



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

WEB 2.0 DESTEKLİ ARCS UYGULANAN ÖĞRETİM TASARIMININ
ÖĞRENCİLERİN DİNLEDİKLERİNİ ANLAMALARINA VE MOTİVASYONLARINA
ETKİSİ

Filiz ÖZEK GÜNYEL

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Eğitim Programları ve Öğretim Programı

WEB 2.0 DESTEKLİ ARCS UYGULANAN ÖĞRETİM TASARIMININ
ÖĞRENCİLERİN DİNLEDİKLERİNİ ANLAMALARINA VE MOTİVASYONLARINA
ETKİSİ

THE EFFECTS OF WEB 2.0 ASSISTED ARCS IMPLEMENTED
INSTRUCTIONAL DESIGN ON LEARNERS' LISTENING AND MOTIVATION

Filiz Özek Günyel

Yüksek Lisans Tezi

Ankara, 2018

Öz

Araştırmayla Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen uygulanan araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında TOBB Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce öğrenen 30 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubunda (n=13) Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenen öğretim tasarımı, kontrol grubunda (n=17) ise TOBB Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımı uygulanmıştır. Araştırmada öğrencilerin dinleme puanlarına ilişkin veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme testi; motivasyon puanlarına ilişkin veriler ise Keller tarafından geliştirilen Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği uygulanarak elde edilmiştir. Dinleme testinin güvenirlik katsayısı 0.70, Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin güvenirlik katsayısı ise 0.86 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan veriler, tek faktörlü kovaryans analizi (ANCOVA) ile çözümlenmiştir. Araştırmanın birinci hipotezine ait bulgulara göre dinleme testi öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme testi sontest puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek değildir. İkinci hipoteze ait bulgulara göre ise Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun motivasyon puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir. Ulaşılan bulgular çerçevesinde araştırmanın birinci hipotezi reddedilirken, ikinci hipotezi kabul edilmiştir. Araştırma sonucunda, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli ile tasarlanan öğretimin, deney grubunda yer alan öğrencilerin dinlediklerini anlama puanlarını arttırmazken öğrencilerin motivasyon puanlarını arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Anahtar sözcükler: ARCS Motivasyon Modeli, motivasyon, öğretim tasarımı, dinlediğini anlama, dil öğrenme.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the effects of Web 2.0 assisted ARCS Motivational Model implemented instructional design on English learners' listening and motivation grades. The research is conducted with the pretest-posttest control group quasi experimental design. 30 students learning English at TOBB ETU participated in the research carried out in the academic year 2017-2018. The instruction for the experiment group (n=13) is designed with Web 2.0 assisted ARCS Motivational Model, and the instruction for the control group (n=17) is carried on in accordance with the principles of instructional design of the Department of Foreign Languages of TOBB ETU. In the research, the data for the listening grades are obtained with the listening test developed by the researcher and the data for the motivation grades are obtained with the Instructional Materials Motivation Survey. The One Factor Covariance Analysis is used to analyze the data. The results of the first hypothesis of the research indicate the listening test pretest grades of the experiment group are not higher when the listening test pretest grades are controlled. In terms of the second hypothesis, it is found that the experiment group's posttest grades are higher when Instructional Materials Motivation Survey pretest grades are controlled. Hence, the first hypothesis has been rejected while the second hypothesis has been accepted. In the light of these findings, it can be concluded that the instructional design with Web 2.0 assisted ARCS Motivational Model doesn't increase students' listening grades; however, the design increases the students' motivation grades.

Keywords: ARCS Motivational Model, motivation instructional design, listening ability, language learning

Canım oğlum Erk Arel'e

Teşekkür

Yüksek lisans sürecimde akademik gelişimime katkı sağlayan tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkür ederim. Ancak bazı kişilere ayrıca teşekkür etmek isterim.

Kendimi en yoğun ve yorgun hissettiğim anlarda bir telefonuyla bile enerjisini hissettirerek beni motive edebilen, benimle sadece zamanını, bilgisini, birikimini değil sevgisini ve sıcaklığını da paylaştığını hissettiğim çok değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Seval FER'e sonsuz sevgi, saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans sürecimde tez yazmama imkân sağlayarak kendimi daha çok geliştirmeme katkı sağlayan kıymetli hocam Prof. Dr. Nuray SENEMOĞLU'na teşekkürü bir borç bilirim. Hem akademik gelişimime katkı sağlayan hem de beni her zaman güler yüzle karşılayan ve tez jüri sınavıma dakikalar kala bile beni cesaretlendirmeye çalışan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı'ya teşekkür ederim. Tezime yönelik görüşlerini benimle paylaşarak çalışmamı destekleyen değerli hocalarım Prof. Dr. Ülker AKKUTAY, Prof. Dr. Gülay EKİCİ, Doç. Dr. Eda GÜRLLEN ve Yrd. Doç. Dr. Özge Can ARAN'a teşekkür ederim.

Çalışmama verdikleri destekten dolayı Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi'ne teşekkür ederim. Bu çalışmayı hazırlarken geçirdiğim süreçte bana destek olan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölüm Başkanlığı'na ve çalışma arkadaşlarıma, ayrıca manevi desteğini her an yanımda hissettiğim arkadaşlarım Zeynep KAYA, Seda ÖZDEMİR, Seçil HORASAN DOĞAN, Melis AKDOĞAN GÜNDOĞDU ve Şebnem ÖZTÜRK'e teşekkür ederim. Çalışmalarım boyunca yardımını hiç esirgemeyen değerli arkadaşım Anita TJAN'a da ayrıca teşekkür etmek isterim.

Okula ilk başladığım günden beri benden maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen babam Hikmet ÖZEK ve annem Tülin ÖZEK'e, bu süreçte kardeş sevgisini her zaman hissettiren ablam Emel ÇINA'ya teşekkür ederim. Yüksek lisans çalışmalarımda desteğini hep yanımda hissettiğim eşim Kemal GÜNYEL'e kucak dolusu sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Teşekkürün en büyüğünü ise daha karnımdayken benimle derslere gelen, ödevlerimi yaparken kucağımda mışıl mışıl uyuyan, uykusuz kaldığımı anladığında minicik kalbiyle "Seni çok seviyorum anne!" diye sarılarak bana güç veren sevgili oğlum Erk Arel GÜNYEL'e ederim.

İçindekiler

Kabul ve Onay.....	i
Öz.....	ii
Abstract.....	iii
Teşekkür.....	v
İçindekiler.....	vi
Tablolar Dizini.....	viii
Şekiller Dizini.....	x
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	6
Araştırma Problemi.....	8
Sayıtlılar.....	8
Sınırlılıklar.....	8
Tanımlar.....	9
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	11
Öğretim Tasarımı.....	11
Motivasyon.....	24
ARCS Motivasyon Modeli.....	27
Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi.....	40
İlgili Araştırmalar.....	51
Bölüm 3 Yöntem.....	63
Araştırma Deseni.....	63
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	64
Deney Grubunda Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımının Hazırlanması ve Uygulanması.....	67
Kontrol Grubunda TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Tasarımının Uygulanması.....	75

Veri Toplama Süreci.....	77
Verilerin Analizi	83
Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği	88
Bölüm 4 Bulgular	90
Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular	90
Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular	91
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler	94
Sonuçlar	94
Tartışma.....	94
Öneriler	100
Kaynaklar	103
EK-A: Dinleme Testi Deneme Formu ve Belirtke Tablosu.....	116
EK- B: Dinleme Testi ve Belirtke Tablosu.....	119
EK-C: Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği	121
EK-D: Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş Tasarım.....	123
EK-E: Uygulayıcı Okutman Gönüllük Formu	151
EK-F: John Keller'dan Alınan ARCS Motivasyon Modeli Uygulama İzni	152
EK-G: TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünün Uygulama İzni.....	153
EK-H: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	154
EK-I: Etik Beyanı	155
EK-J: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu	156
EK-K: Thesis Originality Report.....	157
EK-L: Yayınlanma ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı	158

Tablolar Dizini

Tablo 1 Öğretimde Oyunlaştırma Tasarımının Oyun Öğeleri	24
Tablo 2 Öğrenme ve Gelişim Kuramları İçin Motivasyon	25
Tablo 3 ARCS Motivasyon Modelinin Öğeleri ve Alt Öğeleri	30
Tablo 4 ARCS Motivasyon Modeli Öğelerinin Stratejileri	34
Tablo 5 ARCS Motivasyon Modelinin Tasarım Basamakları	37
Tablo 6 ADDIE ve ARCS Motivasyon Modelinin Paralel Süreci	38
Tablo 7 Warschauer'a Göre Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin Üç Dönemi	41
Tablo 8 Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0'ün Karşılaştırılması	45
Tablo 9 Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü	64
Tablo 10 Varyansların Homojenliği Testi Değerleri	65
Tablo 11 Birinci Ara Sınav Dinleme Testi Puanlarının Tek Yönlü Anova Değerleri	65
Tablo 12 Birinci Ara Sınav Dinleme Testinin Tek Yönlü ANOVA Çoklu Karşılaştırma Testi Değerleri	66
Tablo 13 Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı	67
Tablo 14 Çalışma Grubunun Lisans Bölümlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 15 Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları	78
Tablo 16 Deneme Dinleme Testinin Madde Güçlüğü İndeksine Göre Madde Analiz Sonuçları	80
Tablo 17 Deneme Dinleme Testinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (r_j) Göre Madde Analiz Sonuçları	80
Tablo 18 Deneme Dinleme Testinin İç Tutarlılık Değeri	81
Tablo 19 Birinci Hipotez İçin Grup x Öntest Ortak Testi Sonuçları	84
Tablo 20 İkinci Hipotez İçin Grup x Öntest Ortak Testi Sonuçları	84
Tablo 21 Birinci Hipotez İçin Grupların Dinleme Testi Puanlarına Göre Levene Testi Sonuçları	88
Tablo 22 İkinci Hipotez İçin Grupların Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Puanlarına Göre Levene Testi Sonuçları	88
Tablo 23 Dinleme Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri	90
Tablo 24 Dinleme Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Değerleri	91

Tablo 25 <i>Grupların Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler</i>	91
Tablo 26 <i>Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Değerleri</i>	92
Tablo 27 <i>Dinleme Testi Deneme Formu için Hazırlanan Belirtke Tablosu</i>	118
Tablo 28 <i>Dinleme Testi için Hazırlanan Belirtke Tablosu</i>	120
Tablo 29 <i>Ders Bilgisi Toplama Formu</i>	123
Tablo 30 <i>Ders Bilgisi Toplama Formundan Elde Edilen Uygulayıcı Okutmana Ait Cevaplar</i>	124
Tablo 31 <i>Öğrenci Bilgisi Toplama Formu</i>	125
Tablo 32 <i>Öğrenci Bilgisi Toplama Formundan Elde Edilen Uygulayıcı Okutmana Ait Cevaplar</i>	125
Tablo 33 <i>Ders Kitabının Analiz Sonucu</i>	126
Tablo 34 <i>TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Tasarımı Öğretim Dosyası Analiz Sonucu</i>	127
Tablo 35 <i>Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Hedefleri</i>	128
Tablo 36 <i>Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Olası Stratejileri</i>	128
Tablo 37 <i>Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Genel Motivasyon Stratejileri</i>	131
Tablo 38 <i>Birinci ve İkinci Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı</i>	132
Tablo 39 <i>Üçüncü ve Dördüncü Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı</i>	133
Tablo 40 <i>Beşinci ve Altıncı Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı</i>	134
Tablo 41 <i>Yedinci ve Sekizinci Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı</i>	135
Tablo 42 <i>Beşinci Ünite Çerçevesinde Uygulanan Yansı</i>	1357
Tablo 43 <i>Altıncı Ünite Çerçevesinde Uygulanan Yansı</i>	143

Şekiller Dizini

Şekil 1. ADDIE modeli (Branch ve Merrill, 2007)	15
Şekil 2. Dick, Carey ve Carey'nin öğretim modeli (Dick ve Carey, 2005)	16
Şekil 3. Morisson, Ross ve Kemp'in öğretim tasarım modeli (Morrison, Ross ve Kemp, 2004).....	18
Şekil 4. Uygulama sürecinde Smith ve Ragan'ın öğretim tasarım modeli (Smith ve Ragan, 2005).....	19
Şekil 5. Uygulama sürecinde Ters Yüz öğretim modeli (Zownorega, 2013).	22
Şekil 6. Uygulama sürecinde oyunlaştırma tasarım modeli	23
Şekil 7. Keller'ın motivasyon temelli öğretim tasarım modeli (Keller, 1983)	29
Şekil 8. Web 2.0 destekli ARCS motivasyon modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı (Keller, 2010).....	69
Şekil 9. Birinci hipotez için kontrol ve deney gruplarının dinleme testi öntest ve sontest puanları için saçılma diyagramı	85
Şekil 10. İkinci hipotez için kontrol ve deney gruplarının öğretim materyalleri motivasyon ölçeği öntest ve sontest puanları için saçılma diyagramı.....	86
Şekil 11. Birinci hipotez için deney ve kontrol grubu Q-Q grafikleri	87
Şekil 12. İkinci hipotez için deney ve kontrol grubu Q-Q grafikleri	87

Bölüm 1

Giriş

Çalışmanın bu bölümünde; araştırmaya ait problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi ve hipotezler, sayılılar, tanımlar ve sınırlılıklar ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

Problem Durumu

İnsanlar var oldukları günden itibaren birbirlerine yeni şeyler öğretme çabası içindedirler. Geçmişten günümüze bir anne yeni doğan bebeğine nasıl konuşacağını, bir usta yeni başlayan çırağına baltasını nasıl vuracağını, bir baba çocuğuna kilden nasıl tabak yapacağını öğretmiştir. “Bunu nasıl yaptın” sorusuna cevap verme bile öğretmedir (Brown, 2015), ancak her öğretmenin öğretim olmadığı göz önünde bulundurulduğunda öncelikle “öğretim” kavramının açıklanması yararlı olabilir. Driscoll (2004) öğretimi, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenme ortamlarının kasıtlı olarak düzenlenmesi olarak açıklar. Reigeluth (1987) öğretimi, eğitimciler ve öğrenciler için öğretimin daha etkili ve ilgi çekici olması için sunulan yönergeler olarak tanımlar. Senemoğlu (2007) öğretimi, içsel süreç olan öğrenmeyi destekleyen dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olarak ifade eder. Fer (2015) ise öğretimin, belirli bir öğrenci grubu ve içerik için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden, planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan süreç olduğunu belirtir. Smith ve Ragan (2005) öğretimin, belirlenen öğrenme hedeflerine yönelik olarak öğrenmenin kasıtlı şekilde kolaylaştırılması olduğunu belirtirler. Varış (1978) ise öğretimi öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan süreçlerin tümü şeklinde açıklar.

Öğretim, öğretmen ve öğrenci arasında kurulan iletişimin bir parçası olarak ele alındığında söz konusu iletişim sürecinin nasıl planlanması gerektiği önemlidir (Seel & Dijkstra, 2004). Öğrenciler bilgiyi edinirken yol gösterilmeye ve yardıma ihtiyaç duyarlar. Söz konusu yol gösterme ve yardım, etkili öğrenmeyi mümkün kılacak ya da kolaylaştıracak türde planlanmış etkinliklerle gerçekleşebilir. Diğer bir deyişle, öğretimin etkili olabilmesi için iyi planlanmış olması gerekir (Frey, Fisher & Moore, 2005). İyi planlanan öğretim, öğrencilere güçlü yönlerini geliştirmelerine ve zayıf noktalarını güçlendirmelerine yardımcı olur (Sternberg & Williams, 1998).

Örgün öğretimi deneyimlemiş her birey, iyi planlanmış öğretimin öğrenmelerini nedeni kolaylaştırdığını hatırlayabilir.

Yukarıda sunulan bilgilerden yola çıkılarak öğretim sürecinin planlanmasını içeren öğretim tasarımı kavramının açıklanmasının önemli olduğu düşünülmüştür. Öğretim tasarımı, öğretimi kolaylaştırmak ve etkili öğrenmeyi sağlamak üzere öğretimin planlanmasıdır (Morrison, Ross, Kalman & Kemp, 2011). Öğrenme hedeflerini belirlemeyi, öğrenci özelliklerini analiz etmeyi, öğretim materyallerini ve araçlarını seçmeyi, öğretim etkinliklerini planlamayı, öğretimi uygulamayı ve gözden geçirmeyi, ölçekleri oluşturmayı içerir (Chellman, 2016). Öğretim tasarımı, öğretim biliminin kuramlar yoluyla ortaya koyduğu ilkelerden yola çıkarak, öğrenenlerin öğrenmelerine rehber olacak öğretim sürecinin etkili biçimde işe koşulmasını sağlayacak yolların ve işlemlerin araştırılması ve planlanmasıdır (Fer, 2015). Benzer şekilde, öğretimi tutarlı ve güvenilir şekilde geliştirme sürecidir (Gustafson & Branch, 2007). Öğretim tasarımı, belirli öğrenci grubu için ders içeriğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerde istendik değişiklikler oluşturabilmek için hangi öğretim yöntemlerinin etkili olacağına karar verme sürecidir (Reigeluth,1983). Öğrenme ve öğretme ilkelerini; öğretim materyallerini, etkinliklerini, bilgi kaynaklarını ve değerlendirmeyi içeren öğretim planlamasını içerisine aktaran sistemli süreçtir (Smith & Ragan, 2005).

Öğretim tasarlanırken karşılaşılan önemli bir problem, öğrencilerin yeteneklerine ve onlara sunulan fırsatlara önem verilirken, öğrenmeye yönelik isteklerini arttırmanın göz ardı edilmesi, dolayısıyla öğrencilerin motive edilememesidir (Frey, Fisher & Moore, 2005). Öğrencinin motivasyonu olmadığı durumlarda öğrenme anlamlı olmayabilir ya da gerçekleşmeyebilir (Ledford ve Sleeman, 2000). Yeteri kadar motivasyon olmazsa öğrenme yavaşlayacaktır. Diğer yandan, eğer öğrencinin hedefe yönelik motivasyonu yüksek ise o hedefi gerçekleştirme ihtimali oldukça yüksek olacaktır. Motivasyonun başarı üzerindeki pozitif yönde etkisi göz önünde bulundurulmalı ve öğretim tasarımının tamamlayıcı ögesi olarak ele alınmalıdır (Main, 1993).

Yukarıda yer alan açıklamalar ışında öğretim tasarlanırken öğrencilerin motivasyonları üzerine odaklanmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda öncelikle motivasyon kavramının açıklanması gerekebilir. Frey, Fisher ve Moore (2005) motivasyonu, davranışlarımıza yön veren ve harekete geçiren güç

olarak tanımlarlar. Keller'a (2010) göre motivasyon, öğrencinin hedefini seçmesini ve bu hedefe yönelik ne ölçüde aktif çalıştığını gösteren davranışın gücünü ve yönünü içerir. Maehr ve Archer (1985) bireyin tercihleri, kararlılığı ve etkinliğe katılma düzeyi ile gözlemlenebilen motivasyonun, öğrencinin öğretim sürecinde sergilediği performansın temel sebebi olduğunu belirtirler. Ryan ve Deci'ye (2000) göre motivasyon, davranışın ortaya çıkmasına sebep olan tutum ve hedeflerdir.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumlarını ve tercihlerini belirleyen motivasyonu nasıl arttıracaklarına dair rehberliğe ihtiyaç duyabilirler (Seel & Dijkstra, 2004). Bu çerçevede motivasyon tasarımı önem kazanmaktadır. Motivasyon tasarımı, motivasyonla ilgili yapılan araştırmalarla sınıf içerisinde öğrencilerin motivasyonunu arttırmak için yapılan uygulamalar arasında köprü görevi görür (Keller & Deimann 2012). Keller (2010), karşılaşılan motivasyon sorunlarını çözebilmek ve öğrencilerin motivasyonunu artırabilmek amacıyla sunduğu ARCS Motivasyon Modelini öğretim materyallerinin öğrencinin motivasyon düzeyini artıracak şekilde düzenlenmesi olarak açıklar. ARCS Motivasyon Modelinin üç belirgin özelliği; motivasyonu etkileyen farklı değişkenleri içeren dört öğeden oluşması, öğrencilerin motivasyonunu etkileyecek stratejileri içermesi ve sistem tasarım süreci olmasıdır. Model, sistemin bileşenleri arasındaki ilişkilere ve onların etkinliğine önem veren sistem yaklaşımına dayanması bakımından sistem tasarım sürecidir. Modelde, öğretim tasarımcısının uygulaması gereken dört temel öğenin; dikkat, ilişki, güven ve doyum olduğunu ifade eden Keller, öğretim tasarımcılarına ve öğretmenlere rehber olması açısından her öğeye ait öğretim stratejileri sunar. *Dikkat*, öğretim sürecinin ilgi çekici planlanması; *ilişki*, öğretim yaşantılarının öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi; *güven*, öğretim süresince öğrencinin öğretmene ve öğretim ortamına karşı güven duygusu geliştirmesinin sağlanması; *doyum* ise öğrencilerde öğrenme yaşantılarına yönelik olumlu tutum gelişmesinin desteklenmesidir.

Web 2.0 araçları, bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak için kullanılan çevrimiçi uygulamalardır (Majid, 2014). Bireylere elektronik ortamda sosyal etkileşim kurmalarına, web sistemlerinin içeriğine erişerek değiştirmelerine ve bilgi paylaşımında bulunmalarına imkân sağlarlar. (Köse, 2010). Söz konusu araçların İngilizce öğretiminde kullanılması, öğretmenlere ve öğrencilere dört dil becerilerine yönelik yararlar sağlayabilir. Web 2.0 araçları, yazma etkinliğinde öğrencilerin

yazdıklarını internet ortamında paylaşmalarına ve öğretmenleriyle kolayca iletişim kurmalarına olanak sağlarlar. Böylece, öğrenciler yazdıklarını yeniden gözden geçirebilirler ve yazdıklarına yönelik geri bildirim alabilirler (Zhu, 2012). Bunun yanında, hikaye kitapları, magazinler gibi geleneksel okuma araçlarının arasına Web 2.0 araçlarının da eklenmesi öğrencilerin çok sayıda okuma materyaline ve güncel bilgiye ulaşmalarını kolaylaştırmıştır (Silva, Rahman & El Saddik, 2008). Diğer yandan, Web 2.0 araçları, otomatik geri bildirim vererek öğrencilerin telaffuzlarını düzeltmelerine ve sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurlar (Chiu, Liou & Yeh, 2007). Öğrenciler, Web 2.0 araçları sayesinde sınıf içerisinde ve sınıf dışında çok çeşitli dinleme materyallerine ulaşabilirler. Öğrencilerin teknolojiye yönelik olumlu tepkilerini göz önünde bulundurarak düzenlenmiş öğretim tasarımlarında Web 2.0 araçlarından faydalanmanın öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde etkileyerek anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

ARCS Motivasyon Modelinin uygulandığı öğretimle ilgili Türkiye’de yapılan araştırmalar incelendiğinde Acar (2009), web destekli performans temelli yaklaşımın ve bu yaklaşıma göre düzenlenen klavye öğretiminde kullanılan ARCS motivasyon modeli stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisinin pozitif yönde olduğunu bulgulamıştır. Benzer biçimde Balantekin (2014), araştırmasında Matematik dersi kesirler konusunun öğretimin yapılandırmacı öğrenme sürecinde ARCS Motivasyon Modeli uygulanmasının öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışkan (2017) da Fen Bilimleri dersinde çevre konuları işlenirken uygulanan ARCS Motivasyon Modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin tutumları, motivasyonları ve başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki oluşturduğunu bulgulamıştır. Çolakoğlu (2009), harmanlanmış öğretim ders modüllerinin tasarımında ARCS Motivasyon Modeli öğelerinden yararlanmanın öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını saptamıştır. Gönen ve Akbarov (2016), ARCS Motivasyon Modelinin öğeleri dikkate alınarak hazırlanmış olan harmanlanmış öğrenme ortamının, öğrencilerin İngilizce dil becerilerinin gelişmesine ve İngilizce öğrenmeye yönelik pozitif tutum geliştirmelerine katkı sağladığını bulgulamışlardır. Karlı (2015), ARCS Motivasyon Modelinin akademik başarıyı arttırmada ve öğrencilerin derse olan tutumlarında pozitif yönde etkilerinin olduğu sonucuna varmıştır. Kurt (2012), ARCS

Motivasyon Modeline göre harmanlanmış öğretimin ilköğretim altıncı sınıf Bilişim Teknolojileri dersini alan öğrencilerin akademik başarı ortalamasını arttırdığını tespit etmiştir. Benzer biçimde Uçar (2016), ARCS-V Motivasyon Modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin, öğrencilerin derse ilgilerine, motivasyonlarına ve akademik başarılarına anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yüncü Kurt (2014) da araştırmasında ARCS Motivasyon Modelinin dikkat, güven, ilişki ve doyum öğelerinin öğrenci motivasyonu üzerinde pozitif yönde etkileri olduğunu, söz konusu modeli kullanmanın öğrencilerin öğrenme materyallerine yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

ARCS Motivasyon Modelinin uygulandığı öğretimle ilgili yurtdışındaki araştırmalar incelendiğinde, Chang ve Lehman (2002), yapmış olduğu araştırmayla Keller'ın ilişkilendirme stratejilerinin, öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de bilişsel öğrenmelerini arttıracak nitelikte olduğunu desteklemişler. Hayikaleng, Nair ve Krishnasamy (2016) da Taylandlı öğrencilerin hem İngilizce okuma etkinliklerine yönelik motivasyonlarının hem de dikkat, ilgi, özgüven ve memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmişler ve Taylandlı İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli ARCS Motivasyon Modelinin stratejilerini kullanmalarının önemini vurgulamışlardır. Molae ve Dortaj (2014), ARCS Motivasyon modeline dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin Farsça dersine yönelik motivasyonlarına ve başarı testi puanlarına pozitif yönde etkisi olduğu sonucunda ulaşmışlardır. Namura, Ikeda ve Yashima (2007) İngilizce öğretmenlerinin öğrencilerinin, motivasyonlarını arttırmak için motivasyon stratejilerini ne şekilde kullandıklarını inceledikleri araştırmalarında uygulayıcı öğretmenin motivasyon stratejilerini etkili kullanarak öğrencilerinin motivasyonunu yüksek tutmayı başardığını, öğrencilerin ARCS Motivasyon Modelinin öğelerinin merkeze alındığı etkinliklere ilgi gösterdiklerini bulmuşlardır.

Türkiye'de ve yurtdışında alanyazın araştırmaları incelendiğinde öğretim sürecinde ARCS Motivasyon Modelinden faydalanmanın etkilerinin pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda, dinleme becerisini geliştirmeye yönelik öğretim tasarlanırken öğrencilerin motivasyonları üzerine odaklanan ARCS Motivasyon Modelinden faydalanmanın yararlı olabileceği düşünülmüştür. Diğer yandan, günümüz öğrencilerinin teknolojiye yönelik pozitif tutumları göz önünde bulundurulduğunda, öğretim sürecinde Web 2.0 araçları kullanmanın, araştırmada

planlanan öğretim tasarımının amacıyla uyumlu olabileceği düşünülmüştür. Bu fikirden hareketle bu araştırmada, dinleme dersi için öğretimin tasarlanmasında Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modelinden yararlanılmıştır. Araştırmayla, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisi incelemek amaçlanmıştır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yukarıda sunulan bilgilerden ve araştırma bulgularından yola çıkılarak öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu derste etkili bir öğrenme ortamı olmayacağı söylenebilir. Bu araştırmada, dinlediklerini anlama becerilerinin gelişmesi için öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarının artırılmasının hedeflendiği söylenebilir. Öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarını yükselterek anlamlı öğrenme ulaşımlarında Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenen öğretim tasarımının etkili olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede araştırmanın amacı, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisini incelemektir.

Araştırmanın problem durumunda sunulan açıklamalardan yola çıkılarak, araştırmada incelenen değişkenlerin aşağıda yer alan açıklamalar sebebi ile önemli olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın önemi; öğrencilerin dinleme puanlarına ve motivasyon puanlarına etkisini inceleyen deneysel araştırmaya duyulan ihtiyaç açısından, uygulamacılar açısından ve araştırmacılar açısından olmak üzere üç başlık altında ele alınmaktadır.

Öğrencilerin dinleme puanlarına ve motivasyon puanlarına etkisini inceleyen deneysel araştırmaya duyulan ihtiyaç açısından. Türkiye’de ve yurtdışında alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediğini anlama ve motivasyon puanlarına etkisini inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Diğer yandan, ARCS Motivasyon Modelinin İngilizce öğrenmeye etkilerinin incelendiği araştırmaların az olduğu (Chang & Lehman, 2002; Gönen ve Akbarov, 2016; Hayikaleng, Nair & Krishnasamy, 2016; Yüncü Kurt, 2014) görülmüştür. Türkiye’de ARCS Motivasyon Modelinin İngilizce öğrenmeye ve

motivasyona etkilerini inceleyen iki deneysel araştırmaya (Gönen & Akbarov, 2016; Yüncü Kurt, 2014); yurtdışında aynı amaçla yapılan bir deneysel araştırmaya (Chang & Lehman, 2002) ulaşılabilmektedir. Bu nedenler, alanda motivasyona yönelik deneysel çalışmalara ve ARCS Motivasyon Modelinin dil öğretimine etkilerini incelemeye yönelik deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu yönünde bir düşünce oluşturmuştur. Dolayısıyla, bu araştırma Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımıının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisini incelemeye yönelik yapılan ilk çalışma olması sebebi ile önem taşımaktadır

Uygulamacılar açısından. Araştırmanın bulguları, üniversitelerin hazırlık sınıflarında İngilizce öğreten okutmanlara ve öğrencilerinin dinleme puanlarını yükseltmeye ihtiyaç duyan okutmanlara rehber olması açısından önem taşıyabilir. Araştırmanın bulgularının, öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak isteyen okutmanlara da fikir verebileceği düşünölmektedir. İlave olarak araştırma, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımıının motivasyona yönelik etkilerini inceleyebilmek isteyen uygulamacılaraya yol gösterebileceği gibi, uygulamadaki yansımalarını incelemek isteyen öğretim elemanlarına da rehber olabilir. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli ile öğretimi tasarlamak isteyen tasarımcılara ve tasarımı uygulamak isteyen öğretmenlere rehberlik etmesi açısından da önem taşıyabilir.

Araştırmacılar açısından. Araştırma, Türkiye’de ve yurtdışında ARCS Motivasyon Modelinin dil öğretiminde kullanılmasına yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmalara örnek oluşturabilir. Bu nedenle araştırmanın, alana yönelik çalışmak isteyen araştırmacılaraya modelin uygulanışı hakkında kaynak olması açısından önem taşıyacağı düşünölmektedir. Araştırmanın bulguları, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımıının uygulanmasına yönelik güçlü ve sınırlı yönlerini incelemek isteyen araştırmacılaraya kaynak oluşturması açısından önemli olabilir. Ek olarak, modelin konuşma, okuma ve yazma becerileriyle kelime bilgisi ve dilbilgisi üzerindeki etkilerini araştırmak isteyen araştırmacılaraya fikir vermesi açısından önem taşıyabilir.

Araştırma Problemi

Araştırmanın problemi “Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisi var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir.

Alt problemler. Araştırmanın problemine yönelik araştırma hipotezleri aşağıda sunulmaktadır.

1. Dinleme testi öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme testi son test puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun son test puanlarından yüksektir.

2. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun motivasyon puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir.

Sayıtlar

Geçerliliği etkilediği için bu araştırmanın sayıtları az tutulmuş olup aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

1. Araştırmanın kontrol edilemeyen değişkenleri deney ve kontrol gruplarını benzer oranda etkilemiştir.

2. Tasarımı uygulayan öğretim elemanı, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımını izleyerek ve değiştirmeden deney sürecini uygulamıştır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir.

1. Araştırma, zaman bakımından 2017-2018 akademik yılında iki hafta toplamda sekiz ders saati ile sınırlıdır.

2. Araştırma, deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen verilerle sınırlıdır.

3. Araştırmada deney grubuna uygulanan ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının motivasyon puanlarına etkisi, üniversite öğrencileriyle yapılan uygulamayla sınırlıdır.

4. Her üniversitenin hazırlık İngilizce öğretim programı farklı olduğu için ve araştırma deneysel olduğu için araştırma sonuçları sadece TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi için genellenebilmesi açısından sınırlıdır.

5. Araştırmada öğrencilerin motivasyonunu engelleyen içsel ve dışsal nedenler araştırılmadığı için deney grubuyla uygulanan tasarımın öğrencilerin motivasyon puanlarını arttırmaya etkisini incelemesiyle sınırlıdır.

Tanımlar

Dinleme becerisi. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Pathways 3 kitabının beşinci ve altıncı ünitelerinde yer alan dinleme parçalarında geçen konuşmaların temel düşüncelerini ve konuşmanın detaylarını anlayarak düşünceler arasında ilişki kurabilme becerisi.

Motivasyon. Öğrencinin seçtiği hedefe yönelik ne ölçüde aktif çalıştığını gösteren davranışın gücü ve yönüdür (Keller, 2010). Bu araştırmada motivasyon, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Pathways 3 kitabının beşinci ve altıncı ünitelerinde yer alan dinleme parçalarını dinlemeye yönelik ilgileri ve istekleridir.

Öğretim tasarımı. Belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenme ortamlarının kasıtlı olarak düzenlenmesidir (Driscoll, 2004). Bu araştırma kapsamında dinleme ve konuşma dersinin Pathways 3 kitabına ait beşinci ve altıncı üniteleri için hazırlanan öğretim tasarımıdır.

Web 2.0 araçları. Bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak için kullanılan çevrimiçi uygulamalardır (Majid, 2014). Bu araştırmada kullanılan Web 2.0 araçları; çevrimiçi video, çevrimiçi oyunlar, çevrimiçi harita ve yansı araçlarını içermektedir.

Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli. Keller (2010) tarafından geliştirilen ve bu araştırmada deney grubundaki öğrencilerin, dinlediklerini anlama

ve motivasyon puanlarını arttırma amacıyla öğretim tasarımında kullanılan modeldir.

Bölüm 2

Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Öğretim Tasarımı

Her öğretme, öğretim değildir. Öğretme süreci önceden planlanmış ise öğretimden söz edilebilir (Fer, 2015). Reigeluth (1987) öğretimi, eğitimciler ve öğrenciler için öğretimin daha etkili ve ilgi çekici olması için sunulan yönergeler olarak tanımlar. Driscoll (2004) öğretimi, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenme ortamlarının kasıtlı olarak düzenlenmesi olarak açıklar. Smith ve Ragan (2005) öğretimi belirlenen öğrenme hedeflerine yönelik olarak öğrenmenin kasıtlı şekilde kolaylaştırılması olarak tanımlar. Fer (2015) ise öğretimi, belirli bir öğrenci grubu ve belirli bir içerik için belirli bir ortamda öğrenmenin gerçekleşmesine rehberlik eden ve planlı olarak gerçekleştirilen etkinliklerden oluşan süreç olarak açıklar. Senemoğlu (2007) öğretimi, içsel süreç olan öğrenmeyi destekleyen dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreci olduğunu belirtir.

Öğretim, öğretmen ve öğrenci arasındaki kavramlar hakkında kurulan iletişimin bir parçasıdır. Bu iletişimin diğer bir parçası öğrencilerin öğretime verdikleri gözlemler, cevap verme, soru sorma ya da etkinliği yapma gibi tepkilerdir. Bu tepkiler öğrencilerin bilgiyi edinip edinemediği hakkında yol gösterir. Öğretim, öğrencilerin bilgiyi edinip edinemediğinin anlaşılabilirliği bir iletişim süreci olarak ele alındığında, bu iletişim süreci nasıl tasarlanmalıdır sorusu önem kazanmaktadır. Öğrenciler bilgi edinirken yol gösterilmeye ve yardıma ihtiyaç duyarlar. Söz konusu yol gösterme ve yardım, öğrenmeyi mümkün kılacak ya da kolaylaştıracak planlanmış etkinlikler ile gerçekleşir (Seel & Dijkstra, 2004). Öğrencide istendik tepkilerin oluşabilmesi için öğretim etkinliklerinin sistemli şekilde planlanmasına ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaç da öğretim tasarımı kavramını ortaya çıkarmıştır (Morrison, Ross & Kemp, 2004). Öğretim tasarımı, farklı araştırmacılar tarafından benzer şekilde tanımlanmıştır. Reigeluth'a (1983) göre öğretim tasarımı, belirli öğrenci grubu için ders içeriğinin gerektirdiği bilgi ve becerilerdeki istendik değişiklikler oluşturabilmek için hangi öğretim yöntemlerinin etkili olacağına karar verme sürecidir. Chellman'a (2016) göre öğretim tasarımı, öğrenme hedeflerini belirlemeyi, öğrenci özelliklerini analiz etmeyi, öğretim materyallerini ve araçlarını seçmeyi, öğretim etkinliklerini planlamayı, öğretimi uygulamayı ve gözden geçirmeyi, ölçükleri

oluşturmayı içeren sistemli süreçtir. Gustafson ve Branch'a (2007) göre öğretim tasarımı, öğretimi tutarlı ve güvenilir şekilde geliştirme sürecidir ve bu süreç yaratıcı, etkin ve tekrarlıdır. Smith ve Ragan'a (2005) göre öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme ilkelerini; öğretim materyallerini, etkinlikleri, bilgi kaynaklarını ve değerlendirmeyi içeren öğretim planlamasının içerisine aktaran sistemli süreçtir. Fer'e (2015) göre öğretim tasarımı, öğretim biliminin kuramlar yoluyla ortaya koyduğu ilkelerden yola çıkarak, öğrenenlerin öğrenmelerine rehber olacak öğretim sürecinin etkili biçimde işe koşulmasını sağlayacak yolların ve işlemlerin araştırılması ve planlanmasıdır. Fer (2015), öğretim tasarımını kısaca "öğretimin planlanmasına yönelik karar verme süreci" olarak tanımlar.

Öğretim tasarımı ve program geliştirme arasındaki ilişki. Kavramsal açıklığın tam olarak sağlanamadığı durumlarda öğretim tasarımı ile program geliştirme kavramları birbiri yerine kullanılmaktadır, ancak öğretim tasarımı ve program geliştirme arasında farklar vardır. Bu farklardan ilki program geliştirmenin daha geniş kapsamlı olmasıdır. Öğretim tasarımında yer alan öğretim durumları ile bir ya da birkaç ders saatini kapsayan ders planlanabilirken; söz konusu öğretim durumları, tüm dersi düzenlemek için yeterli olmayacaktır, çünkü bu durumda ihtiyaç duyulan, program geliştirmedir (Fer, 2015). Öğretim tasarımı, öğretimin mikro seviyede planlanması; program geliştirme ise öğretimin makro düzeyde planlanmasıdır (Smith & Ragan, 2005). Öğretim tasarımı, program geliştirmeden yararlanarak öğretmen tarafından hazırlanan bir plandır. Bu süreçte öğretim tasarımının ilkeleri ve kuralları işe koşulur (Seel & Dijkstra'ya, 2004). Diğer bir fark, program geliştirme ne öğretileceği; öğretim tasarımı ise ne şekilde öğretileceği ile ilgilidir (Reigeluth, 1983). Diğer bir söyleyişle, program geliştirme öğretim içeriğinin planlanması, öğretim tasarımı öğretim modelinin planlanmasıdır (Petrina, 2007). Program geliştirme ve öğretim tasarımı arasındaki diğer bir fark hedeflerin belirlenme şeklidir. Program tasarımında, bir felsefi akım temel alınarak ne öğretileceğine (hedeflere) karar verilirken; öğretim tasarımında öğretim programında belirlenmiş olan hedeflerden yola çıkılarak nasıl öğretileceğine (hedeflere) karar verilir. Aslında öğretim programının nasıl uygulanacağı konusu öğretim tasarımı oluşturur (Fer, 2015).

Öğretim tasarımının temelleri. Öğretim tasarımının temelleri, öğrenme kuramcılarının psikoloji bilimi ile öğrenme kuramları arasındaki ilişkiyi açıklama

çabalarından dayanır (Brown, 2015). İnsanların nasıl öğrendikleri ile ilgili bilinenler ve öğretimin uygulanışı arasındaki ilişkiyi inceleyen John Dewey ve öğretim sürecinde direk olarak kullanılabilir öğrenme ilkelerini araştıran Edward Thorndike öğretim tasarımı alanına doğrudan olmasa da dolaylı olarak katkı sağlayan iki önemli isim olmuşlardır (Young, 2009).

