilizce pek çok açıdan bu iki kriteri sağlamaktadır bu yüzden ki birçok ülkenin eğitim sisteminde yerini en önden almıştır. Türkiye için ise İngilizcenin ikinci yabancı dil olarak eğitim sistemine dahil edilmesi Robert kolejinin açılması ile olmuştur (Özdemir, 2006). O zamandan beri de hiç önemini kaybetmeden aksine artarak eğitim sistemimizin bir parçası olmuştur.

Eğitim sisteminin bu denli bir parçası haline gelen İngilizcenin, öğretimi de önem kazanmıştır. Bunun için çeşitli öğretim yöntemleri geliştirilmiştir. Literatürde yabancı dil öğretim yöntemleri genel olarak geleneksel ve iletişimsel (modern) olarak ikiye ayrılmıştır. Erdem, Memiş (2013, 299) yabancı dil öğretim yöntemlerini, var olan yöntemin eksiklerini veya yetersiz kaldığı noktaları kapatmak ve dil öğretimini daha da geliştirmek için ortaya çıkan yöntemler olarak tanımlayarak Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü'nce kabul edilen yabancı dil yöntemlerinden bahsetmiştir:

- Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)
- Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)
- Doğal Yöntem (Natural Method)
- İşitsel-Dilsel Yöntem (Audio-Lingual Method)
- Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)
- İletişimsel Yöntem (Communicative Method)
- Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Daha az yaygınlık kazanmış alternatif yöntemler:

- Telkin Yöntemi (Suggestopedia) Danışmanlı(Grupla) Dil Öğretim Yöntemi (Community Language Learning)
- Sessizlik Yöntemi (The Silent Way)
- Tüm Fiziksel Tepki Yöntemi (Total Physical Response)
- İşitsel-Görsel Yöntem (Audiovisual Method)
- Görev Temelli Yöntem (Task-Based Method)
- İçerik Merkezli Yöntem (Content-Based Method)

Yukarıda görüldüğü üzere yabancı dil öğretiminde birçok yöntem bulunmasına rağmen tek bir yöntemin en iyi ve en mükemmel olduğunu söylemek doğru değildir. Hedef kitlenin kişisel özellikleri, öğretimin yapıldığı çevrede konuşulan dil, ekonomik ve sosyal durum gibi birtakım faktörlerin dikkate alınarak yöntemin kullanım özelliklerinin uyarlanmadan ve geliştirilmeden herhangi bir yöntemin başarılı olması pek mümkün değildir (Erdem, Memiş, 2013, 317).

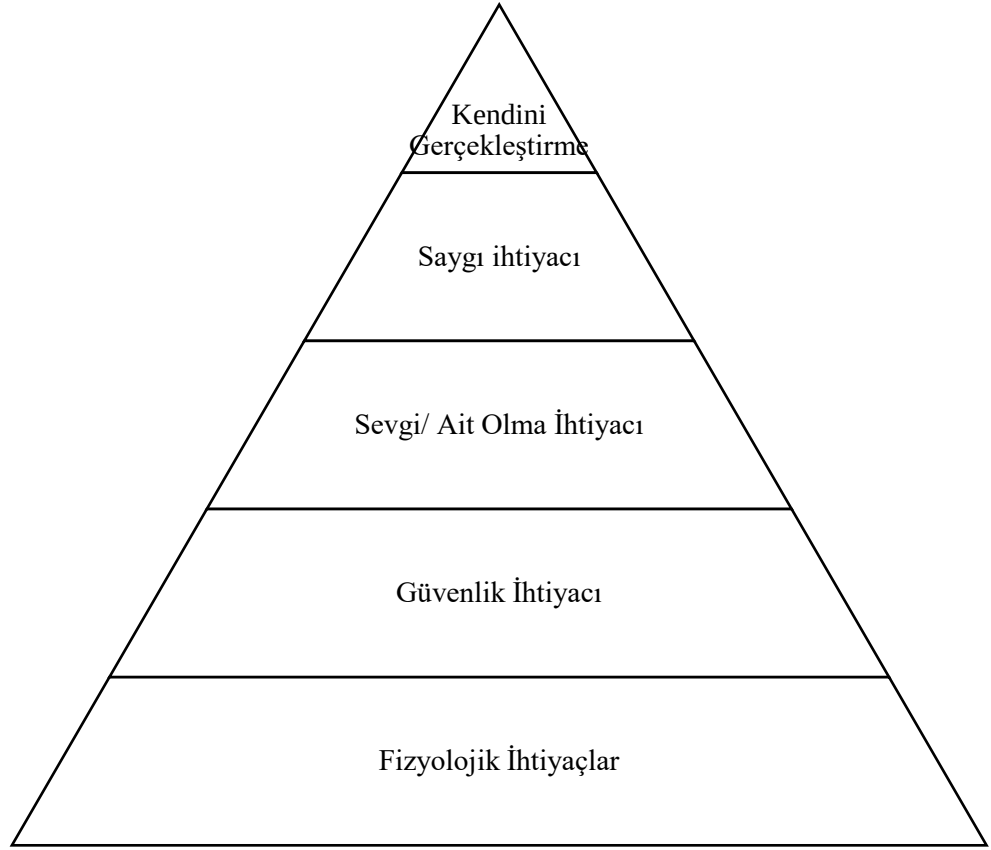
Renau (2016, 86) Seçmeli Yöntemi (Eclectic Method) öğretmenlerin kendi öğretim amaçlarına uyan yöntem ve yaklaşımlardan, aktiviteler ve stratejiler seçmek olarak tanımlayıp günümüzde yaygın olarak kullanılan tek yöntem olduğunu söylemiştir. Çağımızın İngilizce öğretim amacı, öğrencinin dört temel dil becerisini kullanarak iletişim kurmasıdır bu sebeple genellikle dilin tek bir işlevine odaklanıp kısıtlı kalan tek bir yöntemden ziyade, hedef kitle özelliklerini ve ortam koşullarını dikkate alarak öğretmenin kendi amacı için farklı yöntemleri seçip uygulamasına olanak sağlayan Seçmeli Yöntem tercih edilmektedir.

2.2. Motivasyon

Laming (2004) kitabında insan motivasyonunu, belli bir davranış ve eylem örüntüsünün bireylerin kendi içinde farklılaşması olarak tanımlayıp bu davranışların içgüdüsel ya da tecrübelerle oluşabileceğinden bahsetmiştir. İnsan motivasyonunu anlamak için öncelikle insan davranışlarını incelemek gerekir. İnsan davranışlarının temelinde içgüdüsel ve öğrenilmiş davranışlar diye iki gruba ayrılır. Örneğin susamış bir insanın su içmesi içgüdüsel bir eylemdir. Öte yandan elindeki 5 anahtardan evinin kapısını açanı hiç zorlanmadan bulan bir kişi için ise bu davranış daha önceki tecrübeleri sayesinde kazanılmıştır. Keller (2010)'a göre ise motivasyon, insanların neyi istediği, seçtiği ve sonucunda neyi yaptığıdır. Bir bakıma, birçok eylem arasından o an bir eylemi gerek hedeflerimize göre gerek ise isteğimize göre seçip uyguluyoruz. Örneğin, dünya üzerinde milyonlarca insan; uyuma, dinlenme, film izleme vb. pek çok eylem arasından para kazanma ve hayatını idame ettirebilme hedefi için, işe gitme eylemini seçip uygulamaya koyuyor. Skinner (2005) davranışların nedenleri keşfedilip araştırıldığında, davranışların önceden tahmin edilebileceğini hatta manipüle edilip kontrol edilebileceğini söylemiştir. Estes ve Skinner (1941)'in yaptığı deney davranışların kontrol edilebileceğini kanıtlar niteliktedir. Deneyde 6 aylık 24 tane albino fareye önce zil sesi verilir ancak hiçbir tepki veya davranış gözlenmez. Daha sonra düzenli aralıklarla zil sesinden sonra şok verilir ve zamanla farelerde zil sesine karşı kaygı davranışı geliştirildiği fark edilir. Skinner bu davranışa edimsel koşullanma adını vermiştir. Kısaca, bireyin sonucu hoşla giden davranışları tekrar edip; hoşla gitmeyen davranışlardan vazgeçmesi diye özetlenebilir. Aynı koşullanma türü insanlar için de geçerlidir. İnsanlar, sonucunda bir ödül veya hoşla gidecek bir durum bulunan eylemi tekrar tekrar yapmaya meyillidir.

Motivasyon kavramının ise burada ortaya çıktığı söylenebilir. Sonunda hoşla giden bir pekiştireç olduğunu bilen insan, o davranışı daha istekli yapacak daha motive olacaktır. Alanyazına bakıldığında pek çok motivasyon teorisinden bahsedilmektedir.

Maslow (1943) kendi motivasyon teorisinde; motivasyonu, davranışları belirleyen etken faktörlerden biri olarak tanımlayıp davranışların tam anlamıyla biyolojik, kültürel ve durumsal açıdan da motive edilebileceğini öne sürmüştür. Motivasyon ihtiyaçlarını aşağıdaki piramit ile ifade etmiştir:



Şekil 2. 1 : Maslow'un Motivasyon Teorisi Piramidi

Maslow. A.Harold. 1943. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, c.50.s.4, 370-396, 377'den uyarlanmıştır.

Şekil 2.1.'e bakıldığında bir insanın motivasyon sağlayabilmesi için ihtiyaç duyduğu hiyerarşik düzen Maslow'un gözünden görülebilir. Maslow'un Motivasyon Teorisinin başlangıç noktası diye tanımladığı Fizyolojik ihtiyaçların içinde; uyku düzeni, açlık, sigara kullanımı, kafein ihtiyacı vb. gibi etkenlerden bahsetmektedir. Ayrıca fizyolojik ihtiyaçların motivasyon için en baskın ihtiyaç türü olduğunu da söylemektedir. Fizyolojik ihtiyaçlar giderildikten sonra güvenlik ihtiyacı aşamasına geçildiğinde, Motivasyon teorisinde Maslow genel olarak yetişkin ihtiyaçlarından bahsetse de güvenlik ihtiyacı için bebekleri ve çocukları gözlemlemenin çok daha açık bir sonuç verebileceğinden bahsetmiştir. Bir bebek için ani ve sesli bir gürültü güvenliğini tehdit edebilecek bir unsurdur. Bu yüzden kendini güvende hissetmediği bir ortamda bebekler veya çocuklar etrafı keşfetme veya yeni bir şeyler öğrenme motivasyonuna sahip olamazlar. Aynı durum savaş veya bir felaket yaşayan herhangi bir insan için de

geçerlidir. Bu durum, hiyerarşik ihtiyaçlar piramidinde, güvenlik ihtiyacının ikinci önemli sırada yer elde etmesini sağlamıştır. Fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçları yeterince tatmin edildiğinde bir sonraki adım olan sevgi ve ait olma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Bu aşamada, insanlar hayatlarında hiç istemedikleri kadar sevilme ve bir gruba ait olmak istemektedirler. Maslow, teorisinde sevgi ve ait olma ihtiyacını sosyalleşme, bir gruba ait olma, arkadaş veya romantik ilişkilerde bulunma olarak tanımlamaktadır. Piramidin üst basamaklarına doğru çıkıldığında saygı basamağının özsaygı ve özgüven olarak tanımlandığı görülmektedir. Özsaygıyı ve özgüveni oluşturan etmenler ise başka insanlardan saygı görmek, gerçek kapasitenin üzerine çıkmak ve bir başarı elde etmek olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca, kişinin kendini işe yarar görmesi, değerli ve güçlü olduğunu hissetmesi bu ihtiyacın karşılanması için yeterli sayılmaktadır. Motivasyon Teorisinin en son basamağı olan kendini gerçekleştirme basamağının ise diğer bütün ihtiyaçların yeterince tatmin edilmesi durumunda bile gerçekleşmeyebileceği öne sürülmüştür. Bu aşamada, insanlar olmak istedikleri, hayal ettikleri kişiliğe ve benliğe ulaşabilme arzusu ve ihtiyacı taşırlar ancak bu basamak için diğer ihtiyaçlardan farklı olarak, kişilerin bu ihtiyacı giderme şekilleri ve hedefleri öznel olabilmektedir. Örneğin, bir kişi için ulaşmak istediği en büyük hayal iyi bir anne olabilmek iken; bir başkası için güzel resim çizmek olabilmektedir.

Seker (2015) sekiz motivasyon teorisinden bahsetmektedir. Bunlar: Sürücü teorisi, Sürücü Azalma Teorisi, Özendirme Teorisi, Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi, İçerik Teorileri, ERG Teorisi, Zamansal Motivasyon Teorisi, Hedef Güdümlü Teori'dir. Sürücü (drive-theory) teorisi, Maslow'un Motivasyon teorisindeki kendini gerçekleştirme basamağı ile benzerlik göstermektedir. Bu teoride, insanların motive olmasını sağlayan bir hedefleri vardır ve bu hedefe ulaşmak için yaptıkları bütün eylemler sürücü diye adlandırılır. Eğitimden örnek vermek gerekirse, doktorluk mesleğini icra etmek isteyen birinin sayısal derslere çalışması, tıp fakültesini bitirdikten sonra TUS sınavına hazırlanması, staj yapması gibi eylemler kişiyi motive olduğu hedefe ulaştıran sürücülerdir. Sürücü Azaltma Teorisi (Drive-Reduction Theory) ise Freud'un geri besleme fikrinden üretilmiştir. Bu teoride ise, tatmin edilen hedeflerin sürücülerinin etkisi azalmaktayken; tatmin edilmeyen sürücülerin motivasyon etkisi artmaktadır. Özellikle fizyolojik ihtiyaçlar için örnek verilecek olursa, bir insan her susadığında kolay yoldan suya ulaşabiliyorsa su içme

motivasyonu o insan için bir süre sonra düşecektir ancak suya kolayca ulaşamadığı bir zamanda veya mekânda o insan için su içmek her daim en büyük motivasyon kaynağı olacaktır ve yapacağı bütün eylemler su içmek hedefini tatmin etmeye yönelik olacaktır. Özendirme Teorisi (Incentive Theory) istenen ve özendirilen eylem ile ödül ilişkisini temel almaktadır. Eğitimde çok kullanılan bu teori, insanda oluşturulmak istenen davranışı ödül vererek pekiştirmektir. Bu yönüyle yukarıda bahsedilen Skinner'ın Edimsel Koşullanma teorisine benzemektedir. Yapılan araştırmalara göre, özendirilen davranıştan hemen sonra verilen ödüllerin motivasyona etkisi daha yüksek olmaktadır. Tekrar eden bu eylem-ödül ilişkisi de istenen davranışın sıklığını arttırmaktadır. Bilişsel Uyumsuzluk Teorisi (Cognitive Dissonance Theory) kişinin iç ve dış dünyası arasındaki tutarlıktan ortaya çıkan kararsızlığı üzerine kurulan bir teoridir. İki ürünün de özelliklerini inceleyip arasında kalan bir kişinin yaşadığı kararsızlık bu teoriye örnek gösterilebilir. Bu kararsızlığın azaltılması için ise, bu teoride aynı Sürücü Teorisine benzer olarak, kişinin bir motivasyon sürücüsüne sahip olması gerektiğini söylemektedir. İçerik Teorilerinde (Content Theories) motivasyon, ihtiyaçların karşılanması için ortaya konan maksimum çaba olarak tanımlanmaktadır. (Pritchard, Ashwood, 2008'den aktaran Seker, 2015, 24) Bu teorilere örnek olarak; yukarıda bahsedilen Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi verilebilir. Alderfer tarafından geliştirilen ERG Teorisi; fizyolojik ve en temel ihtiyaçların karşılandığı Existence (Var oluş), kişinin sosyal ilişkilerini tanımlayan ve itibar, saygınlık kazanma ihtiyacı duyduğu Relatedness (İlişki) ve kişinin kendini geliştirme ihtiyacı duyduğu Growth (Gelişme) basamaklarından oluşan ve Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine benzerlik gösteren bir teoridir. (Alderfer, 1969'dan aktaran Seker, 2015, 25). Zamansal Motivasyon Teorisinde (Temporal Motivation Theory) ise Steel ve König (2006) birey motivasyonunun, kişi beklentisi (expectancy) ile bu beklentilere vermiş olduğu değerlerin (value) çarpımı olarak tanımlamaktadır. (Steel, König, 2006'dan aktaran Seker, 2015, 25). Son olarak ise, SMART adı da verilen Hedef Güdümlü Teori (Goal-Setting Theory) kişinin hedef özelliklerine göre değişen motivasyonu tanımlamaktadır. Basit hedeflerden oluşan Specific (Belirgin), yönetilebilir ve ölçülebilir hedefleri kapsayan Measurable (Ölçülebilir), kişinin ulaşabileceği mantıklı hedefleri içeren Achievable (ulaşılabilir), Sonuç odaklı ve gerçekçi hedeflerden bahseden Relevant (ilişkili), Kişinin kendi sürecini gözlemleyip zaman skalasında kendini konumlandığı Time Bound (Zaman sınırı olan) basamaklarından oluşmaktadır.

2.2.1 Eğitimde Motivasyon

Bir eğitimci veya öğretmen, öğrencilerinin motivasyonunu bazı yollar ile arttırabilir ya da o motivasyonu yıkabilir. Bu nedenle öğrenciler, aynı konuların işlendiği iki ders arasında kıyaslama yaptıklarında bir dersi eğlenceli ve ilgi çekici bulurken; diğer dersin sıkıcı ve motivasyon düşürücü olduğunu söyleyebilir. Keller (2010) öğretmenlerin ve eğitimcilerin, öğrenci motivasyonunu kontrol edemediğini, insanların bir şeyleri öğrenmek için sadece kendi sebeplerini önemseydiğini söylemiştir ancak aynı zamanda eğitimcilerin, öğrenci motivasyonunu etkilediğinin bir gerçek olduğundan bahsetmiştir.

Öğrenci motivasyonu; öğretici ve öğrenci özellikleri, öğrenme ortamı, öğretim yöntemi gibi özelliklerden dolayı öğrenme ve öğretim ile sıkı bir ilişki içerisinde. Her çağda değişen öğretim sistemiyle, öğrenci motivasyonu da dinamikleşmiştir. Öğrenme psikolojisinin tarihine bakıldığında, sadece uyarıcı tepki arasındaki bağ olarak görülen öğrenme, artık günümüzde bilişsel, duygusal hatta psikomotor olarak her alanda öğrenme olarak görülmektedir. Bu durum zamanla özellikle eğitim alanında öğrenme için birçok araştırma yapılmasına neden olmuştur. Eğitimde motivasyonun anlaşılabilmesi için öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi gerekir. Yılmaz (2009, 175) “Öğrenme, insanın içinde bulunduğu ortamda yaşamını sürdürebilmesi ve yaşamından doyum alabilmesi için gerekli olan bilgilerin, deneyimlerin, görgülerin, becerilerin ve eylemlerin kazanılması süreci olarak tanımlanabilir.” ifadeleriyle öğrenmeyi tanımladıktan sonra öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine dair bazı kuramlardan bahsetmiştir. Bu kuramlar, en ilkel olan U-T öğrenmesi (Davranışçı Öğrenme yaklaşımı) ile başlayıp öğrenmeyi zihinsel bir süreç olarak gören Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı ile devam etmektedir. Öğrenme, bireyin yaşamından doyum alabilmesi olarak tanımlandığında motivasyon kavramı da öğrenme sürecinin bir parçası olarak kabul edilebilir. Öğrenme ve motivasyon ilişkisine bakıldığında; Akbaba (2006) motivasyonun öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli kaynak olduğunu söyleyerek öğrenme- motivasyon pozitif ve güçlü ilişkisine vurgu yapmıştır. Güdülenmenin, öğrenmenin ön şartı olduğunu söyleyen Akbaba (2006, 344) güdü türlerinden bahsetmiştir:

“Birincil ve İkincil Güdüler: Birincil güdüler, biyolojik temeli olan dürtülere dayanan güdülerdir. Bu güdüler diğer canlılarda da mevcuttur. rneğn; açlık, susuzluk vb. İkincil güdüler ise psikolojik ve sosyal temellidir. Bunlar sevecenlik, sosyal onay, birlikte olma isteği, başarı, kendini bulma v.b.g güdülerdir. Durumluk ve Sürekli Güdüler: Durumluk güdüler, belli bir durumun etkisiyle çıkar ve geçicidir. Sınav olduğu için çalışan öğrencinin güdüsü durumluktur. alışmasını öğrenmek için yapan öğrencinin güdüsü ise sürekli, çünkü öğrenme güdüsü süreklidir.”

Yukarıda bahsedilen birincil güdüler Maslow (1943)’un bahsettiği ihtiyaçlar hiyerarşisindeki fizyolojik ihtiyaçlar; ikincil güdüler ise sevgi, saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçları ile benzerlik göstermektedir. ğrenme, kalıcı bir süreçtir ve istenilen davranışların kalıcı olarak birey tarafından uygulanması amacını taşımaktadır bu sebeple, bir eğitimcinin amacı ğrenicide durumluk değil; sürekli güdü oluşturmak olmalıdır. Keller (2010) benzer bir şekilde, bir görev verildiğinde; içten gelen bir istek ile yapan kişinin içsel motivasyona sahip olduğunu söylerken; ödül için yapan bir kişiyi dışsal motivasyon ile özdeşleştirmiştir ayrıca bu iki motivasyon türünün birbirlerine üstün olmadığını; içsel motivasyonun amaç, dışsal motivasyonun da içsel motivasyona ulaşmada bir amaç olduğundan bahsetmiştir. rnek vermek gerekirse, niversite sınavını kazanabilmek için matematik çözmeye başlayan bir dil ğrencisi için matematik çözmek dışsal bir motivasyondur; ancak zamanla, üniversiteyi kazanma hedefini gerçekleştirdikten sonra bile, bu süreçten keyif almaya başladığında, bir zorunluluk veya ödül beklentisi içinde olmadan bile matematik çözmek isteyen aynı ğrenci için artık bu eylem bir içsel motivasyona dnşmştir. Bir başka örnek olarak, özellikle okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocuklara istenilen davranışı kazandırmak için dışsal motivasyondan yararlanılması verilebilir. Dış fırçalama davranışını kalıcı hale getirmek isteyen bir ebeveynin, çocuğunun her dış fırçalama davranışından sonra, düzenli olarak, duvara astığı süreç değerlendirme tablosuna bir aferin etiketi yapıştırması, zamanla çocukta içsel motivasyona dönüşecek ve artık dış fırçalama eylemini bir ödül olmadan, kendi içinden gelerek yapmaya başlayacaktır hatta öyle ki dışlerini fıralamadığı zamanlarda rahatsız hissetmeye başlayacaktır.