Yıllar boyunca öğrenme kuramları öğretim tasarımlarını önemli ölçüde etkilemiştir. Öğretim tasarımcısının izlediği öğrenme yaklaşımı; öğretimin nasıl tasarlanacağını, geliştirileceğini, uygulanacağını ve değerlendirileceğini belirler. Öğretim tasarımcısının tasarımına temel aldığı yaklaşımlar kuramlar davranışçı, bilişsel ya da yapılandırmacıdır (Ormrod, 2009). Bu kuramların öğretim tasarımlarını nasıl etkilediği aşağıda açıklanmaktadır.

Davranış odaklı öğretim tasarımı. Öğretim araştırmalarını 1960'lı yıllarda etkilemeye başlayan davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, yaşantı sonucu davranışta meydana gelen gözlenebilen değişimdir (Brown, 2015; Driscoll, 2004; Burton, Moore & Magliaro, 2004; Ormrod, 2009). Davranıştaki gözle görülen değişikliklerin sebebi dışsal uyaranlardır (Woofolk, 2004). Bireyler koşullanma yolu ile öğrenirler ve sunulan pekiştireçler davranışın istendik yönde gerçekleşmesini sağlar (Brandt & Perkins, 2000). Öğrenciler, öğrenme sürecinde yaparak, yaşayarak ve deneyerek aktif rol alırlar (Skinner, 1968). Davranışçılığı temel alan öğretim tasarımında örnek sunma, pekiştireç kullanma önemlidir. Tekrarlı alıştırma ile pratik yapmak öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretim sürecinde öğrencilere pratik yapacağı fırsatlar sunulur. Öğretim içeriği sunulurken öğrencilere ilgili konu hakkında örnekler gösterilmesi etkili öğrenme için gereklidir. Öğrencilerin özellikleri göz önünde bulundurularak pekiştireçler öğretim sürecine dâhil edilmelidir. Öğretim tasarlanırken öğrencilerin aktif katılımlarını sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir (Brown, 2015).

Bilişsel odaklı öğretim tasarımı. Öğretim tasarım çalışmalarını 1960'lı yılların sonu ve 1970'li yıllarda etkilemeye başlayan bilişselci yaklaşıma göre öğrenme, yaşantı yolu zihinsel temsillerde meydana gelen değişikliklerdir. Zihin belirli kurallara göre çalışan bir bilgisayardır. Bilim adamının görevi ise öğrenmenin gerçekleşmesi için beynin, sembolleri hangi kurallara göre yönettiğini belirlemektir. Öğrenme sürecinde bilgiyi işleme üzerine odaklanırlar. Öğrenciler çevresel uyaranlardan pasif olarak etkilenmezler. Hedeflerine göre bilgiyi seçerek, bilgi

üzerine tekrarlı alıştırmalar yaparak, süreç içerisinde dikkatlerini vererek ya da bilgiyi önemsemeyerek öğrenme sürecine dâhil olurlar (Brandt & Perkins, 2000). Öğretim tasarlanırken öğrencilerin içerik üzerine düşüncelerine olanak sağlayacak etkinlikler planlanmalıdır. Öğretim, öğrencilerin bilişsel süreçleriyle öğrenme hızlarına uygun olmalı ve öğrencilerin yaşantılarıyla ilişkilendirilmelidir (Senemoğlu, 2013).

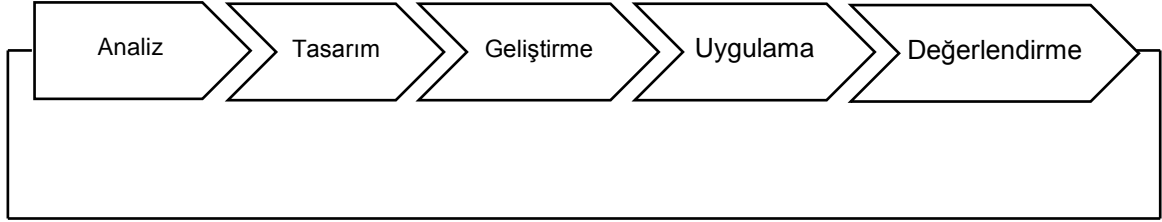
Yapılandırma odaklı öğretim tasarımı: Öğrenme psikolojisindeki iki önemli yaklaşıma ek olarak 1990'lı yıllarda ortaya çıkan yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme psikolojisi üzerinde önemli etkileri olmuştur. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bilginin önceden var olan yaşantılar üzerine yapılandırılması, önceden sahip olunan bilgi ile ilişkilendirilmesi ve bireylerin yaşantılarını anlamlandırmaya çalışması sonucu oluşur (Driscoll, 2004; Marzano, 2001). Bilgi pasif olarak alınmaz; öğrenci tarafından yapılandırılır (Senemoğlu, 2013). Diğer bir ifadeyle, öğrenciler öğretmenlerin yaptığını değil; kendilerinin yaptıklarını öğrenirler. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğretim etkinliklerinin anlamlı olması gerekmektedir. Bu nedenle, kullanılan öğretim etkinlikleri öğrencilerin yaşantıları ile ilişkilendirilmelidir. Öğretim tasarlanırken, öğrencilerin aktif olacağı etkinliklere yer verilmelidir (Ledford & Seeman, 2000).

Farklı kuramlar insanların nasıl öğrendiklerine yönelik farklı bakış açıları sunarlar, ancak öğretimi tasarlarken uygulanan her öğretim durumları farklıdır. Öğretim durumları öğrenme içeriği, öğrenci ve öğrenme çeşidi gibi farklı değişkenleri kapsarlar. Bu değişkenlerin hepsi için doğru olan tek bir yaklaşımın olması mümkün değildir. Başarılı bir öğretim tasarımı için tasarımcının değişkenleri göz önünde bulundurarak farklı yaklaşımları temel alması gerekmektedir.

Öğretim tasarımı modelleri. Öğretimi tasarlarken, yapılandırılmış bir model benimsemek öğretim sürecinin etkililiği açısından önemlidir. Bu amaçla birçok model geliştirilmiştir (Willis, 2009). Öğretim tasarım modeli, ele alınan bir öğretim probleminin çözümüne ulaşmak için izlenen sistemli süreçtir (Ocak, 2011). İyi hazırlanmış modeller çeşitli durumlarda kullanılacak yöntem ve yönergeler sunarlar. Bu modelleri öğretim tasarımında ve öğretimi geliştirmede kullanmak, öğretim sürecinde maliyeti azaltır. Öğretimi tasarlarken en yaygın olan yaklaşım üç aşamalı sürecin çeşitli şekillerde kullanılmasıdır. Geleneksel öğretim tasarımı modellerinin özünü oluşturan bu üç önemli aşama şu şekildedir: Analiz, yöntem

geliştirme ve değerlendirme (Smith & Ragan, 2006). Aşağıda öğretim tasarımı modelleri açıklanmaktadır.

ADDIE tasarım modeli. ADDIE modeli Şekil 1'deki tasarım basamaklarını içerir.



Şekil 1. ADDIE modeli (Branch & Merrill, 2007)

Tasarım basamakları Şekil 1'de gösterilen ADDIE, kendi başına detaylı olarak planlandırılmış bir modelden daha çok birçok modelin temelinde yatan paradigmayı içerir. Molenda'ya (2008; Branch & Merrill, 2007) göre ADDIE tek bir yazar tarafından planlanmak yerine sözel olarak yaygınlaşan bir modeldir. ADDIE Modeli'nin aşamaları olan analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme modele ismini vermiştir (Fer, 2015). Model, doğrusal süreç izler. Modelin öğeleri, birbirleri ile ilişkilidir ve bir aşamanın çıktıları, bir sonraki aşamayı etkilemektedir. ADDIE Modelinin basamakları aşağıda açıklanmaktadır (Dijkstra & Leemkuil, 2008).

Analiz. Tasarımın amacına bağlı olarak, analiz aşaması; ihtiyaç analizi, içerik analizi ve görev analizi olarak uygulanabilir. Analiz aşamasından elde edilen veriler sayesinde öğretim hedefleri, hedeflere ulaşmak için ihtiyaç duyulan araçlar, değerlendirme aşamasında kullanılacak ölçeklerin taslağı, ölçeklerden elde edilen verileri puanlandırma ölçütleri belirlenir.

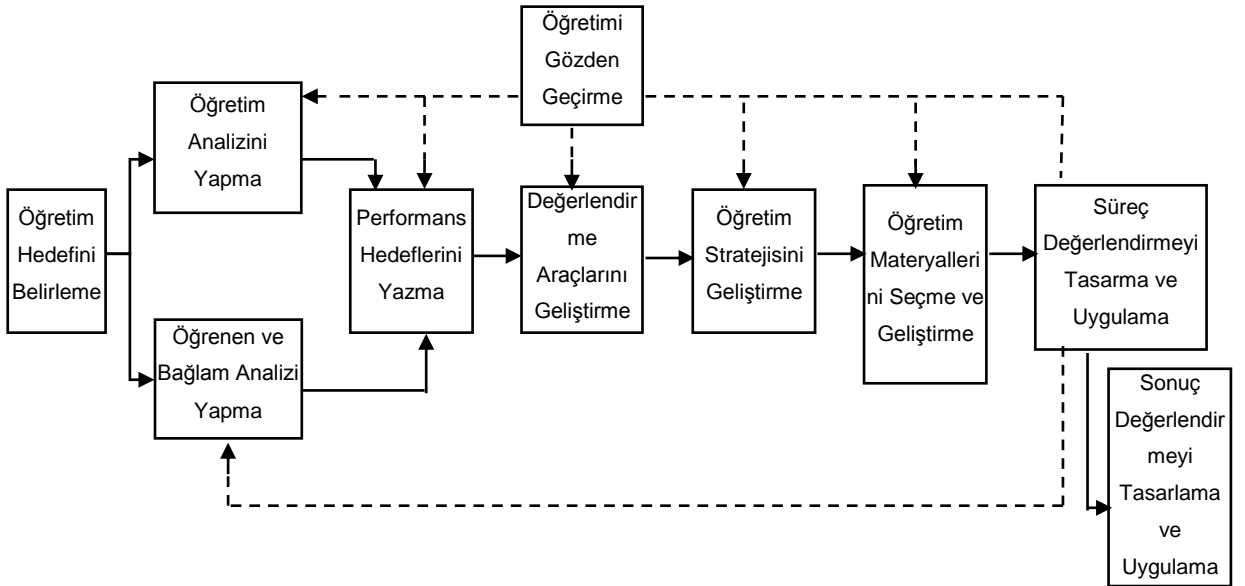
Tasarım. Öğretim içeriğinin planlandığı aşamadır. İçerik planlanırken; öğrencilerin çözmesi gereken problemler, problemleri çözme yöntemleri, öğrencilerin anlaması, hatırlaması ve kullanması beklenen kavram, hipotez ve teoriler belirlenir.

Geliştirme. Kullanılacak olan ders materyalleri hazırlanır. Ders materyallerinin etkili olabilmesi için hazırlanan materyallerde uzman görüşü alınabilir ve pilot çalışma ile materyallerde gerekli düzeltmeler yapılabilir.

Uygulama. Öğretmenlerin eğitimi, derslerin zamanını ayarlama, zaman çizelgesi hazırlama, değerlendirme zamanlarını ayarlama gibi farklı görevleri içerir. Tasarlanan öğretimin uygulandığı aşamadır.

Değerlendirme. Edinilen bilgi ve becerilerin, öğretim hedefleri ve belirlenen ölçütler ile uyumlu olup olmadığının belirlendiği aşamadır. Değerlendirme, öğrencilerin ders için tutumlarına yönelik ya da öğrencilerin başarılarına yönelik yapılabilir. Değerlendirme sonucunda elde edilen veriler, hem tasarımı ve öğretim materyallerini yeniden düzenleyip düzenlemeyeceğine karar verecek olan öğretim tasarımcısına hem de hedeflerinin gerçekleşip gerçekleşmediğini anlamak isteyen okul yöneticilerine geribildirim sağlar (Dijkstra & Leemkuil, 2008).

Dick, Carey ve Carey'in öğretim tasarımı modeli. Model, Şekil 2 ile sunulan tasarım basamaklarından oluşmaktadır.



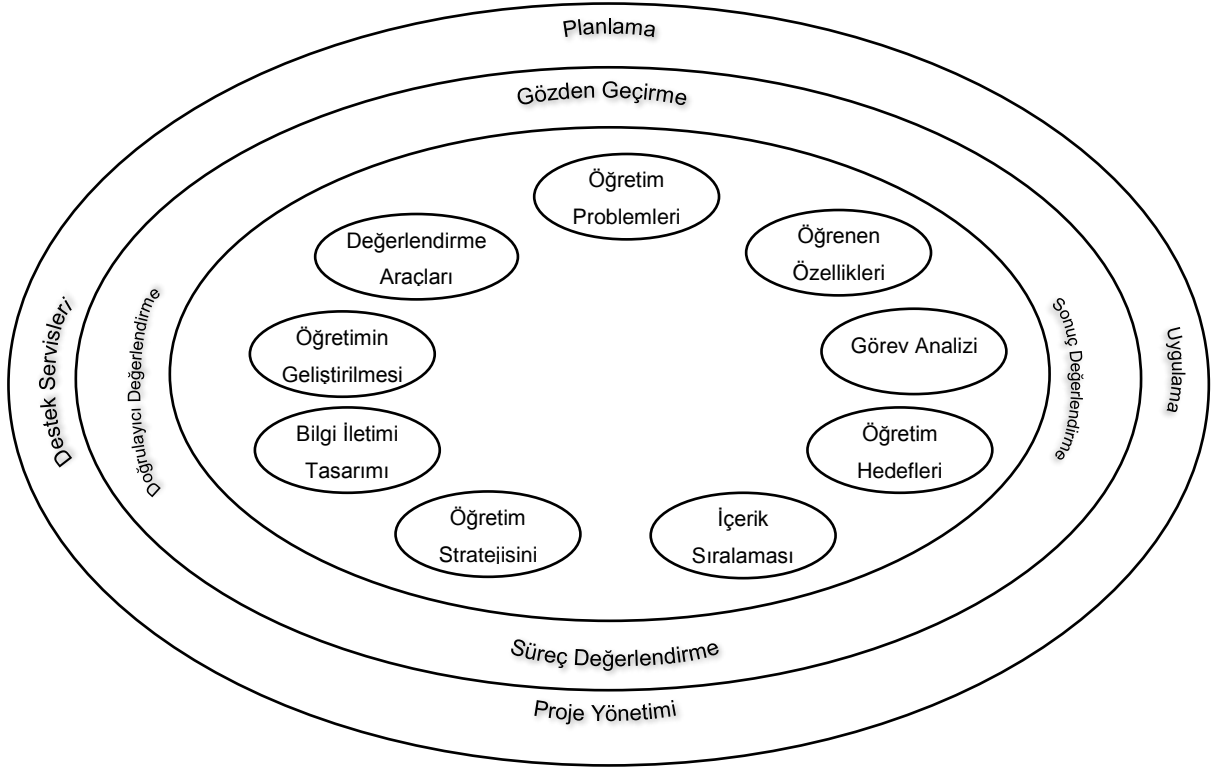
Şekil 2. Dick, Carey ve Carey'nin öğretim modeli (Dick & Carey, 2005)

Dick, Carey ve Carey'ye (2005) göre öğretim, öğretim ve öğrenme öğelerinin her birinin sistem için büyük önem taşıdığı sistematik süreçtir. Dick, Carey ve Carey (2005), modelin davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımın öğelerinin kullanıldığı eklektik bir model olduğunu ancak modelde davranışçı yaklaşımın baskın olarak kullanıldığını belirtirler. Sistem yaklaşım modelidir. Sistem, belirlenen hedefe ulaşmak için birlikte çalışan ve birbirine bağlı olan parçalardan oluşur. Sistem yaklaşım modelinde öğretim süreci bir sistem olarak düşünülmektedir. Sistemin amacı ise öğrenmeyi sağlamaktır. Sistemin öğeleri; öğrenci, öğretmen, öğretim materyalleri ve öğretim ortamıdır. Öğelerin hepsi birbirleri ile etkileşim

içerisinde olmalıdır. Bu nedenle sistemin parçalarından herhangi biri çıkarılamaz ya da her hangi birinin daha önemli olduğu düşünülemez. Şekil 2'de gösterilen model; teori, yöntem ve teknikleri temsil eden birbirine bağlı 10 tane kutu ve dokuzuncu kutuyu geribildirim sağlamak amacı ile önceki kutulara bağlayan bir oktan oluşur. Sistemin her basamağı bir önceki basamağın girdisidir ve kendinden sonraki basamaklar için çıktı oluşturur (Dick, Carey & Carey, 2005). Dick, Carey ve Carey öğretim modelinin basamakları aşağıdaki gibidir:

- Öğretim süreci tamamlandığında öğrencilerden beklenen davranışları belirleme.
- Öğrencilerin giriş davranışları olarak belirlenen bilgi, beceri ve tutumlardan hangilerine sahip olmaları gerektiğini saptama.
- Öğretim ortamını belirleme.
- Öğretim analizi verilerine ve giriş davranışlarına bağlı olarak öğretim tamamlandığında ulaşılmak istenen öğretim hedeflerini belirleme.
- Belirlenen hedeflere bağlı olarak ölçme araçlarını geliştirme.
- Önceki beş adıma bağlı olarak hedeflere ulaşmak için öğretimde kullanılacak yöntemleri belirleme.
- Belirlenen yöntemlere bağlı olarak öğretim materyallerini seçme ve geliştirme.
- Öğretim taslağının tamamlanması ile birlikte ölçme araçlarını geliştirme.
- Tasarım ve geliştirme sürecinin son aşaması olarak tasarımı gözden geçirme.

Morrison, Ross ve Kemp'in öğretim tasarım modeli: Morrison, Ross ve Kemp'in (2004) modeli Şekil 3'te gösterilmektedir.



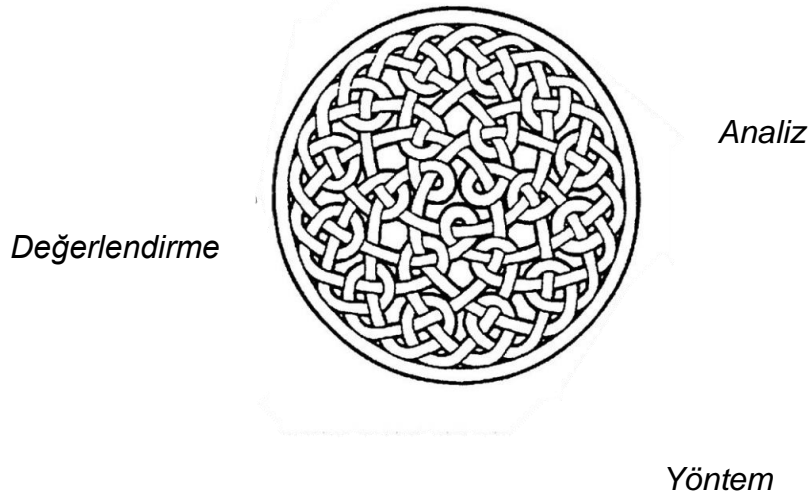
Şekil 3. Morrison, Ross ve Kemp'in öğretim tasarım modeli (Morrison, Ross & Kemp, 2004)

Morrison, Ross ve Kemp (2004), öğretim tasarımı problemini çözmek için mükemmel bir yaklaşım olmadığını düşünerek Şekil 3'te sunulan tasarımlarının farklı yaklaşımların kullanıldığı eklektik bir model olduğunu belirtirler. Modelin temel aldığı kuramlar ise davranışçı ve bilişsel yaklaşımlardır. Modelin en belirgin özelliği dögüsel yapı içermesidir. Morrison, Ross ve Kemp, tasarımcıların dışsal nedenlerden dolayı her zaman her adımı uygulayamayabileceğini ve bu nedenle tasarımın farklı noktalarda başlayıp farklı noktalarda bitebileceğini belirtirler. Tasarımcılar, öğretim tasarım sürecinin doğrusal yapı izlemediğini; esnek ve dögüsel yapının daha uygun ve kullanışlı olduğu görüşünü taşırlar. Öğeler birbirine oklarla veya çizgilerle bağlı değildir. Amaç, modeldeki dokuz öğenin ihtiyaç duyulan sıraya göre kullanılmasıdır. Tasarımcılar öğretim tasarımında temel olan öğrenci, hedef, yöntem ve değerlendirme öğelerine ek olarak dikkate alınması gereken beş öğe daha olduğunu vurgulayarak dokuz öğe önerirler (Morrison, Ross & Kemp,

2004). Morrison, Ross ve Kemp'in Şekil 3'te gösterilen öğretim tasarım modelinin 9 ögesi aşağıdaki gibidir:

- Öğretim problemini tanımlama ve öğretimi tasarlamadaki genel hedefleri belirleme.
- Öğretim kararlarını etkileyecek olan öğrenci özelliklerini belirleme.
- Ders içeriğini belirleme ve belirlenen hedeflerle ilişkili olan görev içeriğini belirleme.
- Öğretim hedeflerini belirleme.
- Anlamlı öğrenme için her bir öğretim ünitesinin içeriğini sıralama.
- Hedeflere ulaşmada yardımcı olacak öğretim yöntemlerini tasarlama.
- İletilecek bilgiyi planlama ve öğretimi geliştirme.
- Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını ölçmek için ölçme araçlarını geliştirme.
- Öğretim ve öğrenme etkinliklerini desteklemek için kaynakları seçme.

Smith ve Ragan'ın öğretim tasarım modeli. Smith ve Ragan'ın öğretim tasarımı için önerdikleri model Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. Uygulama sürecinde Smith ve Ragan'ın öğretim tasarım modeli (Smith & Ragan, 2005)

Smith ve Ragan, (2005) Şekil 4'te verilen modellerinin basit bir model olduğunu ve modellerinin benzersiz olmadığını; 'sıradan bir öğretim tasarım modeli' olarak isimlendirmenin doğru olacağını söylerler. Modelin üç temel aşaması analiz, yöntem ve değerlendirme olup diğer öğretim tasarım modelleri ile benzerlik gösterir. Modelin analiz aşaması öğrenme ortamlarının, öğrencilerin ve öğrenme görevlerinin analiziyle ölçme araçlarının hazırlanmasını içerir. Diğer öğretim tasarımı modellerinden farklı olarak modelde, düzenleme, sunuş ve yönetim olmak üzere öğretim yöntemleri detaylı olarak yer verilir. Bu aşama aynı zamanda öğretimin geliştirildiği ve uygulandığı aşamadır. Son aşama olan değerlendirme aşaması ise biçimlendirmeye yönelik değerlendirmenin yapıldığı ve öğretimin gözden geçirilerek yeniden düzenlendiği aşamadır. Model doğrusal bir model gibi düşünülse de, aşamaların sırası her zaman doğrusal olmayabilir. Yazarlar, Şekil 4'te (Bkz., s. 19) gösterilen doğrusal olmayan iç içe geçmiş aşamaların öğretim tasarım modellerinin gerçek doğasını yansıttığını belirtirler. Gerekli görüldüğünde analiz, yöntem ve değerlendirme etkinliklerinin sıralarının yer değiştirmesini ya da aynı anda yürütülmesini önerirler (Smith & Ragan, 2005).

Reigeluth'un ayrıntılandırma kuramı. Reigeluth (1983) tarafından tasarlanan ayrıntılandırma kuramının amacı; öğrenme hedeflerine ulaşılmasını en üst düzeye çıkaracak şekilde öğretim içeriğini seçmek ve sıralamaktır. Bilişsel yaklaşımı temel alan kuramda öğretimde bütüncül yaklaşım savunulur; çünkü öğretim içeriği parçalara ayrılarak değil, bütün olarak sunulur. Hoffman'a (1997) göre Ayrıntılandırma Kuramı öğretim tasarımı; bir resmi, bir kamera ile incelemeye benzetilebilir. Resmi incelemeye ilk olarak genel bakışla başlanır. Böylece resmin ana parçaları ve ana parçalar arasındaki ilişkiler görülebilir. Resmin bir ara parçasına inildiği zaman o ara parça ve ara parçaya ait detaylar net olarak görülür. İhtiyaç halinde ara parçalar incelenirken ana parçaya dönülerek parçalar ve bütün arasındaki ilişkiler incelenebilir. Reigeluth bu kuram ile öğretim içeriğinin seçilmesi, sıralanması, sentezlenmesi ve özetlenmesi için öneriler sunar. Kuramın en temel özelliği, bilginin basitten karmaşığa sıralanmasıdır. Bilgiyi sıralamada kavramsal sıralama, kuramsal açıklama ve basitleştirilmiş koşullar olmak üzere üç sıralama yöntemi önerilir. Kavramsal sıralama yönteminde en genel kavramın öğretimi ile başlanır ve alt kavramların öğretimi ile devam edilir. Kuramsal açıklama yönteminde öğretime en genel ilkenin öğretimi ile başlanır ve yine istenilen detaya

inilene kadar özel ve detay ilkeler öğretilir. Basitleştirilmiş koşullar yönteminde ise öğretim içeriğinin günlük yaşamda kullanılan şeklinin basitleştirilmiş biçimi sunulur. Bilgi en basit şekli ile sunulur ve günlük hayatta kullanıldığı şekle ulaşılan kadar ya da istenilen zorluğa ulaşılan kadar bilgi sunumu devam eder (Reigeluth, 1983).

Hedefe dayalı senaryo modeli. Schank, Berman ve Macpherson (1999), öğretim hedefini gerçekleştirmek için en ideal yöntemin hedef becerinin kullanılacağı gerçek duruma benzer bir durumun tekrarlı alıştırımlarla canlandırılması olduğu görüşündedirler. Hedefe dayalı senaryo modeli, öğretim ortamlarında kullanılabileceği gibi çevrimiçi ortamlarda da kullanılabilir. Önemli olan içeriğin zengin olması, ilgi çeken etkinlikleri desteklemesi ve öğrenciler için motive edici olmasıdır. Hedefe dayalı senaryo modeli, modelinin, öğrenme hedeflerinin belirlenmesi, görevin belirlenmesi, alıştırma amaçlı öykünün tasarlanması, rolün belirlenmesi, senaryo sürecinin planlanması, kaynakların sağlanması ve geribildirim verilmesi olmak üzere yedi ögesi vardır.

Öğrenme hedeflerinin belirlenmesi: Tasarımın ilk aşamasında öğrenme hedeflerine karar verilir. Öğrenme hedefleri iki türdür: İşlem bilgisi ve içerik bilgisi. İçerik bilgisi, hedefi başarmak için gerekli olan genel bilgi; işlem bilgisi, hedefe nasıl ulaşılabileceği konusunda ihtiyaç duyulan bilgidir.

Görevin belirlenmesi: Bu aşamada öğrencileri motive edecek bir amaç ve görev belirlenir.

Öykünün tasarlanması: Söz konusu öykü, görevin ya da amacın gerçekleştirilmesi için gerekli olan olay örüntüsüdür. Olay örüntüsü öğrencilerin hedefi gerçekleştirmeye yönelik çalışmalarına ve gerekli bilgiyi araştırmalarına imkân sağlayacak şekilde olmalıdır. Planlanan olay örüntüsü de öğrenciler için motive edici olmalıdır.

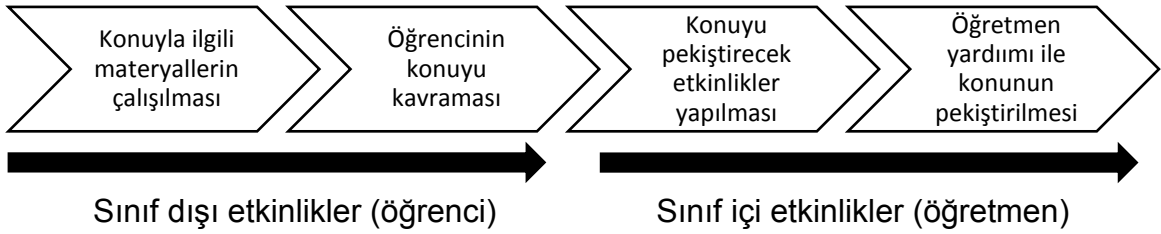
Rolün belirlenmesi: Öğrencinin alıştırma amaçlı tasarlanan öyküde kimi canlandıracağına karar verilir. Öğrencinin rolüne karar verirken hedefin gerçekleştirilmesi için senaryodaki en iyi rolün ne olduğu göz önünde bulundurulmalıdır.

Senaryo sürecinin planlanması: Öğrencinin hedefe ulaşmak için yaptığı tüm etkinlikleri kapsar.

Kaynakların sağlanması: Öğrencinin hedefi gerçekleştirmesi için ihtiyaç duyduğu bilgiye kaynaklar sağlanır. Öğrencinin ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşabilir olması gerekir. Bilgiyi iletmek için en ideal araç bilginin içerisinde anlamlandırıldığı öykülerdir.

Geribildirim verilmesi: Üç şekilde geribildirim verilebilir. Bunlardan ilki öykü içerisinde öğrenci hata yaptığında olay örüntüsünün negatif şekilde sonuçlanmasıdır. İkincisi ihtiyaç duyulan noktalarda öğretmenin rehberlik etmesidir. Üçüncüsü ise uzman bir kişinin öyküyü tekrar canlandırmasıdır (Schank, Berman & Macpherson, 1999).

Ters Yüz öğretim tasarım modeli. Ters Yüz Öğretim Modeli Şekil 5'te sunulmuştur.



Şekil 5. Uygulama sürecinde Ters Yüz öğretim modeli (Zownorega, 2013).

Şekil 5'te verilen Ters Yüz öğretim modeli yaklaşık 15 yıl önce Amerika'da üniversite sınıflarında kullanılmaya başlandı. 2007 yılında Jonathan Bergman ve Aaron Sams tarafından geliştirilen Ters Yüz öğretim modeli, geleneksel öğretimin aksine öğrenciye kuramsal bilgiyi evde kendi başına öğrenip, öğrendiklerini okulda uygulama fırsatı sunan bir yöntemdir (Zownorega, 2013). Modelin kuramsal temeline ait bilgilere ulaşamamakla birlikte araştırmacı tarafından öğrenen odaklı olduğu düşünülmektedir. Model, ders içi öğretim etkinliklerinin sınıf dışında kullanılmasını sağlamak amacıyla teknoloji kullanımını merkeze alır. Modelin en belirgin özelliği, öğrencilerin öğretim içeriğine ilişkin teorik bilgiyi, öğretmenin sağladığı çevrimiçi video ya da sunularla ve kendi araştırmalarıyla sınıf dışında öğrenmeleridir. Ayrıca, öğrenciler düzenli olarak sınıf ortamında öğretim içeriğine ilişkin öğrenci merkezli etkinliklerle öğrendiklerini uygularlar. Modelle amaçlanan, sınıf dışında çevrimiçi ortamda edinilen bilginin, anlamlı etkinliklerle öğretim içeriğinin anlaşılmasını kolaylaştırmaktır. Ters yüz öğretim tasarımının ilkeleri şu şekildedir: 1) Öğrencilerin, öğretilen konuya sınıfa gelmeden önce maruz kalmalarını sağla. 2) Konuya çalışmaları için motive edici fırsatlar sun. 3)

Öğrencilerin anlayıp anlamadıklarını değerlendirmek için bir sistem oluştur. 4) Sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler arasında ilişki kur. 5) Anlaşılır biçimde açıklanmış ve yapılandırılmış kılavuz sun. 6) Öğrencilere ödevleri yapmaları için yeterli zaman ver. 7) Öğrenme topluluğu oluştur (Strayer, 2017).

Öğretimde oyunlaştırma tasarım modeli. Öğretimde oyunlaştırma tasarımı, oyun tekniklerini ve oyun öğelerini kullanarak öğrenmeyi kolaylaştırmayı ve motivasyonu arttırmayı destekleyen bir modeldir. Kuramsal bilgiye ulaşılmamakla birlikte araştırmacı tarafından öğrenen odaklı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin oyunu baştan sona oynamalarını değil; puan kazanma, zor bir görevin üstesinden gelme ya da ödül alma gibi oyun öğelerini içeren öğretim etkinliklerini kapsar. Özellikle çevrimiçi oyunlardaki ya da videolardaki söz konusu öğeleri kullanarak öğrencileri öğretim sürecine dâhil etmek amaçlanmaktadır. Şekil 6'da öğretimde oyunlaştırma tasarımının öğeleri sunulmuştur.



Şekil 6. Uygulama sürecinde oyunlaştırma tasarım modeli

Öğretimde oyunlaştırma tasarımının Şekil 6'da gösterilen öğelerini katılım, özerklik ve gelişim olmak üzere Tablo 1'de inceleneceği gibi üç grup altında sıralamak mümkündür.

Tablo 1

Öğretimde Oyunlaştırma Tasarımının Oyun Öğeleri

<i>Katılım</i>	<i>Özerklik</i>	<i>Gelişim</i>
Hikâye	Başarısız olma özgürlüğü	Seviye
Kurgu	Kurallar	Ödüller
Gizem	Kontrol	Gelişim
Yarışma, çatışma, işbirliği	Güven	Sürpriz
Merak		Hedef
Zorluk		Geribildirim

Kapp, K. (2017). Gamification designs for instruction. In Reigeluth, C. M., Beatty, B. J., Myers, R. D. (Ed.) Instructional Design Theories and Models: The Learner-Centered Paradigm of Education, IV, (pp. 351-383)

Tablo 1’de oyun öğeleri sunulan oyunlaştırma tasarımının, yapısal oyunlaştırma ve içerik oyunlaştırılması olmak üzere iki türü vardır. Yapısal oyunlaştırma; puan kazanma, seviye atlama, rütbe kazanma, lider tablolarında sıralanma gibi oyun öğelerini öğretim sürecine dâhil etmeyi içerir. İçerik oyunlaştırma; oyun öğelerinden öğretim içeriğini değiştirecek şekilde yaralanmayı kapsar. Öğretim içeriği, hikâye kurgusu ya da zorlu bir görev çerçevesinde sunulur. Oyunlaştırma tasarımının uygulandığı öğretim ortamında kontrol öğretmendedir ve öğrencilere dışsal pekiştirici sunar. Öğretmen, oyun öğelerini dikkatlice uygulayarak öğrenci motivasyonunun artmasını ve öğretimin etkili olmasını sağlar. Öğretimde oyun tasarımının ilkeleri şu şekildedir: 1) Öğrencileri, öğretim sürecine katılmaya teşvik et ve katılımın devamlılığını sağla. 2) Önceden belirlenmiş kurallarla öğrencilere anlamlı seçenekler belirle. 3) Öğrencinin gelişimini takip edebilmesi için fırsatlar sun (Kapp, 2017).

Motivasyon

Zull’a (2002) göre, psikolojik ve biyolojik olarak öğrenme ve motivasyon birbirinden ayrı düşünülemez. Motivasyon, öğrenme faaliyetlerini başlatarak ve devam ettirerek bireyi yönlendirici bir özelliğe sahiptir. Öğrencinin katılmayı seçtiği öğretim etkinliklerini, bu etkinliklere ne şekilde katıldığını, bu etkinliklere harcamış olduğu enerji miktarını etkiler. Öğrencilerin motivasyonlarının düşük olduğu öğretim ortamlarında öğrenme de eksik olacaktır (Hamilton & Ghatalo, 1994). Motivasyon birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Moore, (2005) motivasyonu, davranışlarımızı yönlendiren ve harekete geçiren güç olarak tanımlar. Diğer bir deyişle, motivasyon bireyi harekete geçiren, bireyin eylemlerini sürdüren ve nereye gideceğini karar verdiren güçtür. Ryan ve Deci (2000) motivasyonu,

davranışın ortaya çıkmasına sebep olan tutum ve amaçlar olarak açıklarlar. Maehr (1985), bireyin tercihleri, kararlılığı ve etkinliğe katılma düzeyi ile gözlemlenebilen motivasyonun, öğrencinin öğretim sürecinde sergilediği performansın temel sebebi olduğunu belirtmiştir. Keller (2010) motivasyonu öğrencinin hedefini seçmesini ve bu hedefe yönelik ne ölçüde aktif çalıştığını gösteren davranışın gücü ve yönü şeklinde açıklar.

Pintrich'in (2003) aktardığına göre içsel ve dışsal olmak üzere iki tür motivasyon vardır. İçsel motivasyon, bireyin her hangi dışsal etken olmaksızın hedefi başarmada istekli olmasıdır. İçsel motivasyon öğrencinin kendi kontrolü altındadır ve kasıtlıdır. Dışsal motivasyon dış kaynakların kontrolü altındadır ve kasıtlı değildir. Motivasyon kaynağı dışsal olan öğrenciler öğrenme ortamlarında pasiftir ve sadece dışsal motivasyon kaynağı olduğu durumlarda istendik davranış gösterir. Kaynak ortamdan çekildiğinde davranış süreklilik göstermeyecektir (Hamilton & Ghatalo, 1994). İçsel ve dışsal motivasyon kaynaklarına verilen önem farklı öğrenme ve gelişim kuramlarına göre değişmektedir. Tablo 2'de öğrenme ve gelişim kuramları için motivasyon kaynakları, motivasyonun türü ve öğretimde yapılması gereken etkinlikler gösterilmiştir.

Tablo 2

Öğrenme ve Gelişim Kuramları İçin Motivasyon

<i>Kuram</i>	<i>Motivasyon Kaynağı</i>	<i>Motivasyon Türü</i>	<i>Öğretimde Motivasyon</i>
Klasik Koşullanma	Alışılmış davranış ile ilişkilendirme	Dışsal	Sınıf içi öğrenme ortamlarında ilgi çekici bir uyarıcı sunma
Edimsel Koşullanma	Önceki davranışlarının sonuçları	Dışsal	Çeşitli anlamlı pekiştiriciler belirleme ve tutarlı bir şekilde uygulama
Sosyal Öğrenme	Sonuç e fayda beklentileri, belirlenen hedefler	İçsel ve dışsal	Çeşitli anlamlı pekiştiriciler belirleme ve tutarlı bir şekilde uygulama. Öğrencilere başarıyı tattıkları yaşantılar kazandırma. Hedef belirlemeyi ve hedefe yönelik gelişimlerini takip etmeyi öğretme

Sosyokültürel	Merak, çevreyi kontrol etme isteği, yeterlik düzeyini arttırma isteği	İçsel	Bilgi ve becerilerini uygulamaları için sosyal etkileşim yolu ile yeterli destek sağlama
Bilgiyi İşleme	Dünya'yı anlamlandırma ihtiyacı	İçsel	Öğrencinin önceki bilgilerini belirleme ve öğretim etkinliklerini sahip olunan bilgiler ile ilişkilendirme

Kaynak: Hamilton, R., & Ghatala, E. (1994). *Learning and instruction*. New York: McGraw-Hill'ten alınmıştır.

Tablo 2'de sunulduğu üzere davranışçı kuram kapsamında yer alan klasik koşullanma kuramına göre öğretim sürecinin başlangıcında motivasyonun önemi azdır, ancak koşullanma sağlandıktan sonra kişinin davranışı sürdürmesi için motivasyonun yüksek olması gerekmektedir. Edimsel koşullanma kuramına göre kişinin motive olması ve istendik davranışı göstermesi pekiştireç sunumuyla ilişkilidir. Her iki koşullanma kuramında çevresel faktörler, bireyin motivasyon düzeyi üzerinde etkilidir. Etkili öğretim için öğretim ortamının analiz edilerek öğrencileri motive edici şekilde düzenlenmesi gerekir. Bu bilgiler ışığında davranışçı kuram için dışsal motivasyonun önemli olduğunu söylemek mümkündür (Hamilton ve Ghatala, 1994).

Sosyal öğrenme kuramına göre motivasyonu etkileyen iki unsur vardır: 1) Beklentiler 2) Bireysel hedefler. Beklentiler, sonuca yönelik ya da faydaya yönelik olabilir. Sonuca yönelik beklentiler, öğrencinin, davranış sonucunda gerçekleşmesini umduğu beklentilerdir. Faydaya yönelik beklentiler, öğrencinin gerekli olan beceriye ne derece sahip olduğunun farkında olmasıdır. Motivasyonu etkileyen diğer unsur olan bireysel hedef belirleme, öğrencinin etkinliklere odaklanabilmesini ve hedefine ulaşmak için kararlı bir şekilde çalışmasını sağlar. Sosyal öğrenme kuramı, içsel (beklentiler ve hedef belirleme) ve dışsal (sonuç) unsurlara önem vererek içsel ve dışsal motivasyonun önemini vurgular. Bu kurama göre, öğretimin etkili olması için öğrencinin motivasyonunu arttırmanın en iyi yolu öğrencinin başarıyı tadabileceği yaşantı sağlamaktır (Hamilton & Ghatala, 1994).

Vygotsky'nin sosyokültürel kuramına göre, öğrenme ve gelişime ait motivasyon kaynağı hem çocuğun içerisinde hem de sosyokültürel çevresindedir. Çocuğun doğasında hareket etmek vardır ve merak onu çevresini araştırmaya yöneltir. Çocuğun bilişsel gelişiminde yetişkin önemli rol oynar. Çocuk yetişkinle

etkileşim kurarak çalıştığında bilişsel gelişimi beslenir ve böylelikle yetişkine bağlılığı azalır (Senemoğlu, 2013). Bu nedenle motivasyon kaynağı, çocuğun kendi çevresini kontrol edebilme düzeyi ile bilgi ve becerilerinin yeterli olduğunu hissetme duygusundaki artıştır. Bu bağlamda, sosyokültürel kuramın içsel motivasyon kuramı olduğunu söylemek mümkündür. Bu kurama göre, öğretmenler öğrencinin öğretim ortamındaki bilgili başka bir birey ile etkileşimi kurmasını sağlayarak motivasyon arttırabilirler. Bu noktada, öğretmenler öğrencinin yakınsal gelişim alanının farkında olarak yardım ve rehberlik etmelidirler. Öğretim etkinlikleri öğrencinin yakınsal gelişim alanının altında ise yeteri kadar zorlayıcı olmayacak ve sıkıcı olacaktır. Yakınsal gelişim alanının üstünde ise moral bozucu olacak ve etkinliği yapmaktan kaçınacaklardır. Her iki durumda da motivasyon düşük olacaktır (Hamilton & Ghatala, 1994).

Bilgiyi işleme kuramında motivasyon kaynağı, bireyin Dünya'yı anlamaya çalışma ihtiyacıdır. Senemoğlu (2013), çevresinde çok uyarıcı olmasına ve duyuşsal kayıt kapasitesinin bunların tümünü alabilecek büyüklükte olmasına rağmen öğrencinin dikkat ettiği, onun için önemli olan bilgiyi öğrendiğini belirtir. Senemoğlu'nun uyarıcıya yönelme durumu olarak tanımladığı dikkat, genellikle geçici içsel bir durumdur. Dikkat, motivasyonla yakından ilişkilidir. Motivasyonu yüksek öğrenci uyarana yönelir, bilgiyi daha iyi kodlar ve hatırlar. Motivasyonu arttırmak için öğrencinin sahip olduğu bilgileri öğretim etkinliklerinde kullanmak önemlidir. Bu bilgiler ışığında bu kuram için içsel motivasyonun önemli olduğunu söylemek mümkündür.

ARCS Motivasyon Modeli

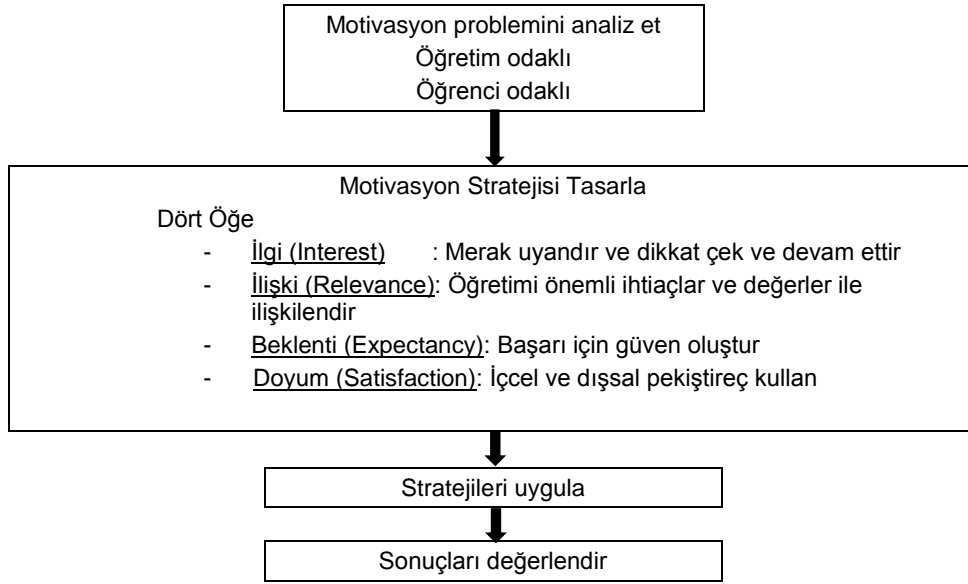
ARCS Motivasyon Modeli, 1983 yılında Keller tarafından önerilmiştir. Model, sosyal öğrenme kuramı içerisinde yer alan Porter ve Lawler'ın (1968) önerdiği beklenti-değer kuramına dayanır. Beklenti-değer kuramına göre bir etkinlik öğrencinin ihtiyaçlarını karşılar nitelikteyse (değer) ve öğrencinin başarı için olumlu bir beklentisi varsa (beklenti) öğrenci başarmak için çaba harcar. Keller, öğrencinin bir görevi tamamlamadaki başarısını *performans*; görevi tamamlamada gösterdiği emeği *çaba* olarak adlandırır. Değer ve beklenti çabanın belirleyici faktörleridir ve ikisi arasındaki ilişki çarpımsaldır. Bir hedefe sıfır değer verilirse ya da öğrencinin başarı beklentisi sıfırsa, hedefi başarmaya yönelik harcanacak çaba için motivasyon

sıfır olacaktır. Diğer yandan, değer ve beklentiden birinin dahi değeri sıfırdan yüksekse, yine de pozitif motivasyon kuvveti yine de oluşacaktır.

Beklenti-değer kuramının temel öğeleri beklenti ve değer olmakla birlikte kuramda farklı değişkenler de vardır. Kuramın üç temel ögesi bireysel girdiler, çıktılar ve çevresel girdilerdir. Bireyin sahip olduğu tahmini değer ile gerçek değer bireysel girdileri oluşturur. Bireyin tahmin ettiği değer ile gerçek değer uyduğu takdirde motivasyon artacaktır (Keller, 1979). Motivasyon tasarımı, öğretim tasarımı ve pekiştireç kullanımı ile ilgili olası problemlerin çözümünü vurgular; olasılık tasarımı ise öğrencinin motivasyonunu etkileyen çevresel faktörlerdir. Keller'ın motivasyon kuramı, bireyin çabasını, performansını ve doyumunu arttırmaya yönelik psikolojik, bilişsel ve çevresel değişkenleri içeren bir makro kuramdır (Keller, 1983).

Keller, ilk olarak 1979 yılında ARCS Motivasyon Modelinin temeli olan öğrencilerin motivasyonunu arttırmada etkili olabilecek bir kuram sunmuştur. Keller'ın motivasyon kuramı (1979), motivasyonla performansı etkileyen ve kuralcı öğretim kuramlarının temelini oluşturan süreci açıklar. Kuramda, davranış psikolojisinin, bilişsel psikolojinin ve sosyal öğrenme kuramının etkileri görülür. Davranış psikolojisinde vurgulanan geribildirim ve pekiştireç kullanımı, öğrenmeyi pozitif yönde etkiler. Belirli bir konuya ilgi duyan kişiye uygun geribildirim verildiği takdirde kişinin davranışı aynı şekilde devam eder ya da davranış pozitif yönde değişir (Keller, 1983). Bilişsel psikoloji ise bireylerin bilişsel farklılıklarını ve yeteneklerini göz önünde bulundurarak öğretimin içeriğini ve öğretim materyallerini düzenlemek için kullanılan yöntemlerin seçiminde etkilidir. Kuram, davranışın bireyin çevresi ile etkileşimi sonucu oluştuğunu vurgulaması açısından bir sosyal öğrenme kuramıdır.

Keller (1983), ilgi çekici ve anlamlı bir öğretim için öğretim tasarımcısının anlaması ve uygulaması gereken dört motivasyon koşulunun motivasyon tasarımı için önemli olduğunu belirtir. Keller'ın motivasyon temelli bir öğretim tasarımı için 1983 yılında ilk kez geliştirdiği model Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 7. Keller'ın motivasyon temelli öğretim tasarım modeli (Keller, 1983)

Keller, Şekil 7'de sunulan motivasyon temelli öğretim tasarım modelini oluşturduğu modelini değiştirerek 1984 yılında ikinci model olan ve günümüzde kullanılan ARCS Motivasyon Modelini geliştirmiştir. Keller (2010), ARCS Motivasyon Modelini “öğretim materyallerinin öğrencinin motivasyon düzeyini artıracak şekilde düzenlenmesi” olarak açıklamıştır. Modelin dört ögesi olan ilgi, ilişki, beklenti ve doyum öğelerini, dikkat, ilişki, güven ve doyum olarak değiştirmiştir. Öğretim tasarımcıları ve öğretmenler, uzun yıllar süren öğrencilik yaşantılarına ve motivasyon yükseltici ya da düşürücü durumların farkında olmalarına rağmen öğretimle öğretim tasarımı sürecinde motivasyon problemleri ile başa çıkmada çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Keller (1979), karşılaşılan motivasyon sorunlarını çözmeye etkili olabilecek, öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde etkileyecek ve tüm öğrenme ortamlarında ortak olabilecek bazı temel motivasyon ilkeleri önerir. Bu ilkeler, Keller tarafından aşağıdaki gibi açıklanır.

Özetle, öğrencileri motive etmek için, öğrencilerde merak uyandırılmalı ve bu merak sürdürülmelidir; öğretimin öğrenci ihtiyaçları ile ilişkili ya da hedeflere ulaşmada etkili olduğu öğrencilere hissettirilmeli; öğrencilerde başarabileceklerine yönelik inanç arttırılmalı ve öğrencinin öğrenme hedefleri öğrenme çıktıları ile tutarlı olmalıdır (Keller, 1979, s.31).

ARCS Motivasyon Modelinin üç belirgin özelliği vardır ve bu özellikler aşağıdaki gibidir:

- ARCS Motivasyon Modeli, motivasyonu etkileyen farklı değişkenleri içeren dört öğeden oluşmaktadır.
- Model, öğretimde öğrencilerin motivasyonunu etkileyecek stratejileri içermektedir.
- Model, sistem tasarım sürecini içermektedir (Keller, 1987b).

ARCS Motivasyon Modelinin temelini oluşturan öğeler, motivasyon stratejileri ve sistem tasarım süreci aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

ARCS Motivasyon Modelinin öğeleri ve stratejileri. ARCS Motivasyon Modelinin amacı öğretimi cazip kılmaktır (Keller, 1987b). Modele uygun, ilgi çekici, anlamlı ve düşündürücü bir ders hazırlayabilmek için öğretim tasarımcısının anlayarak uygulaması gereken ve motivasyon için birer koşul olan dört temel öğe vardır (Keller, 1983). Bu öğeler dikkat (attention), ilişki (relevance), güven (confidence) ve doyumdur (satisfaction). Bu öğelerin İngilizce baş harfleri olan ARCS, modelin başlığını oluşturmaktadır. Modelde yer alan dört temel öğe içerisinde, aynı zamanda öğrencilerin motivasyon profillerini belirleyerek herhangi bir problem durumunda kullanılacak alt öğeler yer almaktadır (Keller, 1987b). Keller'ın, 2010 yılında ARCS-V Motivasyon Modeli olarak güncellediği modelinin *isteklilik* öğesine ait alt öğeler ve stratejiler Keller tarafından henüz açıklanmadığı için ilgili kaynaklara ulaşılamamış ve açıklamalar kısmında ilgili öğeye ait sınırlı bilgi verilmiştir. Tablo 3'te ARCS Motivasyon Modelinin öğeleri, alt öğeleri ve alt öğelere ait yöntem soruları verilmiştir.

Tablo 3

ARCS Motivasyon Modelinin Öğeleri ve Alt Öğeleri

Öğeler	Alt Öğeler	Yöntem Soruları
Dikkat	D1. Algısal Uyarılma	Öğrencilerin dikkatini nasıl çekebilirim?
	D2. Araştırmaya Yönelik Uyarılma	Öğrencilerde araştırma alışkanlığını nasıl canlandırmalıyım?
	D3. Değişkenlik	Öğrencilerin dikkatini nasıl sürdürebilirim?
İlişki	İ.1. Hedefe Görelilik	Öğrencilerin ihtiyaçlarını en iyi şekilde nasıl belirleyebilirim?
	İ.2. İlgi Eşleşmesi	Öğrencilerime, uygun seçimleri, sorumlulukları ve etkileri nasıl ve ne zaman sağlayabilirim?

	i.3. Yakınlık-Aşinalık	Dersi öğrenci yaşantıları ile nasıl ilişkilendirebilirim?
Güven	G.1. Başarı için Beklentiler	Başarı için pozitif beklenti içerisine girmeleri konusunda öğrencilerime nasıl yardımcı olabilirim?
	G.2. Başarı İçin Fırsatlar	Öğrenme yaşantıları, öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını nasıl destekleyecek ve arttıracak?
	G.3. Bireysel Sorumluluk	Öğrenciler başarılarının kendi çaba ve becerilerine bağlı olduğunu nasıl bilecekler?
Doyum	D.1. İçsel Doyum	Öğrenme yaşantılarından zevk almaları için öğrencileri nasıl cesaretlendirebilir ve destekleyebilirim?
	D.2. Dışsal Pekiştiriciler	Öğrenci başarılarını ne destekler?
	D.3. Eşitlik	Öğrencilerde kendilerine eşit davranıldığı algısını nasıl geliştirebilirim?

Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York London: Springer'den alınmıştır.

Tablo 3'te sunulan öğeler, alt öğeler ve yöntem soruları aşağıda detaylı şekilde açıklanmıştır.

Dikkat. ARCS Motivasyon Modelinde dikkat, motivasyon ve öğrenme için gereklidir (Keller, 2010). Öğrencinin dikkatini uyarana çekmek, bu dikkati ders boyunca sürdürebilmek ve öğrencide öğrenme merakı uyandırmak etkili öğretim için gereklidir. Bu amaç çerçevesinde öğretmenin kendine sorması gereken soru 'Öğretim sürecini nasıl ilgi çekici ve ilginç yapabilirim' olmalıdır. Öğrencilerin motivasyon düzeyleri oldukça önemlidir. Öğretim ortamında dikkat çekici çok sayıda uyarıcı olduğu durumlarda öğretim ortamı dikkat dağıtıcı hale gelebilir ve öğrencilerde aşırı hareketlilik gözlemlenebilir. Bu nedenle, kullanılacak stratejilerin ve materyallerin tutarlılığını, özgünlüğünü ve çeşitliliğini sağlamaya yönelik denge önemlidir (Keller, 1987b; Keller, 2010).

Dikkat öğesinin üç alt öğesi vardır. Bu alt öğelerden ilki olan *algısal uyarılma* için sorulması gereken soru öğrencinin dikkatinin nasıl çekilebileceği olmalıdır. Öğrencinin dikkatini çekmek için bireysel ve duylara hitap eden materyaller kullanılarak öğrencide merak uyandırılmalıdır. İkinci alt öğe olan *araştırmaya yönelik uyarılma*; öğrencilerin dikkatlerini öğretim süreci boyunca devam ettirebilmek için gereklidir. *Araştırmaya yönelik uyarılma* için öğretmenin sorması gereken soru öğrencide araştırma alışkanlığını nasıl canlandırabileceği olmalıdır. Öğrenciye sorular sormak, çelişkili durumlar yaratmak, araştırabilmeleri için imkânlar sağlamak ve düşünmeye yönlendirmek önemlidir. Üçüncü alt öğe olan *çeşitlilik* öğesinde önem kazanan soru öğrencilerin dikkatlerinin nasıl sürdürülebileceği olmalıdır. Sunum yönteminde ve somut örneklerde çeşitlilik sağlamak ve beklenmedik durumlar

yaratmak önemlidir (Keller, 1999). Keller'ın (1987a) sunmuş olduğu dikkat stratejileri Tablo 4'te (Bkz., s. 34) verilmiştir.

İlişki. Öğrencilerin öğretim materyallerinin kendi kişisel amaçları ve öğrenme ihtiyaçları ile ilişkili olduğuna inanmaları önemlidir. Ayrıca, kendilerini öğrenme ortamı ile ilişkili hissetmeleri gerekir (Keller, 2010). Öğretim sürecinde, öğrencilerin amaçları, ilgi alanları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurulmalıdır (Keller, 2000). *İlişki*, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonunu önemli ölçüde etkiler. Öğrencilerin kendilerini öğretim hedef ve materyalleri ile ilişkili hissetme düzeyleri ne kadar yüksekse motivasyonları da o kadar yüksek olacaktır (Keller, 2010).

İlişki öğesinin üç alt ögesi vardır. Bu alt ögelerden ilki olan *hedefe görelilik* öğrencilerin ihtiyaçlarının en iyi şekilde nasıl karşılanabileceğini içerir. Öğretimin öğrencilere kazandıracaklarını belirtmek ve örnekler sunmak gereklidir. *İlişki* öğesinin ikinci alt ögesi *ilgi eşleşmesidir*. Öğretmenin sorması gereken soru, öğretimi öğrencilerin öğrenme stilleri ve kişisel ilgi alanları ile ne zaman ve nasıl ilişkilendirebilirim olmalıdır. Öğrencilere başarıma fırsatları, iş birlikli ortamlar, lider olabilecekleri durumlar sağlayarak ve rol modeller sunarak öğretimi öğrenci güdü ve değerleri ile ilişkilendirmek mümkündür. *Yakınlık-aşinalık*, *ilişki* öğesinin üçüncü alt ögesi olup öğretimi öğrenci yaşantıları ile nasıl ilişkilendirebilirim sorusunu içerir. Somut örnekler ve hikâyeler yardımı ile öğretim materyalleri ve öğretilecek kavramlar, öğrencilerin çalışmaları ile ilişkilendirilmelidir. Keller'ın, öğretimi öğrenci ilgi ve ihtiyaçları ile ilişkilendirebilme amacı ile sunmuş olduğu stratejiler Tablo 4'te (Bkz., s. 34) sunulmuştur.

Güven. Öğrenciler, öğretim süresince öğretmene ve öğretim ortamına karşı güven duygusu hissetmelidirler, çünkü *güven* öğrencilerin başarısını ve motivasyonu etkiler (Keller, 1987b). Öğrencilerin motivasyonun yüksek ve sürekli olması öğrenmeyi pozitif şekilde etkiler. Öğretmenler için güven düzeyini yeteri kadar arttırmak ve bunu devam ettirmek zordur. Öğrencilerin güvenlerinin düşük, endişe düzeylerinin yüksek olduğu durumlarda öğrencilerde korku duygusu gelişir ve öğrenme engellenir. Öğrencilerin güvenlerinin yüksek olduğu durumlarda ise öğrenciler konuyu iyi bildikleri yanılgısına düşerler ve öğrenme etkinliklerinde önemli detaylar gözden kaçabilir (Keller, 2016).

Güven ögesinin üç alt ögesi vardır. Bu alt ögelerden ilki *başarı beklentileridir*. Bu alt ögede sorulması gereken soru öğrencilerin başarı için pozitif beklenti geliştirmelerine nasıl yardımcı olunabilir olmalıdır. Öğrencilere başarı için nelerin gerekli olduğu ve değerlendirme ölçütleri açıklanarak beklenti geliştirilebilir. *Güven* ögesinin ikinci alt ögesi olan *başarı için fırsatlar*, öğrenme yaşantılarının öğrencilerin kendi yeteneklerine olan inançlarını nasıl etkileyeceği ve arttıracacağı sorusunu içerir. Öğrenme başarısını arttıracak farklı ve onlar için biraz zorlayıcı öğrenme yaşantıları sağlamak öğrencileri başarabileceklerine inandırır. *Bireysel değerlendirme, güven* ögesinin üçüncü alt ögesidir. Bu alt ögenin anlaşılmasına yardımcı olacak soru, öğrencilerin, başarılarının kendi çaba ve becerilerine bağlı olduğunu nasıl bilecekleri sorusudur. Bireysel değerlendirmeye fırsat sağlayacak yöntemler kullanmak ve öğrencilerin çabalarına geribildirim vermek faydalı olacaktır. Öğretmenler ve öğretim tasarımcıları tarafından kullanılacak güven geliştirme stratejileri Tablo 4'te verilmiştir (Bkz., s. 34), (Keller, 1987b).

Doyum. ARCS Motivasyon Modelinde *dikkat, ilişki ve güven* ögeleri öğrenmenin istendik şekilde gelişmesi, *doyum* ise öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yönelik olumlu tutum geliştirmesi için gereklidir (Keller & Suzuki, 2004). Motivasyon için gerekli koşulların sağlandığı öğretim ortamlarında öğrencilerin öğrenme motivasyonları istendik düzeydedir, ancak motivasyonun sürekliliğini sağlamada öğrencilerin öğrenme sürecine ve öğrenme çıktılarına yönelik olumlu tutum geliştirmeleri gerekmektedir (Keller, 2016). *Doyum*, özsaygının artması gibi içsel, not ya da sertifika gibi dışsal faktörlerle sağlanabilir.

Doyum ögesinin üç alt ögesi vardır. Bu alt ögelerden ilki *içsel doyum* ögesidir. Öğrenme yaşantılarından zevk almaları için öğrenciler nasıl cesaretlendirilebilir ve desteklenebilir sorusunu içerir. Kişisel çaba ve başarı için olumlu duygular geliştirmeye yardımcı olacak bilgi ve geribildirim sağlama içsel doyumun arttırılmasında fayda sağlar. İkinci alt öge ise *dışsal pekiştireçlerdir*. Bu öge için sorulması gereken soru, öğrenci başarılarını arttırmada istendik sonuçların elde edilmesini neler destekler olmalıdır. Başarıyı ödüllendirmek için sözlü pekiştireçler, gerçek ve temsili ödüller kullanılabilir ya da öğrencilerden çaba ve çalışmalarının sonuçları hakkında konuşmaları istenebilir. *Doyum* ögesinin üçüncü alt ögesi ise *eşitlik*dir. Öğrencilerde kendilerine eşit davranıldığı algısının nasıl geliştirilebileceği

öğretmenin sorması gereken sorudur. Keller'ın (2010), *doyum* ögesi için sunmuş olduğu stratejiler Tablo 4'te (Bkz., s. 34) verilmiştir.

İsteklilik. Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını başarmaya yönelik olan ve sonuna kadar devam edip etmeyeceklerini belirleyen istek ve kararlılık ile ilgilidir. Öğrenme istek düzeyi yüksek olmayan öğrencinin dikkati kolaylıkla dağılabilir ve düzenli çalışma planı oluşturamazlar. Söz konusu istek düzeyi çok yüksek öğrenci ise çalışmayı ne zaman ve nasıl bırakacağı konusunda güçlük çeker. Öğrenmeyi arttırarak çalışmak yerine endişeyi arttırarak çalışır. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmeye yönelik isteğinin istendik düzeyde tutulması önemlidir (Keller, 2016).

Keller, ARCS Motivasyon Modeli ile öğrencilerin motivasyonlarını etkileyen tüm unsurların anlaşılabilir motivasyon stratejilerinin nasıl kullanılacağı konusunda öğretmenlere rehber olmayı amaçlar (Keller, 2010). ARCS Motivasyon Modelinin öğelerine ait stratejiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

ARCS Motivasyon Modeli Öğelerinin Stratejileri

<i>Dikkat Stratejileri</i>	
D1:	Uyuşmazlık, çatışma D1.1 Öğrencinin önceki yaşantılarıyla çelişiyormuş gibi gözükten gerçekler ileri sürün. D1.2 Verilen kavramı örneklemeyen örnekler verin. D1.3 İçlerinden sadece birinin doğru olduğu ve aynı derecede akla yatkın örnek ya da kural sunun. D1.4 Şeytanın avukatlığını yapın.
D2:	Somutluk D2.1 Önemli nesnelere, fikirlere ve ilişkilere ait görseller sunun. D2.2 Önemli olan her kavram ve kural için örnek verin. D2.3. Konu ile alakalı anekdotlar, durum çalışmaları, biyografi, vb. kullanın.
D3	Çeşitlilik D3.1 Ayakta yapılan konuşmalarda, tonlamanızı değiştirin ve duraksama, destek, vücut hareketlerinizi kullanın. D3.2 Öğrencilerin dikkat sürelerine göre öğretim yöntemlerinizi çeşitlendirin (bilgi sunumu, alıştırtma, sınav, vb). D3.3 Öğretim aracınızı çeşitlendirin (şema, film, video, basılı materyal, vb.). D3.4 Basılı materyallerinizi boşluk, görseller, tablolar, farklı yazı karakterleri kullanarak bölümlere ayırın. D3.5 Sunum tarzınızı değiştirin (güldürücü-ciddi, hızlı-yavaş, yüksek-yavaş sesli, aktif-pasif, vb.) D3.6 Öğretmen-öğrenci etkileşimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında geçişler yapın
D4	Mizah D4.1 Çok fazla bilginin sunulduğu yerlerde uygun olan yerlerde kelimelerle oynayın. D4.2 Eğlenceli girişler yapın. D4.3 Açıklamak ya da özetlemek için gülünç benzetmeler yapın.
D5	Araştırma D5.1 Öğrencilere içerik ile ilgili sıra dışı benzetmeler ve çağrışımlar yaptırmak için yaratıcı teknikler kullanın. D5.2 Düzenli aralıklarla problem çözme aktiviteleri geliştirin.

D5.3 Öğrencilere araştırma ihtiyaçlarını ve meraklarını uyuracak ödev, proje ve konu seçme fırsatı verin.

D6 Katılım

A6.1 Öğrencilerin katılımını sağlayacak oyunlar, role canlandırma ve benzetim oyunları kullanın.

İlişki Stratejileri

İ1: Yaşantı

İ1.1 Öğretimin öğrencinin hâlihazırdaki becerilerini ne şekilde geliştireceğini açıkça belirtin.

İ1.2 Öğrencilerin geçmiş yaşantılarından tanıdık oldukları benzetmeler kullanın.

İ1.3 Öğrencilerin ilgi alanlarını öğrenin ve öğretimi onlar ile ilişkilendirin.

İ2: Bugünkü değer

İ2.1 İçeriği öğrenmenin gelecekteki hedeflerine katacağı değerden ayrı olarak; öğrencilere o anda neler katacağını açıkça belirtin.

İ3 Gelecekteki Fayda

İ3.1 Öğretimin, öğrencinin gelecekteki eylemleri ile ne şekilde ilişkili olduğunu açıkça belirtin.

İ3.2 Öğrencilerden öğretimi gelecekteki kendi amaçları ile ilişkilendirmelerini isteyin.

İ4 İhtiyacı Karşılama

İ4.1 Başarı için atılan adımları arttırmak için, aşırı olmayan risk altında mükemmeli başaracakları fırsatlar yaratın.

İ4.2 Güç dürtüsüne cevap veren öğretim için, sorumluluk, güç ve kişiler arası etki için fırsatlar yaratın.

İ4.3 Yakın ilişki ihtiyacını karşılamak için, güven sağlayın ve güvenli, işbirliğine dayanan iletişim için fırsatlar yaratın.

İ5 Örnekleyin

İ5.1 Sınıfa istekli misafir öğretici olarak bir mezun getirin.

İ5.2 Öğrenci kontrollü ders için, ilk bitirenleri vekil öğretmen olarak kullanın.

İ5.3 Öğretilen konu için siz de hevesli olun.

İ6 Katılım

İ6.1 Bir amacı gerçekleştirmek için, anlamlı alternatif yöntemler geliştirin.

İ6.2 Bir kişinin çalışmasını düzenlemek için kişisel seçimler sağlayın.

Güven Stratejileri

G1: Öğrenme İhtiyaçları

G1.1 Öğretim materyallerinde ilgi çekici ve açıkça belirtilmiş öğrenme hedeflerine yer verin.

G1.2 Açıkça belirtilen öğrenme hedeflerine dayanan öz değerlendirme araçları sağlayın.

G1.3 Performansın değerlendirileceği ölçütleri açıklayın.

G2: Zorluk

G2.1 Materyalleri kolaydan zora olacak şekilde düzenleyin. Diğer bir deyişle, öğrenme materyallerini üstesinden gelinebilecek zorlukta olacak şekilde yapılandırın.

G3 Beklentiler

G3.1 Başarının, öğrencilerin göstermiş oldukları çaba ve yetenekle doğru orantılı olduğuna dair açıklamalar yapın.

G3.2 Öğrencilere hedefi başarma ile sonuçlanacak bir çalışma planının nasıl geliştirileceğini öğretin.

G3.2 Öğrencilere gerçekçi hedefler koyabilmeleri konusunda yardımcı olun.

G4 Katkı

G4.1 Öğrenci başarısını, uygun olan zamanlarda şans ya da görevin kolay olmasından ziyade öğrencinin göstermiş olduğu çabaya dayandırın.

G4.2 Öğrencileri, hem başarıya hem de başarısızlığa yol açan sebepleri dile getirmeleri yönünde cesaretlendirin.

G5 Özgüven

G5.1 Öğrencilere, öğrenmede ve bir beceriyi uygulamada gittikçe artacak şekilde özgür olmalarını sağlayacak fırsatlar sağlayın.

G5.2 Öğrencilerin, yeni becerileri düşük risk koşullarında öğrenmelerini; iyi öğrenilmiş görevleri de gerçekçi koşullarda uygulamalarını sağlayın.

G5.2 Öğrencilere; mükemmellik peşinde olmanın, mükemmel olmayan bir şeyin başarısız olacağı anlamına gelmeyeceğini anlamları ve gerçek başarılar karşısında iyi hissetmeyi öğrenmeleri konusunda yardımcı olun.

- D1: Doğal Sonuçlar
D1.1 Öğrencilere yeni öğrendikleri bir beceriyi gerçeğe yakın bir ortamda mümkün olduğunca kısa sürede kullanmaları için fırsatlar yaratın.
D1.2 Öğrencilerin zor bir görevi başardıklarındaki duydukları kelimelerle pekiştirin.
D1.3 Bir görevde ustalaşan bir öğrencinin, henüz o seviyeye gelmemiş olanlara yardım etmesini destekleyin.
- D2: Beklenmedik Ödüller
D2.1 Gerçekten ilginç olan bir performansı, beklenmedik rastlantısal olmayan ödüller ile ödüllendirin.
D2.2 Sıkıcı görevleri öğrenciler tarafından beklenen ödüller ile ödüllendirin.
- D3: Olumlu Sonuçlar
D3.1 Başarılı gelişmeyi ve başarıyı överek dile getirin.
D3.2 Öğrencilere bireysel olarak ilgi gösterin.
D3.3 Hemen yararı olacağı zamanlarda bilgilendirici ve faydalı geribildirim verin.
D3.4 Bir görev performansından sonra hemen motive edici geribildirim verin.
- D4: Olumsuz Sonuçlar
D4.1 Öğrencilerin bir görevi gerçekleştirmelerini sağlamak için tehdit kullanmaktan kaçının.
D4.2 Gözetim altında tutmaktan kaçının (Pozitif ilgi ile çeliştiği için).
D4.2 Öğrencinin kendi çalışmasını değerlendirmesinde yardımcı olmanın mümkün olduğu zamanlarda dışsal değerlendirmeden kaçının.
- D5: Programlama
D5.1 Öğrenci yeni bir görev öğreniyorken sık pekiştireç kullanın.
D5.2 Öğrenci bir görevde yetkin hale geldikçe aralı pekiştireç kullanın.
D5.2 Pekiştireçlerin ara ve miktar konusunda programlanmalarını çeşitlendirin.
-

Kaynak: Keller, J. M. (1987a). Development and use of the ARCS model of motivational design. Journal of Instructional Development, 10(3), 2-10'dan alınmıştır.

Tablo 4'te (Bkz., s. 34) verilen *dikkat, ilişki, güven ve doyum* öğeleri ARCS Motivasyon Modelinin ilk bölümünü; her öğe için sunulan stratejiler modelin ikinci bölümünü oluşturur. Söz konusu öğe ve stratejiler aynı zamanda modelin tasarım süreci olan üçüncü bölümü için de temel oluşturmaktadır (Keller, 2000). Aşağıda modelin üçüncü bölümü olan tasarım süreci açıklanmıştır.

ARCS Motivasyon Modelinin tasarım süreci. ARCS Motivasyon Modeli, sistem tasarım sürecini içerir (Keller, 2010). Sistem tasarım süreci, sistemin öğeleri arasındaki ilişkilere ve onların etkinliğine önem veren sistem yaklaşımına dayanır ve sistemli problem çözme sürecini takip eder. ARCS Motivasyon Modelinin tasarım sürecinde 10 adım vardır (Keller, 2008). Tablo 5'de sunulan 10 adımı; analiz, tasarım, geliştirme ve değerlendirme olmak üzere dört temel bölümde incelemek mümkündür (Francom & Reeves, 2010). ARCS Motivasyon Modelinin tasarım basamakları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

ARCS Motivasyon Modelinin Tasarım Basamakları

Aşamalar	Adımlar	İçerik	Sorular
ANALİZ	1. Dersle ilgili bilgi toplama	Dersin, temelinin ve sunma sisteminin, öğretmen bilgisinin tanımlanması	Dersin tanımı, temeli, ortam, zaman ve öğretmenleri kapsayan dersle ilgili mevcut durumun özellikleri nelerdir?
	2. Hedef kitle ile ilgili bilgi toplama	Giriş beceri düzeylerinin listelenmesi, okul ya da göreve karşı tutumların belirlenmesi, derse karşı tutumların belirlenmesi	Giriş beceri seviyelerini ve öğretime yönelik tutumlarını kapsayan dinleyene ait özellikler nelerdir?
	3. Hedef kitlenin analiz edilmesi	Motivasyonel profillerin hazırlanması, kaynak sebeplerin listelenmesi, değiştirilebilir etkilerin belirlenmesi	Dinleyicinin verilecek olan derse yönelik motivasyonel tavırları nelerdir?
	4. Mevcut materyallerin ve durumun analiz edilmesi	Olumlu özelliklerin listelenmesi, eksikliklerin ve problemlerin listelenmesi, ilgili konuların listelenmesi	Mevcut materyallerde ve kaynak materyallerdeki motivasyona yönelik stratejiler nelerdir ve uygun mudurlar?
	5. Hedeflerin ve ölçeklerin listelenmesi	Motivasyon tasarımı hedeflerinin listelenmesi, öğrenci davranışlarının belirlenmesi, doğrulama yöntemlerinin belirlenmesi	Dinleyicinin motivasyonel enerjileri konusunda neyi başarmak istiyorum ve başarıp başaramadığımı nasıl anlayacağım?
	6. Olası stratejilerin belirlenmesi	A, R, C ve S stratejileri listesi üzerine beyin fırtınası yapma, başlangıç, süreç, sonuç ve tüm stratejilerin belirlenmesi	Motivasyonla ilgili hedeflerime ulaşmama yardımcı olacak stratejiler kaç tanedir?
TASARIM	7. Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması	A, R, C ve S stratejilerinin birleştirilmesi, iyileştirme ve devam ettirme stratejilerinin belirlenmesi	Dinleyici, öğretmen, yer ve zaman açısından en uygulanabilir stratejiler hangileridir?
	8. Öğretim ile bütünleştirme	Motivasyona ve öğretime ait planların birleştirilmesi, yapılacak olan düzenlemelerin listelenmesi	Öğretim ve motivasyon öğelerini nasıl birleştirerek bütünlük bir tasarım oluşturabilirim?
GELİŞTİRME	9. Materyal geliştirme ve seçimi	Ulaşılabilir materyallerin seçimi, duruma uygunluk için materyallerin değiştirilmesi, yeni materyallerin geliştirilmesi	Hedeflere ulaşmak için motivasyon materyallerini nasıl temin edebilirim ya da oluşturabilirim?

10.Değerlendirme ve yeniden düzenleme

Öğrencilerin tepkilerini öğrenme, memnuniyet düzeyinin belirlenmesi, gerekli ise yeniden düzenleme

Dersin motivasyon üzerindeki beklendik ve beklenmedik etkilerini nasıl farkedebiliriz?

Kaynak: Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York London: Springer'dan alınmıştır.

Keller (2010), Tablo 5'te gösterilen ARCS Motivasyon Modelinin tasarım sürecinin ADDIE öğretim tasarım süreci ile yapı olarak benzer olduğunu belirtir. Dolayısıyla, Keller'ın sunmuş olduğu ARCS Motivasyon Modelinin tasarım sürecinin analiz, tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşamaları, Şekil 1'de (Bkz., s. 15) verilen ADDIE öğretim tasarım modelinin de aşamalarıyla örtüşmektedir. ADDIE ve ARCS Motivasyon Modelinin paralel süreci Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

ADDIE ve ARCS Motivasyon Modelinin Paralel Süreci

Aşama	ADDIE	ARCS Motivasyon Modeli
Analiz	Öğretim ihtiyaçlarını belirleme Giriş davranış özelliklerini belirleme Öğretim analizini yapma Performans hedeflerini yazma Ölçek geliştirme	Dersle ilgili bilgi toplama Hedef kitle ile ilgili bilgi toplama Hedef kitle analizi Mevcut materyallerin analizi Hedeflerin ve ölçüklerin listelenmesi
Tasarım	Öğretim yöntemi geliştirme	Olası yöntemlerin belirlenmesi Yöntemlerin seçilmesi ve tasarlanması Öğretimle bütünleştirme
Geliştirme	Öğretim materyallerini geliştirme ve seçme	Materyallerin seçilmesi ve tasarlanması
Değerlendirme	Öğretimin değerlendirme ve düzeltme	Değerlendirme ve düzeltme

Kaynak: Kaynak: Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York London: Springer'dan alınmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde ADDIE ve ARCS Motivasyon Modelinin aşamaları olan analiz, tasarım, geliştirme ve değerlendirme aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Analiz aşaması.

Dersle ilgili bilgi toplama. Amaç, ders ve öğretmen ile ilgili bilgi toplamaktır. Bu aşamadan elde edilecek sonuçlar, tasarım süresince problemlerle, hedeflerle,

yöntem ve materyal geliştirmeyle ilgili alınacak kararlar hakkında tasarımcılara yol gösterici olacaktır.

Hedef kitle ile ilgili bilgi toplama. Hedef kitlenin sahip olduğu giriş davranış özellikleri ve öğrencilerin özellikleri ile ilgili genel bilgiye sahip olmak amacıyla yapılır. Öğrencilerin önceki bilgi ya da becerilerinde eksik noktalar var ise yenilerinin öğrenilmesinde problemler ortaya çıkmasını engellemek ve başlangıçta olabilecek olası bir motivasyon sorununu belirlemek konusunda tasarımcılara yol gösterir.

Hedef kitlenin analiz edilmesi. Aşama, hedef kitlenin giriş davranışlarının ve tutumlarının analiz edilmesi, öğrencilerin mevcut durumları ile hedeflenen durumları arasındaki boşluğun nasıl giderileceğine karar vermek açısından önemlidir.

Mevcut materyallerin ve durumun analiz edilmesi. Mevcut materyallerin olumlu ve olumsuz yanları belirlenir. Materyallerde var olan olası sorunlar ve materyallerin öğrenci motivasyonu arttırıcı nitelikte olup olmadığı belirlenir.

Hedeflerin ve ölçeklerin listelenmesi. Bu aşamada, motivasyon ve öğretim hedefleri listelenir. Ölçme amaçlı kullanılacak ölçeklere karar verilir. Motivasyon hedeflerinin, öğretim hedefleri ile birlikte yazılması ya da öğretim hedeflerinden hemen sonra yazılması gerekir.

Tasarım aşaması.

Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması. Öğretim yöntemlerinin seçimi, öğretim hedeflerine bağlıdır. Örneğin; hedef, öğrencilerden istenilen bilginin belirli öğelerini hatırlamaksa ezberlemeyi kapsayan bir strateji kullanır, ancak motivasyon yöntemlerinin seçimi bu kadar net değildir. Motivasyon tasarımı süreci beyin fırtınası ile başlar ve olası yöntemler içerisinden konuya ve zamana bağlı olarak uygun yöntemin seçilmesi ile devam eder. Belirlenen motivasyon yöntemleri ile öğretim yöntemleri birleştirilir.

Öğretim ile bütünleştirme. Motivasyon ve öğretim öğelerinin bütünleştirildiği aşamadır. Önceden listelenmiş motivasyon stratejilerinden nihai olanlar belirlenir ve belirlenen stratejilerin öğretim sürecinde hangi noktada kullanılacağına karar verilir.

Geliştirme aşaması.

Materyalleri geliştirme ve seçme. Yeni öğretim ve motivasyon materyallerinin geliştirilip geliştirilmeyeceğine ya da var olanların kullanılıp kullanılmayacağına

karar verilir. Her iki durumda da motivasyon materyallerinin öğretim materyallerinden ayrı tutulmaması gerekmektedir. Motivasyonu arttırmak için kullanılacak materyaller öğretim materyalleri ile bütünleştirilir.

Değerlendirme aşaması.