Ginsberg ve Wlodkowski (2009, 40) ğrenicide içsel motivasyonun sağlanması için ğretmen- ğrenci ilişkisinde sorulması gereken sorulara yer vermiştir:

“Saygı gördüğümüzü hissedebilmek için ve birbirimizle iletişim kurabilmek için ne yapmalıyız? (Bağ kurma) ğrenmeye karşı olumlu eğilim yaratmak için, ilgi ve istemlerimizi nasıl kullanabiliriz? (Tutum geliştirme) ğrencilerin bakış açısını ve değer yargılarını içeren zorlu ve ilgi çekici öğrenme deneyimlerini nasıl oluşturabiliriz? (Anlamı arttırma)Gerçek dünya ile bağlantılı bir şeyi etkili öğrendiğimiz kanısına nasıl varabiliriz? (Yetkinlik oluşturmak).”

Yukarıda sorulara bakıldığında, öğrenci ve öğretici arasındaki iletişimi artırma, öğrenmeye karşı motivasyonu yükseltmek için izlenebilecek yollar, öğrenme ile öğrenci arasında yakınlık kurma yolları ve etkili öğrenme teknikleri gibi kavramlara cevaplar aranmıştır. Öğrencide içsel motivasyonu oluşturabilmek, eğitimciler için bir amaç olmalıdır bu doğrultuda da kullanılacak araçlardan birisi de dışsal motivasyondur. Bu demektir ki, içsel motivasyon ile dışsal motivasyon birbirinden tamamen bağımsız olamaz. İçsel motivasyonu öğrencide oluşturmak için öncelikle içsel motivasyonu oluşturan öğeleri bilmek faydalı olacaktır:

Tablo 2. 1: İçsel Motivasyon Öğeleri

İçsel Motivasyon Öğeleri	Özelliği	Yapılacak Etkinliklerde Edinilmesi Gereken Amaçlar
Özerklik	Kendi kararlarını kontrol etmek. İçsel motivasyon öğrencinin psiko-akademik başarı gereksinimini kendi kararlarının kontrolünü atesler. Bu bireyin özerkliğidir	Çocukların kendi yaşamlarını denetlemelerini sağlamak
Yeterlik	Özerklik öğrenciyi kendisini başarılı hissettirecek şeyleri yapmaya yöneltir. Bu durum bireyin yeterlik duygusudur	Çevreyi anlamada başarılı olmalarına yardım etmek
Ait olma ve ilişki	Kendini daha geniş, bir grubun üyesi hissetmek. Yine yeterlik duygusu kendisinden daha kapsamlı bir bütünün parçası olma duygusu olan bireyin aitlik duygusunu ortaya çıkarır	Akran grupları içerisinde başarılı ilişkiler kurabilmeyi öğretmek
Benlik Saygısı	Kim olduğu konusunda kendini iyi hissetmek. Bireyin ne olduğundan mutlu olmasını hissettiren benlik saygısıdır.	Kendi değer ve önemlerinin farkına varmalarını sağlamak
Destekleme ve Uyarılma	Özerklik, yeterlik, ait olma, ilişki ve benlik saygısının ortaya çıkması ile bireyin yaptıklarından kişisel keyif almasını sağlayan destekleme ve uyarılma duygusu ortaya çıkarır.	Üstlendikleri iş ve görevleri eğlenceli hale getirebilmek.

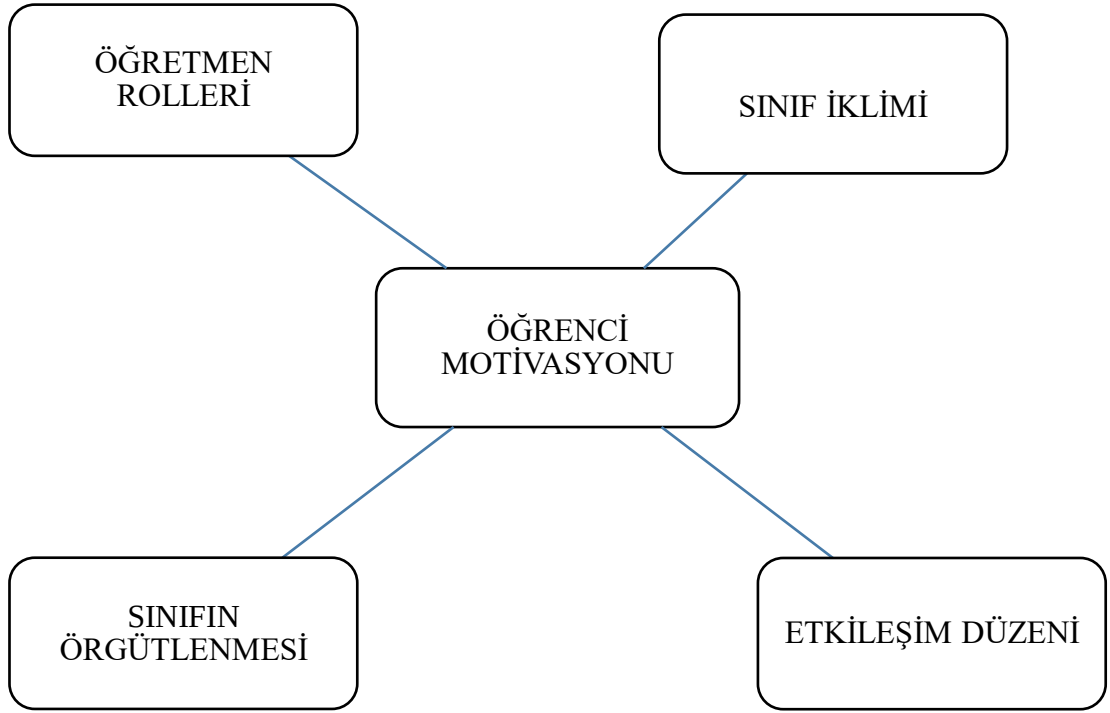
Raffini, P. James, “**150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom**”, Baston: Allyn and Bacon. 2.bs 1996 ‘den aktaran Hatice Vatansever Bayraktar

Tablo 2.1. incelendiğinde, içsel motivasyonun kısaca kendi kendine yetebilme özelliği kazandırma, başarı hissi, sosyal gruplarda iyi ilişkiler kurabilme, özsaygı ve yapılan işten keyif alma öğelerinden oluştuğu görülebilir. Bu öğelerin bir benzerine, Maslow (1943) ‘un İhtiyaçlar Hiyerarşisindeki kendini gerçekleştirme, saygı, sevgi ve ait olma gibi üst basamaklardaki ihtiyaçlarında rastlanabilir. Aynı şekilde, Şekil 2.2’deki içsel motivasyon geliştirmek için cevap aranması gereken sorularda da iletişim kurma, ilgi

çekici ve keyif veren öğrenme deneyimleri, kendi ilgi ve isteklerini tanıma ile gelen benlik algısı gibi benzerliklere rastlanmaktadır. Bu durumdan hareketle, içsel motivasyonun ortak kabul edilen öğelerinin, özetle sosyal gruplarda iletişim kurma becerisi geliştirebilme, bireyin kendini tanıyıp özsaygısını kazanabilmesi, ilgi çekici ve keyif veren öğrenme deneyimleri yaratılması ve başarı hissini tadabilme hedefinde, her defasında bireyin kendini geliştirme çabası içinde olması olduğu söylenebilir.

Birey, çocukluk yıllarında daha çok içsel motivasyona sahiptir ancak zamanla kurallar, sorumluluklar, başarı hissi, statü ve kariyer elde etme çabası gibi somut ödül ve cezalarla karşılaşmaktadır ve özellikle toplumda var olabilmek için, ödül elde etme veya cezadan kaçma durumları için dışsal motivasyon geliştirmeye başlamaktadır. (Deci, Ryan, 2000, 71). Bireyin dışsal motivasyon geliştirmesinde eğitim hayatının da etkisi büyüktür. Her ne kadar sorumluluklar ve kurallar ailede başlasa da okul sosyal anlamda dışlanmanın ve kabul görmenin diğer bir değişle yazılı olmayan sosyal kuralların başladığı ilk yerdir. Bebeklik döneminde ceza nedir bilmeyen bireyler, yaptıkları bütün eylemleri sonucunu bilmeden yaparlar. Yaş aldıkça bireyler özellikle ilkökul çağında yaptığı hareketlerin sonucunda sosyal gruplardan dışlanma, öğretmenin sevgisini kaybetme gibi olumsuzluklardan kaçınmak; öğretmenin ve arkadaşlarının sevgisini kazanmak için davranışlarına dikkat edip derslerine çalışmaya başlayacaklardır. Bu durum da içsel motivasyonun, dışsal motivasyona dönüşümünün ilk adımları olacaktır. Dışsal Motivasyon faktörleri iki boyutta incelenmektedir. (Motaz, 1985, 366; Dünder, Özutku, Taşpınar, 2007, 108'den aktaran Aslan, Doğan, 2020, 293) Birinci boyut arkadaşlık, yardımseverlik, iş arkadaşlarının ve amirin desteği gibi sosyal motivasyon faktörleriyle ilgiliyken; ikinci boyut iş performansını arttırmak için örgüt tarafından sunulan olanakları içeren örgütsel faktörlerle ilgilidir.

Eryılmaz (2013) araştırmasında, genel motivasyonun oluşması için öğrenci beklentilerinin önemli bir rol oynadığını öne sürmüştür. Öğrencide beklenti ve merak oluşturmak, derse karşı ilgisini arttırmak, öğrenme isteği uyandırmak motivasyon sağlamanın temel kaynaklarından bazılarıdır. Şekil 2.3'te motivasyonu etkileyen etmenler sunulmuştur:



Şekil 2. 2 : Öğrenci Motivasyonunu Etkileyen Etmenler

Vatansever – Bayraktar, Hatice. 2015. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**. c.10. s. 3: 1079-1100.

Şekil 2.2'ye bakıldığında öğrenci motivasyonunu etkileyen etmenler arasında öğretmenin sınıf içinde öğrenciye yönelik davranışının etkisi büyüktür. Öğretmen rolünün bilgi sağlayıcı, öğrenime yardımcı, destekleyici ve rehberlik edici rolü öğrenci motivasyonunun artmasına olanak sağlamaktadır. Bir başka etmen olarak, sınıf iklimi içinde değerlendirilebilecek öğeler sınıf içi sözlü veya sözsüz iletişim, sınıfın atmosferi, okul yönetimi- öğretmen- öğrenci ilişkileridir. Örnek vermek gerekirse, öğretmeni ile iletişim kuramayan ve ondan çekinen hatta korkan bir öğrencinin derse katılımı da ilgisi de düşecektir. Sınıf örgütlenmesi etmeni ise, sınıf içindeki kuralların bireylere eşit oranda ve şekilde uygulanmasını ve ders içinde öğretmen tarafından kullanılan yöntem ve tekniklerin öğrenciye uygunluğu ile ilgilidir. Burada aynı zamanda, farklı öğrenme stillerine sahip bireylere hitap edebilmek için dersin materyal ve yöntem açısından şekillendirilmesi önemli bir rol oynamaktadır. Son olarak ise, etkileşim düzeni etmenini oluşturan öğeler ise sınıf

oturma düzeni ve sınıf içi etkileşimdir. Sınıf yerleşim düzeni grup veya ikili çalışmalara olanak verecek düzeyde olmalıdır aynı zamanda akran öğrenimi için de heterojen bir sınıf yerleşim planı yapmak, her öğrenciyi derste tutmak ve başarı ve sosyal bir grupta yer alma hissine bağlı olarak öğrenci motivasyonunu arttırmak için önemlidir.

Yukarıda bahsedilen eğitici ve öğrenci beklentilerinin motivasyona etkisine kanıt olarak Gürol ve diğ., (2017)'nin üniversite öğrencilerinin başarılarını etkileyen etmenleri araştırdıkları çalışmaları örnek verilebilir. Çalışmada öğrenciler, eğitim süreçlerinde kendilerini olumlu yönde etkileyen faktörleri; elde ettikleri başarılar, bu süreçte gördükleri destekler ve hedeflerine ulaşma olarak tanımlamışlardır. Bu çalışmadan hareketle süreç içinde birey motivasyonunu etkileyen etmenlerin başarı duygusu, eğiticiden ve çevreden gelen olumlu dönütler ve hedefe ulaşma hazzı olduğu söylenebilir.

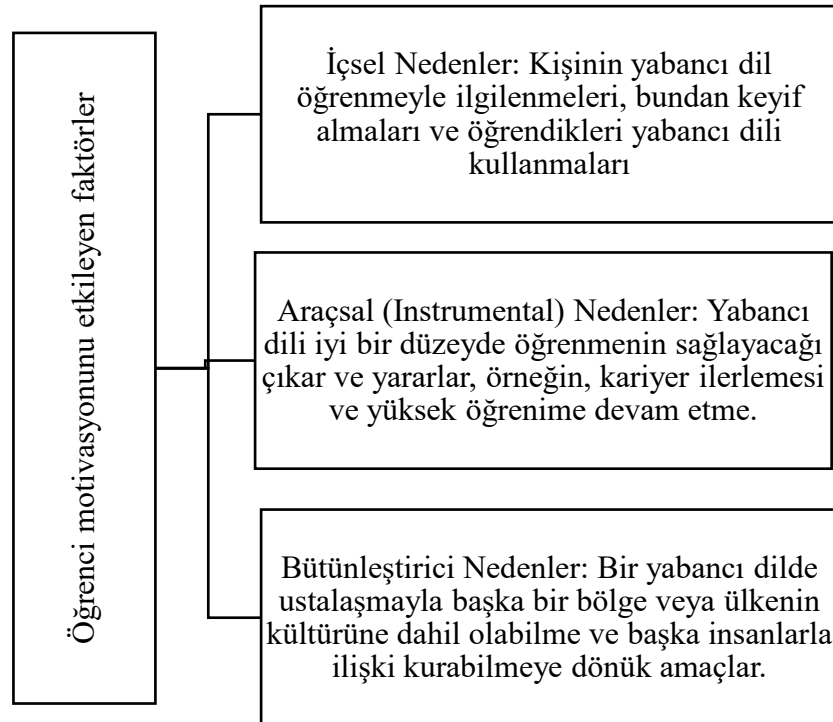
2.2.2 Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon

Bir önceki bölümlerde belirtildiği üzere motivasyon oldukça kapsamlı ve karışık bir kavramdır. Günümüzde okula ve eğitime karşı motive olan bir insan bile yabancı dil motivasyonunu kaybetmiş ya da hiç oluşturamamış olabiliyor ki bu durum ülkemizin en büyük eğitim sorunlarından biri hale geldi. Bu yüzden yabancı dil motivasyonu incelenmesi gereken bambaşka bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Motivasyon, farklı karakterlere sahip ve dil öğrenme süreci ile derin bağları olan bir kavramdır. Dil öğrenme bağlamında motivasyon, öğrenme hedefine ulaşma isteğinin, çabasının ve dil öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmenin birleşiminden oluşmaktadır (Gardner, 1985, 10).

Öğreticinin veya öğrenme ortamının ve yönteminin iyi olmasından bağımsız olarak öğrencide dil öğrenme isteği, çabası ve olumlu tutumunu gelişmediği sürece bir dil öğreniminden bahsetmek oldukça zordur. Bu durumda bir yabancı dil öğretmeni, öğrencilerinin yabancı dil öğrenme motive olup olmadıklarını nasıl anlayabilir? Gardner (1985)'e göre, bir öğrencinin yabancı dile motive olduğunu gösteren iki işaret vardır: birincisi, birey amaca yönelik istekli davranışlar sergiler; ikincisi, aynı birey öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirip çaba sarf eder. Bir durum üzerinden örnek vermek gerekirse, öğrencilerinin İngilizce konuşmasını isteyen bir öğretmen sınıfa bir konuşma aktivitesi getirdiğinde bazı öğrencilerin bu aktivite için sabırsızlandığını ve

heyecanlandığını görmek mümkün iken bazı öğrencilerin hiç orali olmadığını hatta sınıftan ve dersten uzaklaştığı gözlemlenebilir. Bu farklılığa sebep olan faktörler nelerdir? Kişinin zeka seviyesi (IQ), etnik faktörleri, öğrenme ve kavrama yeteneği, zeka türleri, kullanılan öğrenme ve öğretme yöntem ve teknikleri, kişinin yabancı dile karşı tutumu, kişinin öğrenme motivasyonu gibi faktörler yabancı öğrenme ve öğretmede önemli faktörlerdir (Öngören, Şahin, 2008).

Mehdiyev Usta ve Uğurlu (2016)'nın üniversite düzeyinde farklı bölümlerden İngilizce 'ye karşı motivasyon düzeylerinin belirlendiği araştırmasında, Öğrencilerin verdiği cevaplara göre motivasyonu en çok düşüren etmen öğretmen niteliği iken; bu cevabı dili pratik olarak kullanamamak ve ezberlenecek sözcüklerin fazlalığı izlemiştir. Motivasyonu arttıran durumlarda ise, 'etkinlik temelli ders işleme, ilgi/istek ve bireysel çaba, etkili anlatım, donanımlı dil sınıfları' gibi cevaplar verilmiştir. Bu araştırmadan ve Öngören, Şahin (2008)'den anlaşılacağı gibi, yabancı dili öğreniminin en önemli faktörlerinden biri olan öğrenci motivasyonunu da etkileyen pek çok faktör vardır. Literatürü inceleyip öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörleri 3 grupta toplayan Acat ve Demiral (2002)'in çalışması Şekil 2.4'te sunulmuştur:



Şekil 2. 3: Yabancı Dil Öğrenme Motivasyon Kaynakları

Chambers,Robert, 1994; Clement ve diğ.,1994'ten aktaran Bahattin M. Acat, Demiral Seyfettin 2002, 315'ten uyarlanmıştır.

Şekil 2.4'e bakıldığında içsel nedenlerin; kişinin bireysel ilgi ve isteği, öğrenme sürecinden keyif duyması ve dili pratik kullanmasıyla alakalı olduğu görülebilir. Bu durum da Mehdiyev ve Usta, Uğurlu (2016)'nın yaptığı çalışmada motivasyonu düşüren faktörler temasındaki dili pratik kullanmama faktörüyle benzerlik göstermektedir. Araçlar (Instrumental) nedenler ise dil öğrenim sürecine daha pragmatist yönden bakılmasıyla oluşabilecek nedenlerdir. Birey, dili içsel nedenlerde olduğu gibi istediği ve keyif aldığı için değil; eğitim veya iş hayatındaki birtakım amaçları gerçekleştirmek için bir araç olarak öğrenmek istemektedir. Bahsedilen iki neden daha bireysel nedenler iken; bütünleştirici nedenler, birey-toplum-kültür ilişkisi bazında değerlendirilebilir. Burada amaç, farklı bir kültürü, toplumu ve ülkeyi tanıyıp insanlarla iletişim kurmak hatta belki de o kültürün bir parçası olma isteğini taşımaktır. Daha önce bahsedilen, içsel ve dışsal motivasyon açısından bakıldığında net ayrım Şekil 2.4'te görülebilir. İçsel ve Bütünleştirici nedenler daha bireysel, içten gelen ve somut bir beklenti olmayan nedenler oldukları için içsel motivasyonla; Araçsal nedenler, dil öğrenmeyi, somut bir amaç için bir araç olarak kullanma gibi görüldüğünden dolayı dışsal motivasyon ile özdeşleştirilebilir.

Yabancı dil motivasyonunun bir başka boyutu da bireysel kimliklerdir. İnsanlar, ister istemez bir grupta var olabilme içgüdüleriyle kendilerinden bahsetmeyi, kendileri hakkında konuşmayı oldukça severler. Bu durum sınıf ortamında var olmak isteyen öğrenciler için de geçerlidir. Kendi bireysel kimliğinden bahsetmek, kendini anlatmak bir öğrencinin motivasyonunu olumlu yönde etkileyebilecek durumlardandır. Öğrenci motivasyonunu daha iyi anlayabilmek için kimlik kavramının daha detaylı incelenmesi gerekmektedir. Tablo 2.2'de birey kimliklerinin üç türü sunulmuştur:

Tablo 2. 2: Kimliğin Üç Hali

Söylem Kimliği	Bu kimlik, konuşma esnasında anbean değişen rolleri içermektedir. Örneğin, birkaç dakika konuşmacı olduğumuz bir sohbette, sonrasında dinleyici kimliğine geçebiliriz. Konuşmacı, dinleyici, sorgulayan, açıklayan vb. bütün roller bu kimliğin birer parçasıdır.
Durumsal kimlik	Yerleşik kimlik ise, durumdan duruma ve ortamdan ortama değişen kimliklerdir. Örneğin, hastane bağlamında doktor-hasta kimlikleri, bir konser alanında sanatçı-dinleyici kimlikleri gibi.

Taşınabilir kimlik	En az tahmin edilebilir kimlik olan taşınabilir kimlikler ise, aslında gizli ve örtülü olmalarına rağmen konuşma esnasında belli sebeplerden dolayı ortaya çıkan kimliklerdir. Örneğin, Pedagojik eğitim konulu bir sempozyumda bir konuşmacının 2 tane çocuğu olduğunu söyleyip ‘anne’ kimliğini vurgulaması gibi.
---------------------------	---

Zimmerman, H. Don. 1998. Discourse Identities and Social Identities: Identity, Context and Interaction. **Identities In Talk**. ed. Charles Antaki, Sue Widdicombe. Londra: Sage Publications: 87-106, 90’den uyarlanmıştır.