Değerlendirme ve yeniden düzenleme. Değerlendirme ile hem tasarımın öğrenme çıktıları açısından etkililiği hem de motivasyon açısından öğretimin gözden geçirilip geçirilmeyeceğine karar verilir. Gerekli görüldüğü takdirde düzeltmeler yapılır. Bu bağlamda, motivasyon ölçeklerinin öğrencilerin başarı testindeki performanslarını etkilemelerini önlemek amacıyla başarı testlerinin ilk olarak verilmesi yerinde olacaktır.

Bilgisayar Destekli Dil Öğretimi

Bilgisayar destekli dil öğretimi teriminin ilk olarak ne zaman ortaya çıktığı bilinmemekle birlikte Birleşik Krallık'ta ortaya çıktığı düşünülmektedir. Terimin ilk belgelendirilmiş kullanımı Davies ve Steel'in bir konferansta sundukları bildirimdir (1981, Davies, Otto & Rüschoff, 2013). Levy (1997), bilgisayar destekli dil öğretimini "dil öğretiminde ve öğrenmede bilgisayar uygulamalarının araştırılması ve çalışılması şeklinde" (s.1) tanımlar. Beatty (2003), "Öğrencinin bilgisayar kullandığı ve sonuç olarak dilini geliştirdiği süreç" (s.7) olarak açıklar. Egbert'a (2004) göre bilgisayar destekli dil öğretimi, "öğrencilerin hedef dili öğrenirken öğrenme durumlarının bir ögesi olarak bilgisayar teknolojilerinin kullanıldığı öğrenmelerdir" (s.4). Tablo 7'de Warschauer'ın (2004) sınıflandırdığı bilgisayar destekli dil öğretiminin üç dönemi görülmektedir.

Tablo 7

Warschauer'a Göre Bilgisayar Destekli Dil Öğretiminin Üç Dönemi

<i>Dönem</i>	<i>1960 ve 1970'li yıllar Davranışçı BDDÖ</i>	<i>1970 ve 1990'lı yıllar İletişimsel BDDÖ</i>	<i>21. yy Birleştirici BDDÖ</i>
Teknoloji	Ana bilgisayarlar	Kişisel bilgisayarlar	Multimedya ve internet
İngilizce öğretme akımları	Dil bilgisi-çeviri yöntemi; İşitsel-dilsel yöntem	İletişimsel yaklaşım	İçerik odaklı yöntem; Belirli amaçlı İngilizce/ Akademik amaçlı İngilizce
Dile bakış açısı	Yapısalcı (Biçimsel yapısalcı sistem)	Bilişsel (Zihinsel yapıli sistem)	Sosyal bilişsel (Sosyal etkileşim ile geliştirilen)
Bilgisayarın temel kullanımı	Tekrarlı alıştırmalar	İletişim amaçlı alıştırmalar	Gerçek hayattan materyaller
Temel amaç	Doğruluk	Ve akıcılık	Ve eylemlilik

Kaynak: Warschauer, M. (2004). Technological Change and the Future of CALL. In, Fotos, C. Browne (Ed.), *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, 15-26. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates'dan alınmıştır..

Warschauer ve Healey (1998), bilgisayar destekli dil öğretiminin tarihsel gelişimini Tablo 7'de sunulduğu üzere davranışçı, iletişimsel ve birleştirici bilgisayar destekli dil öğretimi olmak üzere üç gruba ayırır. Söz konusu gruplama Tablo 8'de gösterilmiştir.

1960 ve 1970'li yıllarda bilgisayar destekli dil öğretimi. Bilgisayar destekli dil öğretiminin ortaya çıkışında iki temel sebep görülür. Bunlardan ilki teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler, diğeri ise eğitim alanında yaşanan gelişmelerdir (Ahmad, Graville, Rogers & Sussex, 1985). Bilgisayar alanında 1960 ve 1970'li yıllarda yaşanan gelişmeler incelendiğinde dönemin önde gelen bilgisayar şirketi International Business Machines (IBM) İngilizcede 'mainframe' olarak adlandırılan ana bilgisayarlar üretmekteydi (Asprey, Ensmenger, Kelly & Yost, 2014). Bu bilgisayarların kullanımı BDDÖ amaçlı yazılımların ortaya çıkmasına imkân sağladı.

Bilgisayar teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte ortaya çıkan bilgisayar destekli dil öğretiminin ilk dönemi davranışçı bilgisayar destekli dil öğretimi olarak adlandırıldı (Fotos & Browne, 2004). Bu durumun sebebi, davranışçı yaklaşımın temel öğeleri olan uyarıcı, tepki, pekiştirecin bilgisayar destekli dil öğretimi önemli ölçüde etkilemiş olmasıydı. Skinner'ın Programlı Öğretim Modeli (1954) bu dönemde etkili oldu. Bu model, bilgisayarların öğrenciye ilgili konuyu adımlar halinde sunmasını ve bu süreçte öğrenciden gelen cevapların anında

kontrol edilerek geribildirim verilmesini savundu. Böylece öğrenciler bireysel öğrenme hızlarına göre ilerleyebileceklerdi.

Aynı dönemde, bilgisayar ve öğretim psikolojisi alanında yukarıda sözü edilen gelişmeler olurken; dilbilim alanında yapısalcı yaklaşım ve dil öğretim alanında da işitsel-dilsel yöntem benimsenmekteydi (Fotos & Browne, 2004). Yapısalcı dilbilim; dili ses, kelime ve cümle gibi yapısal öğelerden oluşan bir sistem olarak görmekteydi. Bu nedenle İngilizce öğretiminde amaç, dile ait yapıların öğretilmesiydi. Bunun yanı sıra işitsel-dilsel yöntemin teknikleri davranışçı yaklaşım ile uyumlu olması sebebi ile bu yöntem önem kazandı (Brown, 2007). Hedef kelime ve yapılar diyaloglar halinde öğrencilere sunulurken; bu yapıların tekrarlı alıştırılmaları ve taklit yolu ile öğretilmesi amaçlandı (Larsen & Freeman, 2000). Öğrencilerin hatasız öğrenmelerinin hedeflenmesi sebebi ile anında geribildirim önem verildi (Brown, 2007).

1980’li yıllarda bilgisayar destekli dil öğretimi. Intel firması tarafından 1969 ve 1971 yılları arasında mikroişlemcinin üretilmesi kişisel bilgisayarların gelişimine imkân sağladı. 1975 yılında ilk mikro işlemcili bilgisayar olan ve ilk kişisel bilgisayar olarak kabul edilen Altair 8800 üretildi. Altair 8800’in fiyatının oldukça düşük olması sebebiyle kişiler bilgisayarları kişisel kullanım amaçlı almaya başladı. Mikro işlemcili kişisel bilgisayarların ortaya çıkması ile de dil öğretimi amaçlı teknolojik uygulamalar ve bilgisayar destekli dil öğretimi önemli ölçüde değişti. Bilgisayar teknolojileri alanındaki bu değişiklik, öğrencinin bilgisayarla etkileşimine daha fazla olanak sağlaması açısından önemlidir (Fotos & Browne, 2004).

Bilgisayar teknolojileri alanında bu gelişmeler yaşanırken 1970’li yılların sonlarından itibaren İngilizce öğretiminde iletişimsel yaklaşım önem kazandı (Richards & Rodgers, 2001). İletişimsel yaklaşımda vurgulanan, bireyin çevresi ile iletişim kurabilmesi için dil yeterliliğinden öte, iletişimsel yeterliliğe ihtiyaç duymasıydı. İletişimsel yeterlilik öğrencinin neyi, kime, ne zaman ve nasıl söyleyeceğini bilebilmesiydi (Hymes, 1972). İletişimsel yaklaşıma göre dil öğretiminin amacı, öğrencilere iletişimsel yeterlilik kazandırmaktır (Larsen & Freeman, 2000). Dil öğretimi alanında iletişimsel yaklaşımın önem kazanması, 1970’li yılların sonu ve 1980’li yılların başından itibaren bilgisayar destekli dil öğretiminin iletişimsel bilgisayar destekli dil öğretimi olarak kabul edilmesine sebep

olmuştur (Fotos & Browne, 2004; Kern & Warschauer, 2000; Underwood, 1984; Warschauer, 1996).

Bilgisayar destekli iletişimsel dil öğretiminin savunucuları, bilgisayar odaklı etkinliklerde dile ait yapılardan çok bu yapıların kullanımına odaklanılması gerektiğini vurguladılar (Warschauer & Healey, 1998). Diğer bir deyişle bu dönemde önemli olan dilin yapılarının birbirinden kopuk bir şekilde öğrenilmesi değil; dilin iletişim amaçlı kullanılmasıydı (Fotos & Browne, 2004). Öğrencilerden; kelimelerin anlamlarını, yan anlamlarını ve dil bilgisi özelliklerini metin ya da cümle içeriğinden tahmin etmeleri beklendi. Dil bilgisinin doğrudan öğretimi yerine dolaylı öğretimi savunuldu. Diğer bir deyişle öğrenciler dil bilgisini doğrudan öğrenmekten keşfederek öğrenmeye teşvik edildi. Öğrenme ortamında ise çoğunlukla hatta yalnızca hedef dilin kullanılması savunuldu. Önceden planlanmış ve hazırlanmış dil kullanımı yerine dilin doğal olarak kullanımı vurgulandı. Bilgisayar destekli dil öğretimi amaçlı seçilen materyallerin, dil öğretim amacı ile oluşturulmayan, günlük hayatın içerisinde alınan otantik materyaller olması amaçlandı (Davies, Otto & Rüschoff, 2013).

1990'lı yıllarda bilgisayar destekli dil öğretimi. Teknoloji alanında bilgisayar destekli dil öğretimini önemli ölçüde etkileyen yenilikler 1990'lı yıllarda oldu. Bu yeniliklerin en büyüğü şüphesiz ki internetti (Levy, 1997). Aynı yıllarda dünyadaki milyonlarca bilgisayarı birbirine bağlayan sistem olan internet yaygın olarak kullanılmaya başlandı. 1990'lı yılların başında sadece 313 bin bilgisayar internete bağlanırken; rakam beş yıl sonra 10 milyona ulaştı (Asprey, Ensmenger, Kelly & Yost, 2014). Teknoloji alanındaki diğer büyük bir buluş ise İngiliz bilim insanı Tim Berners-Lee (1992, Davies, Otto & Rüschoff, 2013) tarafından geliştirilen ve internetteki kaynaklara erişim sağlayan sistem olan Dünya Çapında Ağdı (World Wide Web) (Levy, 1997). Belirli bir yerdeki bilgisayarları birbirine bağlayan kapalı bir sistem olan yerel ağların ortaya çıkması bu dönemde yaşanan diğer bir teknolojik yenilikti (Levy, 1997).

Bilgisayar destekli dil öğretiminin birleştirici bilgisayar destekli dil öğretimi olarak kabul edilen üçüncü döneminin temeli Rus psikolog Lev Vygotsky'nin (akt., Fotos & Browne, 2004) sosyokültürel gelişim kuramına dayanmaktaydı. Vygotsky'e göre bir bireyin gelişiminde toplumsal ve kültürel etkinlikler önemli rol oynamaktaydı. Vygotsky çocuğun kendi gerçekleştirebileceği gelişim düzeyinin kendisinden daha

bilgiler ile etkileşimi sonucunda arttırılarak potansiyel gelişim düzeyinin gerçekleştirilebileceğini belirtti (Öncü, 1999). Sosyokültürel gelişim kuramından etkilenen bu dönemde yerel ağların, elektronik postaların, çok oyunculu benzetim oyunlarının ortaya çıkması insanlar arası etkileşimi arttırdı ve insanlar birbirlerinden yeni bilgiler edinebildiler (Fotos & Browne, 2004).

Öğrenciler için gerçeğe benzer durumlar yaratmayı temel alan göreve, projeye ve içeriğe dayalı yaklaşımlarla dile ait farklı becerilerin ayrı ayrı değil, birlikte kazandırılması amaçlandı. Dil öğretme etkinliklerini gerçekleştirmek için bilgisayar laboratuvarlarına haftada bir gitmek yerine; teknolojiyi dil öğrenme sürecine daha çok dâhil etmenin gereği anlaşıldı (Warschauer & Healey, 1998) Öğrencilerin parçaları okuyarak, dinleyerek, cevap verebilecekleri etkileşimli CD-ROM'lar piyasaya sürüldü. Bu dönemde e-öğrenme yaygınlaştı. Sanal öğrenme ortamları da yaygın bir şekilde kullanılmaya başlandı. Böylelikle öğrenciler bilgisayarı bir araç olarak kullanarak öğretim sürecinde aktif hale geldiler (Davies, Otto & Rüschoff, 2013).

2000'li yıllarda bilgisayar destekli dil öğretimi. 2000'li yıllarda kişisel bilgisayarlar ve internet sadece gelişmiş ülkelerde değil, gelişmekte olan ülkelerde de yaygın olarak kullanılmaya başlandı. Bu durum dünya çapındaki daha fazla insanın birbiri ile iletişim kurabilmesine imkân sağladı. Kablolulu internet bağlantısından kablosuz internet bağlantısına geçiş, dönemin önemli yeniliklerinden biri oldu. Bu gelişme, aynı ortamdaki birden fazla bilgisayarın aynı anda internete bağlanabilmesini mümkün kıldı. Yanı sıra, bu dönemde masaüstü bilgisayarların yerini taşınabilir bilgisayarlar ve cep telefonu ya da cep bilgisayarları gibi elektronik cihazlar aldı. Teknoloji alanında yaşanan bu gelişmeler bireylerin bilgiye daha kolay ulaşabilmesini sağlamıştır. Bilgisayar destekli dil öğretimi alanında ise bilgisayarların dil amaçlı kullanımını dil laboratuvarları sınırlarından çıkararak sınıflara taşımıştır (Warschauer, 2004).

Warschauer (2004), 2000'li yıllarda bilgisayar destekli dil öğretiminin birleştirici bilgisayar destekli dil öğretimi olduğunu belirterek; bu dönemdeki birleştirici bilgisayar destekli dil öğretiminde dile sosyobilişsel bakış açısı ile yaklaşıldığını vurgular. Hedef dilde iletişim kurma, sadece dil becerilerini geliştirme amaçlı değildir; öğrencilerin yeni topluluklara katılarak ve başlangıçta acemilik hissettikleri bu topluluklara giderek alışarak farklı bireyler ile hedef dilde etkileşim

kurmalarını gerektirir. Söz konusu topluluklarda model alma yolu ile yeni öğrenmeler gerçekleşebilir. Bu nedenle topluluğun özellikleri ve etkileşimin içeriği oldukça önemlidir.

1990'lı yıllarda dil öğretimi alanında yoğun ilgi gören içerik merkezli yöntem bu dönemde de etkilidir. İçerik merkezli yöntem; dil öğretiminin, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik seçilen belirli bir içerik çerçevesinde gerçekleştirildiği takdirde daha etkili olacağı görüşüne dayanmaktadır (Brown, 2007). Hedef dili öğrenme sürecinde öğrenci ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, öğrencilerin motivasyonunu artırıcı niteliktedir. Konu ile ilgili gerçek hayattan materyallerin kullanılması bu yöntemin diğer önemli bir özelliğidir (Larsen & Freeman, 2000). Bilgisayar ve internet, öğrencilerin söz konusu materyallere ulaşmasında çok çeşitli imkânlar sunmaktadır.

Bilgisayar destekli dil öğretiminde Web uygulamaları. Bilgisayar destekli dil öğretiminde web uygulamaları, Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0 olarak Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8

Web 1.0, Web 2.0 ve Web 3.0'ün Karşılaştırılması

WEB 1.0	WEB 2.0	WEB 3.0
1996-2004	2004-2016	2016+
Hiper Metinler Ağı	Sosyal Ağ	Semantik ağ
Tim Berners-Lee	Tim O'Reilly, Dale Dougherty	Tim Berners Lee
Sadece-oku web	Oku-yaz web	Oku-yaz-uygula web
Milyonlarca kullanıcı	Milyarlarca kullanıcı	Trilyonlarca kullanıcı
Ekran sistemi	Katılım ve etkileşim	Kendisini anlayan sistem
Tek yönlü	İki yönlü	Çoklu kullanıcı sanal ortamlar
Şirketler tarafından yayınlanan içerik	İnsanlar tarafından yayınlanan içerik	İnsanların birbiri ile iletişim kurduğu ve içerik yayınladığı uygulamalar
Statik içerik	Dinamik içerik	Üç boyutlu
Kişisel web siteleri	Blog ve sosyal profil	Semiblog, Haystack
Mesaj panoları	Topluluk portalı	Semantik forumlar
Arkadaş listesi, adres defterleri	Çevrimiçi sosyal ağlar	Semantik sosyal bilgi

Kaynak: Choudhury, N. (2014). World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer and Science and Information Technologies* 5(6), 8096-8100'den alınmıştır.

Tablo 8'den inceleneceği üzere ilk web uygulaması olan Web 1.0, bilginin bağlandığı ağ olarak tanımlanmış ve 1989 yılından 2005 yılına kadar aktif bir şekilde kullanılmıştır (Choudhury, 2014). İlk nesil web uygulamaları, statik web sitelerinden oluşmaktadır. Statik web siteleri genellikle bilgi vermek amaçlı düzenlenen ve sayfa

ziyaretçisi ile karşılıklı etkileşime imkân tanımayan web sayfalarıdır. Dünya çapındaki ağın mucidi Tim Berners-Lee'ye göre Web 1.0 salt okuma ağıdır (Getting, 2007). Statik web sitelerinin hazırlanmasındaki amaç belirli bir içeriği okuyucuya sunmaktır. Diğer bir deyişle Web 1.0 uygulamaları, okuyucuya sadece bilgiyi araştırabilme ve bilgiyi okuyabilme olanağını sunmasıyla sınırlı kalmıştır (Choudhury, 2014).

İkinci nesil web olan Web 2.0, 2004 yılında bir konferansta O'Reilly Media ve MediaLive International arasındaki beyin fırtınası sırasında O'Reilly Media'nın başkan yardımcısı Dale Dougherty tarafından ilk kez kullanılmıştır (Choudhury, 2014). O'Reilly Media'nın kurucusu Tim O'Reilly yapmış olduğu tanımla Web 2.0'ı yaygın hale getirmiştir (Naik & Shivalingaiah, 2008). Tim O'Reilly (2005), Web 2.0'ı şu şekilde tanımlar:

Web 2.0, bir ortam olarak internete yönelim sonucu bilgisayar endüstrisinde meydana gelen devrimi ve bu yeni ortamdaki kuralları anlamaya çalışmaktır. Söz konusu kuralların içerisinde en önemli olanı şudur: İletişim ağının etkilerinden, bu ağı daha çok insanın kullanabileceği şekilde yararlanarak uygulamalar yapmaktır.

Web 2.0 aynı zamanda akıllı web, insan odaklı web, katılımcı web ve oku-yaz web olarak da bilinmektedir (Aghaei, Farsani & Nematbakhsh, 2012). Web 2.0'de web siteleri dinamiktir. Bu sitelerde sayfa ziyaretçisi ile etkileşimli iletişim vardır. Sayfa ziyaretçilerinin içerik üretebilir hale gelmesi Web 2.0'nin önemli özelliklerindedir. Sayfa ziyaretçileri sayfayı sadece okuyan konumunda değil, istedikleri zaman bu sayfaya yazı yazabilen ya da sayfada değişiklik yapabilen konumdadırlar. Bu durum web kullanıcılarının bilgiyi etkileşimli bir şekilde, diğer kullanıcılarla birlikte üretmesini sağlayarak sosyal iletişim ağlarının kurulmasına neden olmuş ve bireyler arası bilgi alışverişini arttırmıştır (Choudhury, 2014).

Web 3.0 terimi ilk olarak 2006 yılında New York Times'ta gazeteci olan John Markoff tarafından üçüncü nesil web uygulamaları için kullanılmıştır. Web 3.0 aynı zamanda anlamsal (semantik) web olarak da bilinmektedir (Choudhury, 2014). İlk olarak Tim Berners-Lee tarafından düşünülen anlamsal web Dünya Çapında Ağ Birliği (World Wide Web Consortium) (W3C) tarafından yürütülen bir projedir.

Anlamsal web; verinin paylaşımına ve bu verinin uygulamalar, çeşitli kuruluşlar ve topluluklar tarafından tekrar kullanımına olanak sağlayan ortak bir yapı oluşturur (W3C, 2008). Anlamsal Web'in en önemli işlevi Web'i sadece insanlar tarafından değil, bilgisayarlar tarafından da okunabilir ve anlam çıkarılabilir kılmaktır (Aghaei, Farsani & Nematbakhsh, 2012). Anlamsal web bilgisayar başındaki bir insanın neyi sevip neyi sevmediğini anlayarak buna göre bir içerik üreten web dünyasıdır. Tablo 8'da (Bkz., 45) Web 1.0, 2.0 ve 3.0'ün özellikleri karşılaştırılmalı olarak verilmiştir.

Web 2.0 araçları ve dil öğretimi. Prensky (2011), dijital yeniliklerin olduğu dönemde doğmayan ve bu yeniliklerle hayatlarının sonraki dönemlerinde tanışan ve kullanmaya başlayan kuşağa dijital göçmenler derken; dijital yeniliklerin olduğu dönemde doğan ve büyüyen kuşağı dijital yerliler olarak adlandırmıştır. Dijital yerliler, zamanlarının büyük bir kısmını bilgisayarların, bilgisayar oyunlarının, dijital müzik çalarların, video kameraların, cep telefonlarının ve diğer teknolojik araçların içerisinde geçirirler. Bilgisayar oyunları, mailler, internet, cep telefonları ve mesajlaşma hayatlarının değişilmez parçalarıdır. Kendilerinden önceki kuşaklardan oldukça farklı düşünen bu yerliler, bilgiye rastgele ve oldukça hızlı ulaşmaya alışıklardır, aynı anda birden fazla görev yapmayı ve ağ tabanlı öğrenmeyi severler; onlar bilgisayar ile internet dijital dilinin doğal konuşmacılarıdır.

Dijital yerli olan günümüz öğrencilerinin yukarıda belirtilmiş olan özellikleri göz önünde bulundurularak birçok öğretmen Web 2.0 uygulamalarını dil öğretiminde kullanmaktadır. Bu uygulamaların dil öğretimi ortamlarında kullanılması dil öğretimini, dil öğretim programı tasarımlarını ve dil öğretimi alanındaki çalışmalarını etkilemiştir. Söz konusu etkilenme sonucunda, dil öğretiminde, bilişsel yaklaşımdan sosyal yaklaşıma, planlanmış sınıf içi etkinliklerinden planlanmamış doğal ortamlara, edinim kelimesinden katılım kelimesine, dil öğrenmenin öneminden dil kullanımının önemine geçilmiştir. (Block, 2003; Davies, Otto & Rüschoff, 2013; Johnson, 2004, Wang & Vasquez, 2012).

Web 2.0 araçlarının dil öğretiminde kullanılması, öğretmenlere ve öğrencilere bir çok yarar sağlamaktadır. Öğrenciler nerede olurlarsa olsunlar hedef dili ana dil olarak konuşan kişilerle iletişim kurarak iletişim becerilerini geliştirebilirler (Chang Pearman & Farha, 2012). Hedef dilde dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştiren, ancak konuşmaktan korkan öğrenciler için özellikle yararlıdır. Web 2.0 araçları hataları hoş görür; sanal dünyada hedef dillerini geliştirme süreçlerinde

öğrencilerin güvenleri sarsılmaz. Dil öğrenmeyi sınıf ortamı ile sınırlı kalmaktan kurtarır. Öğrenciler evlerinden, kütüphaneden ya da benzer bir ortamdan dillerini geliştirebilirler. Öğrencilerin Web 2.0 araçları ile sınıf dışında geliştirmiş oldukları pozitif yönde bir ilişki vardır ve bu nedenle Web 2.0 araçları öğrenciler için eğlencelidir. Öğrencileri motive etmek ve birbirleri ile ilişkilerini güçlendirmek için en iyi yollardan birisi zaten kullandıkları web uygulamalarından öğretim sürecinde faydalanmaktır. Web 2.0 araçlarını dil öğretiminde kullanmanın diğer bir avantajı, öğrenciler bilgiyi hazır olarak alan değil, bilgiyi üreten konumuna geçerler (Langer, 2010).

Web 2.0 araçları ve yazma becerisi. Bir dili etkili kullanmak, iletişim kurarken bireyin söylediklerinin, duyduklarının, okuduklarının ve yazdıklarının farkında olmasıdır (Neelands, Booth & Ziegler, 1993). Diğer bir deyişle, dilin dört becerisini de etkili kullanmaktır. Dil becerilerinin geleneksel sıralanmasında, yazma becerisi genellikle hem öğretirken hem öğrenirken dinleme, konuşma ve okuma becerilerinden sonra gelir. Bunun sebebi, dil öğrenme sürecinde yazma becerisinin algılanan önemi ve yazmanın zor olmasıdır. Yazma becerisi, edinimi oldukça zor bir beceridir ve süre gerektirir. Bir yazma metnini tamamlamak birkaç ders saatine uzayabileceği için derslerde genellikle yeterli zaman bulunamaz, fakat yazma becerisi de güçlü bir iletişim aracıdır ve öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmak önemlidir (Zhu, 2012).

Yazma becerisinin öğrencilere nasıl kazandırılacağı ile ilgili farklı yaklaşımlar vardır. Bunlar, ürün odaklı yaklaşım, süreç odaklı yaklaşım ve tür yaklaşımıdır. Ürün odaklı yaklaşımda önemli olan, yazılacak metnin ne için yazılacağı ve ortaya çıkan nihai metindir. Süreç odaklı yaklaşımda önemli olan yazma etkinliğinin tüm aşamalarına dikkat edilmesidir. Öğretmen, yazma etkinliği öncesinde, planlama, taslak oluşturma süreçlerinin hepsinde öğrenciye rehberlik eder. Tür yaklaşımında, öğrenciler belirli bir türde metin yazmayı amaçlarlar. Yazma sürecine başlamadan önce yazacakları türe ait metinleri incelerler (Harmer, 2007).

Yazma yaklaşımlarında gerçekleşen ve yukarıdaki paragrafta sözü edilen değişikliklerin yanında kişisel bilgisayarların ve internetin yaygın olarak kullanılmaya başlanması da yazma sürecini önemli ölçüde etkilemiştir. Bilgisayar teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler ve Web 2.0 araçlarının ortaya çıkması öğrenciler arasında etkileşimi arttırmıştır. Bunun sebebi Web 2.0 araçlarının sadece akademik

ortamlar değil; resmi olmayan öğrenme ortamları da yaratmasıdır. Web 2.0 araçları, öğrenciler yazma etkinliği yaparken öğretmenlerin öğrencilerle iletişim kurabilmelerine olanak sağlar. Öğrenciler yazdıklarını internet ortamında paylaşabilirler ve birbirlerinin çalışmalarına yorum yapabilirler. Bu sebeple, Web 2.0 araçları geribildirim ve yeniden gözden geçirmeye imkan sağlar (Zhu, 2012).

Web 2.0 araçları ve okuma becerisi. Dil öğrenme sürecinde iyi bir okuma becerisi edinmek oldukça önemlidir (Janzen, 2007). Okuma becerisi güçlü olmayan bir kişinin akademik başarısından söz etmek mümkün değildir. Öğrenciler, iyi okuma becerisi sayesinde diğer dil becerilerinde daha hızlı gelişme gösterirler. Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken okuma becerileri ve diğer dil becerileri arasında anlamlı bir bağ kurmalarına yardımcı olmaları gerekmektedir. Bu çerçevede okuma becerisinin temel beceri olarak ele alınıp, diğer becerileri geliştirmede okuma becerisinden faydalanılmalıdır. (Anderson, 2012).

Okuma becerisinde başarılı olabilmek için yoğun okuma ve kapsamlı okuma olmak üzere iki tür okuma vardır (Harmer, 2007). Yoğun okuma daha dikkatli okumayı gerektirir ve öğrenciler parçaları okurken daha az rahat ve daha fazla dikkatlidirler. Okuma etkinliğinin amacı, okuma parçası ile ilgili verilen bir görevi tamamlayabilmektir. Yoğun okuma etkinlikleri, öğretmen tarafından belirlenir ve yönlendirilir. Öğrencilere genel düşünceyi kavrama, parçadaki detayları anlama, istenilen belirli bir bilgiyi parçada bulabilme, parçadan çıkarım yapabilme ve yazarın tavrını anlayabilme gibi belirli becerileri kazandırmak için düzenlenirler. Kapsamlı okuma, geniş zaman içerisinde öğrencilerin kişisel ilgi alanlarına göre seçecekleri metinleri her hangi bir devam etkinliği yapmadan kendi zevkleri için yaptıkları okumadır (Hafız & Tudor, 1989). Öğrenciler okuyacakları metinlerin seçimlerini kendileri yaparlar. Amaç, boş zamanlarında dil gelişimleri için kendi istedikleri konularda okuma yapmalarını sağlamaktır.

Yoğun okuma ya da kapsamlı okuma etkinlikleri olarak yapılsalar da okuma etkinlikleri sadece basılı kitaplar ile sınırlı kalmamaktadır (Bodomo, Lam & Lee, 2003). Dil öğretim sürecinde yapılacak olan okuma etkinlikleri için bilgisayar ve internet büyük önem taşımaktadırlar (Anderson, 2012). Son yıllarda hikâye kitapları, magazinler gibi geleneksel okuma araçlarının arasına Web 2.0 araçları da eklenmiştir. Öğrenciler internet sayesinde çok sayıda materyale ve güncel bilgiye

erişebilirler. Öğretmenler ise, öğrencilerin öğrendikleri konular ile ilgili onlara gerçek ortamlar sunabilirler (Silva, Rahman & El Saddık, 2008).

Web 2.0 araçları ve konuşma becerisi. Günümüzde birçok öğrenci anlamlı ve rahat bir şekilde iletişim kurmayı amaçlamaktadır. Çünkü konuşma becerisi çevremizdeki insanlarla ilişki kurabilmek, onlarda iyi izlenim bırakabilmek ve tartışmaları kazanabilmek için gerekli olan beceridir, ancak konuşma dili karmaşıktır ve konuşma becerisi edinimi oldukça güç bir beceridir. Öğrenciler, konuşurken dil bilgisi ve kelime bilgilerini, pratik dil ve iletişim becerilerini aynı anda kullanırlar. Konuşurken dile ait yapılara dikkat ederken; içeriğe uygun akıcı bir şekilde konuşmaya da dikkat etmelidirler (Hedge, 2000).

Öğrencilerin akıcılıklarının ve özgüvenlerinin gelişebilmesi için farklı konuşma etkinliklerinin öğretim sürecine dâhil edilmesi gerekmektedir. Konuşma becerisini geliştirmeye yönelik sınıf içerisinde yapılabilecek etkinlikler arasında drama etkinlikleri, oyunlar, tartışma etkinlikleri, önceden hazırlanmış konuşma etkinlikleri olabilir. Öğrencilerin dil seviyelerinin birbirlerini yakın ve öğrencilerin birbirleri ile iyi anlaşabildikleri iyi bir sınıf ortamında, öğrenciler konuşmaya istekli olacak ve etkinliklere katılacaklardır, ancak öğrencileri konuşma etkinliklerine katmak her zaman kolay değildir (Harmer, 2007). Özellikle dili yeni öğrenmeye başlayan öğrenciler, konuşurken hata yapma endişesinde oldukları için konuşmaya utanırlar. Bunun yanında, öğretmenin sınıf içerisinde her bir öğrenciye aynı oranda konuşma fırsatı verme imkânı olmayabilir. Bu nedenle dil öğretim sürecinin konuşma etkinliklerinde çeşitli sorunlar yaşanabilir.

Bilgisayar ve internet, öğrencilerin sınıf içerisinde konuşma etkinlikleri sırasında karşılaştıkları problemlerin çözümünde yardımcı olmaktadır. (Wang, Young & Jang, 2013). İnternet ortamında bulunan konuşma etkinlikleri çok çeşitli olmalarının yanında günlük hayata çok uygundur. Öğrenciler nerede olurlarsa olsunlar, öğrendikleri dili ana dil olarak kullanan kişilerle iletişim kurabilirler (Chang, Pearman & Farha, 2012). Bunun yanı sıra Web 2.0 araçları öğrencilere otomatik geribildirimler vererek öğrencilerin telaffuzlarını düzeltebilir ve öğrencilerin sözlü iletişim becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler (Chiu, Liou & Yeh, 2007).

Web 2.0 araçları ve dinleme becerisi. Dinleme becerisi, iletişim sürecinde sahip olunması gereken en önemli beceridir (Brownell, 1990). İletişimin iki kişi

arasında gerçekleştiği göz önünde bulundurulduğunda kişinin dinleme becerisi yeterli değilse diyaloğu sürdürmek mümkün olmaz (Field, 2009). Buna karşın, dinleme becerisi dil ğretiminde hafife alınan ve bu sebeple de ğretimi göz ardı edilen bir beceridir. Hedge'e (2000) göre dinleme becerisinin işlevi ve önemi düşünüldüğünde bu becerinin göz ardı edilmesi şaşırtıcıdır. Dinleme becerisi sayesinde, öğrencilerin dil ve dilin nasıl kullanıldığı hakkındaki farkındalıkları artar. Bu nedenle öğretmenler, ğrencilerinin dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik materyaller ve teknikler sunmalıdırlar (Asemota, 2015).

Öğrenciler dinleme becerilerini yoğun dinleme ve kapsamlı dinleme etkinlikleri ile geliştirebilirler. Yoğun dinleme etkinlikleri, dil bilgisi yapılarını öğrenme ya da kelime öğrenme gibi belirli amaçla yapılan kısa dinleme etkinlikleridir. Kapsamlı dinleme, öğrencilerin ilgilerine göre seçecekleri çeşitli dinleme materyalleri ile bireysel olarak yapacakları dinleme etkinlikleridir (Yeh, 2013). Yoğun dinleme etkinlikleri de kapsamlı dinleme etkinlikleri de öğrencilere öğretmenlerinden farklı kişileri dinleme imkânı sunar. Öğrenciler dinleme etkinlikleri sırasında edindikleri dil girdileri sayesinde doğru konuşma davranışları geliştirdiklerinden her iki dinleme türü de önemlidir. Bu dinleme etkinliklerini öğrenciler evlerinde, arabalarında ya da kişisel müzik alarları sayesinde sınıf dışında her hangi bir yerde gerçekleştirilebilirler. Dinleyecekleri materyalleri kendilerinin seçmeleri, öğrencilerin dinlemeye yönelik motivasyonlarının gelişmesine yardımcı olur.

İlgili Araştırmalar

Web destekli ARCS Motivasyon Modelinin ğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırma için, Türkiye'de ve yurt dışında yapılmış benzer araştırmalar incelenmiş ve aşağıda sunulmuştur.

Türkiye'de ARCS Motivasyon Modeline yönelik yapılmış araştırmalar. Acar (2009), web destekli performans tabanlı ğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisini incelemiştir. ntest-sontest- kalıcılık testi kontrol gruplu deneysel desen kullanılan çalışmada, deney grubunda (n=36) ARCS motivasyon stratejilerinin uygulandığı web destekli performans tabanlı ğretim, kontrol grubunda (n=36) ise geleneksel ğretim uygulanmıştır. Araştırmanın verileri,

web tabanlı akademik başarı ve kalıcılık ölçeği olarak kullanılan ve Keller tarafından geliştirilen Ders İlgisi Ölçeği ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde tek faktörlü ve çok faktörlü analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgular şu şekildedir: 1) Deneysel işlemin başında önemli bir farklılık göstermeyen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ritim başarı düzeyleri, deneysel işlem sonunda deney grubu lehine farklılık göstermiştir. 2) Kalıcılık ölçümlerinde, konum açısından deney grubu öğrencileri daha başarılı olurken; ritim, yazım ve doğruluk açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. 3) Motivasyon ölçümlerinde deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin kontrol öğrencilerine göre daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. 4) Derse karşı tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre derse ilişkin tutumlarının daha olumlu ve derse karşı daha ilgili olduklarını göstermiştir.

Balantekin (2014), alan yazında bilgisayar yazılımlarına dayalı öğretimde kullanılan ARCS Motivasyon Modelini sınıf öğretimine uygulayarak modelin motivasyona, tutuma ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Deneysel araştırmada deney grubu (n=26) ile matematik dersi kesirler konusunun öğretimi, yapılandırmacı öğrenme süreci ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenerek gerçekleştirilen, kontrol grubuyla (n=26) geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, eğitimde motivasyon ölçeği, matematik etkinliklerine yönelik tutum ölçeği ve kesirler testi ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir: 1) Deney ve kontrol grubunun Eğitimde Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında dört faktörde de istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. 2) Deney ve kontrol gruplarının tutum performansları karşılaştırıldığında sadece *güven* ögesinde istatistiksel olarak anlamlı fark saptanmıştır. 3) Akademik başarı anlamında deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak fark saptanmıştır.

Çalışkan (2017), ortaokul beşinci sınıf Fen Bilimleri dersinde çevre konuları işlenirken uygulanan ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin çevreye karşı tutum, Fen bilgisi dersine yönelik motivasyon ve akademik başarılarına etkisini incelerken aynı zamanda motivasyon, tutum ve başarı arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplu öntest sontest modeli kullanılarak yarı deneysel desen uygulanan araştırmada deney grubunda (n=24) dersler ARCS Motivasyon Modeline uygun

olarak tasarlanmış bir ders planı çerçevesinde işlenmiştir. Kontrol grubunda (n=22) ise fen bilimleri programının yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmada veriler, Fen bilgisi dersine yönelik motivasyon ölçeği, çevreye karşı tutum ölçeği ve başarı testi ile elde edilmiştir. Yapılan analizlerle ulaşılan bulgular şu şekildedir: 1) Başarı testi son test puanları karşılaştırıldığında deney grubunun son testi puan ortalamalarının kontrol grubundan yüksek olmasına rağmen anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. 2) Deney grubunun fen öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği son test puan ortalaması kontrol grubunun son test puan ortalamasından yüksektir, ancak grupların öntest puanları ile son test puanları arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. 3) Çevreye karşı tutum ölçeği ile ilgili bulgular incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. 4) Motivasyon, tutum ve başarı arasındaki ilişkiler incelendiğinde Fen dersindeki motivasyon ve çevreye yönelik akademik başarı arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu, Fen dersindeki motivasyon ve çevreye karşı tutum arasında orta düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ve Çevreye yönelik tutum ve çevreye yönelik akademik başarı arasında ise yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Çolakoğlu (2009), ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış ders modülleri uygulanan öğrencilerin öğretimi motivasyon açısından değerlendirmeleri ile geleneksel öğretim tasarımına göre harmanlanmış ders modülleri uygulanan öğrencilerin öğretimi motivasyon açısından değerlendirmelerini karşılaştırmıştır. Deneysel desen kullanılan araştırmada deney grubuna (n=25) ARCS Motivasyon Modeline göre tasarlanan ders modülleri, kontrol grubuna (n=25) ise sadece dersin sunumunu içeren ders modülleri uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak doğrulayıcı faktör analiziyle doğrulanmış olan harmanlanmış ders modüllerinde motivasyon düzeyi belirleme aracı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular çerçevesinde, ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış ders modüllerinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını saptanmıştır.

Gönen ve Akbarov (2016), ARCS öğeleri dikkate alınarak hazırlanan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Nitel ve nicel nitelikte olan araştırmada kontrol grubunda (n=20) geleneksel öğretim, deney grubunda (n=40) ise dinleme, konuşma ve okuma becerileri için öğretimin sınıf içerisinde, ödevlerin ve geribildirim ise çevrimiçi yapıldığı bir program uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak

öğrencilerin dönem içi ve dönem sonu sınav notları, likert tipi bir ölçek, öğrenciler ve okutmanlar ile yapılan görüşmeler, öğretmen toplantılarının gözlemi ve sınıf içi gözlemler kullanılmıştır. Araştırma bulguları şu şekildedir: 1) Deney grubu öğrencilerinin harmanlanmış öğrenme programına yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir. 2) Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ve faydalarına yönelik algıları ile İngilizce programındaki başarıları arasında ilişki saptanmamıştır. 3) Kontrol grubu öğrencilerinin ikinci dönem notları birinci dönem notlarından daha düşük iken deney grubundaki öğrencilerin daha yüksek olduğu belirtilmiştir.