Tablo 2.2 incelendiğinde üç ana kimlikten bahsedildiği görülür. Söylem kimliği, anlık kimlikler olup konuşmanın akışına göre değişirler. Bir konuşmada konuşan kişi konumundayken konuşmacı kimliğinde, dinleyiciler dinleyici kimliğinde, soru soran biri sorgulayan kimliğinde ve karşı çıkan biri de tartışmacı kimliğinde olabilir ve bütün bu kimlikler dakikalar içinde değişebilir. Durumsal kimlik ise bağlama göre değişen kimliktir. Bir insan evinde bir anne, eş veya birinin kızı olabilir ama aynı kişi aynı zamanda okul bağlamında bir öğretmen ve sosyal çevre bağlamında da bir arkadaşır. Durumsal kimlikler, Söylem kimlikleri kadar hızlı değişmese de ortamdan ortama değişim göstermektedirler. Son olarak taşınabilir kimlikler, o bağlamla ilgili olmayan gizli kimliklerimizin bazı nedenlerle konuşma esnasında ortaya çıkmasıdır. Öğrencilerine ders anlatan bir öğretmen konusu açıldığında bir kitap yazdığından bahsederek örtük kalan yazar kimliğini, ilişkisiz bir bağlamda açıklayabilir. Taşınabilir kimlik, diğerlerinden farklı olarak daha öngörülemez ve kişinin dış görünüşünden, konuşma biçiminden tahmin edilebilir düzeydedir ve yine Taşınabilir kimlikler, diğerlerinden farklı olarak değişim göstermezler; sadece gizlidirler. Ushioda (2011, 17) taşınabilir kimliklerin öğrenci motivasyonunu analizinde anahtar rolüne sahip olduğundan bahsetmiştir:

“Öğretmenler olarak biz, öğrencilerimizin taşınabilir kimliklerini sınıf ortamında uyandırmalı ve bu kimlikleri yönlendirmeliyiz aynı zamanda onları basit birer ‘dil öğrencileri’ gibi değil; ‘insanlar’ olarak görmeliyiz. Onları, cesaretlendirmeli, ‘kendileri gibi konuşmaları’ için fırsatlar yaratmalı ve hedef dilde kendi seçtikleri kimlikleri, anlamları ve ilgileri ifade etmelerini sağlamalıyız böylelikle iletişim kurmaya daha motive olup iletişimin birer parçası olurlar. Sonuç olarak da kendilerini, dil öğrenme süreci ve dili kullanabilme ile özdeşleştirirler.”

Özellikle yabancı dil kitaplarında ve öğretiminde gerçek hayattan soyutlanmış, oldukça yapay diyaloglar ve bağlamlar yer almaktadır ve öğrenciler daha önce bahsedilen araştırmadaki gibi, bu diyalogları, ortamları ve sözcükleri ezberlemekte

ancak yeni ortamlarda yeni diyaloglar yaratamamakta, bir konu hakkında hedef dilde fikir üretememektedir. Eğer, yabancı dil öğretmenleri, öğrencilerin bu taşınabilir kimliklerine ağırlık verirlerse, hem öğrenciler kendi gizli kimlikleri hakkında konuşmaktan keyif alacak hem de basmakalıp ve gerçek dışı olan diyaloglar yerine, sınıf ortamında özgün ve orijinal konuşmalar geçecektir.

Yabancı dil öğreniminde motivasyonu etkileyen 3 tip kaynak vardır (Fischer, 1990'dan aktaran Ergür, 2002, 39). Bunlar: Doğal ilgi, Dış kaynak ve Başarıdır. Doğal ilgi, daha önce bahsedilen içsel motivasyon ile özdeşleştirilip öğrencinin hiçbir amaç ve beklentisi olmaksızın yabancı bir dili öğrenmek istemesidir. Bunu sağlamak her ne kadar zor olsa da bazen öğretmen nitelikleri bazen ise kullanılan öğretim yöntemleri olumlu sonuçlar verebilmektedir ancak bu durum kalıcı olamamaktadır bu yüzden Ergür (2002)'e göre bir öğrencinin yabancı dil öğrenimine doğal yollardan motivasyon sağlaması diye bir durum yoktur. Dış kaynak faktörüne bakıldığında, doğal yollardan sağlanamayan motivasyonu arttırmak için eğitimcilerin kullandığı somut pekiştireçler veya ödül-ceza yöntemleri ve başarı hissi dış kaynaklar olarak geçmektedir. Bu yönüyle bakıldığında bu faktör, öğrencide somut bir beklenti oluşturduğu için dışsal motivasyona benzetilebilir. Başarmak, onaylanmak, takdir görmek her insanın motivasyonunu yükseltmesi için önemli bir kaynaktır bu yüzden özellikle dersle ilgilenmiyormuş gibi görünen ya da dersleri zayıf olan öğrencilerin başarı hissini tatmaya ihtiyacı vardır bu da özgüven ve motivasyon geliştirmelerine yardımcı olacaktır. Öğretmenlerin, özellikle ilgisiz ve dersleri zayıf olan öğrencileri takdir etmeleri, onlara başarı hissini yaşatmaları son derece önemlidir.

Dörnyei ve Otto (1998)'ya göre ikinci yabancı dil motivasyonu üç aşamadan oluşmaktadır: Eylem öncesi (*preactional*), eylem (*actional*) ve eylem sonrası (*postactional*)'dır. Eylem öncesi aşama; hedef belirleme (*goal setting*), plan oluşturma (*intention formation*) ve planı uygulama (*initiation of intention enactment*) şeklinde üç alt kategoriyi içermektedir. Hedef belirleme aşaması bireyin istekleri, hedefleri ve fırsatları ile ilişkili iken plan oluşturma aşaması ise bu isteklere ve hedeflere giden yolu planlama ve bu plana bağlılığı da içermektedir. Eylem öncesi aşamanın son kategorisi olan planı uygulamada ise kaynak toplama ve eylemi başlatma yer alır. Her kategori sonunda birey bir sonuç elde eder. Birinci kategori olan hedef belirlemenin ürünü, bir hedef; ikinci kategorinin ürünü bir plan ve üçüncü kategorinin ürünü ise bir sonraki aşamanın temelini oluşturacak olan bir aksiyon (*eylem*)'dur. Eylem aşamasında, eylem

planında belirtilen *ikincil görevler* ile başlar daha sonra bu görevler boyunca değerlendirme süreci devreye girer. *Değerlendirme* sürecinde planlanan ve tahmin edilen eylem ile gerçekte meydana gelen eylem arasındaki fark değerlendirilir. En temel dil öğrenim davranışı fiziksel ve psikolojik dil görevlerine katılımdır ve değerlendirme sürecinde bu katılımın oranı da göz önüne alınır. Eylem aşamasının son sürecinde (*eylem kontrol*) ise eyleme karşı geliştirilen ilgiyi ve odaklanmayı sürdürmek vardır. Son olarak da eylem sonrası aşaması, hedefe ulaşıldıktan veya eylem gerçekleşikten sonra başlar. Bu aşamadaki ana süreç, eylem aşamasındaki değerlendirme sürecinden farklı olarak, gelecek hedefler ve eylemler için içinde bulunulan süreci değerlendirmektir. Bu aşamada birey, sürecin başındaki beklentilerinin, planlarının ve hedeflerinin ne kadar gerçekleştiğini değerlendirir.

Gardner (2007) yabancı dil öğretiminde motivasyonun iki tür kökeni olacağını söylemiştir: eğitimsel ve kültürel bağlam. Eğitimsel bağlam neredeyse her okulda bulunan sınıf ortamını içerirken; kültürel bağlam, literatürde pek çok kez görüldüğü gibi, kişinin hayalleri, idealleri, beklentileri ve kişilik özellikleriyle ilişkilidir. Yabancı dil öğrenimi, diğer ders konularından farklı olarak başka bir kültürün elementleri ve özelliklerini de içinde barındırmaktadır bu yüzden yabancı dil motivasyonunda kültürün etkisi de yadsınamaz bir öneme sahiptir. Gardner (2007) İspanya’da bir okulda yaptığı araştırmada bireyi motive eden elementlerin sadece öğretmen veya sınıfı ortamı ile sınırlı olmadığını; aynı zamanda kişisel farklılıklar, duyulan kaygı düzeyi, yaşanılan kültürün de etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Araştırma sonucuna göre motivasyonun türünden bağımsız olarak bireyde motivasyonu sağlayan en büyük etmen davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bileşenlerin yanı sıra motivasyonun yoğunluğudur.

Literatür incelendiğinde yabancı dil öğreniminde motivasyonu sağlayan kaynakların isimleri değişse de özünde benzer, hatta neredeyse aynı şeyler olduklarını görebilmek mümkündür.

2.3. İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Daha önce bahsedildiği gibi öğrenci motivasyonunu olumlu yönde arttırmaya yardımcı en önemli etkenlerden biri de öğretimde uygun, ilgi çekici, öğretici ve etkileşimsel öğretim yöntemleri kullanmaktır. İnsan sosyal bir varlıktır bu yüzden tarih boyunca başka insanlarla çok kez etkileşim içinde olmuş bunun sonucunda da

birbirlerine çok şey öğretmiştir. Bu yüzdendir ki öğretimde teknolojiye yararlanılmasına rağmen hala öğretmen işgücü olarak insanlar tercih edilmektedir. Bunun bir sebebi, insanın dilinden en iyi insanların anlamasıdır çünkü öğretimin bir de eğitim boyutu; insanın da empati kurulması gereken bir duygusal yönü vardır. İnsanlar kendilerini, sevdikleri insanlara daha yakın hisseder, onlarla olmaktan daha çok keyif alır, birbirlerinden çok şey öğrenir ve birbirlerine çok şey öğretirler. Kısacası İnsanlar en çok sevdikleri insanlarla paylaşımda bulunurlar ve özellikle sosyalleşmeye yeni başlayan okul öncesi çağındaki küçük bir çocuğun, üniversitede eğitim alan bir gence dönüşmesine kadarki geçen sürede hayatındaki en önemli kişilerden biri arkadaşları olacaktır. Bu durum, sınıf ortamında da kendini akran öğrenmesi ve işbirlikli öğrenme ile gösterir.

“İşbirlikli öğrenme basitçe başkalarının ve kendi öğrenmelerini geliştirmek için, öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışıp birbirlerini desteklediği bir öğrenmedir.” (Jolliffe, 2007, 3). İşbirlikli öğrenmenin tanımına bakıldığında, küçük gruplar halinde grup bilinci içinde birlikte çalışmak olarak yorumlanabilir. Peki, işbirlikli öğrenmede sadece grup bilinci mi vardır? Yoksa bireysel bir kazanım da söz konusu mudur? (Jolliffe, 2007). Bu soruların cevabını, İşbirlikli öğrenmenin iki önemli elementiyle açıklanmıştır:

1. Olumlu Bağlılık – ‘*Ya beraber batarız ya da beraber çıkarız*’: Bu element için Jolliffe, ‘birimiz hepimiz; hepimiz birimiz için’ sözünü kullanmıştır çünkü bu elementte öğrenciler gruptaki herkesin öğrenmesinden sorumludur. Bir grup bilinci vardır ve grup olarak hedefe ulaşmanın yolu grup üyelerinin hep beraber öğrenmesinden ve çalışmasından geçer.

2- Bireysel Sorumluluk – ‘*Otostop yok!*’: Grup olma bilincinin yanında öğrenciler bireysel olarak kendi üzerlerine düşen sorumluluğu yerine getirme bilincine de sahip olmalılar.

Kimse, başka birinin otostopu sayesinde bir yerlere gelmemeli. Herkes kendi sorumluluğunu bilip yerine getirerek grup başarısına katkıda bulunmak zorundadır.

İşbirlikli öğrenmede; grup çalışması ve işbirliği ile birlikte öğrencinin akademik başarısını arttırmak, birlikte çalışma yani grup çalışması becerilerini öğretmek ve empati kurma becerisini ve düşünce etkileşimini geliştirmek gibi 3 ana amaç vardır (Brown, 2010, 28). İşbirlikli öğrenmede sadece akademik başarıyı değil; öğrencilerin

iletişim becerilerini arttırma, grup çalışmasında eşit ve adil rol alabilme ve kendine dşen sorumluluğu yerine getirebilme becerileri de öğretilir. Sadece ‘ben’ diyen öğrencilerden ‘biz’ diyen bir gruba evrilme aşamasıdır. Yardımlaşma, ‘geride kimseyi bırakmama’, bireysel ve grup sorumluluğu gibi kavramlar da öğretilir. Bu yüzden sadece akademik ğretim için değil; hayata hazırlama ve eğitim için de işbirlikli öğrenmenin etkisi yadsınamazdır. İşbirlikli ğrenmenin motivasyona etkisi de oldukça yüksektir. Herkesin kendisiyle aynı durumda olduğunu, herkesin de kendi gibi sorumluluğu olduğunu görme, arkadaşlarıyla paylaşım içinde olma, yardımlaşma, birlikte bir şeyler başarma gibi etkenler öğrencinin verilen içi daha düzgün, doğru, istekli yapmasını sağlayacaktır. Özellikle seviye olarak heterojen bir grupta her bireyin eşit sorumluluk ve rol alması, bütün seviyedeki öğrencilerin zgüven ve motivasyon geliştirmesine de olanak sağlamaktadır.

İşbirlikli ğrenmenin yardımlaşma, etkileşim, motivasyona olumlu etkisinden bahsedilmiştir ancak bunların hepsi gruptaki öğrencilerin işbirliği yaptığı varsayımına dayalı sonuçlardır. Öğrenciler arası rekabet de oldukça yaşanılan, günlük bir sınıf yönetimi problemidir ve grup çalışmalarına da oldukça yansır. Peki sınıfında işbirlikli öğrenme uygulayan bir eğitimci, ğrencilerinin işbirliği yaptıklarını mı yoksa rekabet ettiklerini mi anlayabilir mi? Deutsch (1949) Bunun cevabını yaptığı bir çalışma ile vermiştir. 50 kişi 10 gruba bölündükten sonra, bir gruba işbirlikli öğrenme ile çalışmalarını diğerlerine rekabetçi bir grup çalışması yapmaları söylenmiştir. 5 hafta boyunca takip edilip numaralandırılan gruplardan çıkan sonuca göre, işbirlikli öğrenme grubunun daha grup bilincini geliştirdiği, daha grup odaklı oldukları, iş dağılımına önem verdikleri, birbirlerinin ne söylediklerini dikkatlice dinledikleri, daha yaratıcı ve daha başarıya motive, iletişime daha açık ve daha girişken oldukları görölmüştür ancak tam tersi grupta ise grup bilincinden ziyade benmerkezcilik gelişmiştir. Araştırmada da göröldüğü gibi işbirlikli öğrenme, öğrencide motivasyon yaratıp, iletişime daha açık hale gelmesine olanak sağlamaktadır. İşbirlikli ğrenme ortamı, bir rekabet ortamı olmadığı gibi herhangi bir grup çalışması da değildir. Grup çalışmasında bir ğrenci diğerlerine baskın olabilir veya bazı öğrenciler üzerine dşen sorumluluğu yerine gitmeyebilir ama İşbirlikli ğrenmede ğrenci sadece kendi sorumluluğundan değil; aynı zamanda gruptaki diğer üyelerin de sorumluluklarını yerine getirip getirmediğinden emin olur (Gillies, 2003).

Gelici ve Bilgin (2011, 42)'e göre ise İşbirlikli Öğrenme Yönteminin temel öğeleri şöyledir:

- Olumlu Bağlılık
- Bireysel Değerlendirilebilirlik
- Yüz-yüze Destekleyici Etkileşim
- Sosyal Beceriler
- Grup İşlem Süreci

Yukarıda bahsedilen temel öğelerden kısaca bahsetmek gerekirse, Olumlu Bağlılık ve Bireysel Değerlendirilebilirlik öğeleri daha önce bahsedilen Jolliffe (2007)'nin Olumlu Bağlılık ve Bireysel Sorumluluk ilkeleriyle benzerlik göstermektedir. Buradaki fark, Bireysel Değerlendirilebilirlik ögesi, bireysel sorumluluğun yanında her bireyin hangi konularda cesaretlendirilmeye ihtiyacı olduğunun bilinip ona göre yardımcı olunması işlemini de içerir. Yüz-yüze Destekleyici Etkileşim ögesinde ise, grup üyelerinin birbirlerinin fikirlerini saygıyla dinleyip birbirinin görevine yardım etme sonucu ortaya çıkan grup bilinci vardır. Sosyal Beceriler ögesi, iletişim kurma, çatışma yönetimi, toplu bir karar alma gibi sosyal becerileri kazandırma İşbirlikli Öğrenme Yönteminin temel amaçlarından biridir. Bu becerilere sahip olmayan öğrenciler, gruplar halinde çalışarak bu becerileri kazanmaya başlar. Son öge olan Grup İşlem Sürecinde, grup olarak hem grup amacına ulaşma hem de bu süreçte kullanılacak yöntemlerin, kurulacak ilişkilerin nasıl olacağına karar verme aşaması vardır. Grup süreç içinde neyin doğru neyin yanlış ve eksik olduğunu değerlendirir. Bütün bu temel öğelere bakıldığında varılabilecek sonuç, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin öğrencilerin sadece akademik başarılarını değil; sosyal iletişim becerilerini, motivasyonlarını ve grup bilincini geliştirmelerine de olanak sağladığı görülebilir. Ayrıca bu yöntem hem bireysel hem de grup sorumluluğunu öğrencilere kazandırır.

2.3.1. Yabancı Dil Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

Yabancı Dil öğreniminde motivasyonun, sosyal becerilerin ve karşılıklı iletişimin önemi kaçınılmazdır bu yüzden Yabancı Dil öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisi de olumlu yönde olacaktır. Nitekim, Batdı (2013)'nin "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenler; Sosyal, Bilişsel, Duyuşsal, Motivasyon ve Psikoloji gibi

bütün alt boyutlarda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğretimine olumlu etkisinin olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Duxbury ve Tsai (2010)'nin araştırmasında ise İşbirlikli Öğrenme yönteminin Yabancı Dil Öğrenme kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılsa da İşbirlikli Öğrenme Yönteminin; öğrencinin hedef dili daha çok kullanması, hedef dilde iletişimi teşvik etmesi, sınıf içi aktivitelere olanak sağlaması ve dil öğrenimine çeşitlilik katması açısından kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Geleneksel Dil öğretimi ile İşbirlikli Dil Öğretiminin kıyaslandığı bir çalışmada, İşbirlikli öğrenme yöntemi ile ders işlenen sınıfta 4 bileşende (Dil bilgisi, kelime bilgisi, okuduğunu anlama, imla) Geleneksel öğretim sınıfına göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Motaie, 2014). Bir başka İşbirlikli öğrenme yöntemi ve geleneksel öğretim karşılaştırmasında, Zhang (2010,82) çalışmasında yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim ile işbirlikli öğretimi karşılaştırmıştır:

Tablo 2.3: İşbirlikli Dil öğrenme ile Geleneksel Dil öğretimi Karşılaştırması

	Geleneksel Dil Öğretimi	İşbirlikli Dil öğrenme
Bağımsızlık	Yoktur veya negatif	Pozitif
Öğrenci Rolü	Pasif alıcı ve eylemi yapan	Aktif katılımcı ve otonom
Öğretmen Rolü	Dersin merkezi, öğretimin hızı ve yönünü belirleyici, öğrencinin doğru-yanlış yargıcı, en büyük yardımcı kaynak, geri dönüt, takviye, destek.	Grup çalışmasının danışmanı ve düzenleyicisi. İletişimsel görevlerin yürütücüsü.
Materyaller	Her bir öğrenciye materyal	Materyaller dersin amacına göre ayarlanır. Genellikle bir gruba materyal
Etkinlik Türleri	Bilgiyi hatırlama, cümle örüntü pratikleri, rol yapma, çeviri, dinleme	Öğrenciyi iletişime yönelten her türlü grup çalışması: bilgi paylaşma, anlam ve iletişim uzlaşması.
İletişim	Genellikle öğretmen-öğrenci öğrenci-öğrenci iletişimi kısıtlı	Yoğun şekilde öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğretmen- öğrenci kısıtlı.
Oturma Düzeni	Ayrı ya da ikili sıralar	İşbirlikli küçük gruplar
Öğrenci Beklentisi	Öğrenme sürecinin değerlendirilmesindeki en büyük rolü alır. Ya kazanır ya kaybeder	Bütün üyeler, grubun başarısına katkı sağlar. Gelişim gösteren herkes kazanır.
Öğretmen-Öğrenci İlişkisi	Alt-Üst ilişkisi veya eşit	İşbirlikçi ve eşit

Zhang Yan, 2010. Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. *Journal of Language Teaching and Research*. c.1.s.1: 81-83.

Tablo 2.3'e bakıldığında, İşbirlikli Öğrenmenin yabancı dil öğretiminde geleneksel öğretim yöntemine kıyasla çok daha iletişime açık, öğrenciye fırsat tanıyan, hedef dilde öğrenci-öğrenci iletişimini destekleyen, ders içinde bütün öğrencilerin aktif rol oynamasına fırsat veren bir yöntem olduğu görülmektedir. Nitekim, Zhang (2010)'ın araştırmasının sonucunda İşbirlikli öğrenmenin Öğrencilerin hem iletişim becerilerine hem bilişsel hem de duyuşsal özelliklerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Ünal,Gürol (2019)'un bir üniversitenin hazırlık sınıfı İngilizce dersinde işbirlikli öğrenme yöntemi kullanımının etkisinin incelendiği araştırmalarında özellikle online işbirlikli öğrenme araçlarının kullanıldığı deney grubunun özellikle dinleme, okuma, kelime öğrenimi ve yazma becerilerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Literatüre bakıldığında, bireysel ve akran öğreniminin ön planda olduğu işbirlikli öğrenme yönteminin İngilizce öğrenimine olumlu etkisinin yadsınamaz olduğu görülebilir.

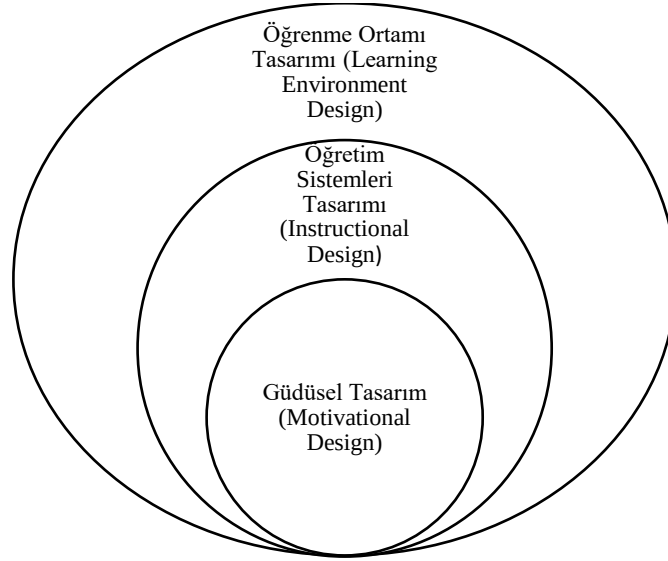
2.4. ARCS Motivasyon Tasarım Modeli

ARCS Motivasyon Modelinden bahsetmeden önce ilk olarak GÜDÜSEL tasarım modeli tanımı ve özellikleri üzerinde durmak daha faydalı olacaktır. Keller (2010, 22) tasarımın ve GÜDÜSEL tasarım modelinin tanımını şu sözlerle yapmıştır:

“Daha detaylı ve özel olarak tasarım, olması gereken ile olması istenen arasındaki farka dayanan bir hedefi tanımlama sürecini içerir. Hedefin başarılmasına yardım edeceği düşünülen etkinlikler ve materyallerin dahil olduğu strateji geliştirme, hedefi gerçekleştirebilmek için anlamlı bir çaba sarf etme, başarı durumunu göz önüne alarak değerlendirme ve yansıtma yapma bu sürecin birer parçasıdır. Benzer olarak GÜDÜSEL tasarım modeli ise, kaynakları hazırlayıp insanların motivasyonlarında değişimler meydana getirme sürecidir. Sonuç olarak, GÜDÜSEL tasarım modelinin amacı öğretim ile öğrenci hedefleri arasında bir bağ kurmak, öğrenciyi uygun zorluklar ile güdülemek ve öğrencinin takip eden başarı ya da başarısızlık hissine etki etmektir.”

Yukarıdaki tanımlara ve özelliklere bakıldığında tasarım, ders içi etkinlikleri, materyalleri, stratejileri içeren hedef odaklı uzun ve karmaşık bir süreçtir. Öğretmen, öğrenen, öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim araçları ve değerlendirme süreci, tasarımın parçalarıdır. En büyük amaç öğrenim hedeflerini gerçekleştirmektir. GÜDÜSEL tasarım ise tasarım hedeflerinin motivasyon ile sınırlandırılmış halidir. GÜDÜSEL tasarımda, öğrencinin motivasyonunu arttırıcı etkinlikler, öğretim faaliyetleri yapılır. Öğrencinin, sadece başarı durumlarında değil; başarısızlık durumlarında da motivasyon kaybı yaşamamasını hedefler. Sadece öğretmen- öğrenci ilişkisi içinde sınıf ortamındaki motivasyonu değil; öğrenmenin gerçekleştiği her alanda motivasyon

sağlamaya yardımcı olur örneğin çalışanlarının motivasyonunu artırmak isteyen bir yönetici motivasyon tasarımı oluşturabilir. Şekil 2.5'te öğretim tasarımı ve sistemleri gösterilmiştir:



Şekil 2. 4: Öğrenme Ortamı Tasarımı ve Öğretim Sistemleri Tasarımının bir alt kümesi olarak Güdüsel Tasarım

Keller, M. John. 2010. **Motivational Design For Learning and Performance: The ARCS Model Approach**. New York: Springer Publishing, 24.

Şekil 2.5'te görüldüğü üzere Güdüsel Tasarım, Öğrenme ortamından ve Öğretim Sistemlerinden bağımsız değil; tam tersi onların bir parçasıdır. En geniş dairede yer alan öğrenme ortamının sadece sınıf ile sınırlı kalmadığı şekilden anlaşılabilir. Yaşanılan her an bir öğrenme, bir öğrenme durumu ve her mekân bir öğrenme ortamıdır. İkinci orta büyüklükteki daire ise öğrenme ortamının içinde yer alan öğretim sistemleridir. Sınıf bir öğretim ortamı iken derste kullanılan materyal ve yöntemler öğretim sistemleridir. Öğrenme ortamları ve öğretim sistemleri ne kadar etkili, ilgi çekici ve hedef odaklı olursa öğrenci motivasyonu o derece artar.

John M. Keller tarafından 1979 yılında ortaya atılan ARCS Motivasyon Tasarım Modeli de bir Güdüsel Tasarım modeli olup öğrencilerin motivasyonlarında olumlu etki yaratma amacına sahiptir. Öğrencilerin motive edilmesine yardımcı olmak için geliştirilen bu tasarım modeli 4 ana bileşenden oluşmaktadır: Dikkat (**A**ttention), Uygunluk (**R**elevance), Güven (**C**onfidence) ve Tatmin (**S**atisfaction). Her bir aşamayı açıklamadan önce, Keller (1987a)'ın bütün bu bileşenlerin tanımını yaptığı ve

eğiticilerin sorması gereken iki soruyu içeren Tablo 2.4'ün incelenmesi faydalı olacaktır:

Tablo 2. 4: ARCS Modelinin Bileşenleri

Ana Kategoriler & Tanımları Soruları		Ana Süreç
Dikkat (Attention)	Öğrencilerin ilgisini elde etme; öğrenmeye merak uyandırma.	“ Bu öğretim, öğrencilerim için nasıl değerli ve uyarıcı olabilir?”
Uygunluk (Relevance)	Olumlu davranışa etki edebilmek için öğrencinin ihtiyaçlarını/ hedeflerini karşılama	
Güven (Confidence)	Öğrencilerin başaracaklarına ve bu başarıyı kontrol edebileceklerine inanmalarına/ hissetmelerine yardım etme	“Ben (öğretimimle) nasıl öğrencilerime yardımcı olurum ve onların ürünlerini değerlendirebilmelerine nasıl olanak sağlarım?”
Tatmin (Satisfaction)	Başarıyı ödül ile pekiştirme (içsel ve dışsal)	

Keller, M. John. 1987. Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. **Performance & Instruction**. c.26.s.8: 1-7.

Tablo 2.4'te görüldüğü üzere dikkat bileşeni çeşitli materyaller, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin ilgisini çekmeye ve ders sürecinde de bu ilgiyi tutmaya dayalıdır. Derse bir video veya görselle başlamak ve devam etmek, beyin fırtınası gibi yöntemler kullanmak, ilgi çekici sorular sormak bu bileşen için önerilebilir. Uygunluk bileşenin amacı ise öğrencinin ‘ben neden bunları öğreniyorum? Ne işime yarayacak?’ gibi sorularını giderebilmek için ders ile öğrenci hedeflerini, ihtiyaçlarını ve amaçlarını karşılayabilmedir bunun için de öğrencinin ders ile kendi tecrübeleri arasında bir bağ kurabilmesi sağlanmalıdır. Bu bağ kurmanın da en iyi yollarından biri öğrenciye konuyla ilgili kendi tecrübelerini aktarabileceği sorular sormak, hikaye anlatımı yapmasını istemek olabilir. Üçüncü bileşen olan Güven bileşeni aslında özgüven ile eşleştirilebilir. Konuyu anladığını gösterebilmesi için öğrenciye şans vermek özgüvenini ve motivasyonunu arttıracaktır. Sınıf için etkinliklerde rol alma, problem çözümüne katılım şansı verme gibi öğrencinin kendini gösterebileceği etkinlikler bu bileşeni destekleyecektir. Son olarak, Tatmin bileşeninde ise bütün bir ders boyunca öğrenciyi olumlu bir pekiştireç (somut veya soyut) ile tatmin etmek esas amaçtır. Sadece başarılarında değil; başarısızlık durumlarında da cesaretlendirmek, öğrenci motivasyonunda önemli bir rol oynar. Ayrıca, öğrenci motivasyonunu

arttırmada bir rehber olan bu model, eğitimcilerin öğretimlerini öğrenci gözünden değerlendirmeleri için sorular sormalarını önermiştir. Ders planlamasından önce her zaman eğitimciler, yapacakları dersin ilgi çekici, faydalı, öğrenci hedefleriyle uyuşan, öğrenciyi motive eden bir ders olup olmayacağını sorularla değerlendirmelidir. Bu soruların neler olabileceğine dair bilgiler ise yine Keller (1987b) tarafından bahsedilmiştir:

Tablo 2. 5: ARCS Motivasyon Modelinin GÜDÜSEL KATEGORİLERİ

Kategoriler& Alt Kategoriler	Süreç Soruları
Dikkat (attention)	
A.1. Algısal Uyarılma	• İlgilerini çekmek için ne yapabilirim?
A.2. Sorgulama Uyarılması	• Sorgulama yapmalarını nasıl sağlarım?
A.3. Değişkenlik	• İlgilerini nasıl sürdürebilirim?
Uygunluk (relevance)	
R.1. Hedefe Yönelme	• Öğrencilerimin ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabilirim? (İhtiyaçlarını biliyor muyum?)
R.2. Motivasyon Eşleştirmesi	• Ne zaman ve nasıl öğrencilerime uygun seçenekler, sorumluluklar ve etkiler sağlayabilirim?
R.3. Yakınlık	• Öğrencilerimin tecrübeleri ile öğretimimi nasıl bağlayabilirim?
Güven(confidence)	
C.1. İhtiyaçları Öğrenme	• Başarı için pozitif bir beklenti yaratmaya nasıl yardımcı olabilirim?
C.2. Başarı Fırsatları	• Öğrenme deneyimi öğrencilerin yeterlik inançlarını nasıl destekler ve artırır?
C.3. Öz Denetleme	• Öğrenciler, başarılarının çabalarına ve yeteneklerine bağlı olduğunu nasıl açıkça anlarlar?
Tatmin (Satisfaction)	
S.1. Doğal Sonuçlar	• Öğrencilerin başarılarını ne artırır?
S.2. Olumlu Sonuçlar	• Başarılarına karşı pozitif tutuma sahip olmaları için öğrencilere nasıl yardımcı olabilirim?
S.3. Eşitlik	• Öğrencilerin başarıları hakkında olumlu hissetmelerine nasıl destek olabilirim?

Keller, M. John. 1987. The Systematic Process of Motivational Design. **Performance & Instruction**. c.26.s.9-10: 1-8.

Tablo 2.5 incelendiğinde, az önce bahsedilen ana bileşenlerin dışında alt kategorilerin de eklendiği görülmektedir. Dikkat basamağı için eğitimcilerin kendilerine sormaları

gereken sorular daha çok ilgi çekme ve bu ilgiyi ders süresince tutabilme iken; Uygunluk basamağında ise yapılacak öğretimin kalitesi ve bu öğretimi, öğrenci tecrübeleri ile birleştirme çabasıdır. Güven basamağında ise, öğrencinin başarı ve yeterlik düzeyi ile öğrencinin kendine güven sağlamasının nasıl başarılabilirliği üzerinde durulmuştur. Son olarak tatmin basamağında da ilerisi için başarı ve motivasyon artışının sağlanabilmesi için aranan yollardan bahsedilmiştir.

2.4.1 Yabancı Dil Öğretiminde ARCS Motivasyon Tasarım Modeli

Özellikle ülkemizde yabancı dil öğretiminin en büyük problemlerinden biri öğrencinin bu dili anlayıp konuşabileceğine dair motivasyonlarını yüksek tutmaktır. Bu yüzden ki ARCS Motivasyon Modeli gibi modellerin yabancı dil öğretiminde kullanılması büyük önem arz etmektedir. Bununla beraber literatürde yapılan çalışmalara bakıldığında, Yüncü Kurt (2014)'un ARCS Motivasyon Modeli ile tasarlanan bir İngilizce dersinin öğrencilerinin motivasyonuna etkisinin incelendiği bir çalışmada hem öğretim materyalinin ve yönteminin hem de öğretmenin davranışının (enerjik, kibar, hevesli ve ilgili) öğrencilerin motivasyonlarını oldukça arttırdığı vurgulanmıştır.

Bir başka yapılan çalışma ise; ARCS Motivasyon Modeli ile kullanılan Anlamaya Dayalı Tasarımın öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi ve motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. (Arslan Buyruk ve diğ., 2018) Öğretim Tasarımının, öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimine ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

2.5 İlgili Araştırmalar

Alinyazın incelendiğinde ilgili pek çok araştırma görülebilir. Bulut'un (2019) 'ARCS Motivasyon Modeli Stratejisinin Ortaöğretim Fizik Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi' adlı çalışmada deney grubu motivasyon son test puanları, ön test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ve önemli ölçüde artış göstermiştir.

Bu alanda yapılan bir başka çalışma ise Balantekin & Bilgin (2014)'in 'ARCS Motivasyon Modeline Göre Tasarlanan Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi' araştırmasıdır. Bu çalışmada, İlköğretim Matematik dersi yapılandırmacı yaklaşım

ve ARCS motivasyon Modeline göre tasarlanmış ve öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası motivasyonları, tutumları ve akademik başarıları ölçülmüştür. Ölçüm sonuçlarına göre, öğrencilerin motivasyon puanlarında ve akademik başarılarında olumlu yönde bir artış görünürken; tutum puanlarında sadece Güven faktöründe anlamlı bir fark saptanmıştır. Bu durumda, araştırma için ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği görülmektedir.

Feng ve Tuan (2005)'ın 11. Sınıf Fen bilgisi dersi 'asit ve bazlar' konusu için uygulanan ARCS motivasyon modelinin başarı ve motivasyon düzeylerine etkisi çalışmasında öğrencilerin motivasyonlarında ve başarılarında anlamlı bir artış olurken, aynı zamanda zaman yönetimlerinin de eskiye nazaran daha iyi olduğu vurgulanmıştır.

Bir başka benzer çalışmada ise Tugun (2018) 9. Sınıf yazılım öğrenen öğrencilere ters-yüz(flipped) edilmiş sınıflarda öntest ve sontest uygulanan ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin teknoloji öğrenimine etkisinin araştırıldığı çalışmada anlamlı bir fark edilmiştir. Aynı zamanda nitel veri olarak da alınan öğrenci görüşlerinde öğrencilerin bu modelle işlenmiş derse karşı pozitif bir tutumlarının olduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışma da Ersoy (2019) tarafından yapılan ARCS motivasyon modelinin genel olarak akademik başarı, kalıcılık ve motivasyona etkisinin incelendiği çalışmadır. Bu çalışmaya benzer olarak kontrol gruplu deneysel desen modeli ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, tüm değişkenlerde anlamlı bir farklılık bulunurken öğrenci görüşlerine bakıldığında modelin, dersi kolaylaştırdığı, eğlenceli hale getirdiği ve ilgilerini arttırdığını ifade etmişlerdir.

Buna rağmen Batıbay ve Mete (2019)'nin 'Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Dersinde Motivasyona ve Başarıya Etkisi: Kahoot Örneği' araştırmasında ARCS motivasyon modeli ile Kahoot kelime oyunu birlikte uygulandıktan sonra deney ve kontrol gruplarında yapılan öntest ve sontest bağımlı örneklem t-testi bulgularında kontrol grubunda anlamlı bir motivasyon artışı çıkmazken; deney grubunda da anlamlı düzeyde olmayan bir artış bulunmuştur. Bu da ARCS motivasyon modeli ile uygulanan Kahoot kelime oyunun öğrencilerin motivasyonuna olumlu ve yüksek yönde bir etkisi olmadığını göstermektedir.

Benzer bulguların görüldüğü Yeşiltepe (2019)'nin çalışmasında ARCS motivasyon modelinin ortaokul fen bilimleri dersindeki “Güneş sistemi ve tutulmalar” ünitesi için öğrencilerin akademik başarılarına ve motivasyonlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre ARCS motivasyon modeli öğrencilerin akademik başarılarını arttırırken, motivasyonlarında anlamlı bir etki ortaya koymamıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, deney ve kontrol grubunun özellikleri, veri toplama süreci, veri toplama araçları, uygulama, verilerin analizi hakkında bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı nicel ağırlıklı gömülü karma desendir. Nicel veriler tek başına kullanıldığında katılımcıların öznel dünyasını yakalamada yetersiz kalabilmektedir (Şahin, Öngören, 2008, 28). Araştırmada nicel veri analizi için, yarı deneysel deneme modellerinden eşit olmayan gruplar öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nicel bir hipotezi test etmek için hazır bulunan iki grubun eş olduğu deney ve kontrol grubu olarak atanması ve bu gruplar arasındaki farkı tespit etmek için öntest ve sontest kullanılarak ölçülmesidir (Büyüköztürk, 2009, 206). Nitel veri analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin İngilizceye karşı motivasyonları; bağımsız değişkenini ise işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon yöntemi oluşturmaktadır.

Tablo 3. 1: Araştırmanın Simgesel Görünümü

	NİCEL	NİTEL	NİCEL
Gruplar	Motivasyon ölçeği Ön-test	İşbirlikli öğrenme ve ARCS Motivasyon Yöntemi Uygulaması ve süreç içinde öğrenme günlüğü toplanması (24 ders saati- 2 hafta)	Motivasyon ölçeği Son-test
Deney Grubu	X	X	X
Kontrol Grubu	X		X

3.1.1 Çalışma Grubu ve Bağlam

Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul'da bir devlet üniversitesinin yabancı diller yüksekokulunda öğrenim gören 47 A1 İngilizce seviyesine sahip hazırlık sınıfı katılımcıları ile yürütülmüştür. Katılımcılar 24 kişi kontrol grubu 23 kişi deney grubu olacak şekilde araştırmaya dâhil edilmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde A1 seviye İngilizce seviyesine sahip olma ve araştırmacının dersi yürütmesi ölçüt olarak belirlenmiş ve ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 2019 Eylül ayında kayıt yaptıran 1000 öğrenci öğretim başlamadan önce üniversitenin hazırladığı İngilizce seviye belirleme sınavına girmiştir. B2 seviyesinden yüksek bir seviyeye sahip öğrenciler doğrudan bölümlerine başlarken A1-A2-B1-B2 seviye gruplarına sahip oldukları belirlenen öğrenciler Yabancı Diller Yüksekokulunda seviyelerine göre İngilizce hazırlık eğitimi almaya başlamışlardır. Öğrencilerin hazırlık sınıfını başarı ile tamamlayabilmeleri için dönem içinde yapılan kısa sınavlar ile 2 ara sınav ve 2 final sınavı ortalamalarının 60 puan ve üzeri olması ek olarak en son hazırlık atlama sınavından da en az 50 puan almaları gerekmektedir. Derslere katılım zorunluluğu %85'tir. Aynı seviyedeki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim almasından dolayı çalışma grubunun homojen olduğu söylenebilir.

3.1.1.1 Deney Grubunun Özellikleri

Öğrenciler sene başında yapılan İngilizce seviye belirleme sınav sonuçlarına göre seviyesi A1-A2-B1 şeklinde homojen şekilde dağıtılmıştır. Çalışmaya katılan her iki gruptaki öğrenciler A1 seviyesinde haftada 12 saat Main Course (Ana İngilizce) 6 saat skills (beceri) dersi almaktadırlar. Deney grubu 23 katılımcıdan oluşmakta olup yaş dağılımı 19 ile 21 arasında değişim göstermektedir. Cinsiyet dağılımına bakıldığında ise araştırmaya katılan öğrencilerin hepsi erkektir. Katılımcılar, hazırlık sınıfını başarıyla tamamladıktan sonra bir mühendislik bölümü seçeceklerdir ancak araştırma süresince herhangi bir mühendislik bölümüne kayıtlı değildirler. Bu yüzden hazırlık sınıfında verilen İngilizce eğitimi genel ve günlük İngilizce eğitimidir.

3.1.1.2 Kontrol Grubunun Özellikleri

Kontrol grubu 24 katılımcıdan oluşmaktadır. Haftalık İngilizce eğitim ders sayısı deney grubu ile benzerlik göstermektedir. Cinsiyet ve yaş dağılımına bakıldığında 24 katılımcının hepsi 19-21 yaş aralığındaki erkeklerden oluşmaktadır. İngilizce seviyeleri sene başında yapılan seviye belirleme sınavına göre A1 olup verilen eğitim

de bu duruma göre planlanmaktadır. Deney grubunda olduğu gibi kontrol grubu öğrencileri de hazırlık sınıfını başarıyla tamamladıktan sonra bir mühendislik bölümüne kaydolacaklardır.

3.2 Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak, Deney ve kontrol gruplarına ön test- son test olarak uygulanan Öğretim Materyalleri Motivasyon ölçeği (Sözbilir, Kutu, 2011) ve uygulama sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme günlüğü kullanılmıştır.