Karslı (2015), araştırmasında ARCS Motivasyon Modelinin öğrenci motivasyonuna, tutuma ve akademik başarıya etkisini incelemiştir. Karma araştırma kullanılan çalışmanın nicel kısmında iki farklı öğretim yönteminin etkisini belirlemek amacıyla yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda Fen Bilimleri dersi Hücre Bölünmesi ve Kalıtım ünitesinin öğretimi ARCS Motivasyon Modeli uygulanan tasarım, kontrol grubunda ise öğretmen merkezli öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın verileri, akademik başarı testi, fen bilimlerine yönelik tutum ölçeği, fen bilimleri motivasyon ölçeği ve öğrenci mülakatları (görüşme) formu olmak üzere dört farklı ölçme aracı ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir: 1) Deney grubunun deneysel çalışma öncesi ve sonrasındaki motivasyon performansları arasında anlamlı farklılık saptanırken, kontrol grubunda anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. 2) Araştırmada deney grubunun ve kontrol grubunun çalışma sonrasındaki tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmış, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de derse karşı olumlu tutum geliştirdikleri belirlenmiştir. 3) Akademik başarıda deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık saptanmıştır.

Kurt (2012), araştırmasında ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış öğretimin ilköğretim altıncı sınıf Bilişim Teknolojileri dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılan araştırmada kontrol grubuyla (n=40) ARCS Motivasyon Modeli kullanılmadan harmanlanmış geleneksel öğretim, deney grubuyla (n=40) ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış öğretim uygulanmıştır. Araştırmada nicel veriler öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan Bilişim Teknolojileri Dersi Akademik Başarı Testi ile toplanmıştır. Nitel veriler için 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara

göre ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış ilköğretim altıncı sınıf Bilişim Teknolojileri dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına yönelik anlamlı bir fark vardır. Deney grubunun akademik başarı ortalamasının kontrol grubundan daha çok yükseldiği ve bu artışın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Uçar (2016), uzaktan eğitimde Keller'in ARCS-V Motivasyon Modeli stratejilerinin; öğrenenlerin derse ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterlilik ve akademik başarılarına etkisini incelemiştir. Deneysel desenle gerçekleştirilen çalışma, 122 öğrenciyle yürütülmüştür. Deneysel süreçte öğrenciler uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi ortamda ders almışlardır. Araştırmada veriler, Keller (2005) tarafından geliştirilen Derse Karşı İlgililik Ölçeği ile Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ve Deimann, Weber ve Bastiaens tarafından geliştirilen (2009) Eylem Yeterlilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları şu şekilde özetlenebilir: 1) Deney ve kontrol gruplarının derse karşı ilgi, motivasyon ve akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır. 2) Grupların derse karşı ilgi değişkeni dikkat alt boyutu ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. 3) İlişki, güven ve doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. 4) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin motivasyon faktörünün dikkat, güven ve doyum alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 5) İlişki kurma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı farklılık yoktur. 6) Eylem yeterliliği açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur.

Kurt (2014), ARCS Motivasyon Modelinin İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonu üzerindeki etkilerini araştırmayı ve ders içinde öğrencileri motive eden etkinlik ve öğretmen davranışını belirlemeyi amaçlamıştır. Nicel ve nitel nitelikteki olan bu araştırmada ARCS Motivasyon Modeli stratejilerine yer verilen ders planları hazırlanarak üniversite İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler, Keller tarafından geliştirilen Ders Motivasyon Ölçeği ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrenciler her haftanın son dersinde haftalık değerlendirme yaparak dersin etkililiği ve kendilerini motive eden ders materyal ve aktiviteleri hakkında yorumda bulunmuşlardır. Araştırmadan elde edilen bulgular şu şekildedir: 1) Çalışma sonunda öğrencilerin ders motivasyonu yükselmiştir. İki uygulama arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. 2) Ders Motivasyon Ölçeği maddelerinin her bir ARCS öğesinin öğrenci motivasyonu

üzerinde pozitif yönde etkisinin olduğu saptanmıştır. 3) Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği sonuçlarına göre öğrencilerin öğrenme materyallerine olan motivasyonlarının arttığı gözlemlenmiştir. 4) Öğrenci yorumlarına göre bilgi boşluğu, problem çözme, resim tanımlama, resim ve cümle eşleştirme gibi etkinlik türleri motive edici bulunmuştur. 5) Öğretmenin öğrenciler ile yakın ve sık iletişim halinde olması öğrencilerin motivasyonunu arttırmada ve dikkatlerini derse toplamada etkili bulunmuştur.

Türkiye’de Web 2.0 araçlarına yönelik yapılmış araştırmalar. Baturay, Daloğlu ve Yıldırım (2010), başlangıç düzeyinde İngilizce öğrenen öğrencilerin web destekli dil bilgisi öğretimine yönelik algılarını incelemiştir. Betimsel olan araştırma, bir üniversitenin yabancı diller bölümünde İngilizce öğrenmekte olan 54 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, nitel ve nicel yöntemle elde edilmiştir. Nicel veriler denetim listeleri ve anketlerle; nitel veriler ise denetim listelerindeki yorumlar kısmı ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları, öğrencilerin web destekli dil bilgisi öğretimine yönelik pozitif tutum sergilediklerini göstermiştir.

Gün (2015), Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının yabancılara Türkçe öğretiminde öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisini ve öğrencinin süreç sonunda bu uygulamaya karşı görüşlerini incelemiştir. Karma yöntem kullanılan araştırmanın nicel verileri için yarı deneysel desenlerden öntest ve sontest kontrol gruplu model; nitel verileri için odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Araştırma verileri Sallabaş (2001) tarafından geliştirilen Konuşma Değerlendirme Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, başarı değişim (kazanım) düzeyi bakımından Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme (Skype) uygulamalarının, konuşma becerisini deney grubu lehine pozitif yönde etkilediği anlaşılmış, ancak grup ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Hussein (2010), lisans düzeyindeki öğrencilerin yabancı dil sınıflarında motivasyon ve teknolojiye yönelik algılarını incelemiştir. Betimsel nitelikte olan araştırma, farklı bölümlerde lisans düzeyinde eğitim alan İngilizce dersine kayıtlı 577 öğrenci ile uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve beşli likert tipi anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, İngilizce derslerinde teknoloji ve çoklu ortam araçlarının yeteri kadar kullanılmadığı belirlenmiştir. Bu durumun, öğrencilerin sınıf içerisinde teknoloji kullanımına yönelik motivasyonlarını negatif

şekilde etkilediği ve öğrencilerin uyuması gibi olumsuz davranışlara sebep olarak dil öğrenme sürecinde problemlere neden olduğu görülmüştür. Teknoloji eğitimde önemli rol oynamakla birlikte, İngilizce öğrenen öğrencilerin dil öğrenme sürecine teknolojiyi dâhil etmelerinde sorun yaşadıkları anlaşılmıştır.

Yurt dışında ARCS Motivasyon Modeline yönelik yapılmış araştırmalar.

Chang ve Lehman (2002), bilgisayar destekli çoklu ortamlı bir İngilizce dersinde öğrencilerin içe yönelik motivasyonlarının ve Keller'ın ilişkilendirme stratejilerinin, öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonları ve İngilizce öğrenme başarıları üzerine etkilerini incelemişlerdir. 2X2'lik gruplar arası faktöriyel desenli deneysel olan çalışmanın kontrol gruplarında Keller'ın motivasyon stratejilerine yer verilmezken; deney gruplarında söz konusu stratejilerden öğretim sürecinde yararlanılmıştır. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen kavrama testi ve Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeğiyle elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin içe yönelik motivasyon seviyesi ne olursa olsun ilişkilendirme stratejileri kullanımı öğrencilerin öğrenmelerini arttırmıştır. Diğer yandan, içe yönelik motivasyonu yüksek olan öğrenciler söz konusu stratejilerin kullanımına bakılmaksızın kavrama testinde daha iyi sonuca ulaşmışlardır. Araştırmada motivasyon seviyesi ve strateji kullanımının birbirini tamamlayıcı nitelikte olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. En iyi puanları alan grup, stratejilerin kullanıldığı içe yönelik motivasyon seviyesi yüksek öğrenciler olmuştur. Çalışma, içe yönelik motivasyonları yüksek olan öğrencilerin daha iyi öğrenebileceğini ve Keller'ın ilişkilendirme stratejilerinin, öğrencilerin hem motivasyonlarını hem de bilişsel öğrenmelerini arttıracak nitelikte olduğunu desteklemiştir.

Hayikaleng, Nair ve Krishnasamy (2016), Taylandlı öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik motivasyonlarını ve öğrencilerin dikkat, ilgi, özgüven ve memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimleyici nitelikte olan araştırmada Kuzey Tayland'daki bir üniversitede birinci sınıfta olan 60 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Keller (2010) tarafından geliştirilen motivasyon ölçeği, geri çeviri yöntemi ile Tayca'ya çevrilerek uygulanmıştır. Araştırmada Taylandlı öğrencilerin hem İngilizce okumaya yönelik motivasyonlarının hem de dikkat, ilgi, özgüven ve memnuniyet düzeylerinin düşük olduğu bulunmuştur.

Huang (2013), DVD ile bireysel öğrenme sisteminin öğrencilerin motivasyonları üzerine etkisini incelemiştir. Betimsel nitelikte olan araştırmanın çalışma grubunu farklı İngilizce seviyelerine sahip 527 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak öğrencilere dönem sonunda verilen altılı likert tipi ölçek kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, ARCS Motivasyon Modeli açısından incelendiğinde DVD ile yapılan öğretimde, İngilizce düzeylerinin öğrencilerin dikkatleri üzerinde önemli etkiye sahip olduğu görülmüştür. İngilizcesi düşük ve orta düzeyde olan öğrencilerin dikkat düzeyleri daha yüksek iken, İngilizcesi ileri düzeyde olan öğrencilerin dikkat düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada öğrencilerin memnuniyet düzeyini tespit etmek için sadece İngilizce düzeyleri değil, İngilizce düzeyleri ve öğrencilerin bölümleri arasındaki etkileşim de dikkate alınmıştır. İngilizcesi temel ve orta düzeyde olup mühendislik bölümü öğrencisi olmayan öğrencilerin, İngilizcesi ileri düzeyde olan öğrencilere göre DVD ile öğretime yönelik memnuniyetlerinin daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Diğer yandan, mühendislik öğrencisi olmayan öğrencilerin, mühendislik bölümü öğrencilerine göre DVD ile öğretimden daha çok memnun oldukları belirlenmiştir.

Molae ve Dortaj (2014), ARCS Motivasyon Modeline dayalı öğretim-motivasyon tasarımının, Farsçayı hedef dil olarak öğrenmedeki etkililiğini incelemiştir. Denekler arası çoklu yoklama modeli (multiple probe design) kullanılan çalışmada Keller (2010) tarafından oluşturulan Ders İlgi Anketi çalışma grubuna İngilizce olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarındaki değişimi gözlemek amacıyla ile 46. ders saatinde Ders İlgi Anketi öğrencilere tekrar verilmiştir. Araştırma bulgularına göre kullanılan öğretim tasarım modeli, öğrencilerin Farsça dersine yönelik motivasyon düzeylerinde artışa sebep olmuştur. Aynı zamanda tasarımın uygulandığı beş öğrencinin başarı testi sonuçlarında artış gözlemlenmiştir. En büyük artış stratejilerin ilk olarak uygulanmaya başlandığı birinci öğrencide olurken; en az artış beşinci öğrencide gözlemlenmiştir. Araştırmada, ARCS Motivasyon Modeline dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin hem Farsça dersine yönelik motivasyonlarına hem de başarı testi puanlarına pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Namura, Ikeda ve Yashima (2007), İngilizce öğretmenlerinin sınıf içi öğretimleri sırasında öğrencilerinin motivasyonlarını arttırmak için motivasyon stratejilerini ne şekilde kullandıklarını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu

hemşirelik okulunda birinci sınıfta öğrenim gören 104 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin hangi motivasyon stratejilerini kullandıklarını ve öğrencilerin bu stratejilere vermiş olduğu tepkileri ve sınıf içi etkinliklerin ARCS Motivasyon Modeline dayandırıldığında öğrencilerin verdikleri tepkileri belirlemeye yönelik iki farklı çalışma yapılmıştır. Araştırma verileri gözlem, görüşme formu ve anket yolu ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları şu şekildedir: 1) Öğretmen bilinçli olarak bir çok motivasyon stratejisi kullanmıştır. Öğretmenin davranışları farklı öğrenciler tarafından farklı yorumlansa da öğretmen kullandığı değişik motivasyon stratejileri ile öğrencilerin motivasyonunu yüksek tutmayı başarmıştır. 2) Öğrenciler, ARCS Motivasyon Modeli öğelerinin merkeze alındığı etkinliklere ilgi göstermişlerdir. 3) Öğrencilerin özgüvenleri, dönem boyunca ilgi alanları ve düzeyleri ile uyumlu etkinlikler yaptıkları için ve öğretmen sürekli sözlü pekiştireç verdiği için dönem boyunca artmıştır.

Yurt dışında Web 2.0 araçlarına yönelik yapılmış araştırmalar. Alm (2013), sınıf dışında dinleme etkinliği olarak podcast kullanımını incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubu için bir üniversitenin orta düzeyde Almanca dersinden 28 öğrenci seçilmiştir. Dinleme materyalleri için podcast; öğrenci günlükleri için bloglar ve sınıf wikisi olmak üzere üç farklı Web 2.0 aracı kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin blogları, podcastleri, çevrimiçi bir anket ve odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, blog kullanımının öğrencilerin çeşitli ve düzenli dinleme etkinliklerine duyduğu ihtiyacı karşılar nitelikte olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, kendi dinleme amaçlarına yönelik dinleme materyallerini seçebiliyor olmaya yönelik olumlu tutum sergilemişlerdir. Bu durum da öğrencilerin dinleme yöntemi seçimlerini pozitif yönde etkilemiştir.

Chen ve Zhang (2010), web odaklı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri üzerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Deneysel olan araştırmada kontrol grubu (n=260) ile dinleme etkinlikleri sınıf içerisinde yapılarak öğretim geleneksel şekilde devam etmiştir. Deney grubu (n=296) ise dinleme etkinliklerinin tümünü kendi belirledikleri zamanlarda çevrimiçi olarak sınıf dışında yapmışlardır. Araştırma verileri, üniversitenin standart testinin dinleme bölümü ve bir tutum ölçeği ile elde edilmiştir. Araştırma bulguları şu şekildedir: 1) Web odaklı bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin dinleme becerileri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. 2) Web odaklı bilgisayar destekli öğretimin, İngilizce başarı

düzeyi düşük olan öğrencilerin dinleme becerileri üzerine anlamlı etkisinin olmadığı saptanmıştır. 3) Öğrencilerin Web odaklı bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumlarının pozitif olduğu görülmüştür.

Khan, Ghazi, Shahzada, Shehzad ve Fatima (2013), üniversite öğrencilerinin öğrenme ve öğretim sürecinde teknoloji kullanarak etkileşim kurma ve motivasyonla ilgili düşüncelerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Betimsel nitelikte olan çalışmada, Pakistan'da bulunan beş devlet üniversitesinden 800 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 15 maddeden oluşan beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular şunlardır: 1) Öğretme sürecinde teknolojiden yararlanmanın öğretme öğrenme sürecini eğlenceli, dinamik, ilgi çekici, somut ve motive edici hale getirdiği belirlenmiştir 2) Öğretme sürecinde öğretim teknolojilerinden yararlanılan dersler kolay ve anlaşılır olmakla birlikte geleneksel öğretim yöntemlerinin yerine geçebilecek iyi bir seçenek olduğu anlaşılmıştır. 3) İnternet ve mobil teknolojilerin; öğrencilere, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve diğer kişiler ile iletişim kurmaya, ödevlerini ve araştırma materyallerini göndermeye ve geribildirim almaya imkân sağladığı saptanmıştır. 4) İnternet teknolojisinin, öğrencilere ilgi duydukları alanlarla ilgili eğitim seminerlerine ve konferanslara katılabilmelerine ve çevrimiçi sitelerde işbirlikçi çalışmaya olanak sağladığı görülmüştür. Araştırmada, öğretme ve öğrenme sürecinde teknolojiden faydalanmanın öğrencileri süreç içerisinde motive ettiği anlaşılmıştır.

Zarei ve Hashemipour (2015), web destekli dil öğretiminin, İngilizce öğrenenlerin otonomi ve motivasyonları üzerine etkisini bulmayı amaçlamışlardır. Deneysel olan araştırmada deney grubunda (n=59) web destekli öğretim; kontrol grubunda (n=38) ise geleneksel öğretim uygulanmıştır. Araştırma verileri, otonomi anketi ve motivasyon anketi olmak üzere iki ölçek ile elde edilmiştir. Bulgulara göre deney grubunda bulunan öğrencilerin otonomi ve motivasyon düzeylerinin önemli ölçüde arttığı; web destekli öğretimin öğrencilerin hem otonomisi hem de motivasyonu üzerine pozitif yönde etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkiye ve yurt dışındaki benzer araştırmalar incelendiğinde şu sonuca ulaşılmıştır: Türkiye'de, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli ile düzenlenen öğretim tasarımının öğrenme ve öğrenme motivasyonuna etkisini inceleyen çalışmaya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, araştırmada ARCS Motivasyon Modeline

yönelik çalışmalar ayrı grupta; Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmalar ayrı grupta incelenmiştir. Türkiye’de yapılan araştırmalardan ARCS Motivasyon Modelinin İngilizce öğrenen öğrencilerin motivasyonlarına etkisini inceleyen iki araştırmaya (Kurt, 2014; Gönen ve Akbarov, 2016) ulaşılabilmektedir. Söz konusu araştırmalarda ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle ARCS Motivasyon Modelinin araştırıldığı farklı alanlardaki çalışmalar (Acar, 2009; Balantekin, 2014; Çalışkan, 2017; Çolakoğlu, 2009; Karslı, 2015; Kurt, 2012; Uçar, 2016) incelenmiştir. Araştırma bulgularının çoğu ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırdığını desteklerken (Acar, 2009; Balantekin, 2014; Çolakoğlu, 2009; Karslı, 2015; Uçar, 2016), bir araştırmanın bulguları (Çalışkan, 2017) desteklememiştir. Modele yönelik Türkiye’de ulaşılan araştırmaların tümü deneysel niteliktedir. Türkiye’de yapılan araştırmalardan Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretimi alanında kullanımı ile ilgili ulaşılan iki araştırma (Baturay, Daloğlu & Yıldırım, 2010; Hussein, 2010) betimsel nitelikte; söz konusu araçların yabancılara Türkçe öğretimi alanında kullanımı ile ilgili yapılan araştırma (Gün, 2015) deneysel niteliktedir. Söz konusu araştırmalarda öğrencilerin Web 2.0 araçlarının öğretimde kullanılmasına yönelik pozitif yönde tutum sergiledikleri (Baturay, Daloğlu & Yıldırım, 2010), öğrencilerin öğrenme sürecini teknolojiyi dâhil etmelerinde sorun yaşadıkları (Hussein, 2010) ve Web 2.0 araçlarının öğrencilerin konuşma becerisi üzerinde etkili olduğu (Gün, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

Yurt dışındaki araştırmalarda bilgisayar destekli bir İngilizce dersinde ARCS Motivasyon stratejilerinin, İngilizce öğrenme motivasyonları ve İngilizce başarıları üzerine etkilerini inceleyen bir araştırmaya (Chang & Lehman, 2002) ulaşılabilmektedir. Ulaşılan araştırma bulguları Keller’in ilişkilendirme stratejilerinin, öğrencilerin motivasyon ve bilişsel öğrenmelerini arttıracak nitelikte olduğunu göstermiştir. Yurt dışında ARCS Motivasyon Modeline yönelik çalışmalar ayrı grupta; Web 2.0 araçlarına yönelik çalışmalar ayrı grupta incelenmiştir. ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin başarılarına ya da motivasyonlarına etkisini bulmaya yönelik yapılan araştırmalar çoğunlukla (Hayikaleng, Nair & Krishnasamy, 2016; Huang, 2013; Namura, Ikeda & Yashima, 2007) betimsel niteliktedir. Bu araştırmalarda, öğrencilerin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarının düşük olduğu (Hayikaleng, Nair & Krishnasamy, 2016), öğrencilerin İngilizce düzeylerinin ve lisans

bölümlerinin motivasyonları üzerinde etkili olduğu (Huang, 2013) ve ARCS Motivasyon stratejilerinin öğrencilerin motivasyonlarını arttırmada etkili olduğu (Namura, Ikeda & Yashima, 2007) bulgulanmıştır. Yurt dışında söz konusu amaçla yapılan deneysel bir araştırmaya (Molaei & Dortaj, 2015) ulaşılabilmektedir. Araştırma sonucunda ARCS Motivasyon Modeline dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin motivasyon ve başarı puanlarına pozitif yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. Yurt dışında yapılan araştırmalardan Web 2.0 araçlarının İngilizce öğretimi alanında kullanımı ile ilgili ulaşılan dört araştırmadan bir tanesi (Khan, Fatima, Ghazi, Shahzada & Shehzad, 2013) betimsel nitelikte iken üç tanesinin (Alm, 2013; Chen & Zhang, 2010; Zarei & Hashemipour, 2015) deneysel nitelikte olduğu gözlemlenmiştir. Söz konusu araştırmalarda teknoloji kullanımının öğrencileri öğretim sürecinde motive ettiği (Khan, Fatima, Ghazi, Shahzada & Shehzad, 2013), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dinlemeye yönelik tutumlarını pozitif yönde etkilediği (Alm, 2013), Web 2.0 araçlarının dinleme becerisi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı (Chen & Zhang, 2010), Web 2.0 araçlarının öğrencilerin otonomileri ve motivasyonları üzerinde pozitif yönde etkisi olduğu (Zarei & Hashemipour, 2015) bulgularına ulaşılmıştır.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanları üzerine etkisini belirlemek amacı ile yapılan çalışmaya ise ulaşılamamıştır. Bu nedenle Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme becerileri ve dinlemeye yönelik motivasyonları üzerine etkilerinin incelendiği bir araştırmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüştür. Araştırmanın alana yönelik çalışmak isteyen araştırmacılara ARCS Motivasyon Modelinin uygulanışı hakkında yol gösterici olacağına inanılmaktadır. Araştırma, ARCS Modelinin uygulamada güçlü ve sınırlı yönlerinin görülmesi açısından da yararlı olabileceği düşünülmüştür.

Bölüm 3

Yöntem

Bu bölümde; araştırma deseni, araştırmanın çalışma grubu, tasarım süreci ve uygulama süreci, veri toplama ve çözümlene teknikleriyle araştırmanın iç ve dış geçerliği açıklanmıştır.

Araştırma Deseni

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenen öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama ve motivasyon puanlarına etkisinin incelendiği bu araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir. Karasar (1999) deneysel araştırmaları, neden-sonuç ilişkilerinin belirlenmesine ve gözlemlenmek istenen verilerin araştırmacının kontrolü altında üretilmesine olanak sağlayan araştırma olarak tanımlar. Karasar (1999) öntest sontest kontrol gruplu deneysel deseni ise biri deney, diğeri kontrol olan iki grupta deney öncesi ve deney sonrası ölçümlerin yapıldığı araştırma olarak açıklar. Bu araştırmada, uygulanan öğretim tasarımının etkililiğini test etmeye, neden sonuç ilişkilerini ortaya koymaya, deneysel işlem öncesi ve sonrası ölçümler yapmaya, deney ve kontrol grupları arasında karşılaştırmaya olanak sağlaması açısından öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Bununla birlikte, çalışma grubunun rastgele değil, uygun örneklem yöntemiyle seçilmesi sebebiyle araştırma yarı deneysel desen niteliğindedir.

Harland'ın (2011) aktardığında göre, deneysel araştırma, test edilecek denenceleri, bağımlı ve bağımsız değişkenleri, deney ve kontrol gruplarını ve kontrol altında tutulması gereken değişkenleri içerir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı; bağımlı değişkenleri ise öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama puanları ve motivasyon puanlarıdır. Çalışmada bağımsız değişken olan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının, bağımlı değişkenler olan öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama puanları ve motivasyon puanlarına etkisi incelendiği için öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Araştırma deseninin simgesel görünümü Tablo 9'da (Bkz., s. 64) gösterilmiştir.

Tablo 9

Öntest Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desenin Simgesel Görünümü

Gruplar	Öntest		Deneysel İşlem (8 saat)	Sontest	
	Dinleme Testi	IMMS*		Dinleme Testi	IMMS*
Deney	x1	Y1	Web 2.0 Destekli ARCS motivasyon modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı	x2	Y2
Kontrol	x1	Y1	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımı	x2	Y2

*IMMS: Araştırmacının Türkçe'ye Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği olarak çevirdiği; Keller'ın Instructional Materials Motivational Survey olarak belirttiği motivasyon ölçeği.

Tablo 9'da görülebileceği üzere çalışma grubu, deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri olmak üzere iki gruptan oluşmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri olan öğrencilerin dinleme puanlarını ve motivasyon puanlarını ölçmek için dinleme testi ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği deneysel işlemde bir hafta önce öntest olarak her iki gruba da uygulanmıştır. Deney grubuna Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre tasarlanmış öğretim uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Tasarımı uygulanmıştır. İki hafta süren deneysel uygulama sona erdikten sonra yeni haftanın öğretim içeriğinin bağımlı değişkenlere olası etkisi önlenmek istenmiştir. Bu nedenle, bağımlı değişkenlerde gerçekleşmesi beklenen değişimi ölçmek için deneysel işlem sona erdikten sonraki ilk ders saatinde ölçme araçları sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2017-2018 öğretim yılında, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce öğrenmekte olan otuz öğrenciden oluşturulmuştur. Araştırmacının TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesinde görev yapması sebebiyle çalışma grubu belirlenirken söz konusu okul seçilmiştir. Araştırmacının Çalışmanın uygulanmasıyla verilerin toplanabilmesi için gerekli olan Hacettepe Üniversitesi etik kurul izni alınmış; EK-H'de sunulmuştur. Uygulamanın TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde

yapılabilmesi için gerekli olan izin TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Kurulundan alınmış ve EK-G’te sunulmuştur.

Deneyisel işlem için, okulda görev yapmakta olan ve ana dili İngilizce olan üç okutmanla görüşülmüş ve bu okutmanlardan ikisi ders programlarında karışıklığa yol açabileceği endişesi ile deneyisel çalışmada yer almak istememiştir. Diğer okutman ise sınıf içerisinde öğrencilerinin motivasyonunu arttırmaya ihtiyacı olduğunu belirterek çalışmada yer almaya gönüllü olmuştur. Uygulayıcı okutman, deneyisel işlemi uygulamada gönüllü olduğuna dair EK-E’de sunulan formu imzalamıştır.

Deney grubu ile kontrol grubunun denkleğini incelemek amacıyla, uygulayıcı okutmanın İngilizce öğretmekte olduğu dört C kuru sınıfının birinci ara sınavının dinleme testinden elde ettikleri puanlar Tek Yönlü Anova kullanılarak incelenmiştir. Öncelikle varyansların homojenliği incelenmiş ve ilgili değerler Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10

Varyansların Homojenliği Testi Değerleri

<i>Levene Statistic</i>	<i>df1</i>	<i>df2</i>	<i>p</i>
.22	3	79	.88

Tablo 10 incelendiğinde %95 güvenle grupların varyanslarının homojen olduğu anlaşılmaktadır ($p = .88$, $p > .05$),

Sınıfların birinci ara sınavlarının dinleme testinden elde ettikleri puanlar Tek Yönlü Anova kullanılarak incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Birinci Ara Sınav Dinleme Testi Puanlarının Tek Yönlü Anova Değerleri

<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Gruplar Arası	68.52	3	22.84	.17	.91
Gruplar İçi	10055.56	79	127.28		
Toplam	10124.09	82			

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde şubelerin birinci ara sınav dinleme testi puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F(3-82) = .17$; $p = .09$, $p > .05$]. Bu sonuca göre dört şubenin birinci ara sınav dinleme testi puanlarının deneyisel işlem öncesinde benzer seviyede olduğu söylenebilir.

Şubelerin birinci ara sınav dinleme testi puanları arasındaki farkın en az olduğu iki şubeyi seçmek amacıyla yapılan çoklu karşılaştırma testinden elde edilen veriler Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Birinci Ara Sınav Dinleme Testinin Tek Yönlü ANOVA Çoklu Karşılaştırma Testi Değerleri

(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Fark	SH	p	Alt Sınır	Üst Sınır
C1	C2	.91	3.44	.99	-8.92	10.74
	C3	-1.34	3.48	.98	-11.30	8.62
	C5	.91	3.48	.99	-9.05	10.87
C2	C1	-.91	3.44	.99	-10.74	8.92
	C3	-2.25	3.52	.93	-12.32	7.82
	C5	.00	3.52	1.00	-10.07	10.07
C3	C1	1.34	3.48	.98	-8.62	11.30
	C2	2.25	3.52	.93	-7.82	12.32
	C5	2.25	3.56	.94	-7.94	12.44
C5	C1	-.91	3.48	.99	-10.87	9.05
	C2	.00	3.52	1.00	-10.07	10.07
	C3	-2.25	3.56	.94	-12.44	7.94

Tablo 12’de verilen analiz sonuçlarına göre C2 ve C5 şubelerinin birinci ara sınav dinleme testi puan ortalamalarında fark olmaması sebebi ile C2 ve C5 şubeleriyle çalışılmasının uygun olduğuna karar verilmiştir ($p=1$, $p > .05$). Bu doğrultuda iki şube arasından tesadüfi yöntemle seçilen C2 sınıfı deney, C5 sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunun özellikleri. Araştırmanın kontrol grubunu oluşturan C5 sınıfında bulunan 20 öğrenciden bir öğrenci önteste, iki öğrenci ise sonteste katılmaya gönüllü olmadığı için kontrol grubunda 17 öğrenciyle çalışılmıştır. Deney grubu olan C2 sınıfında bulunan 21 öğrenciden iki öğrencinin öntest uygulandığı gün sınıfta olmaması, dört öğrencinin önteste, iki öğrencinin sonteste katılmaya gönüllü olmaması sebebi ile deney grubunda 13 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışma grubunun cinsiyet dağılımı Tablo 13’de (Bkz., s. 67) verilmiştir.

Tablo 13

Çalışma Grubunun Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
Bayan	6	42.9	8	57.1	14	46.7
Erkek	7	43.8	9	56.2	16	53.3

Tablo 13'te sunulduğu üzere araştırmaya katılan 30 öğrenciden 17'si kız, 16'sı erkektir. Çalışma grubunun bölümlere göre dağılımı Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Çalışma Grubunun Lisans Bölümlerine Göre Dağılımı

Bölüm	Deney Grubu	Kontrol Grubu	Toplam	
	F	F	F	%
Bilgisayar Mühendisliği	2	2	4	13.3
Biyomedikal Mühendisliği	1	0	1	3.3
Elektrik-Elektronik Mühendisliği	1	1	2	6.7
Endüstri Mühendisliği	1	3	4	13.3
Hukuk	1	1	2	6.7
İç Mimarlık ve Çevre Tasarımı	1	0	1	3.3
İktisat	1	2	3	10.0
İngiliz Dili ve Edebiyatı	1	0	1	3.3
İşletme	0	1	1	3.3
Makine Mühendisliği	3	3	6	20.0
Malzeme Bilimi ve Nanoteknoloji Mühendisliği	0	1	1	3.3
Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler	0	2	2	6.7
Tıp	1	1	2	6.7

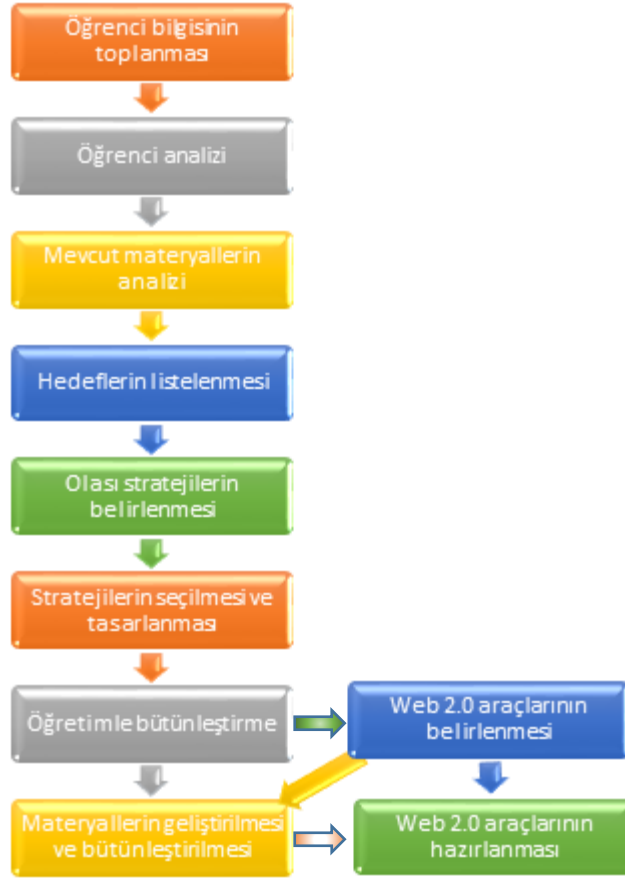
Tablo 14'te görülebileceği üzere araştırmaya katılan öğrencilerin altısı makine mühendisliği, dördü bilgisayar mühendisliği, dördü endüstri mühendisliği, üçü iktisat, ikisi elektrik-elektronik mühendisliği, ikisi hukuk, ikisi siyaset bilimi ve uluslararası ilişkiler, ikisi tıp fakültesi, biri biyomedikal mühendisliği, biri iç mimarlık ve çevre tasarımı, biri İngiliz dili ve edebiyatı, biri işletme, biri malzeme bilimi ve nanoteknoloji mühendisliği bölümü öğrencisidir.

Deney Grubunda Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Tasarımının Hazırlanması ve Uygulanması

Bu araştırma, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı ile yürütülmüştür. Keller (2010) tarafından sunulan ARCS Motivasyon Modeli; ders bilgisinin toplanması, öğrenci bilgisinin toplanması, öğrenci analizi, mevcut durum ve materyallerin analizi, hedeflerin listelenmesi, olası

stratejilerin belirlenmesi, stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması, öğretimle bütünleştirilmesi, materyallerin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi, değerlendirme ve gözden geçirme olmak üzere 10 adımdan oluşmaktadır. Ancak, bu araştırma ARCS Motivasyon Modelinin son adımı olan değerlendirme ve gözden geçirme aşamasını içermediği için söz konusu aşamalar uygulanmamıştır.

Uygulamanın yapıldığı TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde İngilizce öğretilirken öğretim içeriklerinin çevrimiçi ödev ve çevrimiçi oyun gibi Web 2.0 araçları ile desteklenmesi sebebiyle öğrencilerin Web 2.0 araçlarına alışık olduğu gözlemlenmiştir. Dijital yerli (Prensky, 2001) olan öğrencilerin internet ve Web 2.0 araçlarına ilgili olması sebebiyle ARCS Motivasyon Modeli ilkelerine göre düzenlenecek öğretim tasarımının Web 2.0 araçlarıyla desteklenmesi öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu fikirden hareketle öğretimin Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeliyle tasarlanmasının uygun olduğu düşünülmüştür. Bu nedenden dolayı, *tasarımın öğretimle bütünleştirme aşaması*, *Web 2.0 araçlarının belirlenmesi aşaması* ile birlikte; *materyallerin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi aşaması* *Web 2.0 araçlarının hazırlanması* aşaması ile birlikte takip edilmiştir. Şekil 8'de Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı sunulmuştur.



Şekil 8. Web 2.0 destekli ARCS motivasyon modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı (Keller, 2010)

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının Şekil 7 ile gösterilen adımları aşağıda açıklanmıştır.

Ders bilgisinin toplanması. Keller (2010) tarafından önerilen dersle ilgili bilgi toplama formu, ders kapsamı ve uygulayıcı okutman hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından ihtiyaca yönelik olarak düzenlenmiştir. Ders bilgisi toplama formu, araştırmacının yöntem bölümünde kullanılabilmesi için Türkçe (Bkz., Tablo 29, s.123); uygulayıcı okutmanın ana dilinin İngilizce olması sebebi ile İngilizce hazırlanmış ve deneysel işlemde üç hafta önce uygulayıcı okutman tarafından cevaplandırılmıştır (Bkz., Tablo 30, s.124).

Tablo 30'da (Bkz., s.124). verilen ders bilgisi toplama formundan elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğretim tasarımına yansıtılacak olan sonuçlar şunlardır: (1) Öğretim tasarlanırken, ünitenin hedefiyle uyumlu kelimelerin öğretime ve dinleme etkinliklerine yer verilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. (2) Uygulayıcı okutmanın, öğrencileri öğretim sürecine dâhil

etmenin motivasyon ve etkili öğrenme için gerekli olduğu görüşünü benimsediği gözlemlenmiştir. Öğretim tasarlanırken öğrenci merkezli etkinliklere yer vermenin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. (3) Uygulayıcı okutman, öğretim hedefleri ile örtüşmeyen herhangi bir etkinliği sürece dâhil etmek istemediğini belirtmiştir. Bu nedenle, araştırmacı tarafından planlanacak motivasyon etkinliklerinin öğretim hedefleri ile uyumlu olmasının önemi dikkate alınmıştır. (4) Öğretim içeriğinin sunumunda ihtiyaç duyulacak bilgisayar, projeksiyon, ses ve görüntü kablolarının hazır bulunduğu gözlemlenmiştir. Öğretim etkinlikleri planlanırken görsel materyallerin kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Öğrenci bilgisinin toplanması. Keller (2010) tarafından önerilen öğrenci bilgisi toplama formu, öğrencilerin birbirleri ile ilişkilerini; öğrenmeye, derse ve okula karşı tutumlarını; alışık oldukları öğretim stratejilerini belirleyerek kullanılacak motivasyon stratejilerini planlamak amacıyla araştırmacı tarafından ihtiyaca yönelik düzenlenmiştir. Öğrenci bilgisi toplama formu, araştırmanın yöntem bölümünde kullanılabilmesi için Türkçe (Bkz., Tablo 31, s. 125); uygulayıcı okutmanın anadilinin İngilizce olması sebebi ile İngilizce hazırlanmış ve deneysel işlemden üç hafta önce uygulayıcı okutman tarafından cevaplanmıştır (Bkz., Tablo 32, s. 125).

Tablo 32’de (Bkz., s. 125) verilen ders bilgisi toplama formundan elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğretim tasarımına yansıtılacak olan sonuçlar şunlardır: (1) Öğrencilerin vücut dilleri, grup çalışmalarında yer alma ve soruları cevaplamada istekli oluşları göz önünde bulundurularak öğrencilerin derse karşı olumlu tutum içerisinde oldukları, ancak ders sırasında zaman zaman uyuklama ya da telefon kullanma eğilimde oldukları gözlemlenmiştir. Dolayısıyla, öğretim tasarlanırken dikkat ögesinin motivasyon stratejilerinin öğretim sürecinde kullanılmasının önemli olduğu sonucuna varılmıştır. (2) Uygulayıcı okutman, öğretim sürecinde düşün-eşleş-paylaş tekniğini sık kullandığını ve öğrencilerin bu tekniğe alışık olduğunu vurgulamıştır. Öğretim tasarlanırken öğrencilerin grup içinde çalışabilecekleri öğretim etkinliklerine yer verilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır. (3) Uygulayıcı okutmanın dinleme etkinliklerinden önce öğrencileri konuya yönelik çeşitli görsellerle uyararak onları dinleme etkinliklerine hazırladığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle, öğretim planı oluşturulurken dinleme etkinlikleri öncesi görsel materyallerinin kullanılmasının faydalı olacağı sonucuna varılmıştır. (4) Uygulayıcı okutman, öğrencilerin sınıf

içerisinde bedensel etkinlikleri yapmayı sevmediklerini belirtmiştir. Bu durumda, öğretim etkinliklerinde söz konusu etkinliklere yer verilmemesinin önemli olduğu anlaşılmıştır.

Öğrenci analizi. Motive edici ve etkili öğretim tasarımı için öğrencilerin motivasyon profilini tahmin etmeyi amaçlayan araştırmacı, uygulayıcı okutman tarafından doldurulan öğrenci bilgisi toplama formunu değerlendirdiğinde şu sonuçlara ulaşmıştır: (1) Öğrencilerin öğrenmeye ve okulun İngilizce yeterlilik sınavında başarılı olmaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu anlaşılmıştır. (2) Öğrencilerin öğretim sürecinde dikkatlerini zaman zaman öğretim ortamında bulunan farklı şeylere yönelttiği gözlemlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında öğretim tasarlanırken öğrencilerin dikkatlerini öğretim sürecinde canlı tutacak, onları uyaracak stratejilere yer verilmesinin önemli olduğu anlaşılmıştır.