3.2.1.1. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği

J.M. Keller tarafından geliştirilen “Instructional Materials Motivation Survey” (IMMS)’in Türkçe uyarlaması bu çalışmada kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 36 soru ve 4 faktörden oluşmaktadır: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction. Kutu ve Söz Bilir’in (2011) uyarlamasını yaptığı Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinde (ÖMMÖ) ise bazı sorular çıkarılmıştır. Bu yüzden ölçek, 24 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır: Dikkat- İlgi, Güven- Doyum. 1 numaralı maddeden, 11. Maddeye kadar olan kısım dikkat-ilgi faktörüyle, 12 ile 24 arasındaki maddeler ise güven- doyum faktörüyle ilgilidir. 5 olumsuz, 19 olumlu ifadeden oluşan ölçekten alınabilecek toplam puan 120; en düşük puan 24’tür. Maddeler “Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum” şeklinde 5’li likert olarak derecelendirilmiştir. Asıl ölçeğin güvenirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.96’dır. 24 soruluk Türkçe uyarlamasında ise güvenirlik katsayısı 0.83’tür. Faktör güvenirlik katsayıları da dikkat- ilgi faktörü 0.79 ve güven- doyum faktörü 0.68 olarak bulunmuştur. Kutu ve Sözbilir’e (2011) göre uyarlaması yapılan ÖMMÖ, üniversite öğrencilerinin motivasyonu üzerinde öğretim materyallerinin etkisi olup olmadığını ölçmek için kullanılabilir. (EK 1) Bu araştırma için ise araştırmacı tarafından yapılan geçerlilik ve güvenirlik analizlerine bakıldığında anketin toplam faktörlerde güvenirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Faktör bazında ise birinci faktör (dikkat-ilgi) güvenirlik katsayısı 92, İkinci faktör (güven-doyum) güvenirlik katsayısı ise 85 bulunmuştur.

3.2.1.2. Öğrenme Günlüğü

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan öğrenme günlüğü, öğrencilerin süreç içerisindeki duygusal durumlarını ölçmek için uygulanan bir nitel veri toplama

aracıdır. Süreç boyunca her uygulama sonrası öğrencilerin doldurulmaları istenmiş ve toplamda 92 adet öğrenme günlüğü toplanmıştır. Her bir öğrenme günlüğüne araştırmacı tarafından geri dönütler verilmiştir. Hazırlanan Ölçek 2 öğretim üyesi ve 3 öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve uygulanabilirliği konusunda olumlu dönütler alınmıştır. (EK 2)

3.3. Veri Toplama Süreci

Veri toplama süreci, 24 ders saati uygulama sürecinden önce ön test olarak deney ve kontrol gruplarına dağıtılan motivasyon ölçeği ile başlamıştır. 24 ders saati uygulaması süresinde ise deney grubunda her 6 saat ders sonunda öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini ölçmek için dersi ve materyalleri değerlendiren öğrenme günlükleri toplanmıştır.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2 hafta ve 24 ders saatini kapsamaktadır. Bu süreç boyunca deney grubuna İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeline göre planlanan bir program yürütülürken; kontrol grubunda geleneksel yöntem ile ders yapılmıştır. Kontrol grubunda, Speakout Elementary ders kitabından daha çok öğretmenin aktif olduğu ve ders kitabının görsel ve işitsel materyallerinin kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirilmiştir.

Deney grubunda ise öğrencilerin daha çok aktif rol aldığı, ders boyunca ilgi ve motivasyonlarının sürdürüldüğü çeşitli materyal ve yöntemleri içeren bir ders planıyla öğretim yapılmıştır. Buna göre deney grubunda yürütülen dersin uygulaması Tablo 3.2 ve Tablo 3.3'te sunulmuştur:

Tablo 3. 2: ARCS-V Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci Soruları

Ana Bileşen	Alt Bileşen	Tasarım ve Uygulama Soruları
➤ Dikkat	➤ Algısal yarıma ➤ Araştırmaya yönelik uyarılma ➤ Çeşitlilik	➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl çekebilirim? ➤ Öğrenenleri nasıl bir soruyla araştırmaya uyarabilirim? ➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl devam ettirebilirim?
➤ İlişki	➤ Yakınlık ➤ Hedef Yönelimi ➤ Güdü Eşleşmesi	➤ Öğrenenlerin ihtiyacını en iyi nasıl karşılayabilirim? ➤ Öğrenenlere, uygun seçimleri ve sorumlulukları ne zaman ve nasıl sağlayabilirim? ➤ Öğretimi, öğrenenlerin tecrübeleriyle nasıl ilişkilendirebilirim?
➤ Güven	➤ Başarı Beklentisi ➤ Öğrenme Koşulu ➤ Kişisel Kontrol	➤ Başarı için olumlu beklentiler oluşturulmasına nasıl yardımcı olabilirim? ➤ Öğrenenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ve tecrübelerini nasıl desteklerim? ➤ Öğrenenlere, başarının çaba ve yeteneğe bağlı olduğunu nasıl açıklayabilirim?
➤ Doyum	➤ Doğal Sonuçlar ➤ Olumlu Sonuçlar ➤ Eşitlik	➤ Öğrenenlerin yeni kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamalarına nasıl olanak sağlayabilirim? ➤ Öğrenenlerin başarısını nasıl ödüllendirebilirim? ➤ Öğrenenlerin yaptıkları işlerde olumlu duygulara sahip olmalarına nasıl yardımcı olabilirim?

Keller, M. John. 2010. **Motivational Design For Learning and Performance: The ARCS Model Approach**. New York: Springer Publishing, 45'ten uyarlanmıştır.

Tablo 3.2'de görülen ARCS modeli ana bileşenleri, bu araştırma için tasarım modeli olmuştur. Bu ana bileşenlere göre planlanan günlük ders uygulaması ise Ek 3'te sunulmuştur. Tablo 3.2'deki sorular göz önüne alınarak planlanan 24 ders saatlik uygulama süreci Tablo 3.3'te sunulduğu gibidir:

Tablo 3.3: ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci

Ana Kategori	Alt Kategori	Tasarım ve Uygulama
Dikkat	- Algısal Uyarılma - Araştırmaya yönelik uyarılma - Çeşitlilik	Tasarımın ilk ana basamağı olan dikkat basamağı için öncelikli ders hedefi öğrencilerin ilgisini bütün bir ders boyunca çekmek ve sürdürebilmektir. Bunun için alt kategori soruları kullanıldı. Algısal Uyarılma: Öğrencide algısal uyarılma yaratabilmek için beyin fırtınası teknikleri kullanıldı. Dersin her aşamasında fikirlerine ve sorularına önem verildi ve konu ile ilgili günlük hayattan ve onların hayatından merak uyandıran sorular soruldu. Araştırmaya Yönelik Uyarılma: Öğrencilere konu ile ilgili resimler gösterilip konunun ne olduğu ve nasıl çözümler bulunabileceği ile ilgili fikirleri soruldu. Daha sonra kendi hayatlarında konu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini anlattılar. Bu yöntemler hem meraklarını arttırdı hem de daha çok katılmaya istekli oldular. Çeşitlilik: Ders boyunca kazanılan merak ve derse katılım isteği çeşitli videolar, resimler, bilimsel makaleler ve canlandırmalar ile sürekli hale getirildi.
Uygunluk (İlişki)	- Yakınlık - Hedef Yönelimi - Güdü Eşleşmesi	Uygunluk kategorisinde temel amaç öğrencilerin gerçek hayat tecrübeleriyle öğrenimi ilişkilendirerek onlar için en iyi öğrenme ortamını sağlamaktır. (EK 3) Yakınlık: Dersin konusu herkesin günlük hayatta karşılaşabileceği türden olduğu için öğrencilerin konu ile bağ kurması oldukça kolaydı. Materyaller de gerçek hayatı yansıtan hikayeler ve bilimsel makalelerden seçildiği için bu bağ daha da güçlendi. (EK 4-5) Hedef Yönelimi: Öğrencilere verilen aktiviteleri tek başlarına veya istedikleri bir partner ile çalışma seçeneği sunuldu. Grup çalışmalarında bile istedikleri grupta yer alma seçeneğine sahip oldular. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için teşvik edildiler. Güdü Eşleşmesi: Öğrencilerin anlamını bilmediği konuyu bağlamdan çıkarması için görseller, videolar, makaleler gibi materyaller kullanıldı ve özellikle kelimeler için senaryolar, sorular ile yönlendirmeler yapıldı.

Güven	• Başarı Beklentisi • Öğrenme Koşulu • Kişisel Kontrol	Bu kategoride asıl amaç öğrencinin kendinde başarı hissine sahip olması ve bu başarı hissini kendi çabalarından dolayı elde ettiğine inanmalarıydı. Başarı Beklentisi: Öğrencilerde başarı beklentisi oluşması için işbirlikli öğrenme yöntemiyle grup ve ikili çalışmalar yapıldı. Öğrenciler her aktivite sonrası gerek bireysel gerek sınıf olarak hem öğretici tarafından hem de arkadaşları tarafından motive ve takdir edildi. Hatalarda veya eksikliklerde grup çalışmalarında partnerler birbirlerine yardımcı oldu. Hiçbir hata sonucunda olumsuz bir uyarı veya kırıncı bir davranışa izin verilmedi. Akran desteği, her öğrencinin bir gruba dahil olup aktif bir rol alması kendilerine güveni arttırdı. Öğrenme Koşulu: Öğrencilere verilen materyallerde başarı beklentisi oluşması için çaba göstermelerini sağlayacak zorlukta aktivitelere yer verildi aynı zamanda işbirlikli öğrenme yöntemi ile gruplar arasında eğlenceli bir rekabet oluşturuldu. Kişisel Kontrol: Öğrencilerin materyale ulaşılabilirliği sağlandı. Kendilerinin aktif rol aldığı materyallerde başarılarının veya başarısızlıklarının kendilerine bağlı olduklarını anlamaları sağlandı ve bunun sonucunda başarısızlıklarıyla nasıl baş etmeleri gerektiği de öğretildi.
Doyum (Tatmin)	• Doğal Sonuçlar • Olumlu Sonuçlar • Eşitlik	Bu kategorinin asıl amacı öğrencinin kazandığı bilgi ve davranışları ödüllendirme ve bu bilgilerin kalıcılığını sağlayabilme idi. Doğal Sonuçlar: Akranlarıyla beraber bir grup ya da ikili çalışmanın içinde yer almak ve beraber görevleri tamamlamak öğrencilerde doğal bir tatmin ve başarı duygusu yarattı. Aynı zamanda canlandırmalar ve çeşitli eğlenceli aktiviteler de motivasyonlarını arttırmaya yardımcı oldu. Olumlu Sonuçlar: Daha önce çok fazla bilgiye sahip olmadıkları bir günlük hayat problemi hakkında çözüm üretmek ve bilgi sahibi olmak öğrencileri mutlu etti. Aynı zamanda grup yarışmaları ve bu yarışmaların sonundaki büyük ödüller öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılma isteklerini arttırdı aynı zamanda dersten keyif aldılar. Eşitlik: İşbirlikli öğrenme yöntemi ile her öğrenci bir gruba dahil olup aktif rol aldı ve öğretici tarafından bütün öğrencilere eşit davranıldı. Ödül dağılımında da her ne kadar rekabet yaratılsa da ödüller bütün öğrencilere dağıtıldı. Her öğrencinin görüş ve sorularına eşit derecede önem verildi.

Tablo 3.3'te görülen ARCS modeli ile yapılan uygulamalarda kullanılan materyal ve yöntemler tablo 3.4'te sunulmuştur:

Tablo 3.4: ARCS Modeliyle İşlenmiş Bir Derste Kullanılan Materyal ve Yöntemler

	DİKKAT	UYGUNLUK	GÜVEN	TATMİN
Yöntem, teknik ve etkinlikler	Beyin fırtınası Soru sorma Hikaye anlatma Gerçek hayat örnekleri İşbirlikli Öğrenme yöntemi	Örnek verme Hikaye anlatma Öğrenci deneyimleri ile konu arasında bağlantı kurma İşbirlikli öğrenme yöntemi	Canlandırma Rol oynama Senaryo yazma İşbirlikli Öğrenme Yöntemi	Olumlu dönütler Teşvik edici sözler
Materyaller	Konu anlatımlı ilgi çekici videolar ve görseller	Konu ile ilgili kişisel gelişim testi Gerçek hayat ile bağdaştırılmış yazılı materyaller.		Öğrencilere verilen somut ödüller

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde SPSS 22.0 paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde hangi testin kullanılacağına dair karar verme amacıyla öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Normallik varsayımı sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest motivasyon puanları için bağımlı örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun sontest motivasyon puan karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir. Nitel araştırma için ise verilerin içerik analizi yapılmıştır. Sorunun sistematik ve tarafsız sunumunu hedefleyen içerik analiz yönteminde (Arun, Koçak, 2006) veri analizi için dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım, Şimşek, 2006). Bunlar: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu çalışmada ise sorular öğrencinin öğrenme motivasyonunu ölçmeye dayalı olduğu için tema ‘öğrenme motivasyonu’ olarak adlandırılmıştır. Katılımcı görüşlerine bakılarak öğrenme motivasyonu teması ‘duygusal etki’ ve ‘sosyal etki’ kategorilerine ayrılmıştır. Katılımcılar, uygulanan derse karşı hislerinden ve birbirleri ile olan iletişimlerinden bahsetmişlerdir. Bu kapsamda literatürde sıkça karşılaşılan kavramlara göre kodlama yapılmış ve bu kodlamalara göre tema belirlenmiştir. Daha sonra ise veriler kategori ve temaya göre

gruplandırılmış ve sunulmuştur. En son aşamada ise bulgular yorumlanmıştır. Özellikle kodlama ve gruplandırma aşamalarında hataya yer vermemek için araştırmacı dışında üç uzmandan daha süreci tekrarlamaları istenmiş ve benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3. 5: Deney Grubu Öğrencilerinin Toplam İki Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	Sig.
Deney Grubu Öntest	.968	23	.630
Deney Grubu Sontest	.948	23	.270

Tablo 3.5 incelendiğinde Tablo 3.5'te yer alan deney grubu toplam faktörler için (dikkat/uygunluk ve güven/tatmin) Shapiro- Wilk testleri normallik sonuçlarına bakıldığında normallik şartının sağlandığı görülmektedir ($p=,630>,05$ $p=,270>,05$).

Tablo 3. 6: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Toplam İki Faktörde Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik

Gruplar	Değerleri		
	Statistic	sd	Sig.
Kontrol Grubu Öntest	.927	24	.83
Kontrol Grubu Sontest	.951	24	.282

Tablo 3.6'ya bakıldığında kontrol grubu toplam faktörler için (dikkat/uygunluk ve güven/tatmin) Shapiro- Wilk testleri normallik sonuçları için normallik şartının sağlandığı söylenebilir. ($p=,083>,05$ $p=,282>,05$).

Tablo 3.7: Deney Grubu Birinci Faktörde (dikkat/uygunluk) Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	<i>sd</i>	Sig.
Deney Grubu Öntest	.936	23	.147
Deney Grubu Sontest	.921	23	.69

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere deney grubu birinci faktörde (dikkat-uygunluk) Shapiro-Wilk testi normallik sonucunda $p = ,147 > ,05$ ve $p = ,069 > ,05$ ‘ten olduğu için normallik varsayımı kabul edilmiştir.

Tablo 3.8: Kontrol Grubu Birinci Faktörde (dikkat/uygunluk) Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	<i>sd</i>	Sig.
Kontrol Grubu Öntest	.94	24	.198
Kontrol Grubu Sontest	.96	24	.434

Kontrol grubu birinci faktörde öntest ve sontest normallik testi sonuçları tablo 3.8’de sunulmuştur. Shapiro-Wilk testi sonucuna göre $p = ,198 > ,05$ ve $p = ,434 > ,05$ olduğu için kontrol grubu birinci faktör bazında normallik varsayımını sağladığı söylenebilir.

Tablo 3.9: Deney Grubu İkinci Faktörde (güven/tatmin) Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	<i>sd</i>	Sig.
Deney Grubu Öntest	.973	23	.763
Deney Grubu Sontest	.949	23	.277

İkinci faktör bazında deney grubu öntest ve sontest Shapiro normallik sonucunda ($p = ,763 > ,05$ ve $p = ,277 > ,05$) normallik varsayımının sağlandığı görülmektedir.

Tablo 3.10: Kontrol Grubu İkinci Faktörde (güven/tatmin) Öntest ve Sontest Motivasyon Puanlarının Shapiro- Wilk Testine Göre Normallik Değerleri

Gruplar	Shapiro-Wilk		
	Statistic	sd	Sig.
Kontrol Grubu Öntest	.961	24	.460
Kontrol Grubu Sontest	.953	24	.322

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere kontrol grubu ikinci faktörde Shapiro- Wilk normallik testi sonucunda normallik varsayımı kabul edilmiştir. ($p = ,460 > ,05$ ve $p = ,322 > ,05$)

3.6 Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Akan (2018) bir bilimsel araştırmada olması gereken özellikler arasında doğruluk ve güvenilirlik gibi kavramlardan bahsetmiş, bu kavramları iç ve dış geçerlilik ile ilişkilendirmiş ve tanımlamıştır. İç geçerlilik, bir çalışmada gözlenen sonuçların uygulanan olaydan veya girişimden kaynakladığına emin olma durumu iken; dış geçerlilik, çalışma sonuçlarının farklı ortam ve koşullarda da geçerli ve uygulanabilir olmasıdır. Bu araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için özellikle ölçme araçları değerlendirmesinde ve uygulama süresinde alanında uzman başka kişilerin görüş ve gözlemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca uygulama önce başka bir örneklem ile kısa süreli bir pilot uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğretmen etkisini en aza indirmek için araştırmacının önceden dersi yürüttüğü iki sınıf seçilmiştir. Deneklerin zamandan etkilenmemesi için uygulama iki hafta sınırlandırılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için de birçok önlem alınmıştır. Deneye katıldığını bilen deneklerin bilmeyenlere göre farklı tepki verebileceği ya da beklenti içine girebileceği göz önünde bulundurulduğu için denekler deneyden haberdar edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitliğinden emin olmak ve deney sonrası çıkacak sonuçlara deney dışında bir müdahale olmayacağından emin olmak için her iki gruba da öntest uygulanmıştır. Araştırma örneklemini ve süreçleri başka örneklemlemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde uygulama öncesi ve sonrasında elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. ve 2. Alt problemlerinde ifade edilen ‘İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?’ ve ‘Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?’ sorularına ait bulgular ve yorumlar tablo 4.1 ve tablo 4.2’de sunulmuştur. Ölçme aracı iki faktörden oluştuğu için önce toplam faktör bulgularına daha sonra faktörler bazında bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4. 1: Deney Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi			Cohen d
					t	sd	p*	
Öntest	3.46	23	.618	.128	-3.247	22	0.04	0.05
Sontest	4.11	23	.635	.132				

Tablo 4.1’de görüldüğü üzere iki faktörlü motivasyon ölçeğinde deney grubuna ait öntest ($\bar{X}=3.46$, $SD=.618$) ve sontest ($\bar{X}=4.11$, $SD=.635$) toplam faktör puanları $t_{(22)} = -3.247$, $p < 0.05$ olduğundan deney grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2014) etki büyüklüğünü (EB) veri sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren önemli bir yol olarak tanımlayıp Cohen d değerini etki

büyükliğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan tür olduğunu söylemiştir. Cohen d değerinin 0.2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf; 0.5 olması durumunda orta etki ve 0.8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli etki büyüklüğünden söz edilebilir.

Bağımlı örneklem t-testi sonucunda deney grubu öntest-sontest motivasyon puanları arasında orta düzeyde etki değeri (Cohen d=0.5) olan anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Tablo 4. 2: Kontrol Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	sd	p^*
Öntest	3.33	24	.482	.98	.421	23	.678
Sontest	3.27	24	.70	.113			

Tablo 4.2'ye bakıldığında iki faktörlü motivasyon ölçeği için kontrol grubuna ait öntest ($\bar{x}= 3.33$, $ss= .482$) ve sontest ($\bar{x}= 3.27$, $ss= .558$) toplam faktör puanları $t_{(23)} = 421$, $p> 0.05$ olduğundan kontrol grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4. 3: Birinci Faktöre (dikkat/uygunluk) göre Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi			Cohen d
					t	sd	p^*	
Öntest	3.20	23	1.56	.71	-4.614	22	.000	0.07
Sontest	4.22	23	.70	.66				

Tablo 4.3 'e bakıldığında deney grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ($\bar{x}= 3.20$, $ss= 1.56$) ve sontest ($\bar{x}=4.22$, $ss=3.20$) motivasyon puanları arasında $t_{(22)}=4.614$, $p<0.05$ olduğuna göre anlamlı bir fark vardır.

Bu durum, ARCS motivasyon modelinin dikkat ve uygunluk basamakları açısından deney grubunun motivasyon puanlarının uygulama öncesine göre, uygulama sonrasında orta-kuvvetli etki değeri (Cohen $d= 0.7$) ile olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Tablo 4. 4: Birinci faktöre (dikkat/uygunluk) göre Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	p^*
Öntest	3.28	24	.53	.109	1.570	23	.130
Sontest	3.01	24	.70	.144			

Tablo 4.4'e bakıldığında ise kontrol grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ($\bar{x}=3.28$, $ss=.53$) ile sontest ($\bar{x}=3.01$, $ss=.70$) motivasyon puanları için $t_{(23)}= 1,570$, $p> 0.05$ olduğuna göre faktör 1 bazında (dikkat/uygunluk) kontrol grubunun öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür.

Tablo 4. 5: İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	p^*
Öntest	3.67	23	.62	.129	-1.662	22	.111
Sontest	4.03	23	.68	.142			

Tablo 4. 6: İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Kontrol Grubu Öntest-Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	$\bar{x}$	n	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
					t	sd	p^*
Öntest	3.37	24	.58	.119	-.872	23	.392
Sontest	3.50	24	.51	.104			

Tablo 4.5 ve 4.6'ya bakıldığında ikinci faktörler bazında deney grubu öntest ($\bar{x}=3.67$, $ss=.62$) ve sontest ($\bar{x}=4.03$, $ss=.68$) ile kontrol grubu öntest ($\bar{x}= 3.37$, $ss=.58$) ve sontest ($\bar{X}= 3.50$, $SD= .51$) için $t_{(22)}= -1,662$ ve $t_{(23)}= -.872$, $p> 0,05$ olmak üzere deney ve kontrol grupları faktör 2 (güven/tatmin) bazında öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilir.

Araştırmanın 1. Alt problemi bazında işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon tasarım modelinin toplam faktörde ve 1. Faktörde (dikkat-güven) İngilizce öğrenme motivasyonunu arttığı ancak 2. Faktörde (tatmin-doyum) İngilizce öğrenme motivasyonunda anlamlı bir artış olmadığı söylenebilir.

4.2. Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İfade edilen ‘İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?’ alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu öntest sonuçlarına bakıldığında her iki grubun denkliliğinin sağlandığı söylenebilir. $t_{(45)}= (p=131> 0.5$, deney grubu için $\bar{x} = 3.30$; kontrol grubu için $\bar{x} = 3.56$)

Tablo 4. 7: Birinci Faktöre (dikkat/ uygunluk) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

Levene homojenlik testi			<i>t</i> Testi			Cohen d
	<i>f</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>sd</i>	Sig.	
Sontest	0.02	.965	6.082	45	.000	0.08

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere Levene homojenlik testi için $f = 0.02 > 0.05$ olmasından dolayı verilerin homojenlik varsayımı kabul edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi için ise $t_{(45)} = .000 < 0.05$ olmak üzere deney ve kontrol grupları sontest motivasyon puanlarında kuvvetli etki değeri ile (cohen d= 0.8) anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 4. 8: İkinci Faktöre (güven /tatmin) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

Levene homojenlik testi			<i>t</i> Testi		
	<i>f</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>sd</i>	Sig.
Sontest	4.577	0.38	3.008	45	.004

Tablo 4.8’de ise $f = 0.02 < 0.05$ olduğu için verilerin homojen dağılmaması dolayısıyla homojenlik varsayımının reddedildiği söylenebilir.

Tablo 4. 9: Toplam Faktörlerde Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

Levene homojenlik testi			<i>t</i> Testi			Cohen d
	<i>f</i>	Sig.	<i>t</i>	<i>sd</i>	Sig.	
Sontest	1.171	.285	4.845	45	.000	0.07

Tablo 4.9’a bakıldığında $f = 1.171 > 0.05$ olduğundan dolayı verilerin homojen dağıldığı görülmektedir ve dolayısıyla bağımsız örneklem t-testinin homojenlik

varsayımının sağlandığı söylenebilir. Bağımsız örneklem t-testi bulgularına bakıldığında $t_{(45)} = 0,00 < 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubu son test toplam motivasyon puanlarında orta-kuvvetli etki büyüklüğü ile (Cohen $d = 0.7$) anlamlı bir fark vardır.

4.3. Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3. Alt probleminde ifade edilen ‘ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?’ sorusuna dair içerik analiz bulguları ve yorumları aşağıda gösterilmiştir. Alınan sonuçlara bakıldığında temel olarak iki tema elde edilmiştir:

Tema 1. Duygusal Etki

Duygusal etki teması ‘Dikkat verme, Öğretici etkisi, Başarı hissi, Materyal türü ve içeriği, Ödül heyecanı ve merakı, Kendini tanıma ve özgüven, Empati kurma’ kodlarına ayrılmaktadır.

Kod 1. Dikkat verme: Dikkat verme kodu için katılımcılar genel olarak ders içeriğinin ve materyallerin dikkatlerini çektiklerinden ve dersin içeriğinin onları heyecanlandırdıklarından bahsetmişlerdir. Daha önce yürütülen derslere oranla çok daha istekli ve ilgili olduklarını belirtmişlerdir. Özellikle uzun süre dikkat toplama ve derse dikkat verme problemi yaşayan katılımcılar derste kullanılan bilimsel materyallerin sayesinde bu problemi çözdüklerini söylemişlerdir.

“...Bilimsel şeyleri okumak çok zevkli bu yüzden İngilizce zevkli bir bulamaca gibi geldi.” (Ö1,1)

“...Senenin başından beri ilk defa bir derste sıkılmadım. Çok ilgi çekiciydi.” (Ö2,1)

“...İlk defa bir dersi sonuna kadar dinledim. Diğer derslerden çok farklıydı.” (Ö3,1)

Kod 2. Öğretici Etkisi: Katılımcılar, genel olarak ders öğretmeninin ders motivasyonlarını olumlu yönde etkilediğinden bahsetmişlerdir. Öğretmenin enerjik tavırlarının, derse ve katılımcılara ilgisinin, sınıf içindeki otoritesinin ve disiplininin olumlu yöndeki etkilerine değinmişlerdir.

“...herkesin dayanışması ve öğretmenimin özverisi beni etkiledi.” (Ö1,2)

“... öğretmenim çok enerji dolu ve bilgili. Onun böyle olması dersi sevmemi sağlıyor.” (Ö4,2)

“... sınıftaki disiplin herkesi olumlu etkiliyor.” (Ö5,2)

Kod 3. Başarı Hissi: Başarı hissi kodu için katılımcılar, motivasyonlarını arttıran bir faktör olarak bahsetmişlerdir. Öğrenmelerinin sorumluluğunu alma, başarıları karşısında hem öğretmenden hem diğer öğrencilerden takdir görme, başarısızlık endişesini yenme gibi durumlardan sonra hem derse ilgilerinin ve katılımlarının arttığını hem de öğrenme istek ve motivasyonunu kendilerinde bulduklarını söylemişlerdir. Diğer katılımcılardan farklı olarak ise başarı hissini yaşamak isteyen bazı öğrenciler, dersi bir yarışma görüp başka öğrencileri incitme pahasına rekabet etmekten hoşlandıklarını söylemişlerdir.

“... İngilizce öğrenme isteğim arttı.” (Ö1,3)

“... arkadaşlarım beni alkışladığında çok mutlu oldum. Çocuğu biraz ama çok güzeldi.” (Ö4,3)

“...zamanla yapabileceğime olan inancım arttı. Grup içindeki etkinliğim de arttı.” (Ö6,3)

“... hırslı biriyim ve özellikle ödül olan yarışmaları kazanmak istiyorum. Bazen arkadaşlarımı kırdığının farkındayım ama engel olamıyorum.” (Ö7,3)

Kod 4. Materyal Türü ve İçeriği: Katılımcı cevaplarına bakıldığında ders içerisinde kullanılan materyalin türünün (işitsel, görsel vb.) ve içeriğinin katılımcı motivasyonunu son derece etkilediği görülmektedir. Özellikle materyal çeşitliliğinin derse olan ilgiyi arttırdığı katılımcıların en çok bahsettiği konular arasındadır. Bunlardan farklı olarak materyalin zorluk-kolaylık derecesi bazı öğrencileri kazanmaya motive ederken bazı öğrencilerin başarısızlık hissine kapılmasına sebep olmuştur.

“... Videolar gerçekten çok dikkat çekiciydi. Sadece yazı yazmak çok sıkıcı.” (Ö2,4)

“... Makaleler zor olmasına rağmen sevdim çünkü farklı bir aktivite yaptık. Eğlendim ve öğrendim.” (Ö7,4)

“... Bir konuyu dinlemek veya izlemek, okumaktan çok daha eğlenceli. Daha çok aklımda kalıyor. Bu konuyu unutmayacağım.” (Ö8,4)

“... Videoları anlamakta birazcık zorlandım bu yüzden dersin ilk kısmında sessiz kaldım ama arkadaşlarımla konuşa konuşa anlamaya başladım.” (Ö9,4)

Kod 5. Ödül Heyecanı ve Merakı: Bireyler için yaşı kaç olursa olsun sürpriz hediyeler ve ödüller heyecan vericidir. Özellikle sınıf ortamında bunu somut olarak görebilmek mümkündür. Bu heyecan da bireyin motivasyonunu ve başarıma hissini tetikler. Nitekim katılımcılardan alınan cevaplara bakıldığında bütün katılımcıların ödüle duydukları heyecanı, ödül beklentilerini ve meraklarını görmek mümkündür. Özellikle yabancı dil konusunda sorun yaşayan (hem dile yatkınlık hem de geçmiş öğrenme ortamları problemi olan) katılımcıların dahi derse duydukları istek ve ödül kazanma arzusu cevaplarından apaçık bir şekilde yansımaktadır.

“...herhangi bir işin sonuna ödül konulduğunda gereken önemin ve çabanın gösterildiğini anladım.” (Ö10, 5)

“...ödül kısmında motivasyon anlamında gerçekten bir coşku yaşadım.” (Ö11,5)

“... sondaki ödül, konumuz ile çok bağlantılıydı ve espriliydi. Birinci olmak için çok uğraştım.” (Ö12,5)

“...hediyeler ve sürprizler, hayatta en sevdiğim şeyler olabilir.” (Ö13,5)

Kod 6. Kendini Tanıma ve Özgüven: Katılımcıların birçoğu sınıf içi aktivitelerde güçlü ve zayıf yönlerini tanıdıklarını ve özellikle grup çalışması ile zayıf yönlerini fark edip geliştirmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alma ve başarıya ulaşma gibi fırsatlar yaratılmasının kendilerine olan güvenlerini ve ders motivasyonlarını arttırdığından bahsetmişlerdir. Derse karşı önyargılı tutumlarını ve öğrenilmiş çaresizlik hissini aşmaya başladıklarını da söylemişlerdir ancak bazı katılımcılar yüksek özgüvenli diğer katılımcıların yanında çekindiklerini ve hata yapmaktan korktuklarını da söylemişlerdir.

“... bu dersteki aktiviteler ile kendimi iyi ifade edebildiğimi fark ettim.” (Ö14,6)

“...bazı konularda açıklama yapıp fikir sunabilmem beni rahatlattı.” (Ö15,6)

“...başta dersi yapamayacağımı düşünüyordum ama zamanla yapabildim ve şimdi çok seviyorum.” (Ö16,6)

“... dersi gerçekten çok sevdim ancak sınıftaki bazı öğrenciler çok baskın ve benimle dalga geçmelerinden biraz korktum. Bu ders için yeterince iyi olmadığımı düşünüyorum.” (Ö3,6)

Kod 7. Empati Kurma: Özellikle dersin içeriğinin ve ders içi aktivitelerin günlük hayatla ilişkili olduğunu ifade eden katılımcılar kendilerini problem yaşayan insanların

yerine koyup o problemleri onlar adına çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Bir günlük hayat probleminin bir ders gibi işlenmesinin, diğer katılımcılarla bu problem üzerinde konuşulmasının ve canlandırma yapma gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının derse ve İngilizce konuşmaya olan ilgilerini ve heyecanlarını arttığı katılımcı cevaplarından görülmektedir.

“...empati. Bu hastalıklar konusunda bir doktor olsam ne önerirdim diye düşündüm. Gerçek hayatta çok karşılaşılan bir konu. İlginç.” (Ö16,7)

“...Yeme bozukluğuna sahip insanlar zor bir hayat yaşıyor olmalı. Onlara yardımcı olmak isterdim. Bu ders ile ilgili ilham veren şeylerden biri de bu benim için.” (Ö5,7)

Tema 2. Sosyal Etki

Sosyal etki kategorisi ‘İşbirliği ve fikir paylaşımı’ koduna ayrılmıştır. Daha çok akran etkileşiminin ve işbirliğinin sosyal etkilerinden bahseden katılımcılar, paylaşma, yardımlaşma gibi kavramlara oldukça önem vermiştir.

Kod 8. İşbirliği ve fikir paylaşımı: Katılımcıların birçoğu takım halinde çalışmanın anlaşılmayan detayları anlamalarına, kendilerine duydukları güvenin artmasına ve dersten keyif almalarına yardımcı olduğundan bahsetmişlerdir. Öte yandan bazı içe dönük ve sosyalleşmeyi sevmeyen, konuşmaktan pek haz almayan katılımcılar böyle bir içeriğin öğretici olduğunu ancak kendi adlarına zorlandıklarını ifade etmişlerdir.

“... derste canlandırma yapmak ve arkadaşlarımla beraber çalışmak güzeldi.” (Ö17,8)

“... kendime güvenim yoktu ama takım çalışmasının bana çok iyi geldiğini fark ettim. Takım çalışmasında olayları iyi idare ettiğimi düşünüyorum” (Ö18,8)

“... takım halinde çalışmamız bana güç verdi.” (Ö12,8)

“... arkadaşlarım ile bir şeyler yapınca mutlu oldum. Onların eğlenceli bir şekilde gösteri yamaları moralimi düzeltti.” (Ö19,8)

“... grup çalışması ile anlayamadığım yerleri arkadaşlarımla konuşarak konu hakkında daha çok bilgi edindim.” (Ö20,8)

“...anlamadığım konularda arkadaşlarımla grup çalışması yaparak öğrenim şeklinin kolaylaşacağını anladım.” (Ö21,8)

“... biraz utangaç biriyim. Arkadaşlarımla bir şeyler yaparken yanlış yapacağım diye geriliyorum ve dalga geçecekler diye korkuyorum. Öğretici ama benim için zor.” (22,8).

Katılımcıların görüşlerine bakıldığında, iş birliği ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu söylenebilir ancak aynı zamanda öğrencilerdeki özgüven düşüklüğü ve hata yapma korkusu da açıkça görülebilmektedir.

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinin İngilizce hazırlık bölümünde okuyan 23 deney ve 24 kontrol grubu olmak üzere 47 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı nicel ağırlıklı gömülü karma desendir.

İşbirlikli Öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS modeliyle tasarlanan 24 saatlik ders uygulamasından önce ve sonra Öğretim Materyalleri ve motivasyon anketi ile araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenme günlükleri ile katılımcıların İngilizce dersine yönelik motivasyonları ölçülmüştür. Bu araştırmada J.M. Keller tarafından hazırlanan dört alt boyutlu orijinal ölçeğin (IMMS), Kutu ve Sözbilir (2011) tarafından uyarlaması yapılan Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (ÖMMÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek, yirmi dört soru ve iki alt boyuttan oluşmaktadır: Dikkat- İlgi, Güven-Doyum. Alt boyutlar bazında elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır.

5.1 Dikkat- Uygunluk Alt Boyutu

ARCS motivasyon tasarım modelinin dört alt boyutundan olan dikkat alt boyutu sınıf içerisinde öğretmenin, öğrencilerin dikkatini derse çekip bu dikkati sürdürebilmesi ile ilgilidir. Dikkat verme; zihinsel bir faaliyetin bir konuya, çevreye odaklaşması ve bunu sürdürebilmesidir (Öztürk, 1999). Uygunluk alt boyutu ise öğretmenin materyaller, aktiviteler ve sınıf ve gerçek hayat durumları ile öğrencinin öğrenmesi arasında bir ilişki kurabilmesini içermektedir. Bu iki alt boyutta da önemli faktörlerden biri öğretici özellikleridir. Etkili bir öğrenmenin oluşması için öğreticide bulunması gereken özellikler: öğrenciler için farklı stratejiler geliştirebilecek kadar esnek ve yeterli, coşkulu, sınıf yönetimine hâkim, konu bilgisini açıkça anlatabilen şeklindedir (Rothstein, 1990'dan aktaran Karakelle, 2005). Bir öğretici, ilgi çekmeyen konuyu davranışları ve öğretim yöntemiyle en eğlenceli ders haline getirebilirken en eğlenceli dersi de motivasyon düşürücü bir hale dönüştürebilir. Bir diğer önemli faktör ise kullanılan materyal ve öğretim yöntemleridir. Eğitimde materyal kullanımı, etkili sınıflar oluşturarak öğretim programını başarıya ulaştırır ve ayrıca algılama ile

öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrencide ilgi uyandırır (Çelik, 2007, 30). Farklı, çeşitli ve gerçek hayat durumlarını içeren materyaller öğrencinin ders ile yakınlık kurmasını sağlayıp ilgisini canlı tutmasına yardımcı olacaktır. Bütün bu özellikler dikkate alınarak hazırlanan işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli 24 ders saati süresince 23 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ($\bar{X} = 3.20$, $ss=1.56$) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları arasında ($\bar{X}= 4.22$, $ss= 2.93$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00 <0.05$). Kontrol grubunda ise sürecin başından beri olduğu gibi öğretmenin daha aktif olduğu, süreç boyunca takip edilen kitabın aktiviteleri ile sınırlı bir geleneksel öğretim ile ders yürütülmüştür. Kontrol grubu dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ($\bar{X}= 3.28$, $ss=0.53$) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları ($\bar{X}=3.01$, $ss= 0.70$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=0.130 > 0.05$). Elde edilen bulgulara bakıldığında işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulamanın yapıldığı deney grubunun dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının arttığı ancak geleneksel öğretim ile öğrenim gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinin dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının aynı kaldığı üzerine puan ortalamasında bir düşüş yaşandığı görülebilir. Ayrıca dikkat ve uygunluk alt boyutlarının öğrenci motivasyonlarında orta/yüksek bir etkiye ($g=0.70$) sahip olduğu belirlenmiştir. Benzer bir araştırma olarak Dinçer (2019) ARCS motivasyon modeli ile tasarlanan materyallerin modelin sadece dikkat faktörü üzerindeki etkisini araştırmıştır. 21 çalışmanın incelenmesi sonucunda etki büyüklüğü $g=0,55$ olarak bulunmuştur. Bu araştırma ve 21 çalışmanın sonucundan anlaşıldığı üzere dikkat faktörü, öğrenci motivasyonunu arttırmada orta düzey bir etkiye sahiptir. Yakın (2018) dikkat faktörünün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin artması için seçilen materyalin farklı, ilgi çekici ve özgün olması gerektiğini yaptığı çalışmanın sonucu olarak sunmuştur. Farklı ve ilgi çekici materyal kullanımının dikkat faktörünün yanı sıra uygunluk faktörünü etkilediğini de söyleyen Lehman ve Chang (2002), Wu (2018) Dikkat-uygunluk alt boyutunda özellikle İngilizce dört temel beceri öğreniminde öğretmen davranışlarının ve materyal seçiminin önemini çalışmalarında vurgulamışlardır. Ek olarak kelime öğretimi üzerine çalışma yapan Tandoğan (2019), artırılmış gerçeklik ile zenginleştirdiği ARCS motivasyon modeli uygulamasının dikkat-uygunluk boyutunda kullanılan materyalin öğrenci dikkatini sürdürmede ve

kelime öğreniminde oldukça olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Chang ve diğ., (2016)'in mobil teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birlikte kullanarak oluşturduğu uygulamada dikkat alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutlarda tasarım modelinin uygulandığı deney grubu lehine bir fark çıkmıştır. Farklı ve teknoloji ile zenginleştirilmiş materyal kullanımı bu araştırma için olumlu bir sonuç vermemiştir.

Deney grubu öğrencilerinden alınan görüşler, nicel veri sonuçlarını destekler niteliktedir. Genel olarak derse olan ilgilerinin ve motivasyonlarının arttığını söyleyen öğrenciler bu durumun en büyük nedenleri arasında öğreticinin enerjik ve eğlenceli tutumu, takım çalışması içerisinde yer alma ve canlandırma gibi aktivitelerde rol alma, konunun gerçek hayat ile bağlantısının kurulması, farklı ve dikkat çekici materyal kullanımı gibi faktörlerden bahsetmişlerdir. Öğrenci motivasyonunun kaynağını inceleyen Code (2020) ve yaptığı görüşmeler sonucunda öğrencilerin planlı olmalarının ve öğrenme sorumluluklarını almalarının onları daha motive (hem içsel hem dışsal) ettiğini ve kendi öğrenmelerini düzenleyebildiklerini ortaya koymuştur. ARCS motivasyon modelinin uygunluk alt boyutu tam olarak bu durumdan bahsetmektedir ve bu çalışmada alınan öğrenci görüşleri ile benzerlik göstermektedir. Motivasyon kaynağının belirlendiği bir başka çalışmada, Hall ve diğ., (2015) öğrenmenin duygusal boyutunu ve başarı hedefini inceledikleri süreç çalışmalarında bir dönem boyunca öğrencilerden rapor toplamışlardır. Toplanan raporlara bakıldığında öğrenci ilgisinin ve isteğinin dersin içerisindeki öğrenme stratejileri, yöntemleri ve motivasyonunun ana kaynağı olduğu, motivasyonun düşük olduğu durumlarda öz düzenleme ve başarı hedefinden bahsedilemeyeceği, hedef belirlemenin öğrenci motivasyonunda doğrudan veya dolaylı bir etkiye sahip olduğu sonuçlarına ulaşılabilir. Hall ve diğ., (2015) 'nin çalışmasında motivasyonun önemli kaynakları olarak belirtilen öğrenci dikkati ve ilgisi, ARCS motivasyon modelinin dikkat basamağının içeriğidir ve bu çalışma ile önemi üzerinde durulmuştur. Yüncü Kurt ve Kurt (2018) çalışmasında ise uygulanan ARCS motivasyon modeline karşı öğrenciler, öğretmeninin sınıf içindeki tutumunun, kullandığı yöntem ve materyallerin, grup çalışmalarının onları en çok motive eden faktörler olduklarını söylemiştir. Bu yönüyle öğrenci cevapları bu araştırma ile oldukça benzerlik göstermektedir.