Mevcut durumun ve materyallerin analizi. Araştırmacı, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü'nde program geliştirme birim görevlisi okutman tarafından geliştirilen materyalleri ve ders kitabı Pathways 3'ün motivasyon ve öğretim açısından güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacının bu bağlamda incelediği öğretim materyalleri şunlardır: (1) Ders kitabı (2) Okutmanların erişimi için çevrimiçi ortama yüklenen haftalık öğretim planı, yansı ve çalışma kâğıdı gibi materyalleri içeren öğretim dosyası.

Tablo 33 ve Tablo 34'de (Bkz., s. 126, 127) sunulan mevcut durumun ve materyallerin analiziyle elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğretim tasarımına yansıtılacak olan sonuçlar şunlardır: (1) Ders kitabında öğretim açısından etkili ve motivasyon açısından ilgi çekici olabilecek etkinlikler yer aldığı gözlemlenmiştir. Bu etkinlikleri öğretim sürecine dâhil etmenin önemli olduğu sonucuna varılmıştır. (2) Çevrimiçi ortama yüklenen haftalık öğretim dosyasında öğretim açısından faydalı olabilecek etkinlikler yer aldığı anlaşılmıştır. Öğretim tasarımında söz konusu etkinliklerden yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmüştür. (3) Program geliştirme birim görevlisi okutman tarafından beşinci ünite için hazırlanan yansının içerik açısından geliştirilebileceği, altıncı ünite için hazırlanan yansının içeriğinin azaltılabileceği gözlemlenmiştir. Yansılarının öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve daha ilgi çekici olacak şekilde düzenlenmesi planlanmıştır.

Hedeflerin listelenmesi. Araştırmacı tarafından dzenlenen ve uygulayıcı okutman tarafından uygulanan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline gcre dzenlenmiş oğretim tasarımıyla geręekleřtirilmek istenen motivasyon ve oğretim hedeflerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmacı, motivasyon hedeflerinin listelenmesinde oğrenci analizi sonuçlarından faydalanmıştır. Oğrencilerin başlangıç motivasyon seviyesinin istedik dzeyyde olduğu, ancak söz konusu motivasyonu sürdürmede sorun olduğu göz önünde bulundurularak motivasyon hedefi Tablo 35'de (Bkz., s. 128) görüleceği üzere araştırmacı tarafından şu şekilde belirlemiştir: (1) *Oğretim etkinliklerine katılmaya isteklidir.*

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline gcre dzenlenmiş oğretim tasarımının motivasyon hedefinin belirlenmesinin ardından tasarımın oğretim hedefleri araştırmacı tarafından oğretim içeriği incelenerek listelenmiştir. Bloom Taksonomisi dikkate alınarak listelenen oğretim hedefleri şu şekildedir: (1) Dinlediği parçanın detaylarını söyler. (2) Dinlediği bir parçanın ana fikrini özetler. (3) Dinlediği parçanın detayları arasında ilişki kurar. (4) Dinlediği parçada konuşmacının amacını saptar. (5) Dinlediği bir parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlar. (Bkz., Tablo 35, s.128)

Olası stratejilerin belirlenmesi. Araştırmacı, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline gcre dzenlenmiş oğretim tasarımının motivasyon ve oğretim hedefleriyle uyumlu olası motivasyon stratejilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç çerçevesinde Keller (2010) tarafından ARCS Motivasyon Modelinin dikkat, ilişki, güven ve doyum öğeleri için sunulan Tablo 36'da (Bkz., s. 128) verilen stratejiler, araştırmacı tarafından olası motivasyon stratejileri olarak belirlenmiştir.

Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması. Olası motivasyon stratejilerinin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sonucunda oğretim tasarımına yansıtılacak olan sonuçlar şunlardır: (1) Olası motivasyon stratejilerinin tümünün oğretim sürecine dahil edilmesi için zamanın yeterli olmadığı anlaşılmıştır. (2) Olası motivasyon stratejilerinden bazılarının tüm ders saatlerinde kullanılabileceği; bazılarının ise oğretim içeriğiyle uyumlu olacak şekilde belirli ders saatlerinde kullanılabileceği anlaşılmıştır. Bu sonuçlar çerçevesinde oğretimle btnleştirilecek, motivasyon ve oğretim hedefleri ile uyumlu motivasyon stratejileri araştırmacı tarafından seçilmiştir. Motivasyon stratejileri iki grupta listelenmiştir. Bunlardan ilki, deney sürecince uygulayıcı okutmanın deney grubunda kullanması için araştırmacı

tarafından belirlenen ve Tablo 37’de (Bkz., 131) gösterilen genel motivasyon stratejileridir. İkinci grupta uygulayıcı okutmanın öğretim sürecinde kullanması için araştırmacı tarafından belirlenen ve Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41’de (Bkz., s. 132, 133, 134, 135) sunulan öğretim planında motivasyon etkinlikleri adı altında listelenen derse özel motivasyon stratejileridir. Uygulayıcı okutman söz konusu stratejiler hakkında deneysel işlemde bir hafta önce bilgilendirilmiştir.

Öğretim ile bütünleştirme. Ders bilgisi formu, öğrenci bilgisi toplama formu, mevcut durum ve materyal analiziyle elde edilen bilgilerin araştırmacı tarafından değerlendirilmesi sonucunda öğretimle bütünleştirme adımıda araştırmacı tarafından uygulananlar şunlardır: (1) Belirlenen öğretim ve motivasyon hedefleriyle uyumlu olacak şekilde öğretim içeriği ve etkinlikleri, motivasyon stratejileriyle bütünleştirilmiştir. (2) Öğretim içeriğinin hangi sırayla sunulacağı ve söz konusu stratejilerin hangi aşamada kullanılacağı planlanmıştır. (3) Belirlenen motivasyon stratejilerine uygun Web 2.0 araçlarından hangilerinin kullanılacağına karar verilmiştir. (4) Sekiz ders saati için dört adet nihai öğretim planı geliştirmiştir. Hazırlanan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğretim planları Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40, Tablo 41’de (Bkz., s. 132, 133, 134, 135) sunulmuştur.

Web 2.0 araçlarının listelenmesi: Öğretim içeriğini ve etkinliklerini, motivasyon stratejileri ile birleştirirken hem öğretim içeriği ile uyumlu hem de motivasyon stratejileri ile uyumlu Web 2.0 araçlarının neler olacağı planlanmıştır. Öğretim tasarımında kullanılması planlanan Web 2.0 araçları yansı, çevrimiçi video, çevrimiçi oyun ve çevrimiçi haritadır. Söz konusu araçlar, *Web 2.0 araçlarının hazırlanması* aşamasında detaylı olarak açıklanmıştır.

Materyallerin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi. Belirlenen motivasyon stratejilerine uygun öğretim materyallerini planlayarak öğretimin etkili, motivasyonun istedik düzeyde olması amaçlanmıştır. Ders kitabı Pathways 3’ün ve haftalık öğretim dosyasının analiz sonuçlarından faydalanarak geliştirilecek materyallere karar verilmiştir. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımında geliştirilen öğretim materyalleri şu şekildedir: (1) Haftalık öğretim dosyasındaki yansılar, öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde yeniden düzenlenmiştir. (2) Çevrimiçi video sitesinde öğretim sürecinde kullanılacak olan videolara ulaşılmıştır. 3) Çevrimiçi oyun sitesinde kelime etkinliği hazırlanmıştır. (4)

Çevrimiçi haritalarda dinleme ve kelime etkinliği çerçevesinde öğrencilere gösterilmek istenen yerler belirlenmiştir.

Web 2.0 araçlarının hazırlanması: Araştırmada Web 2.0 programları ve araçları şu şekilde belirlenerek aşağıda açıklanmıştır.

Yansı. Yansı, anlatılacak olan konunun çeşitli görsellerle, grafiklerle ve efektlerle, video ve müzikle desteklenerek sunulmasına imkan veren programdır. Araştırmada uygulayıcı okutmana rehberlik etmesi amacıyla öğretim içeriği yansıya desteklenmiştir. Beşinci ünite ve altıncı ünitenin öğretim içeriğine yönelik iki adet yansı araştırmacı tarafından hazırlanmıştır (Bkz., Tablo 42, s. 137; Tablo 43, s. 143). Hazırlanan yansıda kelime sunumuna, video etkinliklerine, konuşma etkinliklerine, çevrimiçi oyun ve çevrimiçi video sitelerine yer verilmiştir. Ayrıca, yansıya öğrencilerin bireysel çalıştıkları etkinliklerde dinlemeleri için müzik eklenmiştir.

Çevrimiçi video. Çevrimiçi video siteleri, insanların video yükleyebildikleri, izleyebildikleri ve paylaşabildikleri ortamlardır. Araştırmada öğrencilerin öğretim içeriğine dikkatinin çekilmesi ve dikkatin sürdürülebilmesi amacıyla çevrimiçi videolardan yararlanılmıştır. Araştırma süresince deney grubu öğrencileri üç defa çevrimiçi video izlemişlerdir. İzlenen çevrimiçi videolardan iki tanesi ders kitabı Pathways 3'te video etkinliği olarak kitabın yayın evi tarafından hazırlanan videolardır. Okulun haftalık öğretim programı çerçevesinde uygulanması tavsiye edilen ama zorunlu olmayan bu videolardan beşinci üniteye ait video hem deney hem kontrol grubu öğrencileri tarafından izlenmiştir. Altıncı ünitenin videosu ise yeterli zaman olmadığı için kontrol grubunda kullanılamamıştır. Deney grubu öğrencileri altıncı ünitenin videosunu izlemişlerdir. Dinleme etkinliğinin içeriği hakkında etkinlik öncesi dikkat çekme amaçlı çevrimiçi siteden alınan videoyu izlemişler ve video hakkında konuşmuşlardır.

Çevrimiçi oyun. Çevrimici oyunlar, öğrencilerin bireysel ya da grup olarak internet ortamında eğlence ya da öğrenme amaçlı oynadıkları oyunlardır. Söz konusu oyunlar öğrencilere bilgilerini pekiştirme, test etme ve etkili öğrenme imkânı sunmaları açısından kullanıcı dostu etkinliklerdir. Bu araştırmada çevrimiçi oyunlar, öğrencilerin önceki bilgilerini etkinleştirmek amacıyla ve uygulayıcı okutman tarafından sunulan kelimeleri öğrenip öğrenmediklerini test etme amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sürecince üç defa çevrimiçi oyun oynanmıştır. Bu üç

oyundan bir tanesi TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü program geliştirme birim görevlisi tarafından geliştirilerek kontrol ve deney gruplarına uygulanmıştır. Söz konusu oyunlardan iki tanesi ise araştırmacı tarafından geliştirilerek deney grubunda uygulayıcı okutman tarafından uygulanmıştır.

Çevrimiçi harita. Çevrimiçi haritalar kullanıcıların gitmek istedikleri bina, sokak, şehir ya da ülke bilgilerine çevrimiçi ortamlarda ulaşabildikleri servislerdir. Araştırmada kullanılan çevrimiçi harita kullanıcılara sokak görüntüsü özelliği sunmaktadır. Söz konusu özellik haritada istenilen bir sokağı sanal olarak gezme imkânı sunar. Arabalar, insanlar, mağazalar her şey çevrimiçi haritalarda görülebilir. Bu araştırmanın deney grubunda Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş Öğretim Tasarımı kapsamında video etkinliği ve kelime etkinliği öncesi olmak üzere iki defa çevrimiçi haritalardan yararlanılmıştır. Video etkinliğinin konusu olan şehrin çevrimiçi haritada konumu bulunmuş ve deney grubunda uygulanan yansıya eklenmiştir. Kelime etkinliği için okunacak parçada geçen bir kütüphanenin konumu çevrimiçi haritada belirlenerek deney grubunda uygulanan yansıya eklenmiştir. Öğrenciler söz konusu şehrin sokaklarında ve kütüphanede sanal gezinti yapmışlardır.

Kontrol Grubunda TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Tasarımının Uygulanması

Araştırmada kontrol grubunda TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımı kapsamında Pathways 3 kitabının beşinci ve altıncı ünitesi iki hafta süresince toplam sekiz saat olarak uygulayıcı okutman rehberliğinde uygulanmıştır. Üniversitenin Yabancı Diller Bölümü program geliştirme biriminin öğretim programı ilkelerine göre hazırlanarak uygulanan öğretim tasarımı kapsamında olduğu gibi ve değiştirilmeden şu etkinlikler yapılmıştır: (1) Uygulayıcı okutman ve öğrenciler ünitelerin ilk sayfalarında yer alan resimler hakkında konuşmuşlardır. (2) Okutman, öğrencilerin ünitelerin dinleme bölümünde dinleyecekleri kelimeleri öğrencilere yansı olarak göstererek açıklamıştır. (3) Öğrenciler açıklanan kelimelerle ilgili, kitapta yer alan eşleştirme ve boşluk doldurma etkinliklerini yapmışlardır. (4) Öğrenciler, kitapta yer alan ve öğrenilen kelimelerin geçtiği soruları ikili gruplar halinde cevaplamışlardır. (5) Öğrenciler, kitapta yer alan

dinleme parçasını dinlemiş ve parçayla ilgili soruları cevaplamışlardır. (6) Öğrenciler ünite teması ile ilgili videoyu izleyerek ilgili soruları cevaplamışlardır. (7) Uygulayıcı okutman ünitelerin B bölümü için dinleyecekleri kelimeleri yansı olarak göstermiş ve ardından kelimeleri açıklamıştır. (8) Öğrenciler kitapta yer alan kelime eşleştirme ve boşluk doldurma etkinliklerini yapmışlardır. (9) Öğrenciler, içerisinde öğrenilen kelimelerin kullanıldığı soruları ikili gruplar halinde cevaplamışlardır. (10) Öğrenciler dinleme parçasını dinlenmiş ve parça ile ilgili kitapta yer alan soruları cevaplamışlardır.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı ile TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımı arasındaki farklar. Deney grubunda uygulanan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı ile kontrol grubunda uygulanan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımı arasındaki kitapta yer alan etkinliklerin yapılma, yansı, materyaller ve Web 2.0 araçları açısından farklar şu şekildedir:

Kitapta yer alan etkinliklerin uygulanması. Her iki tasarımda da yardımcı ders kitabı olarak PATHWAYS 3 kullanılmış olmasına rağmen deney grubu ile uygulanan tasarımda kitapta yer alan etkinliklerde şu değişiklikler yapılmıştır: (1) Kontrol grubunda tüm etkinlikler TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımında gösterildiği şekliyle değiştirilmeden sırayla uygulanmıştır. (2) Buna karşın deney grubunda ARCS Motivasyon Modeli adımlarına uygun sırayla ders uygulanmıştır. Dolayısıyla, deney grubunda etkinlikler farklı sıralama ile yapılmıştır. Örneğin, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Tasarımına göre beşinci ders saatinde işlenmesi gereken videonun öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülerek video etkinliği deney grubunda ilk ders saatinde giriş etkinliği olarak kullanılmıştır. (3) Kitapta konuşma etkinliklerinde yer alan sorulardan öğrenciler için dikkat çekici olmadığı düşünülenler elenerek yerlerine ARCS Motivasyon Modeline uygun olarak öğrenci yaşantılarıyla ilişkilendirilen sorular sorulmuştur. (4) Etkinlikleri desteklemek için sınıfa etkinlik içeriğini somutlaştıracak materyaller getirilmiştir. Örneğin, beşinci ünitenin video aktivitesinin teması olan ahududu meyvesi sınıfa getirilmiştir. Altıncı ünite konuşma etkinliği çerçevesinde kitapta yer alan yazarlar yerine öğrencilerin yaşları itibari ile tanımları muhtemel olan yazarlar seçilerek romanları sınıfa getirilmiştir.

Yansı. Kontrol grubunda değiştirilmeden kullanılan ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımında yer alan yansı incelenmiş, öğrencilerin Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı motivasyon stratejileri göz önünde bulundurularak deney grubunda kullanılan yansı hazırlanmıştır. Hazırlanan yansının görsel açıdan öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde olmasına önem verilmiştir. Bu bağlamda, her sayfada yazı karakteri renkleri ve puntosu dikkatle seçilmiş; yansı sayfalarına resimler ve müzik eklenmiş, öğrenciler ilgili etkinliği yaparken müzik dinlemişlerdir.

Web 2.0 Araçları. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımında Web 2.0 araçları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımında kullanılan Web 2.0 araçlarından daha fazla ve daha çeşitlidir. Kontrol grubunda kullanılan Web 2.0 araçları kitaptaki video etkinliği ve bir çevrimiçi oyun ile sınırlıdır. Deney grubunda söz konusu etkinliklere ek olarak iki tane çevrimiçi oyun kapsamında kelime etkinlikleri uygulanmıştır. Öğrencilerin dikkatini çekeceği düşünülen konu ile ilgili videolar çevrimiçi siteden öğrencilere sunulmuştur. Çevrimiçi sitede öğrencilerin erişimine açık olan şarkılar, hazırlanan yansıya eklenmiş ve bireysel çalışmaları süreçte dinletilmiştir. Kitapta video etkinliğinde yer alan 'Sleepy Hollow' şehri ve kelime etkinliğinde yer alan bir kütüphane çevrimiçi harita uygulaması üzerinde öğrencilere gösterilmiş, öğrenciler internet üzerinden şehrin sokaklarında sanal seyahat etmişlerdir.

Veri Toplama Süreci

Bu başlıkta veri toplama araçları olan dinleme testi ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğine ait istatistiksel değerler, nasıl puanlandırıldıkları ve araştırma hipotezlerinin nasıl test edildiği açıklanmıştır.

Veri toplama araçları. Araştırmanın verileri, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli kullanılarak hazırlanan öğretim tasarımı uygulanması sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere uygulanan dinleme testi ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ile elde edilmiştir.

Araştırmada kullanılan ölçme araçlarıyla elde edilen verilerin niteliği ve puanlama yöntemi Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçları

	<i>Dinleme Puanları</i>	<i>Motivasyon Puanları</i>
Kullanılan ölçek adı	Dinleme Testi	Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği
Veri türü	Nicel	Nicel
Puanlama türü	Toplam Puan	Toplam Puan

Tablo 15’de incelenebileceği gibi Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinleme puanlarına ve motivasyon puanlarına etkisini incelemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme testi, Keller tarafından geliştirilen Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Dinleme testi ve Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği 50 dakikalık ders saatinde gönüllülük esası çerçevesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Ölçekler, deneysel uygulama sürecine başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere öntest olarak; iki hafta süren deneysel süreç sona erdikten sonraki haftanın ilköğretim gününde sontest olarak uygulanmıştır.

Dinleme testi. Araştırmanın, birinci hipotezi olan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinlediğini anlama puanları TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun dinlediğini anlama puanlarından yüksektir.” hipotezini test etmek amacıyla veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen dinleme testiyle elde edilmiştir. Toplamda sekiz maddeden oluşan dinleme testi, öğrencilerin dinleme puanlarını ölçmek amacıyla herkesin erişimine açık olan bir internet sitesinden yararlanılarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir (Bkz., EK-B). (Erişim adresi: https://www.ted.com/talks/elizabeth_gilbert_success_failure_and_the_drive_to_keep_creating; https://www.ted.com/talks/pearl_arredondo_my_story_from_gangland_daughter_to_star_teacher)

Dinleme Testinin Geçerliliği: Dinleme testinin geçerliliğini belirlemek açısından kapsam geçerliliği ile incelenmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Baykul ve Turgut’a (2011) göre kapsam geçerliliği “Bir testin, bu testle ölçülmek istenen davranışları ne derece kapsadığıdır” (s. 224). Kapsam geçerliliğinin çalışabilmesi için de ölçülecek davranışların önceden belirlenmiş olması gereklidir. Bu bağlamda, bu

araştırmada dinleme testi hazırlanmadan önce ölçölmek istenen davranışları içeren belirtke tablosu hazırlanmıştır. 15 maddelik deneme testi deneme formu için hazırlanan belirtke tablosu EK-A'da; nihai dinleme testinin belirtke tablosu da EK-B'de sunulmuştur.

Dinleme testinde yer alan maddelerin kapsam ve görünüş geçerlilikleri, lme değerlendirme ölçütlerine ve ilkelerine uygunluklarının belirlenmesi amacıyla bir okutman ile bir lme değerlendirme uzmanı okutmanın görüşüne başvurulmuştur. Dinleme testinin dil yönünden anlaşılır olup olmadığı C kurunda İngilizce öğretmekte olan bir İngilizce okutmanı tarafından incelenmiş ve test, dil yönünden anlaşılır bulunmuştur. Maddelerin sınıf düzeyine uygunlukları, teknik özellikleri bakımından kusurlu olup olmadıkları lme ve değerlendirme uzmanı okutman tarafından kontrol edilmiştir. Dinleme testinde yer alan bazı maddelerin teknik özellikleri bakımından hatalı olduğu anlaşılmıştır. Bazı maddelerde iki doğru cevap yer alırken bazı maddelerin şıkların eldiriciliği yönünden zayıf olduğu anlaşılmıştır. Araştırmacı, lme ve değerlendirme görevlisiyle birlikte taslak dinleme testinde gerekli düzeltmeleri yapmış ve 15 maddelik dinleme testi deneme formu oluşturmuştur.

Hazırlanan dinleme testinin pilot uygulaması, deney ve kontrol gruplarında uygulanmasından iki hafta önce 20 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Dinleme testinin deneme formu uygulandıktan sonra teste alınabilecek maddelerin ve düzenlenmesi gereken maddelerin belirlenmesi için madde analizi yapılmıştır. SPSS 22.0 programı kullanılarak uygulanan madde analizinde her maddenin madde güçlük indeksi (p_j) ve madde ayırıcılık gücü indeksi (r_j) incelenmiştir. Dinleme testi deneme formunda yer alan her maddenin güçlük indeksine göre madde analiz sonuçları Tablo 16'da sunulmuştur. Maddelerin güçlük derecesi yorumlanırken Baykul'un (2015) belirttiği değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 16

Deneme Dinleme Testinin Madde Güçlüğü İndeksine Göre Madde Analiz Sonuçları

<i>Madde Güçlük Değeri (pj)</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Madde Numarası</i>	<i>Maddenin Değerlendirilmesi</i>
0.81-1.00	2	2,12	Çok kolay
0.61-0.80	2	1, 9	Kolay
0.41-0.60	6	4, 5, 7, 10, 11, 13	Orta Güçlükte
0.21-0.40	3	6, 14, 15	Zor
0-0.20	2	3, 8	Çok zor
Toplam	15		

Tablo 16 incelendiğinde 15 maddeden 6'sının orta güçlükte, 2'sinin kolay, 2'sinin çok kolay, 3'ünün zor ve 2'sinin çok zor olduğu görülür. Bu verilere göre testin ağırlıklı olarak orta güçlükteki maddelerden oluştuğu söylenebilir. Hazırlanan dinleme testinin deneme formunun ortalama güçlüğü 0.50 olarak bulunmuştur. Tekin (2002), öğretime yön vermek için kullanılacak bir testin güçlüğü'nün ortalama 0.50 civarında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu değere göre testin orta güçlükte olduğu anlaşılmıştır.

Madde puanlarıyla test puanları arasındaki korelasyon olan ve maddeyi bilenler ile bilmeyenleri birbirinden ayırmak için kullanılan madde ayırıcılık gücü indeksi (rj) SPSS 22.0 programıyla incelenmiştir. Dinleme testinin deneme formunda yer alan her maddenin ayırıcılık gücü indeksine göre madde analiz sonuçları Tablo 17'de sunulmuştur. Maddelerin ayırt ediciliği yorumlanırken Baykul'un (2015) belirttiği değerler dikkate alınmıştır.

Tablo 17

Deneme Dinleme Testinin Madde Ayırıcılık Gücü İndeksine (rj) Göre Madde Analiz Sonuçları

<i>Madde Güçlük Değeri (pj)</i>	<i>Madde Sayısı</i>	<i>Madde Numarası</i>	<i>Maddenin Değerlendirilmesi</i>
0.30-1.00	4	4, 5, 13, 14	Madde oldukça iyi işlemektedir. Testte olduğu gibi kullanılabilir
0.20-0.29	4	6, 9, 11, 15	Madde düzeltilmek suretiyle kullanılabilir.
0-0.19	7	1, 2, 3, 7, 8, 10, 12	Madde hiç kullanılmamalı veya tamamen düzeltilmeli
Toplam	15		

Tablo 17 incelendiğinde 15 maddenin dördünün ayırıcılık yönünden oldukça iyi işlediğini ve teste olduğu gibi koyulabileceği; dört maddenin düzeltilmek koşuluyla

teste alınabileceği ve yedi maddenin ise hiç kullanılmaması veya tamamen düzeltilmesi gerektiği anlaşılmıştır. Dinleme testinin deneme formunun güvenilirlik katsayısı değeri 0.41 olarak hesaplanmıştır. Özdamar (1999), 0.41 ile 0.60 arasındaki ölçeklerin düşük güvenilirlikte olduğunu belirtmiştir. Bu değere göre dinleme testinin deneme formu düşük güvenilirlikte kabul edilmiştir. Araştırmacı, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Ölçme ve Değerlendirme birimi görevlisi okutmanla görüşerek dinleme testinde gerekli düzenlemeleri yapmıştır. Madde ayırt ediciliği düşük olan yedi madde dinleme testinden çıkartılmış; orta düzeyde olan maddeler yeniden düzenlenerek teste alınmıştır. Madde ayırt ediciliği yüksek olan maddeler değiştirilmeden teste dahil edilmişlerdir. Dinleme testinin nihai formu sekiz maddeden oluşmuştur.

Dinleme Testinin Güvenirliği: Dinleme testinin güvenilirlik hesaplaması bilgisayarda Kuder-Richardson-20 (KR-20) kullanılarak yapılmıştır. Öntest için hesaplanan KR-20 iç tutarlık değeri 0.70 olarak bulunmuştur. İç tutarlık değeri yorumlanırken Büyüköztürk'ün (2011) belirttiği değerler dikkate alınmıştır. Buna göre, dinleme testinin iç tutarlık değeri, yeterli kabul edilen alpha değeri 0.70 ile uyumludur. Tablo 18'de sunulan güvenilirlik katsayısı gözönünde bulundurularak test ölçümlerinin güvenilir olduğu şeklinde yorum yapılmıştır.

Tablo 18

Deneme Dinleme Testinin İç Tutarlılık Değeri

<i>Güvenirlik Katsayısı</i>	<i>Toplam Madde Güvenirlik Katsayısı</i>	<i>Madde Sayısı</i>
.70	.70	8

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği. Araştırmanın, ikinci hipotezi olan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme motivasyon puanları TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir.” hipotezini test etmek amacıyla veriler, Keller (1993) tarafından geliştirilen Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği ölçeğiyle elde edilmiştir. Bu ölçek, öğrencilerin motivasyon düzeylerini inceleyen farklı çalışmalarda kullanılarak geçerliği ve güvenilirliği test edilmiş olması nedeniyle seçilmiştir. Örneğin, Keller, 2006 yılında yapmış olduğu araştırmada ölçeğin güvenilirliğini 0.96; Acar, 2009 yılında yapmış olduğu

araştırmada 0.92; Huett, 2008 yılında yapmış olduğu araştırmada 0.93 bulmuştur. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları ölçeğın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, uygulama okulu da tek uygulamaya izin vermiştir. Bundan nedenlerden dolayı, bu araştırmada kullanılmadan önce ölçeğın pilot uygulaması gerçekteştirilmemiştir.

Keller (2010), Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin dikkat, ilişki, güven, doyum olan boyutlarının ayrı ayrı puanlanabileceğini ya da ölçekten toplam puan elde edilerek uygulanabileceğini belirtir. Bu araştırmada, uygulanan deneysel işlemin, ARCS Motivasyon Modelinin her bir öğesine etkileri ayrı ayrı incelenmek amaçlanmadığı için ölçekten toplam puan elde edilmiş ve uygulanmıştır. Beşli dereceleme tipi olarak uygulanan ölçekteki her bir maddeye öğrenciler 1'den (Not True) 5'e (Very True) hangisi kendileri için doğru ise onu işaretleyerek yanıt vermişlerdir.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin Geçerliği: Bu araştırmada, deney grubunda uygulanan öğretim tasarımıının, ARCS Motivasyon Modelinin dikkat, ilişki, güven ve doyum öğelerinin her birine etkisi ayrı ayrı incelenmemiştir. Buna ek olarak, ölçekte yer alan maddelerin hangi öğeye ait özelliği ölçtüğü Keller (2010) tarafından açıklanmıştır. Bu nedenler göz önünde bulundurularak bu araştırmada Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin faktör analizi çalışmaları yapılmadan, ölçekten toplam puan elde edilecek şekilde uygulanmıştır.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Keller'ın geliştirdiği şekliyle toplam 36 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan maddelerden Keller tarafından "The pages of this lesson look dry and unappealing" şeklinde yazılan 15. madde "The pages of this lesson look dry" ve "The pages of this lesson look unappealing" şeklinde düzenlenmiştir. Benzer şekilde "The content and the style of writing in this lesson convey the impression that its content is worth knowing" şeklinde yazılan 23. maddesi "The content in this lesson convey the impression that its content is worth knowing" ve "The style of writing in this lesson convey the impression that its content is worth knowing" şeklinde araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Dolayısıyla, deneysel işleminde kullanılan Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği 38 maddeden oluşmuştur (Bkz., EK-C).

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin Güvenirliği: Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin güvenilirlik hesaplaması için Cronbach Alpha (α) kullanılmıştır. Öntest için hesaplanan Cronbach Alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı yorumlanırken Büyüköztürk'ün (2011) belirttiği değerler dikkate alınmıştır. Buna göre, Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri, genellikle yeterli kabul edilen değer 0,70'inin üzerindedir. Elde edilen bu sonuç ışığında, test ölçümlerinin güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu başlıkta veri toplama araçlarının nasıl puanlandığı ve araştırma hipotezlerinin nasıl test edildiği açıklanmıştır.

Dinleme testinin puanlaması. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce dinlediklerini anlama puanlarına etkisini incelemek için sekiz maddeden oluşan dinleme testinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Testin her maddesi 12.5 puan değerindedir. Yanlış cevaplanan ve boş bırakılan maddeler sıfır değer alırken doğru cevaplanan maddelere 12.5 puan verilmiştir. Testten alınabilecek en yüksek puan 100, en düşük puan 0 olarak belirlenmiştir.

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin puanlanması. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının öğrencilerin motivasyon puanlarına etkisini incelemek için 38 maddeden oluşan Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinden elde edilen puanlar analiz edilmiştir. Beşli dereceleme tipi olarak uygulanan ölçekte her bir maddeye öğrenciler 1'den (Not True) 5'e (Very True) olacak şekilde değer vermişlerdir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 190, en düşük puan 38 olarak belirlenmiştir.

Araştırma hipotezlerinin test edilmesi. Dinleme testinden elde edilen veriler, SPSS 22.0 programında Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada denek sayısının az olması sebebiyle hipotezlerin test edilmesinde ve bulguların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edilmiştir.

Tek Faktörlü Kovaryans Analizini uygulayabilmek için karşılanması gereken varsayımlar şu şekildedir: (1) Grup içi regresyon eğilimleri (katsayıları) eşittir. (2) Bağımlı değişken ile ortak desen arasındaki ilişki doğrusaldır. (3) Bağımlı değişkene ait puanlar evrende normal dağılım gösterir ve varyansları eşittir. (4) Ortalama puanları karşılaştırılacak örneklem ilişkisizdir (Büyüköztürk, 2011). Araştırmanın birinci ve ikinci hipotezi için söz konusu varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiştir.

Grup içi regrasyon eğilimlerinin incelenmesi. Birinci ve ikinci hipotez için Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin birinci varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere sontest üzerinde grup x öntest ortak etkisinin anlamlı olup olmadığı test edilmiştir. Grup x öntest ortak testi sonuçları birinci hipotez için Tablo 20’de ikinci hipotez için Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19

Birinci Hipotez İçin Grup x Öntest Ortak Testi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Grup	329.23	1	329.23	1.32	.26
Öntest	2770.9	1	2770.9	11.06	.00
GrupxÖntest	100.11	1	100.11	.4	.45
Hata	6511.67	26	250.45		
Toplam	122968.75	30			

$p > .05$

Tablo 19’dan incelenebileceği üzere grup x öntest ortak etkisinin grupların dinleme testi sontest puanları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır [F (1-26)= .4; $p = .45$, $p > .05$]. Bu sonuç ışığında deney ve kontrol gruplarının önteste bağlı son test puanlarının tahminine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu söylenebilir.

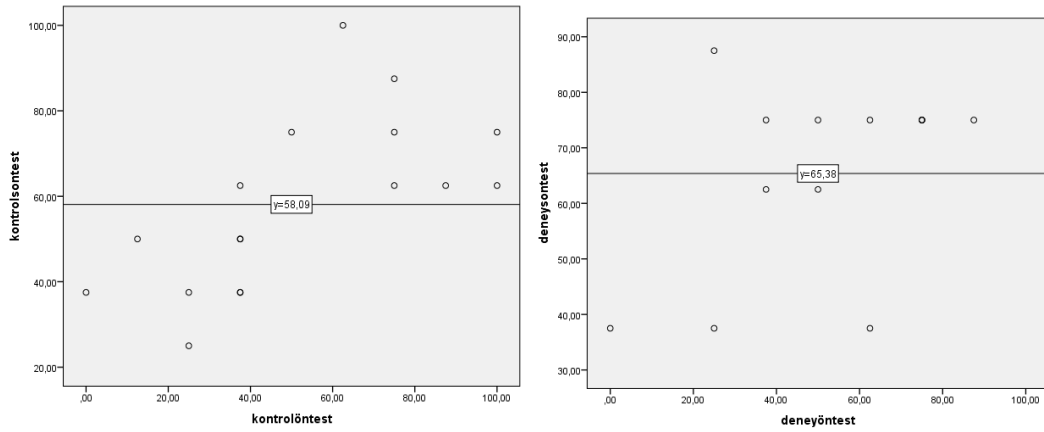
Tablo 20

İkinci Hipotez İçin Grup x Öntest Ortak Testi Sonuçları

	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P</i>
Grup	8.88	1	8.88	.00	.99
Öntest	2206.30	1	2206.30	19.55	.00
GrupxÖntest	32.51	1	32.51	.29	.60
Hata	2933.76	26	112.84		
Toplam	517575	30			

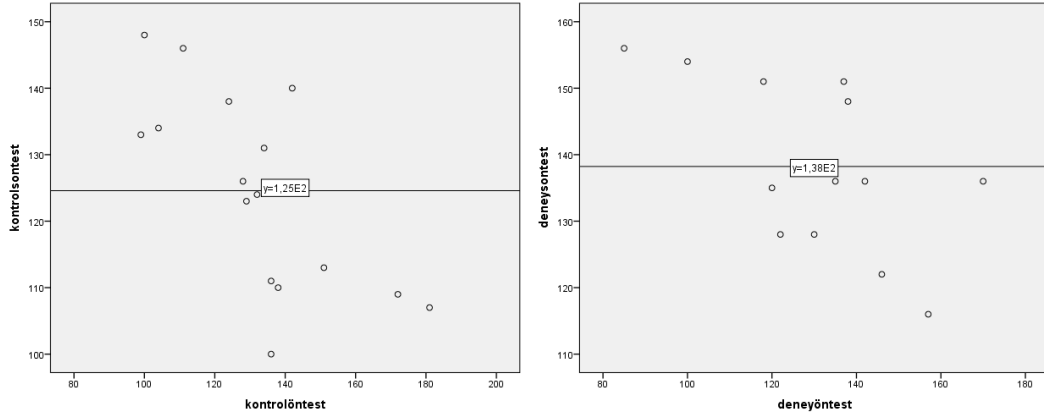
Tablo 20'den (Bkz., s. 84) görüleceği gibi grup x öntest ortak etkisinin grupların Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği sontest puanları üzerinde anlamlı fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$F(1-26) = .29$; $p = .60$, $p > .05$]. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının önteste bağlı son test puanlarının tahminine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgulara göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin birinci varsayımı olan regresyon doğrularının eğimlerinin eşitliğine ulaşılmıştır.

Bağımlı ve ortak değişken arasındaki ilişkinin incelenmesi. Birinci ve ikinci hipotez için Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin ikinci varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere bağımlı ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olup olmadığı saçılma diyagramları çizilerek incelenmiştir. Birinci hipotez için çizilen saçılma diyagramı Şekil 9'da, ikinci hipotez için çizilen ise Şekil 9'da sunulmuştur.



Şekil 9. Birinci hipotez için kontrol ve deney gruplarının dinleme testi öntest ve sontest puanları için saçılma diyagramı

Birinci hipotez için Şekil 9'da sunulan saçılma diyagramlarından incelenebileceği üzere test değerleri sabit bir doğru etrafında yoğunlaşmamıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının dinleme testi öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

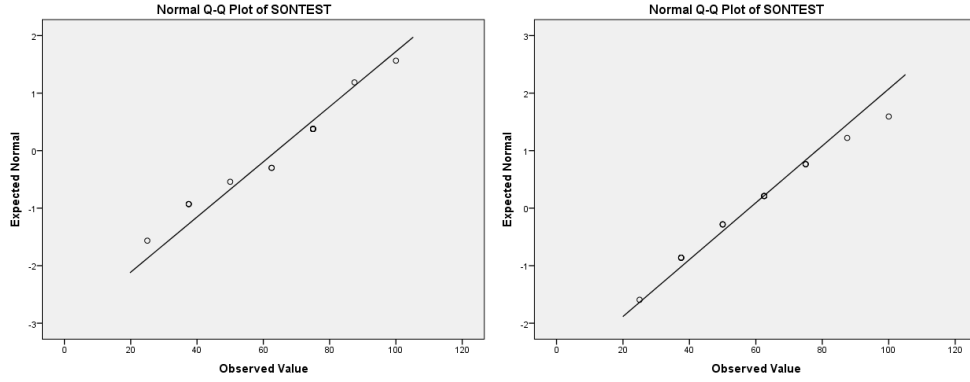


Şekil 10. İkinci hipotez için kontrol ve deney gruplarının öğretim materyalleri motivasyon ölçeği öntest ve sontest puanları için saçılma diyagramı

İkinci hipotez için Şekil 10'da verilen saçılma diyagramlarında görüldüğü gibi ölçek değerleri sabit bir doğru etrafında yoğunlaşmamıştır. Bu sonuca göre deney ve kontrol gruplarının Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişkinin olmadığı söylenebilir.

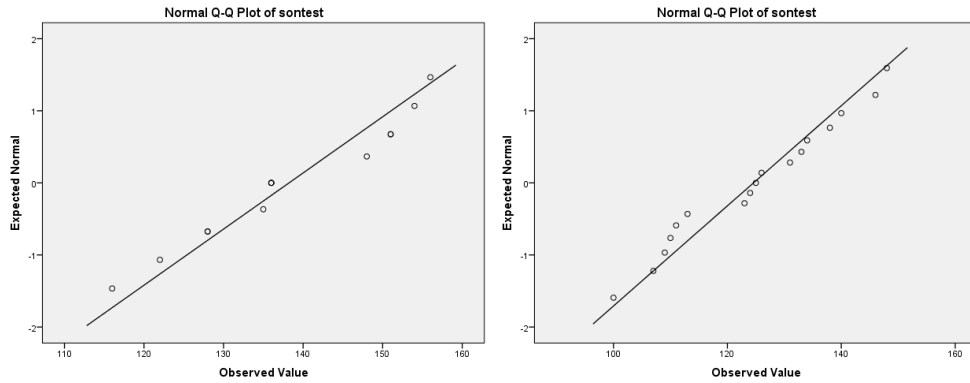
Elde edilen bulgular ışığında bağımlı ve ortak değişken arasındaki ilişkinin doğrusal olmadığı ve Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin ikinci varsayımını sağlanamadığı söylenebilir. Buna rağmen, Rutherford (2001, Akyol, 2011), Kovaryans analizi için gerekli varsayımlardan (Bkz., s. 84) ikisinin karşılanması halinde analize devam edilebileceğini belirtir. Benzer şekilde, Slavin (1992, Akyol, 2011), Kovaryans analizi yaparken grubun öntest ile sontest puanları arasında yüksek düzeyde ilişki çıkmayabileceğini vurgular. Açıklamalar doğrultusunda, bu araştırmada kovaryans analizinin üç varsayımı sağlandığı için analize devam edilmiştir.

Bağımlı değişkenlere ait puanların normalliğinin incelenmesi. Birinci ve ikinci hipotez için Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin üçüncü varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere kontrol ve deney gruplardaki sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermedikleri Q-Q grafikleri ile incelenmiştir. Birinci hipotez için çizilen Q-Q grafiği Şekil 10'da, ikinci hipotez için çizilen Q-Q grafiği ise Şekil 11'de sunulmuştur.