5.2 Güven- Tatmin Alt Boyutu

Güven-tatmin alt boyutu genel anlamda öğrencinin öğrenme sorumluluğunu alması, derse karşı bir özgüven oluşturmaları ve bu aldığı sorumluluk ve özgüven ile yakaladığı başarının ödüllendirilmesine dayalıdır. Öğrenci bu alt boyutta kendi öğrenme stillerini keşfeder, ön planda olduğu aktivitelere ve ders içi etkinliklere katılmak ister. Gösterdiği bu özgüven ve isteğin sonucu bir ödül veya öğretmenden/sınıf arkadaşlarından gelen bir takdir olursa ders motivasyonunu, ilgisini ve başarı inancını artırır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken durumlardan biri öğrenci karakteri ve öğrenme ortamıdır. Öğrenmenin iki önemli durumu vardır: öğrencinin karakter özellikleri ve öğrenme ortamının/karacter özellikleri (Belkin,Gray,1977'den aktaran Hutchinson, Gul, 1997,95). Bazı öğrenciler içe dönük, utangaç bir karakter özelliğine sahip olabilir ve göz önünde bulunmak istemeyebilir. Öğrenilmiş çaresizlik yaşadıkları için veya çok iyi birer öğrenci olmalarına ve derse ilgi göstermelerine rağmen geri planda kalmayı tercih edebilirler veya öğrenme isteği yüksek olan utangaç bir öğrenci, rekabetçi ve hırslı bir başka öğrencinin gölgesinde kalabilir. Bu gibi durumlar öğrenci motivasyonunu doğrudan etkileyen etmenlerdir. Kaya (1995), Bektaş Çetinkaya (2005), Zhang ve diğ., (2013) çalışmalarında öğrenci karakterinin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerinde doğrudan etkisi olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Özellikle içe dönük öğrencilerin başarısızlıktan korktuğunu veya göz önünde bulunmak istemediklerini bu yüzden ders için etkinliklere az katıldığını ve motivasyonlarının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumların öğrenci motivasyonundaki yerini anlamak ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için yapılan bu çalışmada işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli ders tasarımı uygulamasından önce güven-tatmin alt boyutlarında deney grubu öğrenci motivasyon puanları ($\bar{X}=3.67$, $ss=0.62$) ile uygulamadan sonraki motivasyon puanları arasında ($\bar{X}=4.03$, $ss=0.68$) artış olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.111>0.05$). Geleneksel öğretim ile ders yürütülen kontrol grubu öğrencilerinin öntest motivasyon puanları ($\bar{X}=3.37$, $ss=0.58$) ile sontest motivasyon puanları ($\bar{X}=3.50$, $ss=0.51$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0.392>0.05$). Bakay (2017)'in çalışması, güven-tatmin alt boyutlarında motivasyon puan ortalamaları yakın olsa da deney grubu lehine anlamlı bir farkın tespit edildiği bir çalışmadır. Chang ve diğ., (2016) gibi teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birleştiren Bakay (2017) güven- tatmin boyutunda anlamlı bir farkın çıkma nedeninin, mobil teknolojinin anında dönüt imkanına sahip

olmasına ve bu imkânın öğrencilerin içsel motivasyonu tetiklemesine bağlı olabileceğini öne sürmüştür.

Bu araştırmada yapılan ders uygulamasının anlamlı bir fark yaratmamasının nedeni alınan öğrenme günlüklerindeki öğrencilerin ifadeleriyle ve bahsedilen literatürdeki çalışmalarla açıklanabilir. Yapılan çalışmalar öğrenci karakterinin motivasyondaki etkisini ortaya koymuştur. Benzer şekilde öğrencilerden alınan görüşlerde utangaç veya içe dönük karakter yapısına sahip öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alamadıkları, grup çalışmalarında hata yapmaktan korktukları ve sosyalleşmekten hoşlanmadıkları açıkça görülebilir. Ek olarak, daha önceki öğrenme deneyimlerinde elde ettikleri başarısızlığın yeni öğrenmelerindeki istek ve motivasyona ket vurduğu yine öğrenci görüşlerinden elde edilen bir sonuçtur. Karakter özelliği içe dönük olmayan bazı öğrenciler de sınıf ortamını rekabete dönüştüren, ödül odaklı öğrencilerin gölgesinde kaldıklarını dile getirmişlerdir. Bütün bu durumlar ARCS motivasyon modeli uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinde anlamlı bir motivasyon artışı olmamasını açıklamaktadır. Alanyazında benzer bir araştırma olarak, Mahadzir ve Phung (2013) yapay gerçeklik ve ARCS motivasyon modeli ile yürüttüğü dersin öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisini incelemek için bir yıl boyunca ders içinde beş öğrenciyi önce gözlemlemiş daha sonra bir görüşme yapmıştır. Elde edilen bulgularda 3 öğrenciden bütün alt boyutlarda olumlu bir tutum alınırken, ders içinde stresli görünen iki öğrenciden özellikle tatmin alt boyutunda olumlu bir tutum elde edilememiştir. Mahadzir ve Phung (2013) araştırması da bu araştırma gibi öğrenci karakterinin ve hislerinin güven-tatmin boyutundaki etkisini ortaya koymaktadır.

5.3 Dikkat-Uygunluk-Güven-Tatmin alt boyutları

Dikkat- uygunluk ve güven-tatmin boyutlarında ayrı olarak yapılan çalışmada elde edilen bulgular sonucunda tüm alt boyutlarda grup içinde ve iki grup arasında motivasyon puanları karşılaştırılmıştır. Tüm alt boyutlarda deney grubu öntest motivasyon puanları ile ($\bar{X}= 3.46$, $ss=0.618$) sontest motivasyon puanları ($\bar{X}= 4.11$, $ss=0.635$) arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p=0.04<0.05$). Kontrol grubu için ise öntest motivasyon puanları ($\bar{X}= 3.33$, $ss=0.482$) ile sontest motivasyon puanları ($\bar{X}= 3.27$, $ss=0.558$) arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir ($p=0.678> 0.05$). İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin

uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasındaki grup denkleğinin sağlanması açısından iki grubun uygulama öncesi öntest sonuçlarına bakılmıştır. Anlamli bir farklılığın görölmediğı (deney grubu için $\bar{X} = 3.30$; kontrol grubu için $\bar{X} = 3.56$, $p=131 > 0.5$) iki grupta tasarım uygulamasının bir fark yaratıp yaratmadığının görölmesi için uygulama sonrası motivasyon puanları incelenmiştir. Tüm alt boyutlarda deney grubu sontest motivasyon puanı ($\bar{X}= 4.11$, $ss=0.635$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{X}= 3.27$, $ss=0.558$) arasında deney grubu lehine anlamli bir fark bulunmuştur ($p=0.00 < 0.05$). Alanyazında yapılan benzer araştırmalara genel olarak bakıldığında bütün boyutlar bazında ARCS motivasyon modelinin öğrenci motivasyonunda anlamli bir artış sağladığı görölmektedir. Ono ve diğ., (2015), Tandoğan (2019), Yücel Toy ve diğ., (2018), Keçik ve diğ., (2017) araştırmalar, bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. ARCS motivasyon model uygulamasını, ders yönergesi ve materyal kullanımı açısından değerlendiren Keçik ve diğ., (2017) bütün alt boyutlarda öğrenci motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenci görüşlerinde de bu anlamli farklılığın yansımasını görmek mümkündür. Öğrenciler, yukarıda belirtilen birkaç durum haricinde genel olarak derse olumlu bir yaklaşım içindedirler. Hem araştırmacı/öğretmen gözlemi hem de öğrenci ifadeleri bu anlamli farkı destekler niteliktedir. Bütün elde edilen bulgulardan hareketle işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Fang ve diğ., (2018)'nin yaptığı benzer bir çalışmada bütün alt boyutlarda anlamli bir fark çıkmasının üzerine öğrencilerin görüşleri bu farkın sebeplerinin öğretmenin düşünce yapısı ve fikirleri ile kullanılan farklı materyal türü ve öğretim yönteminin kalitesi olduğunu dile getirmişlerdir. Hew ve Huang (2016)'nın online ve teknolojik araçlarla yürüttükleri derse yönelik öğrenci motivasyonlarını incelemişlerdir. ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan dersin nicel bulguları dört alt boyutta da anlamli bir farkın olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, dersin içeriğı ve ders içi dönütler açısından öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir.

5.4 Araştırmacılar için öneriler.

- İşbirlikli öğrenme yöntemi ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon Modelinin öğrencilerin tutum ve akademik başarılarına etkileri araştırılabilir.
- Araştırmanın 2. Alt probleminde ve alanyazında bazı araştırmalarda görülebileceği üzere modelin güven- tatmin basamaklarında anlamlı bir artış olmamıştır. Araştırmacılar daha büyük bir örneklem ve daha uzun uygulama süreci ile araştırma yapabilirler.
- Bu tasarım modeli, İngilizce seviyesi aynı öğrencilere uygulanmıştır. Farklı seviyeye sahip öğrencilerin motivasyonlarında bir değişim olup olmayacağı araştırılabilir.
- Araştırmada genel bir İngilizce öğrenimi motivasyonundaki değişim incelenmiştir. İngilizcenin 4 ana becerilerinden birine yoğunlaşan bir araştırma yapılabilir.

5.5 Öğretmenler için öneriler.

- Öğretimi daha eğlenceli hale getirmek ve öğrenci motivasyonunu arttırmak için ders planı işbirlikli öğrenme yöntemi ve motivasyon tasarımlarına göre hazırlanabilir.
- Kullanılan yöntem veya tasarım ne olursa olsun öğretmen ile öğrenci arasında iletişim kurulamadığı sürece öğretim gerçekleşme olasılığı düşüktür. Ders içinde veya dışında öğrenciyi motive eden, destekleyen bir öğretmen tavrı bu tarz tasarımların etkililiği için en önemli faktördür.

5.6 Eğitim materyali tasarımcıları için öneriler.

- İngilizce öğretim kitaplarında daha çok işbirlikli öğrenme etkinliklerine ve ilgi çekici, motive edici her türlü materyale yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarıyla veya öğretmenlerle yapılan her türlü akademik çalışma ve organizasyonlarda bu tasarım modelinden ve öğrenci motivasyonunun öneminden bahsedilebilir.

KAYNAKÇA

- Acat, M. Bahattin, Seyfettin Demiral. 2002. Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. c.8.s.31: 312-329.
- Akan, Hamdi. 2018. Deneysel Çalışmalarda Yanlılık Kaynakları, Sorunları ve Önlemler: İç Geçerlilik. **Türkiye Klinikleri**: 8-10
- Akayoğlu Zeybek, Berna. 2019. A Case Study on the Course Interest of EFL Pre-service Teachers Based on the ARCS Motivational Model. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alhassan, Riyadh. 2014. The Effect of Project-Based Learning and the ARCS Motivational Model on Students’ Achievement and Motivation to Acquire Database Program Skills. **Journal of Education and Practice**. c.5.s.21: 158-164.
- Akbaba, Sırrı. 2006. Eğitimde Motivasyon. **Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.13: 343- 361.
- Alderfer, P. Clayton. 1969.An Empirical Test of New Theory of Human Needs. **Organizational Behaviour and Human Performance**. c. 4. s. 2: 142-175. (Aktaran: Şeker,S. Evren.2015. Motivasyon Teorisi (Motivation Theory). **YBS Ansiklopedi**. c.2 s.1: 23 – 27).
- Arslan, Mustafa, Azamat Akbarov. 2010. Türkiye’de Yabancı Dil Öğretiminde Motivasyon-Yöntem Sorunu ve Çözüm Önerileri. **Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**. s.24: 179-191.
- Aslan, Alper, Lokman Şılbır, Selçuk Karaman. 2016. Motivasyonel İfadelerle Zenginleştirilmiş Metinlerin Öğrencilerin Anlama ve Öz Yeterlilik Düzeylerine Etkisi. **Journal of Instructional Technologies & Teacher Education**. c.5.s.2: 72-79.
- Atay, Derin. 2004. İngilizce Öğretmenlerinin Motivasyon Stratejileri. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 1: 99-108.
- Bakay, Şenol. 2017. Investigating the Effectiveness of a Mobile Device Supported Learning Environment on English Preparatory School Students’ Vocabulary Acquisition. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Balantekin, Yakup, Asude Bilgin. 2017. ARCS Motivasyon Modelinin Öğrencilerin Motivasyonlarına, Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bandura, Albert. 1977. **Social Learning Theory**. New York: General Learning Press.
- Başçavuşoğlu, Ayşe.1983. Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Başlıca Sorunlar. **Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı, 20-21 Haziran 1983**. Ankara: Şafak Matbaası:90-97.
- Batdı, Veli. 2013. İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**. c.2.s.1:158-165.
- Brown, Dan. 2010. Cooperative Learning. **Delving into Diversity: An International Exploration of Issues of Diversity in Education**. ed. Vanessa Green, Sue Cherrington. New York: Nova Science Publishers: 21-33.
- Bulut, Sadık. 2019. ARCS Motivasyon Modeli Stratejilerinin Ortaöğretim Öğrencilerinin Fizik Dersine Yönelik Motivasyonlarına ve Öğrenme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Buyruk Arslan, Arzu, Polat Erdoğan, Ceyda Çavuşoğlu Deveci, Banu Yücel Toy. 2018. Motivasyon Modeli ile Zenginleştirilmiş Anlamaya Dayalı Öğretim Tasarımının Öğrencilerin İngilizce Konuşma Becerisine ve Motivasyonlarına Etkisi:Tasarım Tabanlı Bir Araştırma. **Yükseköğretim ve Bilim Dergisi**. c.8.s.1:82-94.
- Büyüköztürk, Şener. 2009. **Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı:İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 5.bs. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chang, Ching, Chih-kai Chang, Ju-Ling Shih. 2016. Motivational Strategies in a Mobile Inquiry-Based Language Learning Setting. **System: Journal of Educational Technology and Applied Linguistics**. s.59: 110-115.
- Chambers, Robert. 1994. **Paradigm Shifts And The Practice of Participatory Research Development**. 2.Bs. Brighton: IDS. (Aktaran: Acat, M. Bahattin, Seyfettin Demiral. 2002. Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.31: 312-329).
- Clement, Richard, Zoltan Dörnyei, Kimberly A. Noels. 1994. Motivation, Self-confidence, and Group Cohension in the Foreign Language Classroom. **Language Learning**. c.44.s.3:417-448 (Aktaran: Acat, M. Bahattin, Seyfettin Demiral. 2002. Türkiye’de Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**. s.31: 312-329).
- Code, Jillianne. 2020. Agency for Learning: Intention, Motivation, Self-Efficacy and Self-Regulation. **Frontiers in Education**. c.5.s.19:1-15.
- Creswell, John W. 2017. **Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş**. çev. Suat Çelik. 1.bs. Ankara: Pegem Yayınları.

- Crystal, David. 2003. **English as a Global Language**. 2.bs. Cambridge: Cambridge University Press.
- Çelik, Levent. 2007. “Öğretim Materyallerinin Hazırlanması ve Seçimi”. **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**. ed. Özcan Demirel, Eralp Altun. Ankara: Pegem yayıncılık: 29-68.
- Çetin, Ümmü, Ahmet Mahiroğlu. 2008. ARCS Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımının Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.9.s.3: 101-112.
- Çetinkaya Bektaş, Yeşim. 2005. Turkish College Students’ Willingness to Communicate In English as a Foreign Language. Yüksek Lisans Tezi. Ohio State Üniversitesi.
- Deci, L. Edward, Richard M. Ryan. 2010. “Intrinsic Motivation”. **The Corsini Encyclopedia of Psychology**. ed. Irving B Weiner, W Edward Craighead. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.: 1-2.
- Demirgezen, Mehmet. 2003. Yabancı Dil ve Anadil Öğreniminde Kritik Dönemler. **TÖMER Dil Dergisi**. s.118: 5-15.
- Demirpolat, Çoşkun, Başak. 2015. **Türkiye’nin Yabancı Dil Öğretimiyle İmtihani: Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. İstanbul: Seta Yayınları.
- Deutsch, Morton. 1949. A Theory of Co-operation and Competition. **Sage Social Sciences Collections**. c.2.s.2: 129-152.
- Dinçer, Serkan. “ARCS Modeline Göre Tasarlanan Materyallerin Dikkat Faktörü Üzerindeki Etkisi”. **The 7th International Congress on Curriculum and Instruction Kongresi Bildiriler, 9-12 Ocak 2019**. Ankara: Ankara Üniversitesi, 2019: 452-456.
- Dizdar, Abdullah. Çalışanların İçsel Motivasyon Algısı ve Konuyla İlgili Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009. (Aktaran: Üstün, Emre. 2019. Flüt Eğitiminde Zihinsel Çalışma Yapmanın Motivasyon ve Tutum ve Görev Performansı Üzerine Etkisi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s.52: 377-399).
- Dörnyei, Zoltan, Istvan Otto. 1998. Motivation in action: A process model of L2 motivation. **Working Papers in Applied Linguistics**. s. 4.
- Dündar, Süleyman, Hatice Özutku, Fatih Taşpınar. 2007. İçsel ve Dışsal Motivasyon Araçlarının İşgörenlerin Motivasyonu Üzerindeki Etkisi: Ampirik Bir İnceleme. **Journal of Commerce& Tourism Education Faculty**. s.2: 105-119 (Aktaran: Aslan, Mecbure, Selen Doğan. 2020. Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi**. c. 11. s. 26:291-301).

- Erdem, M. Dursun, Muhammet Raşit Memiş. 2013. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. **Turkish Studies**. c.8.s.9: 297-318.
- Ergür, Oktar, Derya. 2002. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. **Eğitim ve Bilim**. c.27s.126: 38-42.
- Ersoy, Serpil. 2019. Sosyal Bilgiler Dersinde ARCS Motivasyon Modeline Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Motivasyon Düzeyine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eryılmaz, Ali. 2013. Okulda Motivasyon ve Amotivasyon: Derse Katılmada Öğretmenden Beklentiler Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.3.s 25: 1 – 18.
- Estes,W. Kaye, B. Frederic Skinner.1941.Some Quantitative Properties of Anxiety. **Journal of Experimental Psychology**, c. 29. s.5: 390-400.
- Fang, Rong-Jyue, An-Ching Song, Yi-Hsing Chang. 2018. Integrating ARCS Model of Motivation and PBL in Flipped Classroom: a Case Study on a Programming Language. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**. c.14.s.12: 1-15.
- Feng, Sung-Lin, Hsiao-Lin Tuan. 2005. Using ARCS Model to Promote 11th Graders' Motivation and Achievement in Learning About Acids And Bases. **International Journal of Science and Mathematics Education**. s. 3: 463-484.
- Fischer, Robert. 1990. **Teaching Children To Think**. Oxford: Basil Blackwell (Aktaran: Erger, Oktar, Derya. 2002. Yabancı Dil Öğreniminde Motivasyon Kaynakları. **Eğitim ve Bilim**. c.27s.126: 38-42).
- Gardner, C. Robert. 1985. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. 1.bs. Londra: Edward Arnold.
- _____.2002.“Integrative Motivation and Second Language Acquisition”. **Motivation and Second Language Acquisition**. ed. Zoltan Dörnyei, Richard W. Schmidt. 2.bs. Honolulu: Second Language Teaching & Curriculum Center: 1-20.
- _____.2007. Motivation and Second Language Acquisition. **Porta Linguarum**. s. 8: 9-20.
- Gelici, Özlem, İbrahim Bilgin. 2011. İşbirlikli Öğrenme Tekniklerinin Tanıtımı ve Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. **Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi**.c.1.s.1: 40-70.
- Gillies, M. Robyn. 2003. “Structuring co-operative learning experiences in primary school”. **Co-operative Learning: The Social and Intellectual Outcomes of Learning in Groups**. ed. Robyn M Gillies, Adrian F Ashman. Londra-New York: Routledgefalmer:36-53.

- Ginsberg, B. Margery, J. Raymond Wlodkowski. 2009. **Diversity & Motivation: Culturally Responsive Teaching in College**. 2. bs. Kaliforniya: Jossey- Bass A Wiley Imprint.
- Gürol, Mehmet, Feyzi Kaysi, Emrah Aydemir. 2017. Üniversite Mezunlarının Akademik Başarılarını Etkileyen Faktörlerin Değerlendirilmesi. **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.16.s.31: 391-408.
- Gürol, Mehmet, Süleyman Ünal. 2019. Online Cooperation in English Language Learning. **Journal of Education and Practice**. c.10.s.36: 79-83.
- Güvey-Aktay, Emel, Mehmet Gültekin. 2015. Akran İşbirliği ve İlk Okuma Yazma Öğretimi. **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**. c.17.s.1: 291-309.
- Hall, C. Nathan, John Ranellucci, Thomas Goetz. 2015. Achievement Goals, Emotions, Learning, and Performance: A Process Model. **Motivation Science**. c.1.s.2:98-120.
- Hew, Foon Khe, Biyun Huang. 2016. Measuring Learners' Motivation Level in Massive Open Online Courses. **International Journal of Information and Education Technology**. c.6.s.10: 759-764.
- Hutchinson, Marion, Ferdinand A. Gül 1997. The Interactive Effects of Extroversion/Introversion Traits And Collectivism/Individualism Cultural Beliefs on Student Group Learning Preferences. **Journal of Accounting Education**. c.1.s.15:95-107.
- İzci, Eyüp, Sevda Koç. 2012. Pedagojik Formasyon Eğitimi Alan Öğrencilerin Başarı Yönelim Düzeylerinin İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. c.4s.8: 31-43.
- Jeon, Eun-Young. 2020. What makes them the best English teachers? An analysis of the motivational strategy use based on ARCS model. **Educational Research for Policy and Practice**.
- Johnson, T. Roger, David W. Johnson. 2008. Active Learning: Cooperation in the Classroom. **The Annual Report of Educational Psychology in Japan**. s. 47: 29-30.
- Jolliffe, Wendy. 2007. **Cooperative Learning In the Classroom: Putting it into Practice**.1.bs. Londra: Paul Chapman Publishing. s.1.
- Karaca, Aysel, Ferhan Açıkgöz, Dilek Akkuş. 2013. Eğitim ile Empatik Beceri ve Empatik Eğilim Geliştirilebilir mi?: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. **Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**. c.4.s.3: 118-122.
- Karakelle, Sema. 2005. Öğretmenlerin Etkili Öğretmen Tanımlarının Etkili Öğretmenlik Boyutlarına Göre İncelenmesi. **Eğitim ve Bilim**. c.30 s.135: 1-10.
- Kaya, Meral. 1995. The Relationship of Motivation, Anxiety, Self-Confidence, and Extroversion/Introversion to Students' Active Class Participation in an Efl

Classroom in Turkey. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Keçik, İlknur, Pınar Yüncü Kurt. 2017. The Effects of ARCS Motivational Model on Student Motivation to Learn English. **European Journal of Foreign Language Teaching**. c.2.s.1: 22-44.

Keller, M. John. 1987. Strategies for Stimulating the Motivation to Learn. **Performance & Instruction**. c.26.s.8: 1-7.

_____.1987. The Systematic Process of Motivational Design. **Performance & Instruction**. c.26.s. 9-10: 1-8.

_____. 2010. **Motivational Design For Learning and Performance: The ARCS Model Approach**. New York: Springer Publishing.