Şekil 11. Birinci hipotez için deney ve kontrol grubu Q-Q grafikleri

Birinci hipotez için Şekil 11’da sunulan Q-Q grafiklerinden incelenebileceği üzere test değerleri sabit bir doğru etrafında yoğunlaşmıştır. Bu sonuca göre bağımlı değişken olan dinleme testi puanlarının deney ve kontrol grupları için normal dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 12. İkinci hipotez için deney ve kontrol grubu Q-Q grafikleri

İkinci hipotez için Şekil 12’de sunulan Q-Q grafiklerinden görüleceği gibi Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinden elde edilen puanlar sabit bir doğru etrafında yoğunlaşmıştır. Bu sonuca göre bağımlı değişken olan motivasyon puanlarının deney ve kontrol grupları için normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılabilir.

Bağımlı değişkenlere ait puanların varyans eşitliğinin incelenmesi.

Birinci ve ikinci hipotez için Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin dördüncü varsayımının karşılanıp karşılanmadığını belirlemek üzere kontrol ve deney gruplarındaki ölçümlerin dağılımına ait varyansların eşitliği Levene Testi ile incelenmiştir. Birinci hipotez için uygulanan Levene Testi değerleri Tablo 21’de, ikinci hipotez için uygulanan Levene Testi değerleri ise Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 21

Birinci Hipotez İçin Grupların Dinleme Testi Puanlarına Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>F</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>P</i>
Sontest	.19	1	.28	.66

Tablo 21'den incelenebileceği üzere birinci hipotez için Levene Testinden elde edilen anlamlılık düzeyi 0.05'ten büyük olduğu için gruplar arasında varyansların eşit olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 22

İkinci Hipotez İçin Grupların Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Puanlarına Göre Levene Testi Sonuçları

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>F</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>P</i>
Sontest	.09	1	.28	.76

Tablo 22'de görüldüğü üzere ikinci hipotez için Levene Testinde elde edilen anlamlılık düzeyi 0.05'ten büyük olduğu için grup varyanslarının eşit olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen bulgulara göre Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin dördüncü varsayımı olan kontrol ve deney gruplarındaki ölçümlerin dağılımına ait varyansların eşitliğine ulaşılmıştır.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Araştırmanın geçerliliği, iç ve dış geçerlilik olmak üzere iki grup altında incelenmiş olup bilgiler aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın İç Geçerliliği. Kaptan'ın (1995) "Araştırma sonuçlarının yorumlanması ve anlamlandırılmasıyla ilgili olarak, iç geçerlilik, deney sonucunda bağımlı değişkende meydana geldiği görülen gelişim, değişme ve farkı etkileyen faktörün gerçekten deneysel değişken ya da değişkenler olup olmadığı konusu" olarak tanımladığı iç geçerliliği sağlamak için araştırmayı etkileyebilecek unsurlar belirli bir düzeyde engellenmek istenmiştir (s. 125). Bu amaçla alınan önlemler şu şekildedir: (1) Büyüköztürk'ün (2011), bağımlı değişken üzerinde etkisi incelenmeyen iki ya da daha fazla değişkenin kombinasyonu olarak açıkladığı etkileşme etkisi belirli bir düzeyde engellenmek istenmiştir. Bunun için deney ve kontrol gruplarının konuşma ve dinleme derslerine giren okutmanın aynı olmasına öncelik vermiştir. Böylelikle iki grupta ölçülen farklılıkların nedeninin okutman

farklılığı olması engellenmek istenmiştir. (2) Etkileşme etkisini belirli bir düzeyde engellemek amacıyla çalışma grubunda uygulanan sontesti uygulama günü dikkatle belirlenmiştir. Deneysel işlem bittikten bir hafta sonra her iki grupta da konuşma ve dinleme derslerinin Pazartesi ve Salı günleri olması sebebiyle ve ders kitabındaki yeni üniteye ait etkinliklerin sonteste etkilerini önlemek amacıyla sontest her iki gruba da Pazartesi günü ilk konuşma ve dinleme ders saatlerinde verilmiştir. (3) Etkileşme etkisini belirli düzeyde engellemek amacıyla öntest ve sontest derse giren okutman tarafından değil; araştırmacı tarafından uygulanmış; öğrencilerden anketleri yanıtlarken herhangi bir kimlik bilgisi istenmemiş; veri analizleri sırasında öntestleri ve sontestleri eşleştirebilmek için optik formlar üzerine her iki testte de aynı sembol ya da rakam kullanılması istenmiştir.

Araştırmanın Dış Geçerliliği. Araştırmada Karasar'ın (1999) "örnek bir grup üzerinde ve araştırma (deney) koşulları içinde varılan bir sonucun, evrene ve gerçek yaşama genellenebilirliği" olarak açıkladığı dış geçerlilik sağlanmak istenmiştir. (s. 106). Büyüköztürk (2011), deneysel sürece katıldıklarını bilen deneklerin deneysel süreçte davranışlarını farklılaştırabildiğini ve bu durumun araştırma sonuçlarının tüm denekler için genellenebilirlik gücünü düşürdüğünü belirtmiştir. Bu nedenle mümkünse deneklerin deneyden habersiz olmalarının sağlanmasını önermiştir. Bu araştırmada, denekler gönüllülük esasına dayanan öntest ve sontest hakkında bilgilendirilmişlerdir ancak araştırmanın dış geçerliliğini etkilememesi için deneysel süreç hakkında deneklere bilgi verilmemiştir.

Bölüm 4

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışma sonucunda elde edilen verilerin çözümlenmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın Birinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci hipotezi “Dinleme testi öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme testi sontest puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından yüksektir” olarak belirlenmiştir. Hipotezi test etmek amacı ile uygulanan dinleme testi öntest ve sontest puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23

Dinleme Testi Öntest ve Sontest Puanlarının Betimsel İstatistikleri

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Öntest</i>	<i>Sontest</i>	<i>Düzeltilmiş Sontest</i>
Deney	13	50.96	65.38	65.50
Kontrol	17	51.47	58.08	58.00

Tablo 23’ten incelenebileceği gibi, deney grubunun aritmetik ortalaması, öntestte 50.96 iken sontestte 65.38’e yükseldiği gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun aritmetik ortalamasının ise öntestte 51.47 iken sontestte 58.08’e yükselmiştir. Bunun yanı sıra her iki grubun da düzeltilmiş sontest puanlarının aritmetik ortalama düzeyini koruduğu anlaşılmıştır.

Bu bulgulara göre kontrol grubunun öntest puan ortalaması deney grubundan yüksektir. Buna karşın, deney grubunun sontest puanları aritmetik ortalaması ile öntest puanlarına göre düzeltilmiş sontest puanları aritmetik ortalaması kontrol grubundan yüksektir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kovaryans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 24’te (Bkz., s. 91) sunulmuştur.

Tablo 24

Dinleme Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Değerleri

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P*</i>
Sontest	Öntest	3417.91	1	3417.91	13.96	.34
	Grup	414.02	1	414.02	1.69	.06
	Hata	6611.79	27	244.88		
	Toplam	122968.75	30			

*p < .05

Tablo 24'te görülebileceği üzere her iki grubun da dinleme testi öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme testi sontest puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından yüksek değildir [$F(1-27) = 1.69$; $p = .06$, $p > .05$]. Dolayısıyla birinci hipotez reddedilmiştir.

Araştırmanın İkinci Hipotezine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci hipotezi “Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinlemeye yönelik motivasyon puanları TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir.” olarak belirlenmiştir. Hipotezi test etmek amacı ile uygulanan Öğretim Materyalleri Motivasyon ölçeği öntest ve sontest puanlarına yönelik betimsel istatistikler Tablo 25’de sunulmuştur.

Tablo 25

Grupların Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğine Ait Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Betimsel Değerler

<i>Gruplar</i>	<i>N</i>	<i>Öntest</i>	<i>Sontest</i>	<i>Düzeltilmiş Sontest</i>
Deney	13	130.77	138.23	137.71
Kontrol	17	133.06	124.59	124.99

Tablo 25'te inceleneceği gibi deney grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğine ait öntestte 130.77 olan aritmetik ortalaması sontestte 138.23'e yükselmiştir. Kontrol grubunun 133.06 olan aritmetik ortalamasının ise sontestte 124.59'e düştüğü bulgulanmıştır. Deney grubunun düzeltilmiş sontest puanı artarken, kontrol grubunun düzeltilmiş sontest puanı düşmüştür. Diğer bir deyişle, deney grubunun aritmetik ortalamasının arttığı gözlemlenmiştir. Kontrol grubunun sontest puanı ve düzeltilmiş sontest puanı dikkate alındığında aritmetik ortalamasının düştüğü anlaşılmıştır.

Bu bulgulara göre deney grubunun sontest puanları ve düzeltilmiş sontest puanları dikkate değer bir artış gösterirken, kontrol grubunun sontest puanları düşmüştür. Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan Kovaryans analizinin sonuçları Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinin Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Kovaryans Değerleri

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Varyans Kaynağı</i>	<i>Kareler Toplamı</i>	<i>Serbestlik Derecesi</i>	<i>Kareler Ortalaması</i>	<i>F</i>	<i>P*</i>	<i>Eta Kare</i>
Sontest	Öntest	2330.15	1	2330.158	21.210	0.00	0.44
	Grup	1187.77	1	1187.77	10.812	0.03	0.28
	Hata	2966.26	27	109.86			
	Toplam	149936.00	30				

*p < .05

Tablo 26'da inceleneceği gibi Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun motivasyon puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir [$F(1-27) = 10.81$; $p = .03$, $p < .05$]. Bu bulgulara göre ikinci hipotez kabul edilmiştir.

Büyüköztürk, Çoklu ve Köklü'ye (2013) göre iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bulunması, bağımsız ve bağımlı değişken arasındaki güçlü bir ilişki olduğunu garanti etmez. Bu nedenle, pratik anlamlılığın bir göstergesi olan etki büyüklüğünün incelenmesi gerekmektedir. Araştırmada deney grubunun motivasyon puanlarının kontrol grubu motivasyon puanlarından yüksek olmasının etki derecesini anlamak için eta kare değeri incelenmiştir. Büyüköztürk, Çoklu ve

Köklü'nün (2013) belirttiği değerler dikkate alındığında, Tablo 26'da görölen değer ($\eta=0.28$) geniş etki büyüklüğünü göstermektedir.

Bölüm 5

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu başlık altında araştırma bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara yönelik tartışmalar ele alınmıştır. Bunun yanı sıra araştırma bulguları ışığında araştırmacı ve uygulayıcılar için öneriler sunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırma bulguları çerçevesinde ulaşılan sonuçlar şöyle açıklanabilir:

- Araştırmanın birinci hipotezi olan “Dinleme testi öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinleme testi sontest puanları, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun sontest puanlarından yüksektir.” Şeklindeki hipotez desteklenmemiştir. Diğer bir deyişle, birinci hipoteze ilişkin bulgular ışığında Web 2.0 destekli ARCS uygulanan öğretim tasarımının deney grubu öğrencilerinin dinleme testi puanlarının artmasına etkisi olmadığı anlaşılmıştır.
- Araştırmanın ikinci hipotezi olan “Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntest puanları kontrol altına alındığında, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının uygulandığı deney grubunun dinlemeye yönelik motivasyon puanları TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının uygulandığı kontrol grubunun motivasyon puanlarından yüksektir.” Şeklindeki hipotez desteklenmiştir. Diğer bir deyişle, ikinci hipoteze ilişkin elde edilen bulgular ışığında Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının deney grubu öğrencilerinin motivasyon puanlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Tartışma

Araştırmanın birinci hipotezine yönelik olarak, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin İngilizce dinleme puanlarına etkilerine ilişkin

ulaşılan bulguların, gözlemler ve literatürdeki benzer araştırma bulguları ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Deney grubu dinleme testi sontest puanlarının kontrol grubundan yüksek olmamasının birinci nedeni, kontrol grubunda uygulanan TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim tasarımının öğrencilerin dinleme puanlarının artmasında etkili olması olabilir. Deney ve kontrol gruplarında iki farklı öğretim tasarımı uygulansa da gruplarda dinleme etkinlikleri; dinleme öncesinde, sırasında ve sonrasındaki süreçler olarak uygulanmıştır. Dinleme derslerinin doğası gereği bu üç süreç zorunlu olarak her iki grupta aynıdır. Dinleme sırasında yapılan etkinlikler iki grupta da aynı ders kitabının kullanılıyor olma zorunluluğu sebebi ile benzerdir. Öğrenciler bu etkinliklerde dinledikleri parçaya yönelik kitapta yer alan soruları yanıtlamışlardır. Dinleme sonrası etkinliklerde öğrenciler dinlediği parçanın içeriği ile ilgili soruları yanıtlamışlardır. Deneysel grupta bu sorular öğrencilerin motivasyonunu arttıracak şekilde düzenlenmiştir, ancak iki grupta da söz konusu etkinlikler uygulanmıştır.

Deney grubu dinleme testi sontest puanlarının kontrol grubundan yüksek olmamasının ikinci nedeni, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim programı kapsamında okulda dinleme ve konuşma derslerinin dışında genel İngilizce (main course) dersleriyle okuma ve yazma derslerinin yapılması olabilir. Uygulamanın yapıldığı TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümünde haftalık 25 ders saatinin 10 saati genel İngilizce dersine, 10 saati okuma ve yazma dersine ve 5 saati de dinleme ve konuşma dersine ayrılmaktadır. Öğrencilerin genel İngilizce derslerinde kullandıkları ders kitaplarında dinleme bölümleri yer almaktadır. Benzer şekilde, okuma ve yazma dersi için haftalık öğretim programında ekstra video etkinlikleri yer almaktadır. Dolayısıyla, dinleme ve konuşma dersleri dışında genel İngilizce dersine okuma ve yazma derslerinde dinleme etkinlikleri yapılmış olma olasılığı yüksektir; çünkü ders kitabının ve okulun genel yaklaşımı itibari ile dört dil becerisi için etkinlikler bütünleşik şekilde yapılmaktadır. Örneğin; öğrenciler yapacakları bir okuma etkinliğinden önce konu ile kitapta yer alan bir dinleme etkinliğini yaparlar. Etkinliklerin birbiri ile ilişkili olması sebebi ile her hangi bir etkinliği çıkarmak mümkün olmamaktadır. Deneysel süreçte bilimsel bir araştırma için olsa da öğrencilerin lehine olan etkinliklerin programdan çıkarılmasına dair izin alınamamıştır. Bu nedenle genel İngilizce ile okuma ve yazma

derslerinin işleyişine müdahale edilememiştir. Benzer şekilde, öğrenciler haftalık beş saat olan dinleme ve konuşma dersinin bir saatinde okulun İngilizce yeterlilik sınavına yönelik dinleme etkinliklerini yapmışlardır. Diğer yandan, araştırmacı çalışmanın iç geçerliğini olumsuz etkilememek için deney ve kontrol gruplarının dinleme ve konuşma derslerine giren okutmanın aynı olmasına önem vermiş olsa da grupların hem genel İngilizce derslerine giren okutmanlar; hem de okuma ve yazma derslerine giren okutmanlar farklılık göstermektedir.

Deney grubu dinleme testi sontest puanlarının kontrol grubundan yüksek olmamasının üçüncü nedeninin, dinleme testinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu düşüncenin bir nedeni, öğrencilerin okulda uygulanan sınavların dinleme parçaları, okuldaki okutmanlar tarafından, okulun ses kayıt odasında ve ses kaydıyla hazırlanmaktadır. Dolayısıyla okulda hazırlanan dinleme parçaları kasıtlı olarak öğrencilerin İngilizce düzeyleri göz önünde bulundurularak okunmakta ve kaydedilmektedir. Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak uygulanan dinleme testi parçalarıysa erişime açık olan bir internet sitesinde yer alan konuşmalardan seçilmiştir. Konuşmalar seçilirken öğrencilerin İngilizce düzeyleri göz önünde bulundurulmuş ve uzman görüşü alınmış olsa da otantik dinleme parçaları olmaları açısından öğrencilerin alışık olduğu dinleme parçalarından farklıdırlar. Diğer yandan, öğrenciler dönem içerisinde girmiş oldukları sınavların dinleme bölümleri çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. Bu nedenle, araştırmacı araştırma için hazırlanan dinleme testinde de aynı soru tipini kullanmıştır. Özçelik (2010), çoktan seçmeli sorularda öğrencilerden soruyu okuması, cevabı düşünüp bulması ve doğru olduğunu düşündüğü cevabı verilenler arasından seçerek işaretlemesi gerektiğini belirtir. Tekin'e (2002) göre öğrenciler sunulan muhtemel cevaplardan bir tanesini seçeceğinden dinleme parçasını dinlemeyen bir öğrencinin bile tahminle doğru cevabı bulma olasılığı vardır. Bu nedenle, öğrenciler dinleme testinde yer alan bazı maddeleri tahminle cevaplamış olabilirler.

Deney grubu dinleme testi sontest puanlarının kontrol grubundan yüksek olmamasının dördüncü nedeni, dinleme becerisinin uzun sürede gelişen bir beceri olması olabilir. Dirven ve Oakeshott-Taylor'a (1984) göre dinleme becerisi edinimi zor bir beceridir. Diğer yandan araştırmanın sınırlılıklarında da belirtildiği üzere iki hafta süresince toplam sekiz saat sürmüştür. Deneysel uygulama sürecinin kısa

olması sebebi ile Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli deney grubu öğrencilerinin dinleme testi son test puanları üzerine anlamlı bir etkisi olmamış olabilir.

Araştırmanın birinci hipotezine ilişkin bulgular ilgili literatür ile çelişmektedir. Bu çelişmenin en önemli sebebi olarak yukarıda belirtildiği gibi uygulamanın yapıldığı TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü İngilizce öğretim programının yoğun olması ve tezin belirli bir sürede bitirilmesinin gerekmesi sebebiyle zaman kısıtlaması sonucunda deneysel uygulamanın iki hafta süresinde sekiz ders saati sürmüş olması olabilir. Görgün (2013), yedi ay süren çalışmasında araştırmacı öğretmen tarafından yapılandırılmış sınıf dışı bilgi ve iletişim teknolojileri etkinliklerinin bir devlet üniversitesinde İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin dinleme becerileri üzerinde pozitif yönde etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Buran (2008), bir devlet üniversitesinin hazırlık bölümünde İngilizce öğrenen öğrencilerle yürüttüğü ve dört hafta boyunca toplam 24 ders saati süren çalışmasında bilgisayar destekli dil öğrenmenin deney grubunun İngilizce dinleme becerileri üzerine pozitif yönde etkileri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Odacı (2006), bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller bölümündeki hazırlık sınıfı öğrencileri üzerinde uyguladığı ve yedi hafta süren çalışmasında anlama açık strateji öğretiminin deney grubunun dinlediğini anlama düzeyini anlamlı bir şekilde yükselttiğini bulgulamıştır. Kartal (2012), bir yarıyıl boyunca uygulanan araştırmada ileri seviye okuma sınıflarında sesli kitap kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Ekinci (2017), 10 hafta boyunca bir devlet üniversitesinin hazırlık programında alt yazılı animasyon filmlerinin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir.

Yurt dışında yapılan araştırmalar da, bu araştırmanın hipotezine ilişkin bulgular ile çelişmektedir. Martinez (2010), üniversite öğrencileriyle uyguladığı ve bir yarıyıl süren araştırmasında video izlemenin öğrencilerin dinleme becerilerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Kim ve Kang (2015), lise öğrencileri üzerinde uygulanan 10 hafta süren araştırmasında sınıf içerisinde İngilizce şarkı kullanımının öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin gelişimine oldukça iyi düzeyde katkı sağladığını bulgulamıştır.

Buna karşın, Chen ve Zhang'ın (2010) yapmış olduğu çalışma bu araştırmanın birinci hipotezine ait bulguları destekler niteliktedir. Araştırmacı,

öğrenciyle ile yaklaşık beş ay süreyle çalıştığı araştırmasında, web odaklı bilgisayar destekli dil öğretiminin öğrencilerin dinleme becerileri üzerine pozitif yönde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın ikinci hipotezine yönelik olarak, Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin İngilizce dinleme puanlarına etkilerine ilişkin ulaşılan bulguların, gözlemler ve literatürdeki benzer araştırma bulguları ışığında aşağıda tartışılmıştır.

Deney grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olmasının birinci nedeni, deney grubunda kullanılan motivasyon stratejilerinin etkili olmuş olması olabilir. Araştırmada, öğrenci bilgisi toplama formundan elde edilen bilgiler ve genel C kuru öğrencilerinin özellikleri göz önünde bulundurularak Keller'ın (2010) sunmuş olduğu stratejilerden uygun olanlar seçilmiştir. Tablo 32'de (Bkz., s.125) gösterilen stratejilerin, öğrencilerin motivasyonları üzerinde pozitif yönde etki oluşmasına neden olduğu söylenebilir.

Deney grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olmasının ikinci nedeni, derste kullanılan öğretim materyallerinin çeşitlendirilmiş olması olabilir. Deneysel süreçte deney grubunda basılı materyaller ve çeşitli Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır. Ders kitabının yanı sıra kitapta yer alan motivasyon düşürücü nitelikte olduğu düşünülen materyaller farklı basılı materyal kullanılarak basitleştirilmiştir. Örneğin, kitaptaki bir konuşma etkinliği için öğrencilerin bir yardım kuruluşu hakkında araştırma yaparak bilgi toplamaları, bu bilgileri düzenlemeleri ve sunmaları istenmiştir. Araştırmacı, tasarımın materyal geliştirme aşamasında bu etkinlik için üzerinde yardım kuruluşu ile ilgili bilgiler olan kartlar hazırlayarak çoğaltmıştır. Bu duruma ek olarak, farklı Web 2.0 araçlarından yararlanılarak materyallerde çeşitlilik sağlanmıştır. Örneğin, Amerika'nın bir kasabası hakkında izleyecekleri video öncesinde çevrimiçi harita kullanarak öğrencilerin sanal gezinti yaparak kasaba hakkında fikir sahibi olmaları sağlanmıştır. Böylelikle, deney grubunda kullanılan materyallerin hem ilgi çekici hem de öğrenmeyi kolaylaştırıcı nitelikte olmasına dikkat edilmiştir.

Deney grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olmasının üçüncü nedeni, kitaptaki öğretim etkinliklerinin deney grubunda farklı sıralamayla sunulmuş olması olabilir. Pathways 3 kitabında

etkinlikler dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri olacak şekilde düzenlenmiştir. TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü öğretim dosyasında yer alan haftalık öğretim programında ünite sayfa sırası takip edilerek etkinlikler belirtildiği şekilde yapılmaktadır. Deney grubunda ise dinleme öncesi, sırası ve sonrası etkinlikleri için ünitenin farklı bölümleri kullanılarak kitap öğrenci motivasyonunu arttırıcı olacak şekilde uygulanmıştır. Örneğin, uygulamanın ilk gününde öğrenciler dinleme öncesi etkinliği olarak ünitenin ilk sayfaları hakkında konuşmak yerine ünitenin ileriki sayfalarında yer alan videoyu izlemişlerdir. Başka bir uygulama gününde ünitenin son sayfasındaki konuşma etkinliği dinleme öncesi etkinliği olarak kullanılmıştır. Böylelikle öğrencilerin alışık olduğu işleymde farklılık sağlanarak hem öğrencide merak uyandırılmış hem de dikkatlerinin konuya çekilmesi sağlanmıştır. Uygulayıcı öğretmenin belirttiği üzere kitapta yer alan etkinliklerin sıralamasında yapılan bu değişikliği öğrenciler ilgi çekici bulmuştur.

Deney grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği son test puanlarının kontrol grubundan yüksek olmasının dördüncü nedeni, ölçeğin öntest ve son test olarak kullanılmış olması olabilir. Araştırmanın iç geçerliğinin olumsuz etkilenmemesi için ölçek deneysel süreçten bir hafta önceki dinleme ve konuşma derslerinin son ders saatlerinden sonra gruplarda verilmiştir. Böylelikle bir önceki ünite olan dördüncü üniteye dair yapılan etkinliklerin çalışmayı etkilemesinin önüne geçilmek istenmiştir. Aynı şekilde ölçek gruplara deneysel süreçten sonraki ilk ders saatinden önce verilmiştir. Araştırmacı, yedinci üniteye ait etkinliklerin öğrencilerin motivasyonunu etkilemesini istememiştir. Bu durumda iki uygulama arasında üç haftalık bir zaman dilimi olmuştur. Tekin (2002), bir ölçeğin birinci uygulaması ile ikinci uygulaması arasındaki zamanın test güvenilirliği açısından bir sorun olduğunu belirtirken iki test arasında geçecek zaman için her hangi zaman aralığı önermez. Bu araştırmada kullanılan zamanın kısa olması, öğrencilerin ilk ölçekte verdikleri cevapları hatırlamalarına sebep olabilir. Diğer yandan, zamanın uzun olması durumunda öğrencilerde ölçülmek istenen davranış değişiklik gösterebilirdi. Bu araştırmada deneysel uygulama süresinin iki hafta olması sebebi ile uzman görüşü alınarak öntest son test arasında üç haftalık bir zaman dilimi bırakılmış olsa da öğrencilerin Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği öntestine verdikleri cevaplar son test puanlarını etkilemiş olma olasılığı söz konusu olabilir.

Araştırmanın ikinci hipotezine ilişkin elde edilen bulgu ilgili literatür ile tutarlıdır. Örneğin, Acar (2009), bir devlet üniversitesinde yaptığı araştırmasında Web destekli performans tabanlı öğrenmede deney grubu öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin, kontrol grubunun motivasyon düzeylerinden yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde, Çolakoğlu (2009), ARCS Motivasyon Kuramına göre harmanlanmış öğretim içerisinde geliştirilmiş olan ders modüllerinin üniversite öğrencilerinin motivasyonlarına yönelik değerlendirmelerini arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Yüncü Kurt (2014), ARCS Motivasyon Modelinin üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır. Balantekin (2014), ARCS Motivasyon Modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin motivasyonlarını, tutumlarını ve akademik başarılarını arttırdığını bulgulamıştır. Yine, Karılı (2015), ARCS Motivasyon Modelinin sekizinci sınıf öğrencilerinin motivasyon, başarı ve tutum puanlarını arttırdığını belirlemiştir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular yurt dışında yapılan çalışmaların bulguları ile de benzerlik göstermektedir. Örneğin; Huett, Huett, Kalinowski ve Moller (2008), ARCS stratejileri odaklı e-maillerin öğrencilerin motivasyonları ve hafızaları üzerinde pozitif yönde etkileri olduğunu bulgulamışlardır. Benzer biçimde, Malik (2014), ARCS Motivasyon Modelinin uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenme sürecini yarıda bırakma probleminin çözümünde etkili olduğunu ve modelin dikkat, ilişki, güven ve doyum boyutlarının hepsini pozitif yönde etkilediğini göstermiştir. Feng ve Tuan (2005), 11. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışmada ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Yine, Alhassan (2014), proje temelli öğrenme ve ARCS Motivasyon Modelinin, öğrencilerin ortaokul düzeyinde veritabanı uygulama becerileri edinimine yönelik motivasyonlarını pozitif yönde arttırdığı bulgusunda ulaşmışlardır.

Öneriler

Araştırma hipotezleriyle ulaşılan bulgular çerçevesinde çalışmaya ve uygulamaya yönelik şunlar önerilebilir:

Araştırmaya dönük öneriler. Çalışmada zaman yetersizliği, uygulama yapılan okulda öğretim programının yoğun olması, her hangi bir grup lehine uzun

sürelî araştırma yapılmasına izin verilememesi gibi nedenlerle uygulanamayanlar dâhil olmak üzere araştırmacılar için şu önerilerde bulunulabilir.

- Her ne kadar araştırmanın birinci hipotezi desteklenmemiş olsa da öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişiminin yavaş olduğu fikri göz önünde bulundurularak süre daha uzun tutularak Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli ile öğretim tasarımı denenebilir.
- Araştırma kapsamında olmasa da araştırmanın uygulama sürecinde hazırlanan tasarımın öğrencilerin kelime edinimi üzerine olumlu etkilerinin de olabileceği gözlemlenmiştir. Bu nedenle, ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımının kelime öğrenme üzerine etkileri incelenebilir.
- Bu çalışmada ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin genel dinleme motivasyonuna etkileri araştırılmıştır. ARCS Motivasyon Modeli ile tasarlanan öğretimin; modelin, dikkat, ilişki, güven ve doyum boyutları birlikte ele alınarak öğrencilerin dinleme motivasyonlarını nasıl etkilediği araştırılabilir.
- Araştırma süreci başladığında araştırmacı, tasarımda Keller'ın son olarak önerdiği ARCS-V Motivasyon Modelini kullanmak istemiştir, ancak çalışma sırasında *isteklilik* ögesi için Keller tarafından önerilen her hangi bir stratejiye ulaşamamıştır. *İsteklilik* ögesi için strateji önerilmesi durumunda ARCS-V Motivasyon Modelinin dil becerileri üzerine etkileri incelenebilir.
- Keller tarafından oluşturulan Derse İlgî Ölçeği bu çalışmada zaman problemi nedeniyle kullanılamamıştır. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli kullanılarak hazırlanan tasarımın, motivasyon ve dil becerileri üzerine etkilerinin araştırılmasının yanı sıra öğrencilerin derse ilişkin tutumu Ders İlgî Ölçeği kullanılarak araştırılabilir.

Uygulamaya dönük öneriler. Araştırmada zaman yetersizliği, uygulama yapılan okulda öğretim programının yoğun olması, her hangi bir grup lehine uzun süreli araştırma yapılmasına izin verilememesi gibi nedenlerle uygulanamayanlar dâhil olmak üzere öğretmenler ve tasarımcılar için şu önerilerde bulunulmuştur.

- Öğrencilerin dinleme becerilerinin gelişmesinin yavaş ve güç olması nedeniyle, dinleme etkinlikleri için uzun zaman ayrılabilir.
- Öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak için Keller tarafından sunulan motivasyon stratejilerinden yararlanılabilir.
- Web 2.0 araçlarını öğretim sürecine dâhil ederek öğretimin ilgi çekici ve etkili olmasını sağlanabilir.
- ARCS Motivasyon Modelinin birinci ögesi olan dikkat stratejilerini kullanarak öğrencinin dikkati uyarana çekilebilir, ders boyunca sürdürülebilir ve öğrencide öğrenme merakı uyandırılabilir.
- ARCS Motivasyon Modelinin ikinci ögesi olan ilişki stratejilerini kullanarak öğrencilerin kendilerini öğretim hedef ve materyalleriyle ilişkili hissetmeleri sağlanabilir.
- ARCS Motivasyon Modelinin üçüncü ögesi olan güven stratejilerini kullanarak öğrencilerin öğretmene ve öğretim ortamına karşı güven duygusu hissetmeleri sağlanabilir.
- ARCS Motivasyon Modelinin dördüncü ögesi olan doyum stratejilerini kullanarak öğrencilerin öğrenme yaşantılarına yönelik olumlu tutum geliştirmelerine destek olunabilir.

Kaynaklar

- Acar, S. (2009). Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aghaei, S., Nematbakhsh, M. A., & Farsani, H. K. (2012). Evolution of the World Wide Web: from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Web ve Semantic Technology*, 3(1), 1-10.
- Ahmad, K. Graville C., Rogers, M., & Sussex, R. (1985). *Computers, language learning, and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Akyol, S. (2011). Sosyal yapılandırmacı öğrenme ortamı tasarımının öğrenenlerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi (İlköğretim 5. sınıf fen ve teknoloji dersi). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alhassan, R. (2014). The effect of project-based learning and the ARCS Motivational Model. *Journal of Education and Practice*, 5(21), 158-164.
- Alm, A. (2013). Extensive listening 2.0 with foreign language podcasts. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3), 266-280. doi: 10.1080/17501229.2013.836207.
- Anderson, N. J. (2012). Reading instruction. In Richards, J. & Burns, A. (Eds.), *Cambridge guide to pedagogy and practice in language teaching* (pp. 218-225). Cambridge: Cambridge University Press.
- Asemota, H. E. (2015). Nature, importance and practice of listening skill. *British Journal of Education*, 3(7), 27-33.
- Aspray, W., Kelly, M., Ensmenger, N., & Yost, J. (2014). *Computer: A history of the information machine*. Colorado: Westview Press.
- Balantekin, Y. (2014). ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonuna, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Baturay, M., Daloglu, A., & Yıldırım, S. (2010). Language practice with multimedia supported web-based grammar revision material. *RECALL*, 22(3), 313-33. doi: 10.1017/S0958344010000182
- Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. Ankara: Pegem Akademi
- Baykul, Y., & Turgut, M. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Beatty, K. (2003). *Teaching and researching computer-assisted language learning*. Harlow: Longman.
- Block, D. (2003). *The social turn in second language acquisition*. Washington, D.C: Georgetown University Press.
- Bodomo, A., Lam, M., & Lee, C. (2003). Some students still read books in the 21st century: A study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix*, 3(3), 34-49.
- Branch, R., & Merrill, M. D. (2011). Characteristics of instructional design models. In Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 8–16). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Brandt, R. S., & Perkins, D. N. (2000). The evolving science of learning. In Brandt, R. S. (Ed.), *Education in a new era* (pp. 159-183). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, A. (2015). *The essentials of instructional design: Connecting fundamental principles with process and practice*. New York: Routledge.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of language learning and teaching*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Brownell, J. (1990). Perceptions of effective listeners: A management study. *International Journal of Business Communication*, 27(4), 401-415.
- Buran, S. (2008). Bilgisayar destekli dil öğreniminin dinleme kavrama yetisi üzerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

- Burton, J. K., Moore, D. M., & Magliaro, S. G. (2004). Behaviorism and instructional technology. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 3-36). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (15.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk Ö., & Koklu, N. (2013). *Sosyal bilimler için istatistik* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr-Chellman, A. A. (2016). *Instructional design for teachers: Improving classroom practice*. New York: Routledge.
- Chang, C.W., Pearman, C., & Farha, N. (2012). Second language acquisition: Implications of Web 2.0 and beyond. *Critical Questions in Education*, 3(2), 52-64.
- Chang, M.M., & Lehman, J.D. (2002) Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, 20(1), 81–98.
- Chen, L.M., & Zhang, R. (2010). Web-based CALL to listening comprehension. *Current Issues in Education*, 13(4), 1-24. Erişim adresi: <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/286>.
- Chiu, T. L., Liou, H. C., & Yeh, Y. (2007). A study of Web-based oral activities enhanced by automatic speech recognition for EFL college learning. *Computer Assisted Language Learning*, 20(3), 209-233.
- Choudhury, N (2014) World Wide Web and its journey from Web 1.0 to Web 4.0. *International Journal of Computer Science and Information Technologies*, 5(6), 8096-8100.
- Çalışkan, F. Z. (2017). Arcs Motivasyon Modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). ARCS Motivasyon Modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci

motivasyonuna etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zongulak.

Davies, G., Otto, S. E. K., & Rüschoff, B. (2013). Historical perspectives on CALL. In Reinders, T. M. & Warschauer, M. (Ed.), *Contemporary computer-assisted language learning* (pp. 19-38). UK: London.

Dick, W., Carey, J. O., & Carey, L. (2005). *The systematic design of instruction*. Boston: Pearson A and B.

Dijkstra, S., & Leemkuil, H. H. (2008). Developments in the design of instruction. In Ifenthaler, D., Pirnay-Dummer, P. & Spector, J. M. (Eds.), *Understanding models for learning and instruction* (pp. 189-210). New York: Springer.

Dirven, R., & Oakeshott-Taylor, J. (1984). Listening comprehension (part i). *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguistics*, 17(4), 326-343.

<http://dx.doi.org/10.1017/S026144480001082X>

Driscoll, M. (2004). *Psychology of learning for instruction*. Boston: Allyn and Bacon.

Egbert, J. (2004). A study of Flow Theory in the foreign language classroom. *Canadian Modern Language Review*, 60(5), 549-586.

Ekinci, M. (2017). Altyazılı animasyon filmlerinin İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin dinleme becerisi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Feng, S. L., & Tuan, H. L. (2005). Using ARCS model to promote 11th graders' motivation and achievement in learning about acids and bases. *International Journal of science and mathematics Education*, 3(3), 463-484.

Fer, S. (2015). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Feyten, C. M. (1991). The power of listening ability: An overlooked dimension in language acquisition. *The Modern Language Journal*, 75(2), 173-180. doi:10.1111/j.1540-4781.1991.tb05348.x

Field, J. (2009). *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge Univeristy Press.

- Firth, A., & Wagner, J. (1998). SLA property: No trespassing!. *Modern Language Journal*, 82, 91– 94.
- Fotos, S., & Browne C. (2004). *New perspectives on CALL for second language classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Francom, G. M., & Reeves, T.C. (2010). John M. Keller: A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 50(3), 55-58.
- Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Frey, N., Fisher, D., & Moore, K. (2005). *Designing responsive curriculum: planning lessons that work*. Lanham, Md: Rowman & Littlefield Education.
- Getting, B. (2007) "Basic Definitions: Web 1.0, Web. 2.0, Web 3.0". Erişim adresi: <https://www.practicalecommerce.com/Basic-Definitions-Web-1-0-Web-2-0-Web-3-0>.
- Gönen, K., & Akbarov, A. (2017). Instructors' principles and practices in the implementation stage of classroom-based language assessment in higher education in Turkey. *Journal Of European Education*, 5(3), 35-45. Erişim adresi: <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/29>.
- Görgün, F. (2013). An analysis of factors that influence Turkish EFL learners' attitudes toward English language. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Gustafson, K. L., & Branch, R. M. (2007). What is instructional design? In Reiser, R. A. & Dempsey, J. V. (Eds.), *Trends and issues in instructional design and technology*. Upper Saddle River: Merrill-Prentice Hall. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-386531-1.00002-8>.
- Gün, S. (2015). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde Web 2.0 sesli ve görüntülü görüşme uygulamalarının (skype) konuşma becerisine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Hamilton, R. J., & Ghatala, E. S. (1994). *Learning and instruction*. New York: McGraw-Hill.

- Harland, D. (2011). *STEM student research handbook*. Arlington, Va: National Science Teachers Association.
- Harmer, J. (2007). *How to teach English*. Harlow: Pearson Longman.
- Hafiz, F. and Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *English Language Teaching Journal*, 43(1), 4-11.
- Hayikaleng, N., Nair, S. M., & Krishnasamy, H.N. (2016). Thai students' motivation on English reading comprehension. *International Journal of Education and Research*, 4(6), 47-486.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hoffman, S. (1997). Elaboration theory and hypermedia: Is there a link?. *Educational Technology*, 37(1), 57-64.
- Holt, L.C., & Kysilka, M. (2006). *Instructional patterns: Strategies for maximizing student learning*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Huang, D. F. (2013). Effects of the online VOD self-learning on English ability of Taiwanese college students: The ARCS Approach. *Lecture Notes in Electrical Engineering*, 2, 1009-1016.
- Huett, J. B., Kalinowski, K., E. Moller, L., and Huett, K. C. (2008). Improving the motivation and retention of online students through the use of ARCS-based e-mails. *American Journal of Distance Education*, 22(3), 159-176.
- Hussein, G., (2010). The attitudes of undergraduate students towards motivation and technology in a foreign language classroom. *International Journal of Learning and Teaching*, 2(2), 14-24.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In Pride J.B. & Holmes, J (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (pp. 269-293). Baltimore: Penguin Education.
- Janzen, J. (2007). Preparing teachers of second language learning. *TESOL Quarterly*, 41(4), 707-729.
- Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language learning*. New Haven: Yale University Press.

- Kapp, K. (2017). Gamification designs for instruction. In Reigeluth, C. M., Beatty, B. J. & Myers, R. D. (Eds.), *Instructional design theories and models: The Learner-centered paradigm of education IV*, (pp. 351-383). New York: Taylor & Francis.
- Kaptan, S. (1995). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. Ankara: Rehber.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karslı, G. (2015). Arcs motivasyon yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ağrı.
- Kartal, G. (2012). Sesli kitapların üniversite birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına ve dinleme becerisine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26-34.
- Keller, J. M. (1983). *Motivational design of instruction*. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keller, J.M. (1987a). Development and use of ARCS Model in instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 1-10. Erişim Adresi: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F02905780.pdf>
- Keller, J. M. (1987b). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, J.M. (1993). *Instructional Material Motivational Survey*. Unpublished manuscript.
- Keller, J. M. (2000 February). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. Paper presented at the VII Seminario, Santiago, Cuba.