Kılıç, Selim. 2014. Etki Büyüklüğü. **Journal of Mood Disorders**. c.4.s.1: 44-46.

Koçak, Abdullah, Özgür Arun. 2006. İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu. **Selçuk İletişim**. c.4.s.3: 21-28.

Kurt, Hüseyin, Pınar Yüncü Kurt. 2018. Instructional Practices that Motivate Students to Learn English. **Journal of Education and Future**. s.14: 119-130.

Kutu, Hülya, Mustafa Sözbilir.2011. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**. c.5.s.1: 292-312.

Krashen, Stephen. 1981. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press.

Laming, Donald.2004. **Understanding Human Motivation: What Makes People Tick?**. 1. Bs. New Jersey: Blackwell Publishing.

Lehman, D. James. Mei- Mei Chang. 2002. Learning Foreign Language through an Interactive Multimedia Program: An Experimental Study on the Effects of the Relevance Component of the ARCS Model. **Calico Journal**. c.1.s. 20: 81-98.

Mahadzir, Nashirah, Li Funn Phung. 2013. The Use of Augmented Reality Pop-Up Book to Increase Motivation in English Language Learning For National Primary School. **Journal of Research & Method in Education**. c.1.s.1: 26-38.

Maslow, A.Harold. 1943. A Theory of Human Motivation. **Psychological Review**. c. 50 s. 4:370-396.

Mehdiyev, Esmira, Gonca Usta, Celal Teyyar Uğurlu. 2016. İngilizce Dil Öğreniminde Motivasyon. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**. c.15.s.57: 361-371.

Mete, Filiz, E. Fatih Batıbay. 2019. Web 2.0 Uygulamalarının Türkçe Eğitiminde Motivasyona Etkisi: Kahoot Örneği. **Ana Dili Eğitimi Dergisi**. c. 7. s. 4: 1029-1047.

- Molae, Zohreh, Fariborz Dortaj. 2014. Improving L2 Learning: An ARCS Instructional-Motivational Approach. **Procedia- Social and Behavioral Sciences**. s.171: 1214-1222.
- Motaei, Bahman.2014. On the Effect of Cooperative Learning on General English Achievement of Kermanshah Islamic Azad University Students. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. s.98: 1249-1254.
- Mottaz, J. Clifford. 1985. The Relative Importance of Intrinsic and Extrinsic Rewards as Determinants of Work Satisfaction. **The Sociological Quarterly**. c.26. s.3: 365-385 (Aktaran: Aslan, Mecbure, Selen Doğan. 2020. Dışsal Motivasyon, İçsel Motivasyon ve Performans Etkileşimine Kuramsal Bir Bakış. **Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi**. c. 11. s. 26:291-301).
- Mutluer, Sema. 2006. Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öngören, Halil, Abdurrahman Şahin. 2008. Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına Etkileri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.1.s.23:24-35.
- Özdemir, E. Ateş. 2006. Türkiye’de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c.2.s.1: 28-35.
- Özer, Seda. 2015. ARCS Motivasyon Modeline Göre Geliştirilen Etkileşimli Ekitapların Öğrencilerin Akademik Başarıları, Matematik Kaygıları ve Motivasyonlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öztürk, Bülent. 1999. Öğrenme ve Öğretmede Dikkat. **Milli Eğitim Dergisi**. s.144.
- Pritchard, D. Robert, L. Elissa Ashwood .2008. **Managing Motivation: A Manager’s Guide To Diagnosing and Improving Motivation**. Washington: Psychology Press. (Aktaran: Şeker,S. Evren.2015. Motivasyon Teorisi (Motivation Theory). **YBS Ansiklopedi**, c.2 s.1: 23 – 27.)
- Raffini, P. James. 1996. **150 Ways to Increase Intrinsic Motivation in the Classroom**. 2.Bs. Baston: Allyn and Bacon.
- Ryan, M. Richard, Edward L. Deci. 2000. Self-Determination Theory and The Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well- Being. **American Psychologist**. c.55.s.1 :68-78.
- Renau, M. Luisa. 2016. A Review of the Traditional and Current Language Teaching Methods. **International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences**. c.3.s.2: 82-88.
- Sanz, Christina. 2005. **Mind & Context in Second Language Acquisition: Methods, Theory and Practice**. Washington, DC: Georgetown University Press
- Skinner, B. Frederic.1965. **Science and Human Behavior**. New York: Free Press.

- Slavin, E. Robert. 1985. "An Introduction to Cooperative Learning Research" **Learning to Cooperate, Cooperating to learn.** ed. Robert E. Slavin. New York: Springer Science+Business Media: 5-15.
- Steel, Piers, J. Cornelius König. 2006. Self-determination Theory and Basic Need Satisfaction: Understanding Human Development in Positive Psychology. **Ricerche di Psicologia**, c.27: 17-34. (Aktaran: Şeker,S. Evren.2015. Motivasyon Teorisi (Motivation Theory). **YBS Ansiklopedi**, c.2 s.1: 23 – 27.)
- Şahin, Yusuf, Hüseyin Arak, Nevide Akpınar Dellal, Aysın Demir,Evrin Önem,Lütfiye Cengizhan, Yasemin Acar. 2013. **Farklı Boyutlarıyla Yabancı Dil Öğrenimi ve Öğretimi.** Konya: Eğitim Yayınevi
- Şeker, S. Evren.2015. Motivasyon Teorisi (Motivation Theory). **YBS Ansiklopedi**, c.2 s.1: 23 – 27.
- Tandoğan, Buket. 2019. Investigating the Effectiveness of ARCS Based Instructional Materials Enhanced With Augmented Reality on ESP Vocabulary Achievement and Motivation. Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Tekin-İftar, Elif. 2019. **Uygulamalı Davranış Analizi.** 5.bs. Ankara: Vize Akademik Yayınları.
- Tsai, Ling-Ling, John G. Duxbury.2010. The Effect of Cooperative Learning on Foreign Language Anxiety: A Comparative Study of Taiwanese and American Universities. **International Journal of Instruction.** c.3.s.1: 3-18.
- Tugun, Vasfi. 2018. Impacts and Opinions on the Technology SelfSufficiency of the Students who are Coding Education in the Flipped Classroom Adapted to the ARCS Motivation Model. **TEM Journal.** c. 7.s.2: 366-371.
- Ushiada, Ema. 2011. **Motivating Learners to Speak as Themselves.** ed. Garold Murray, Xuesong (Andy) Gao, Terry Lamb. Bristol: Multilingual Matters: 11-24.
- Vatansever, Bayraktar, Hatice. 2015. Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. **Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic.** c.10. s. 3: 1079-1100.
- Wu, Ting-Ting. 2018. Improving The Effectiveness of English Vocabulary Review by Integrating ARCS with Mobile Game-Based Learning. **Journal of Computer Assisted Learning.** s:1:1-9.
- Yakın, İlker. 2018. Yabancı Diller Eğitimi Öğretmen Adaylarının Podcast Tasarımında Arcs-V Modeli Kullanımı: Motivasyonel Taktik Seçimleri. **Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi.** c.6.s.15: 520-541.
- Yeşiltepe, Kübra. 2019. ARCS Motivasyon Modelinin Fen Bilimleri Dersi Güneş Sistemi ve Tutulmalar Ünitesinde Öğrencilerin Akademik Başarısına ve

Motivasyonuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yılmaz, Melike. 2009. Öğrenme ve Bilgi İlişkisi. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. c. 29. s. 1: 173-191.

Yüncü Kurt, Pınar. 2014. The Effects of ARCS Motivational Model on Students to Learn English. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Zhang, Yan. 2010. Cooperative Language Learning and Foreign Language Learning and Teaching. **Journal of Language Teaching and Research**. c.1.s.1: 81-83.

Zhang, Wenxia, Danli Su, Meihua Liu. 2013. Personality Traits, Motivation and Foreign Language Attainment. **Journal of Language Teaching and Research**. c.4.s.1:58-66.

Zimmerman, H. Don. 1998. Discourse Identities and Social Identities: Identity, Context and Interaction. **Identities In Talk**. ed. Charles Antaki, Sue Widdicombe. Londra: Sage Publications: 87-106.

EKLER

Ek 1. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi

		Tamamen Katılıyorum	Çok Katılıyorum	Orta Derecede Katılıyorum	Az Katılıyorum	Hiç Katılıyorum
1	İçeriğini ilk öğrendiğimde, bu derste dikkatimi çeken ilginç bazı şeylerin olduğunu gördüm.	5	4	3	2	1
2	Dersin işleniş şekli ve derste kullanılan materyaller dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
3	Derste kullanılan materyallerde yeterli bilgi yoktu.	5	4	3	2	1
4	Derste kullanılan materyallerde bilgilerin işleniş şekli dikkat çekiciydi.	5	4	3	2	1
5	Bu derste dikkat çekici şeyler vardı.	5	4	3	2	1
6	Derste bazı dikkat çekici yeni bilgiler öğrendim.	5	4	3	2	1
7	Alıştırmaların, materyallerin, sunumların çeşitliliği dikkatimi derse vermeme yardımcı oldu.	5	4	3	2	1
8	Derste kullanılan materyallerde işlenen konunun önemini gösteren hikâyeler, resimler ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
9	Derste kullanılan materyaller benim için uygundu.	5	4	3	2	1
10	Derste öğrendiğim bilgilerin nasıl uygulamaya yansıtılabileceğine dair açıklama ve örnekler vardı.	5	4	3	2	1
11	Derste kullanılan materyallerin, gerek içeriği gerek sunumu konuların öğrenilmeye değer olduğu izlenimini uyandırıyor.	5	4	3	2	1
12	Dersi anlamak beklediğimden daha zor oldu.	5	4	3	2	1
13	İçeriğini ilk incelediğimde, bu ders kapsamında neler öğreneceğimi anladım.	5	4	3	2	1
14	Derste kullanılan materyallerde çok fazla bilgi verildiğinden nelerin önemli olduğunu ayırt edemedim.	5	4	3	2	1
15	Verilen ödevleri yaptıkça konuları öğrenebileceğime dair kendime güvenim arttı.	5	4	3	2	1
16	Derste ki araştırma ve uygulamalar oldukça zordu.	5	4	3	2	1
17	Ders konularını çalıştıktan sonra, bu dersten geçebileceğim e dair güvenim arttı.	5	4	3	2	1
18	Ders kapsamındaki konuların birçoğunu tam olarak anlayamadım.	5	4	3	2	1
19	Derste ki konu diziliminin iyi olması dersi öğrenebileceğime dair güvenimi artırdı.	5	4	3	2	1
20	Derste ki uygulamaları/alıştırmaları tamamlamak benimde başarı hissi uyandırdı.	5	4	3	2	1
21	Dersten zevk aldığım için, derste ki konular hakkında daha çok şey öğrenmek istiyorum.	5	4	3	2	1
22	Derse zevk alarak çalıştım.	5	4	3	2	1
23	Ödev sonrasında dönütler ve derste ki diğer yorumlar emeğimin karşılığını aldığım hissini verdi.	5	4	3	2	1
24	Dersi başarıyla tamamlamaktan mutluluk duydum.	5	4	3	2	1

Ek 2. Öğrenme Günlüğü

MY LEARNING DIARY

Name and Surname :	
What did I understand:	What didn't I understand:
My strenghts on the topic:	My weeknesses on the topic:
My inspirations and affections:	Boring subjects and events:
My goals:	My Suggestions:

Ek 3. Günlük Ders Planı Örneği

GÜNLÜK DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	İngilizce
SINIF	Hazırlık sınıfı
ÜNİTE Adı	Food
KONU	Eating Disorders
SÜRE	45'+45'+45'+45'+45'+45'=270 dk.
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	İng.5.1.1. Öğrenciler ünite sonunda yeme bozukluklarını İngilizce olarak açıklayıp konuşabilir. İng.5.1.2. Öğrenciler ünite sonunda yemekler konusunda İngilizce tavsiye verebilir. İng.5.1.3. Öğrenciler sağlıklı ve sağlıksız yiyecekler ile yeme bozuklukları hakkında İngilizce tartışabilir. İng.5.1.4. Öğrenciler İngilizce dersi öğrenimine karşı istek ve motivasyonlarını artırır.
Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli öğrenme teknikleri, Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, canlandırma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Videolar, yazılı materyaller.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri: ❖ Dikkati Çekme ve sürdürme ❖ Güdüleme ❖ Derse Geçiş	Yeme bozukluğu denilince aklınıza neler geliyor? Yeme bozukluğu türleri nelerdir? sorularıyla beyin fırtınası tekniği uygulanır. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre konu genişletilerek 'Çevrenizde hiç bu tarz bir problemi yaşayan var mı?' sorusuyla günlük hayatla ilişki kurulur. Konuyu tanıtıcı bir video izletilir. Video süresinde öğrencilere içerik hakkında sorular sorup ilgilerini canlı tutmaları sağlanır ve her bir yeme bozukluğu ile ilgili anahtar kelimeler çıkarılır ve video sonunda öğrencilerden konuya dair dönütler alınır.

❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Öğretilen hedef içerikteki yeme bozukluğu türleri dışında başka türler bulma ve sınıfta buna dair anlatım yapma) ❖ Kendi yeme bozuklukları ile ilgili bir sunum yapma. (Gerçek hayat öyküleri ile) ❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (İşbirlikli öğrenme teknikleri, canlandırma)	Video: 6Typesof Eating Disorders https://www.youtube.com/watch?v=0SRmccgFIs8&t=109s Videodan sonra konunun bütün öğrenciler tarafından anlaşılması için işbirlikli öğrenme tekniği olan birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması açısından dersin başında oluşturulan gruptaki öğrencilerden yeme bozukluğu türlerini kendi aralarında paylaşımları istenir. Daha sonra her öğrenciden konuları ile ilgili bir öğretici hikâye yazıp konuya dair hem dikkat çekmeleri hem de bilgi toplamaları istenir. Daha sonra bu yazdıkları hikâyedeki yeme bozukluğu ile ilgili diğer grup arkadaşlarına bilgi verici bir sunum yapmaları istenir. Böylece her bir grup üyesinin her konuyu detaylıca öğrenmesi sağlanır. Konunun ana hatlarıyla anlaşıldığından emin olduktan sonra gruplarına ayrılan öğrencilere yeme bozukluğu makaleleri dağıtılır. Gruptaki her bir öğrenciye farklı bir yeme bozukluğu makalesi (türü) verilir. Metni okuyan öğrencilerden makalenin hangi yeme bozukluğu türüne ait olduğunu bulmaları istenir. Daha sonra ayrılıp birleşme tekniği uygulaması için aynı yeme bozukluğu makalesini alan öğrenciler uzman grubu oluşturur ve bu uzman gruplar, makaledeki yeme bozukluğu üzerine tartışmaları ve bu yeme bozukluğu türü için bir çözüm listesi hazırlamaları istenir. Ek olarak, öyküde geçen konu ile ilgili anahtar kelimeleri de bulmaları gerekmektedir. Daha sonra öğrenciler, ilk gruplarına dönüp kendi gruplarında uzmanlaştıkları yeme bozukluğu türünü anlatır. Makaleler: Healthline sağlık dergisinin internet sitesinden alınmıştır. https://www.healthline.com/nutrition/common-eating-disorders#other
---	--

	Konunun gerçek hayat ile ilişkisinin kurulabilmesi ve öğrenci dikkatini canlı tutabilmek için kendi hayatı ile öğrenme içeriğinin birleştirilmesi gerekir. Bu amaca hizmet etmek için, öğrenciye yeme bozukluğu testi dağıtılır. Bu testi çözüp cevaplarını arkadaşlarıyla tartışmaları ve kendilerinde yeme bozukluğu olup olmadığını tespit etmeleri istenir. Eğer yeme bozukluğuna sahip olan öğrenciler var ise kendi yeme bozukluğu öykülerini anlatmaları istenir. Grubun diğer üyeleri de bu yeme bozukluğuna çözümler üretirler. Eating Disorder testi: Amerika’da faaliyet gösteren bir rehabilitasyon merkezinin internet sayfasından alınmıştır. https://casapalmera.com/assessments/eating-disorder-self-assessment/ Dersin ilerleyen zamanlarında konunun ne kadar anlaşıldığını anlamak, öğrencilerin dikkatlerini sürdürebilmek ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı tanımak için işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden karşılıklı sorgulama tekniği kullanılır. Öğretmen öğrencilerin ikili grup olmalarını ister ve konu ile ilgili karşı tarafa sorabilecekleri sorular hazırlamalarını ister. Soruların nasıl yapılacağını ve sorulacağını örnek gösterir. Öğrenciler karşılıklı soruları sorar ve cevaplandırır. Öğretmen ise süreci gözlemci olarak takip eder. Dersin son aşamasında ise öğrenciye anladıklarını gösterme ve başarı fırsatı sunmak için canlandırma ve rol oynama teknikleri kullanılır. Üç-dört kişilik gruplar oluşturan öğrencilere yeme bozukluğu ile ilgili bir senaryo yazmaları ve sınıfta canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler istedikleri senaryoda istedikleri rolleri paylaşırlar (diyetisyen- yeme bozukluğu hastası, öğretmen- öğrenci, arkadaş grubu- yeme bozukluğuna sahip bir arkadaş). Her canlandırma sonrasında izleyicilerden puanlar toplanır ve kazananın büyük bir ödül alacağı duyurulur. Öğretmenin rolü ise destekleyici ve gözlemcidir. Eşitliği sağlamak ve her öğrencinin
--	--

	başarısını takdir etmek için aynı zamanda konu ile de bağlantısı olduğu için öğretmen öğrencilere büyük ödül adına meyve dağıtır. Ders bitimine doğru ise öğretmen öğrencilere takım-oyun-turnuva tekniği kullanarak her hafta ders sonunda bir yarışma yapacağını açıklar. Yeme bozukluğu konusu ile ilgili çalışma malzemesi verir ve hazırlanıp gelmelerini ister. Grup üyeleri birlikte bir temsilci seçer ve o hafta sonunda kısa yanıtli bir yarışma yapılır. Kazanan üyenin puanı gruba aktarılır.
3.BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	Ölçme ve değerlendirme için öğrencilere süreçten önce ve sonra motivasyon testleri verilir, her süreç sonunda bir öğrenme günlüğü yazmaları istenir. Öğretmen görüş ve gözlemleri de ölçme değerlendirilenin birer parçasıdır.
Dersin Diğer Derslerle İlişkisi	
4.BÖLÜM	
Planın Uygulanmasına İlişkin Açıklamalar:	

Ek 4. Derste Kullanılan Makale Örneği

Read The Article And Write The Eating Disorder Type To The Heading.

It is likely the most well-known eating disorder. It generally develops during adolescence or young adulthood and tends to affect more women than men (7Trusted Source)

People with this disorder generally view themselves as overweight, even if they're dangerously underweight. They tend to constantly monitor their weight, avoid eating certain types of foods, and severely restrict their calories.

Common symptoms of it include (8):

- being considerably underweight compared with people of similar age and height
- very restricted eating patterns
- an intense fear of gaining weight or persistent behaviors to avoid gaining weight, despite being underweight
- a relentless pursuit of thinness and unwillingness to maintain a healthy weight
- a heavy influence of body weight or perceived body shape on self-esteem
- a distorted body image, including denial of being seriously underweight

Obsessive-compulsive symptoms are also often present. For instance, many people with this disorder are often preoccupied with constant thoughts about food, and some may obsessively collect recipes or hoard food. Such individuals may also have difficulty eating in public and exhibit a strong desire to control their environment, limiting their ability to be spontaneous.

Individuals with the restricting type lose weight solely through dieting, fasting, or **excessive exercise**. In severe cases, It can result in heart, brain, or multi-organ failure and death.

Summary People with this disorder may limit their food intake or compensate for it through various purging behaviors. They have an intense fear of gaining weight, even when severely underweight.

Ek 5. Derste Kullanılan Materyal Örneği 2

EATING DISORDER TEST

DO YOU HAVE AN EATING DISORDER?

DIRECTIONS:

Answer the questions below honestly. Respond as you are now, not the way you used to be or the way you would like to be. For an accurate score, do not leave any questions blank.

1. I have different eating habits from those of my family and friends.

A) Often B) Sometimes C) Rarely D) Never

2. I can't spend time without worrying about what I am going to eat or am not going to eat.

A) Almost Always B) Sometimes C) Rarely D) Never

3. I prefer to eat alone or when I am sure that nobody sees me.

A) Often B) Sometimes C) Rarely D) Never

4. I make excuses (e.g. "I already ate", "I am not feeling well", etc.) because I don't want to eat with friends and family.

A) Often B) Sometimes C) Rarely D) Never

Ek 6. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi Kullanım İzni

Anket Kullanım izni ➤ Gelen Kutusu x



hulya dede(kutu) <hulyakutu@kilis.edu.tr>

3 Ara 2019 Sal 12:34

Alıcı: ben ▼

Merhaba Elif Büşra Hanım,

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR hocamla beraber Türkçeye uyarlama çalışmasını yaptığımız Öğretim Materyalleri motivasyon Anketini çalışmanızda etik kurallar doğrultusunda kullanabilirsiniz.

Saygılarımla. İyi çalışmalar dilerim.

Dr. Öğr. Üyesi Hülya DEDE (KUTU)

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı- Soyadı : Elif Büşra ÖNCE
Doğum Tarihi/ Yeri : 01.01.1995/ Denizli

Eğitim Bilgileri

İlköğretim : Zaferiye Abaloğlu İlköğretim Okulu, Denizli, 2006
Ortaöğretim : Sevil Kaynak Ortaokulu, Denizli, 2009
Lise : Nevzat Karalp Anadolu Lisesi, Denizli, 2013
Üniversite : İstanbul Üniversitesi, İstanbul, 2017

İş Bilgileri

İstanbul Aydın Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, İngilizce Okutman, Eylül 2017

Milli Savunma Üniversitesi Yabancı Diller Anabilim Dalı, İngilizce Öğretim Görevlisi, Ekim 2017- Halen

E-posta : elif.busra.once@gmail.com