- Keller, J. M. (2008b). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.
- Keller, J.M. (2016). Motivation, learning and technology: Applying the ARCS-V Motivational Model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-13,
- Keller, J. M., & Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. In Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Ed.). *Trends and issues in instructional design and technology* (pp. 79-104). Boston: Pearson Education.
- Keller, J. M., & Suzuki, K. (1988). Application of the ARCS model to courseware design. In Jonassen, D. H. (Ed.), *Instructional designs for microcomputer courseware design* (pp. 401-434). New York: Lawrence Erlbaum.
- Kern, R., & Warschauer, M. (2000). Theory and practice of network-based language teaching. In Warschauer, M., & Kern, R (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 1-19). New York: Cambridge University Press.
- Khan, A., Ghazi, S. R., Shahzada, G., Shehzad, S., & Fatima, Z. T. (2013). Motivation and interaction through technology in teaching learning process at higher education level. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 66-74.
- Kim, J. S., & Kang, N. K. (2015). The effects of developing english listening ability of middle school students through english pop songs. *Asia-pacific Journal Services Convergent with Art, Humanities, and Sociology*, 5(2), 175-182. doi: 10.14257/AJMAHS.2015.04.33.
- Köse, U. (2010). A blended learning model supported with Web 2.0 technologies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2794-2802.
- Kurt, M. (2012). Arcs Motivasyon Modeline göre harmanlanmış öğretimin, ilköğretim 6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrenci başarısına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Langer, . R. L. (2010). *Empower English language learners with tools from the Web*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.

- Ledford, B., & Sleeman, P. (2000). *Instructional design: a primer*. Greenwich, Conn: Information Age Pub.
- Levy, M. (1997). *Computer-assisted language learning: Context and conceptualization*. New York: Oxford University Press.
- Maehr, M. L., & Archer, J. (1987). *Motivation and school achievement*. Urbana, Ill: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Main, R. G. (1993). Integrating motivation into the instructional design process. *Educational Technology*, 33(12), 37-41.
- Majid, N. A. A., (2014). Integration of Web 2.0 tools in learning a programming course. *TOJET*, 13(4), 88-94.
- Malik, S. (2014). Effectiveness of ARCS model of motivational design to overcome non completion rate of students in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2),194-200.
doi: <http://dx.doi.org/10.17718/tojde.18099>
- Malone, T., (1981). Toward a theory of intrinsically motivating instruction. *Cognitive Science*, 5(4), 333-369.
- Martinez, J. (2010). *The Use of Film in Education*. Brownsville: University of Texas.
- Marzano, R. J. (2001). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: McREL.
- Molaei, Z., & Dortaj, F. (2014). Improving L2 learning: An ARCS instructional-motivational approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1214-1222. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.01.234.
- Molenda, M. (2003). In search of the elusive ADDIE model. *Performance Improvement*. 42(5), 34-36. doi: 10.1002/pfi.493042050.
- Morrison, G., Ross, S., & Kemp, J. (2004). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: J. Wiley.
- Morrison, G., Ross, S., Kalman, H., & Kemp, J. (2011). *Designing effective instruction*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Naik, U., & Shivalingaiah, D. (2008). Comparative study of Web 1.0, Web 2.0 and Web 3.0 International *CALIBER*, 2008. Erişim Adresi

<http://ir.inflibnet.ac.in/bitstream/handle/1944/1285/54.pdf?sequence=1>ab.org.tr/ab10/bildiri/122.doc (Erişim Tarihi: 10.03.2018)

- Namuara K., Ikeda M., & Yashima T. (2007). How can teachers motivate their learners in the classroom?: An exploratory study based on the ARCS Model. *Language Education and Technology*, 44, 169-186. doi: 10.24539/let.44.0-169.
- Neelands, J., Booth, D. and Ziegler, S (1993) *Writing in Imagined Contexts: Research into Drama-Influenced Writing*. Toronto: University of Toronto Press.
- Ocak, M. A., Topal, A. D., Ağca, R. K., & Akçayır, M. (2011). *Öğretim tasarımı: Kuramlar, modeller ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Odacı, T. (2006). Açık dinleme anlama stratejileri eğitiminin strateji kullanımı ve dinleme anlama düzeyi üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- O'Reilly, T. (2005). What is web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. O'Reilly Media. Erişim adresi: <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>
- Ormrod, J. E. (2009). *Human learning*. Upper Saddle River, N.J: Pearson Prentice Hall.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsyk'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39(1-2), 227-236.
- Özçelik, D. (2010). *Test hazırlama kılavuzu*. Ankara: PEGEM Akademi.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Petrina, S. (2007). *Advanced teaching methods for the technology classroom*. Hershey, PA: Information Science.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.

- Porter L. W., & Lawler, E. E. (1968). *Managerial attitudes*. California: Richard D. Irwin.
- Prensky, M. (2001) Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6. doi.org/10.1108/10748120110424816.
- Reigeluth, C. M. (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Reigeluth, C. M. (1987). The search for meaningful reform: A third-wave educational system. *Journal of Instructional Development*, 10(4), 3-14.
- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68.
- Schank, R. C. Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Learning by doing. In Reigeluth, C. M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: Vol. II, a new paradigm of instructional theory* (pp. 161-181). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Seel, N., & Dijkstra, S. (2004). *Curriculum, plans, and processes in instructional design: international perspectives*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulanmaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silva, J.M., Rahman, M., & El Saddik, A. (2008). Web 3.0: a vision for bridging the gap between real and virtual, *Proc. of the 1st ACM International Workshop on Communicability Design and Evaluation in Cultural and Ecological Multimedia Systems (pp.9–14)*, Vancouver, Canada. Erişim adresi: <http://www.csis.pace.edu/~ctappert/dps/d861-09/team3-read3.pdf>
- Skinner, B. F. (1954). The science of learning and the art of teaching. *Harvard Educational Review*, 24, 86-97.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.

- Smith, P., & Ragan, T. (2005). *Instructional design*. Hoboken, N.J: J. Wiley & Sons.
- Sternberg, R., & Williams, W. (1998). *Intelligence, instruction, and assessment: Theory into practice*. Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Tekin, H. (2002). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. ANKARA: Yargı Yayıncılık.
- Yeh, C. C. (2013). An investigation of a podcast learning project for extensive listening. *Language Education in Asia*, 4(2), 135-149.
doi: 10.5746/LEiA/13/V4/I2/A04/Yeh.
- Young, P. A. (2009). *Instructional design frameworks and intercultural models*. Hershey, PA: IGI.
- Yüncü Kurt, P. (2014). ARCS Motivasyon Modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Uçar, H. (2016). Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Underwood, J. H. (1984). *Linguistics, computers, and the language teacher. A communicative approach*. Rowley: Newbury House Publishers.
- Variş, F. (1978). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Wang, S., & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *Computer Assisted Language Instruction Consortium*, 29(3), 412-430.
- Wang, Y. H., Young, S. S. C., & Jang, J. S. R. (2013). Using tangible companions for enhancing learning English conversation. *Journal of Educational Technology and Society*, 16(2), 296–309.
- Warschauer, M., 1996. Computer-assisted language learning: An introduction. In Fotos, S. (Ed.), *Multimedia Language Teaching* (pp. 3–20). Logos, Tokyo.
- Warschauer, M., Healey, D. (1998). Computers and language learning: an overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
Erişim adresi: <http://www.lll.hawaii.edu/web/faculty/markw/overview.html>.

- Warschauer, M. (2004). Technological change and the future of CALL. In Fotos, S. & Brown, C. (Eds.), *New perspectives on call for second and foreign language classrooms* (pp. 15-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Willis, J. (2009). *Constructivist instructional design (C-ID): Foundations, models, and examples*. Charlotte: IAP - Information Age Pub.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.
- World Wide Web Consortium. The Semantic Web Made Easy. Erişim Adresi: <https://www.w3.org/RDF/Metalog/docs/sw-easy>
- Zarei, A. A., & Hashemipour, M. (2015). The effect of computer-assisted language learning (CALL)/web-based instruction on EFL learners' general and academic self-efficacy. *Academie Royale Des Sciences D Outre-Mer Bulletin Des Seances*. 4(4), 108-118.
- Zhu, C. (2012). Student satisfaction, performance, and knowledge construction in online collaborative learning. *Journal of Educational Technology and Society*, 15(1), 127-136.
- Zownorega, J. S. (2013). *Effectiveness of flipping the classroom in a honors level, mechanics-based physics class*. Master's Thesis, Eastern Illinois University.
- Zull, J. E. (2002). *The art of changing the brain: Enriching the practice of teaching by exploring the biology of learning*. Sterling, VA: Stylus.

EK-A: Dinleme Testi Deneme Formu ve Belirtke Tablosu

LISTENING TEST

PART I: For question 1-8, you will listen to a talk ONCE. After you listen to the talk, read the questions and the four possible answers on your sheet and mark the letter of the best answer on your answer sheet.

1. What is this talk mainly about?
 - a) The difficulties of some poor people in America
 - b) The problems of the homeless and some solutions to their problems
 - c) The difficulties of being a student in public schools
 - d) The problems in some gang-infested schools and efforts to help their students

2. Why does the woman say this...?
 - a) to show how ill her father was
 - b) to show how difficult for her to study
 - c) to show how helpful her dad was
 - d) to show how interested she was in studying

3. What is NOT true for the woman?
 - a) Her father was an important gang member
 - b) Her mother was to discipline the kids in the dean's office
 - c) She didn't know she was poor
 - d) She was in danger so she was protected

4. Why did the woman start to go to a school which was quite far to their house?
 - a) Her mother was working in that school
 - b) Her father didn't let her study in their neighborhood
 - c) The local junior high school didn't want her
 - d) Her mom wanted her to study in a good school

5. What does the woman mean when she says this...?
 - a) Her teachers didn't believe in of her success
 - b) She was sorry she was for the loss of what her teachers wrote
 - c) She was a lazy student who always lost her homework
 - d) Some teachers hated her, for she caused problems

6. What was the reason of sharing her story with the kids who were like her?
 - a) She wanted to show them how difficult her life was
 - b) She wanted to convince them that she would help them
 - c) She wanted them to have some real struggles
 - d) She wanted to convince them how schools were helpful to them

7. What does the San Fernando Institute for Applied Media offer to the students?
 - a) Financial help for poor students
 - b) Accommodation for homeless students
 - c) A good school in a dangerous neighborhood
 - d) Social help to gang-affiliated students

8. How is the San Fernando Institute for Applied Media different from many other schools?
- a) The school doesn't have a curriculum
 - b) The students have freedom to attend the school
 - c) The teachers are very qualified and experienced
 - d) It takes the social needs of students into account

PART II: For question 9-15, you will listen to a talk ONCE. After you listen to the talk, read the questions and the four possible answers on your sheet and mark the letter of the best answer on your answer sheet.

9. What is the main topic of the talk?
- a) You should find something in life to motivate you to live and persevere at it
 - b) You should build yourself a home which you can afford
 - c) You should work a lot to buy yourself a house
 - d) You should identify a thing in your house to make you happy
10. What is the speaker's purpose when she talks about her experience at JFK Airport?
- a) to show how famous she is with her book "Eat, Pray, and Love"
 - b) to show how happy she was with the success of "Eat, Pray, and Love"
 - c) to tell the audience the possibility of seeing famous people in public places
 - d) to tell the audience how surprised people get when they see her
11. What was the speaker's concern about the success of "Eat, Pray, and Love"?
- a) She was unhappy because the film was more popular than the book
 - b) The book wasn't successful enough to meet her expectations
 - c) People who didn't like "Eat, Pray, and Love" wouldn't like her next book
 - d) "Eat, Pray, and Love" was too successful to let her write another book
12. What is the purpose of the speaker when she says this....?
- a) to tell the audience that she wanted to return to her family's farm
 - b) to explain why she wouldn't quit her job
 - c) to show that she kept trying until she succeed
 - d) to inform the audience about the ways to become a writer
13. When did she start to send her stories to a newspaper?
- a) when she was an adolescent
 - b) when she was a teenager
 - c) when she was a child
 - d) when she was a waitress
14. Why did she suddenly feel like she was the waitress all over again when she was actually a successful writer?
- a) Her subconscious was making a connection between success and failure
 - b) They were both trying to unthread their experiences
 - c) She couldn't discern the difference between bad and good in both jobs
 - d) They were both capable of feeling the absolute value of their emotions

15. According to the speaker, which of the following CANNOT be your home?
- something which is precious for you
 - something you are addicted to
 - something you love more than yourself
 - something which is safe for you

Tablo 27

Dinleme Testi Deneme Formu için Hazırlanan Belirtke Tablosu

<i>Hedef Davranış</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Kavrama</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Analiz</i>	<i>Sentez</i>	<i>Değerlendirme</i>	<i>Toplam (%)</i>
1. Dinlediği parçanın detaylarını söyler.	4,7, 3						
2. Dinlediği bir parçanın ana fikrini özetler.		1,9					
3. Dinlediği bir parçanın detayları arasında ilişki kurar.			13,15				
4. Dinlediği bir parçada konuşmacının amacını saptar.				2, 5, 10,12			
5. Dinlediği bir parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlar.						6,8, 11, 14	
Toplam (%)	3 %20	2 %13.3	2 %13.3	4 %26.6	-	4 %26.6	1 %100

EK- B: Dinleme Testi ve Belirtke Tablosu

LISTENING TEST

PART I: For questions 1-4, you will listen to a talk ONCE. After you listen to the talk, read the questions and the four possible answers on your sheet and mark the letter of the best answer on your answer sheet.

1. What is this talk mainly about?
 - a) The difficulties of some students at fancy schools and efforts of their teachers
 - b) The problems of poor and homeless kids and some solutions to their problems
 - c) The difficulties of being a daughter of a gang member and ways to cope with it
 - d) The problems in some gang-infested schools and efforts to help their students

2. Why did the woman start to go to a school which was quite far to their house?
 - a) Her mother was working in that school
 - b) Her father didn't let her study in their neighborhood
 - c) The local junior high school didn't want her
 - d) Her mom wanted her to study in a good school

3. What does the woman mean when she says this..?
 - a) Her teachers didn't believe in of her success
 - b) She was sorry she was for the loss of what her teachers wrote
 - c) She was a lazy student who always lost her homework
 - d) Some teachers hated her, for she caused problems

4. What was the reason of sharing her story with the kids who were like her?
 - a) She wanted to show them how difficult her life was
 - b) She wanted to convince them that she would help them
 - c) She wanted them to have some real struggles
 - d) She wanted to convince them how schools were helpful to them

PART II: For questions 5-10, you will listen to a talk ONCE. After you listen to the talk, read the questions and the four possible answers on your sheet and mark the letter of the best answer on your answer sheet.

5. What is the main topic of the talk?
 - a) You should find something in life to motivate you to live and persevere at it
 - b) You should build yourself a home which you can afford and live there
 - c) You should work a lot although you sometimes get tired
 - d) You should identify a thing in your house to make you happy

6. What was the speaker's concern about the success of "Eat, Pray, and Love"?
- She was unhappy because the film was more popular than the book
 - The book wasn't sold enough to meet her expectations
 - People who hated "Eat, Pray, and Love" wouldn't like her next book
 - "Eat, Pray, and Love" was too successful to let her write another book
7. When did she start to send her stories to a newspaper?
- when she was an adolescent
 - when she was a teenager
 - when she was a child
 - when she was a waitress
8. Why did she suddenly feel like she was the waitress all over again when she was actually a successful writer?
- Her subconscious was making a connection between success and failure
 - They were both trying to unthread their experiences
 - She couldn't discern the difference between bad and good in both jobs
 - They were both capable of feeling the absolute value of their emotions

Tablo 28

Dinleme Testi için Hazırlanan Belirtke Tablosu

<i>Hedefler</i>	<i>Bilgi</i>	<i>Kavrama</i>	<i>Uygulama</i>	<i>Analiz</i>	<i>Sentez</i>	<i>Değerlendirme</i>	<i>Toplam (%)</i>
1. Dinlediği parçanın detaylarını söyler.	2						
2. Dinlediği bir parçanın ana fikrini özetler.		1, 5					
3. Dinlediği bir parçanın detayları arasında ilişki kurar.			7				
4. Dinlediği bir parçada konuşmacının amacını saptar.				3			
5. Dinlediği bir parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlar.						4 6 8	
Toplam	1 %12.5	2 %12.5	1 %12.5	1 %12.5		3 6 8 %37.5	8 %100

EK-C: Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği

INSTRUCTIONAL MATERIALS MOTIVATION SURVEY

There are 38 statements in this questionnaire. Please think about each statement in relation to your Listening and Speaking class and indicate how true it is. Give the answer that truly applies to you, and not what you would like to be true, or what you think others want to hear.

Think about each statement by itself and indicate how true it is. Do not be influenced by your answers to the other statements. Record your responses on the answer sheet that is provided and follow any additional instructions that may be provided in regard to the answer sheet that is being used with this survey.

Use the following values to indicate your response to each item.

- 1 = Not true
- 2 = Slightly true
- 3 = Moderately true
- 4 = Mostly true
- 5 = Very true

1	When I first looked at this lesson, I had the impression that it would be easy for me.	1	2	3	4	5
2	There was something interesting at the beginning of this lesson that got my attention	1	2	3	4	5
3	This material was more difficult to understand than I would like for it to be.	1	2	3	4	5
4	After reading the introductory information, I felt confident that I knew what I was supposed to learn from this lesson.	1	2	3	4	5
5	Completing the exercises in this lesson gave me a satisfying feeling of accomplishment.	1	2	3	4	5
6	It is clear to me how the content of this material is related to things I already know.	1	2	3	4	5
7	Many of the pages had so much information that it was hard to pick out the important points	1	2	3	4	5
8	These materials are eye-catching.	1	2	3	4	5
9	There were stories, pictures, or examples that showed me how this material could be important to some people.	1	2	3	4	5
10	Completing this lesson successfully was important to me.	1	2	3	4	5
11	The quality of the writing helped to hold my attention.	1	2	3	4	5
12	This lesson is so abstract that it was hard to keep my attention on it.	1	2	3	4	5
13	As I worked on this lesson, I was confident that I could learn the content.	1	2	3	4	5
14	I enjoyed this lesson so much that I would like to know more about this topic.	1	2	3	4	5
15	The pages of this lesson look dry.	1	2	3	4	5

16	The content of this material is relevant to my interests.	1	2	3	4	5
17	The way the information is arranged on the pages helped keep my attention.	1	2	3	4	5
18	There are explanations or examples of how people use the knowledge in this lesson.	1	2	3	4	5
19	The exercises in this lesson were too difficult.	1	2	3	4	5
20	This lesson has things that stimulated my curiosity	1	2	3	4	5
21	I really enjoyed studying this lesson.	1	2	3	4	5
22	The amount of repetition in this lesson caused me to get bored sometimes.	1	2	3	4	5
23	The content in this lesson convey the impression that its content is worth knowing.	1	2	3	4	5
24	I learned some things that were surprising or unexpected.	1	2	3	4	5
25	After working on this lesson for a while, I was confident that I would be able to pass a test on it.	1	2	3	4	5
26	This lesson was not relevant to my needs because I already knew most of it.	1	2	3	4	5
27	The wording of feedback after the exercises, or of other comments in this lesson, helped me feel rewarded for my effort	1	2	3	4	5
28	The variety of reading passages, exercises, illustrations, etc., helped keep my attention on the lesson.	1	2	3	4	5
29	The style of writing is boring.	1	2	3	4	5
30	I could relate the content of this lesson to things I have seen, done, or thought about in my own life.	1	2	3	4	5
31	There are so many words on each page that it is irritating.	1	2	3	4	5
32	It felt good to successfully complete this lesson.	1	2	3	4	5
33	The content of this lesson will be useful to me.	1	2	3	4	5
34	I could not really understand quite a bit of the material in this lesson	1	2	3	4	5
35	The good organization of the content helped me be confident that I would learn this material.	1	2	3	4	5
36	Many of the pages had so much information that it was hard to remember the important points	1	2	3	4	5
37	The pages of this lesson look unappealing.	1	2	3	4	5
38	The style of writing in this lesson convey the impression that its content is worth knowing	1	2	3	4	5

EK-D: Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş Tasarım

Öğrencilerin İngilizce dinleme puanlarına ve motivasyon puanlarına etkisini incelemek amacıyla uygulanan Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeline göre düzenlenmiş öğretim tasarımı; ders bilgisinin toplanması, öğrenci bilgisinin toplanması, öğrenci analizi, mevcut durum ve materyallerin analizi, hedeflerin listelenmesi, olası stratejilerin belirlenmesi, stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması, öğretimle bütünleştirme, materyallerin geliştirilmesi ve bütünleştirilmesi olmak üzere dokuz adımdan oluşmuştur.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının ilk adımı olan ders bilgisinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulayıcı okutman tarafından doldurulan form Tablo 29'da sunulmuştur.

Tablo 29

Ders Bilgisi Toplama Formu

İçeriğin ve Koşulların Belirlenmesi

1. Ünitenin amacı nedir?
2. Ünitenin içeriği kısaca nasıl tanımlanır?

Öğretim Programının Dayanakları

3. Ünite ile hangi ihtiyaçlar karşılanacak?
4. Öğretim ile ilgili hissedilen sorunlar nelerdir?
5. Motivasyon ile ilgili hissedilen sorunlar nelerdir?
6. Ünitenin öğrencilere yararı ne olacak?

Kapsam

7. Bu ders önceki dersler ve sonraki derslerle ne şekilde ilişkilidir?
8. Sunum için hangi yöntem kullanılacak?

Okutman Bilgisi

9. Bu dersle ilgili ne kadar deneyiminiz var?
 10. Hangi öğretim stratejilerini daha sık ve rahat kullanırsınız?
 11. Hangi öğretim stratejileri kullanmak istemezsiniz?
-

Tablo 29'da verilen form, uygulayıcı okutman tarafından doldurulmuş ve cevapları Tablo 30'da sunulmuştur.

Tablo 30

Ders Bilgisi Toplama Formundan Elde Edilen Uygulayıcı Okutmana Ait Cevaplar

Description of Content and Conditions

1. "What need or requirement is supposed to be met by this unit?
Students will learn new words. Besides, they will listen talks and conversations, which will help them to improve their listening skill.
2. What are the perceived instructional problems?
The projector needs to be turned on manually by one of the tall students. If there are handouts, the printing needs to be done early to avoid having to deal with a queue at the printer.

Curriculum Rationale

3. What need or requirement is supposed to be met by this unit?
Students will learn new words. Besides, they will listen talks and conversations, which will help them to improve their listening skill.
4. What are the perceived instructional problems?
The projector needs to be turned on manually by one of the tall students. If there are handouts, the printing needs to be done early to avoid having to deal with a queue at the printer.
5. What are the perceived motivational problems?
If the course is in the afternoon, the Ss are tired, especially if the course is at the end of the week. If the topic of literature is not presented in an engaging manner to the Ss, it will be hard for them to pay attention.
6. What are the benefits of the unit to the students?
The Ss will learn about other literary authors in other cultures. They will learn form, meaning and use of academic words that may be in their next exam or in the TOEFL. They will learn about how to manage listening when there is irrelevant/off-track information being given.

Context

7. How does this course relate to other courses taken before or after this one?
The content of the course does not relate to the prior course (high school) but it builds on the skills they gained there. The subsequent course, the department English, does not relate content-wise but skills-wise it will build on what they have learned in this course and challenge the Ss to use English in a professional setting.
8. What delivery system will be used?
The course will be taught in a classroom setting with a whiteboard and audiovisual equipment (projector, whiteboard).

Instructor Information

9. How much subject matter expertise do you have?
4 years experience in teaching English in a foreign setting.
 10. What kinds of teaching strategies are you comfortable with?
Social constructivist-based strategies.
 11. What kinds of teaching strategies would be rejected by you?
-

Strategies that are not related to the objectives of the course or for the Ss' benefit.

Tablo 30'dan elde edilen verilerin analizleri ders bilgisi toplama başlığı altında verilmiştir.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının ikinci adımı olan öğrenci bilgisinin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan ve uygulayıcı okutman tarafından doldurulan öğrenci bilgisi toplama formu, Tablo 31'de sunulmuştur.

Tablo 31

Öğrenci Bilgisi Toplama Formu

1. Bu ünitenin hedef kitle kim?
2. Öğrenciler birbirlerini tanıyorlar mı?
3. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik tutumları nasıl?
4. Öğrencilerin motivasyon tutumları nasıl?
5. Öğrencilerin genel olarak derse yönelik tutumları nasıl?
6. öğrencilerin genel olarak okula karşı tutumları nasıl?
7. Öğrenciler hangi öğretim stratejilerine alışıklar?
8. Öğrencilerin yeni ve değişik öğretim stratejilerini sevecekler mi?

Tablo 31'de verilen araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci bilgisi toplama formu, uygulayıcı okutman tarafından doldurulmuştur. Uygulayıcı okutmanın formda yer alan sorulara verdiği cevaplar, Tablo 32'de verilmiştir.

Tablo 32

Öğrenci Bilgisi Toplama Formundan Elde Edilen Uygulayıcı Okutmana Ait Cevaplar

1. Who is the target population for this unit?
The target population are the Turkish freshman students in Ankara's TOBB English preparation program, fall semester, C level Listening and Speaking class. (C level is CEFR B2 level.) Half of them come from Ankara and the others come from other cities in Turkey.
 2. Do the learners know each other?
Yes, the learners know each other because they have been together for 5 weeks, attending 25 hours of English lesson a week.
 3. What are the learners' learning attitudes?
The learners are eager to learn as shown by their body language and participation when called to answer a question or to do pair work.
-

-
4. What are the learners' motivational attitudes?
They are motivated to improve their English speaking skills and to pass the TOEFL. They are willing to work hard.
 5. What are the learners' general attitudes toward this course?
With these C level Ss, their attitude is one that teachers like. The Ss view the class as an important course that will help them.
 6. What are the learners overall motivational attitudes toward school?
The learners value education and are highly-motivated to succeed.
 7. What kind of teaching strategies are the students accustomed to?
From being in the TOBB English Prep program, the Ss took a self-assessment on multiple intelligences (Spatial, Verbal, etc) and learning styles (Visual, Auditory, Kinesthetic). From being in this Listening Speaking class with this specific teacher, they are familiar with the Think-Pair-Share teaching strategy. For listening, they know that before a listening activity, there is a "Before" activity that activates their schema/warms them up. For vocabulary learning, they are familiar with the teacher's use of visual aids (three plastic cups to represent prefix, stem word and suffix.)
 8. Do you expect them to have any strong likes or dislikes with respect to various teaching strategies?
Kinesthetic activities seem to not be too popular with these Ss.
-

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının üçüncü adımında, uygulayıcı okutman tarafından doldurulan form araştırmacı tarafından incelenmiştir. Tablo 32'de görülen öğrenci analizi formundan elde edilen veriler öğrenci analizi başlığı altında verilmiştir (Bkz., s. 71).

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının dördüncü adımında, zayıf ve güçlü yönlerinin belirlenmesi amacıyla mevcut durum ve materyaller araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu adımda incelenen materyaller ders kitabı Pathways 3 ve TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi program geliştirme birimi tarafından hazırlanan haftalık öğretim dosyasıdır. Ders kitabının analiz sonuçları Tablo 33'de sunulmuştur.

Tablo 33

Ders Kitabının Analiz Sonucu

Beşinci ünite analiz sonuçları:

- İlk sayfalarda (s. 81-83) yer alan fotoğrafların öğrenciler için yeteri kadar dikkat çekici olmayabilir.
 - Kelime öğretimini kolaylaştıracakları için kelime etkinliklerinin (s. 84-85; 94-95) hepsine yer verilmesi iyi olabilir.
 - Kelime etkinliklerinde (s. 85) bazı sorular öğrenciler için ilgi çekici olmayabilir.
 - Dinleme etkinliklerinde (s. 86; 96) hedef davranışa yönelik açıklamalar yapılmalıdır.
 - Konuşma etkinliği (s. 91) öğrenciler için ilgi çekici olmayabilir.
-

-
- Video bölümü (s.92-92) öğrenciler için ilgi çekici olabilir.
 - Konuşma etkinliği (s.100) çok zaman alıcı ve sıkıcı olabilir. Basitleştirilirse ilgi çekici olabilir.

Altıncı ünite analiz sonuçları:

- İlk sayfası (s. 101) ilgi çekici olabilir, ancak öğrenciler 2. ve 3. sayfalarda yer alan yazarlar (s.102-103) hakkında konuşamayabilirler. Güncel yazarlar kullanılabilir.
- Kelime öğretimini kolaylaştıracakları için kelime etkinliklerinin (s. 104-105; 114-115) hepsine yer verilmesi iyi olabilir.
- Dinleme parçasının konusu olan *Haiku'nun* anlaşılması, öğrenciler için zor olabilir. Somutlaştırılabilir.
- Dinleme etkinliklerinde (s. 106; 116) hedef davranışa yönelik açıklamalar yapılabilir.
- Konuşma etkinliğinin (s. 111) konusu olan masallar öğrencilerin yaşı için uygun olmayabilir.
- Video bölümü (s.112-113) öğrencilerde merak uyandırabilir.
- Kelime etkinliğinde (s. 114) okuyacakları parça ile ilgili resimler gösterilebilir.
- Konuşma etkinliğinin (s. 120) konusu öğrencilerde merak uyandırabilir.

Tablo 33'de gösterilen ders kitabının analiz sonuçları araştırmacı tarafından değerlendirildikten sonra haftalık öğretim dosyası araştırmacı tarafından incelenmiş ve Tablo 34'de sunulan sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 34

TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Öğretim Tasarımı Öğretim Dosyası Analiz Sonucu

Beşinci ünite analiz sonucu:

- Ekstra dinleme etkinliğine vakit kalmayacaktır.
- Video etkinliği için çoktan seçmeli soruları cevaplamak motivasyon düşürücü olabilir.
- Ekstra kelime etkinliğini yapmak öğrencilerin kelime tekrarı yapmaları açısından faydalı olacaktır.
- Hazırlanan PPT sadece ünitenin birinci bölümünü içermektedir.
- PPT motivasyon artırıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde yeniden düzenlenebilir.
-

Altıncı ünite analiz sonucu:

- Ekstra dinleme etkinliğine vakit kalmayacaktır.
- Video etkinliği için çoktan seçmeli soruları cevaplamak motivasyon düşürücü olabilir.
- Ekstra kelime etkinliğini yapmak öğrencilerin kelime tekrarı yapmaları açısından faydalı olacaktır.
- Hazırlanan PPT'de çok fazla etkinlik yer almaktadır.
- PPT motivasyon artırıcı ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı şekilde yeniden düzenlenebilir.

Araştırmacı, Tablo 30, Tablo 32, Tablo 33 ve Tablo 34 ile sunulan analiz sonuçları ışığında motivasyon ve öğretim hedeflerini listelemeyi amaçlamıştır. Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının beşinci

adımında öğretimi motive edici ve etkili kılmak için araştırmacı tarafından listelenen motivasyon ve öğretim hedefleri Tablo 35’te sunulmuştur.

Tablo 35

Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Hedefleri

<i>Motivasyon hedefi</i>	<i>Öğretim hedefi</i>
Öğretim etkinliklerine katılmaya isteklidir.	1.Dinlediği parçanın detaylarını söyler. 2.Dinlediği parçanın ana fikrini özetler. 3.Dinlediği parçanın detayları arasında ilişki kurar. 4.Dinlediği parçada konuşmacının amacını saptar. 5.Dinlediği parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlar.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının altıncı adımında olası motivasyon stratejilerinin planlanması amaçlanmıştır. Keller (2010) tarafından sunulan dikkat, ilişki, güven ve doyum stratejileri Tablo 36’da verilmiştir. Motivasyon ve öğretim hedefleriyle uyumlu motivasyon stratejilerini belirlemek için olası stratejiler araştırmacı tarafından incelenmiştir.

Tablo 36

Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Olası Stratejileri

Attention

A1. Perceptual Arousal (Concreteness)

What can I do to capture their interest?

1. Are there references to specific people rather than “mankind,” “people,” or other such abstractions?
2. Are general principles, ideas, or other abstractions illustrated with concrete examples or visualizations?
3. Are complex concepts or relationships among concepts made more concrete by use of metaphors or analogies?
4. Are items in a series presented in a list format rather than paragraph format?
5. Are step-by-step procedures or relationships among concepts made more concrete by use of flow charts, diagrams, cartoons, or other visual aids?

A2. Inquiry Arousal (Curiosity Arousal)

How can I stimulate an attitude of inquiry?

1. Are topics introduced or developed problematically (i.e., is a sense of inquiry stimulated by presenting a problem which the new knowledge or skill will help solve)?
2. Is curiosity stimulated by provoking mental conflict (e.g., facts that contradict past experience; paradoxical examples; conflicting principles or facts; unexpected opinions)?

-
3. Is a sense of mystery evoked by describing unresolved problems which may or may not have a solution?
 4. Are visuals used to stimulate curiosity or create mystery?

A3. Variability

How can I maintain their attention?

1. Is white space used to separate blocks of information (text and/or illustrations)?
2. Are a variety of typefaces used to highlight titles, quotes, rules, key words, etc.?
3. Are there variations in layout (e.g., variation in spatial location of blocks of information)?
4. Are there variations in types of material (e.g., alternations between blocks of text, figures, tables, pictures)?
5. Is there variation in writing function (e.g., exposition, description, narration, persuasion)?
6. Is there variation in tone (e.g., serious, humorous, exhortation)?
7. Is there variation in the sequence of the elements of the instruction (e.g., is a sequence such as "introduction", "presentation", "example", "exercise" varied by changing the order, adding an extra exercise)?
8. Is there variation between content presentations and active response events (e.g., questions, problems, exercises, puzzles)?

Relevance

R1. Goal Orientation

How can I relate the instruction to the learners' goals?

1. Is the immediate benefit of the instruction either stated or self-evident?
2. Are comments, anecdotes, or examples included that stress the intrinsic satisfactions of the subject of instruction?
4. Are there statements describing what the learner will be able to do after finishing these instructional materials?
5. Are some of the examples and exercises clearly related to the knowledge and skills that the students will need in the future?
6. Is the student told how the successful accomplishment of this instruction is related to future goal accomplishment (e.g., is success in this instructional situation important for admission to subsequent courses, selection of a major area of study, or admission to advanced levels of study, salary increase, job retention, or promotion)?
7. Is the learner told how this instruction will improve his or her general life coping skills?
8. Is the learner encouraged to think of this instruction as contributing to the development of an intrinsically interesting area of study and development?

R2. Motive Matching

How and when can I link my instruction to the learning styles and personal interests of the learners?

1. Is personal language used to make the learner feel that he or she is being talked to as a person?
 2. Are examples (anecdotes, statistics, etc.) provided that illustrate achievement striving and accomplishment?
 3. Are statements or examples included that illustrate the feelings associated with achievement?
 4. Is the learner encouraged to visualize the process of achieving and succeeding, and the feelings associated with it?
 5. Are exercises included that allow for personal goal setting, record keeping, and feedback?
 6. Are exercises included that require cooperative work groups?
 7. Are puzzles, games, or simulations included that stimulate problem solving, achievement-striving behavior?
 8. In the exercises (including puzzles, games, and simulations), are the learners encouraged to compete against each other, themselves (i.e., trying to beat their own record), or against a standard?
 9. Are there anecdotes about noteworthy people in the area of study, the obstacles they faced, their accomplishments, and the consequences?
-

10. Are there examples, testimonials, etc., from persons who attained further goals after successfully completing the course of instruction.

11. Are there references to, or quotations from, people who can convincingly describe the benefits of the particular skill/knowledge area?

R3. Familiarity

How can I tie the instruction to the learner's experiences?

1. Are there explicit statements about how the instruction builds on the learner's existing skills or knowledge?

2. Are analogies or metaphors used to connect the present material to processes, concepts, skills, or concepts already familiar to the learner?

3. Is the learner given choices in the content of assignments (e.g., is the learner allowed to choose examples and topics of personal interest for at least some of the assignments)?

4. Is the learner given choices in the type of assignment (e.g., is the learner allowed to select from a variety of means to accomplish a given end)?

Confidence

C1. Learning Requirements

How can I assist in building a positive expectation for success?

1. Are there clear statements, in terms of observable behaviors, of what is expected of the learners as evidence of successful learning?

2. Is there a means for learners to write their own learning goals or objectives?

C2. Positive Consequences

How will the learning experience support or enhance the students' beliefs in their competence?

1. Is the content organized in a clear, easy to follow, sequence?

2. Are the tasks sequenced from simple to difficult within each segment of the materials?

3. Is the overall challenge level (reading level, examples, exercises) appropriate for this audience?

4. Are the materials free of "trick" or excessively difficult questions or exercises?

5. Are the exercises consistent with the objectives, content, and examples?

6. Are methods for self-evaluation, such as answers to exercises, provided?

7. Is confirmational feedback provided for acceptable responses, and corrective feedback provided for responses that do not meet criteria?

C3. Personal Responsibility

How will the learners clearly know their success is based on their efforts and abilities?

1. Are learners given choices in sequencing; i.e., how they can sequence their study of different parts of the material?

2. Are learners allowed to go at their own pace?

3. Are learners given choices among ways of demonstrating their competency (i.e., alternative methods of exercising and testing)?

4. Are learners given opportunities to create their own exercises or methods of demonstrating competency?

5. Are learners given choices over work environment; i.e., working in a room with other people, or away from other people?

6. Are learners given opportunities to record comments on how the materials could be improved or made more interesting?

Satisfaction

S1. Intrinsic Reinforcement

How can I encourage and support their intrinsic enjoyment of the learning experience?

1. Is the student given opportunities to use a newly acquired skill in a realistic setting as soon as possible?

2. Is there verbal reinforcement of the learner's intrinsic pride in accomplishing a difficult task?

3. Do the materials include positive, enthusiastic comments which reflect positive feelings about goal accomplishment?

-
4. Are there opportunities for learners who have mastered a task to help others who have not yet done so?
 5. Are there acknowledgements of any actions or characteristics that were necessary for success?
 6. Are there acknowledgements of any risks or challenges that were met?
 7. Is information provided about areas of related interest?
 8. Are learners asked, or informed, about how they might continue pursue to their interest in the topic?
 9. Are the learners informed about new areas of application?

S2. Extrinsic Rewards

What will provide rewarding consequences to the learner's successes?

1. Are games with scoring systems included to provide an extrinsic reward system for routine, boring tasks such as drill and practice?
2. Are extrinsic rewards used to reinforce intrinsically interesting tasks in an unexpected, non-controlling, manner?
3. Are public congratulations given for good performance?
4. Are students given personal attention while working to accomplish the task, or after successful task accomplishment?
5. Are reinforcements used frequently when learners are trying to master a new skill?
6. Are reinforcements used more intermittently as learners become more competent at a task?
7. Are threats and surveillance avoided as means of obtaining task performance?
8. Are certificates or "symbolic" rewards used to reward success in individual or intergroup competitions, or at the end of a course?

S3. Equity

How can I build learner perceptions of fair treatment?

1. Are the content and types of problems in the final exercises and posttests consistent with the knowledge, skills, and practice exercises in the materials?
 2. Is the level of difficulty on final exercises and posttests consistent with preceding exercises?
-

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının yedinci adımında Tablo 36'da sunulan olası motivasyon stratejilerinden 20 tanesi öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonunun istendik düzeyde olmasını sağlayabilmek amacıyla uygulayıcı okutman tarafından deney grubunda kullanılmak üzere genel motivasyon stratejileri olarak seçilmiştir. Seçilen genel motivasyon stratejileri Tablo 37'de gösterilmiştir.

Tablo 37

Web 2.0 Destekli ARCS Motivasyon Modeli Uygulanan Öğretim Tasarımının Genel Motivasyon Stratejileri

1. Ders başında öğrencileri öğretim hedefleri hakkında bilgilendirir.
 2. Hedeflerin ileriki yaşantıları için önemini vurgular.
 3. Farklı öğretim materyallerinden faydalanır.
 4. Fikirleri ve soyut kavramları somut örnekler ve görsel materyaller ile görselleştirir.
 5. Öğretim etkinliklerinin sıralamasında çeşitlilik sağlar.
 6. Dinç ve enerjik davranır.
-

-
7. İstekli olduğunu gösteren dil, jest ve mimikler kullanır.
 8. Her öğrenci ile eşit miktarda göz temasını kurar.
 9. Ses tonunu herkesin duyacağı şekilde kullanır.
 10. Sesini ilgi çekmek amacı ile zaman zaman yükseltir zaman zaman alçaltır.
 11. Öğrenci yorum ve soruları için zaman ayırır.
 12. Öğrencilerin yorum ve soruları için aktif dinleyicidir.
 13. Öğrenci seviyesine uygun terimler kullanır.
 14. Öğrencilere isimleri ile hitap eder.
 15. Öğrencilerin cevaplarını onaylamak ya da düzeltmek için sıcak bir tavır sergiler.
 16. Soru sorduktan sonra öğrenciye yeteri kadar zaman tanır.
 17. Öğretim etkinliklerini takip etmeyi kolaylaştırıcı ve anlaşılır şekilde düzenler.
 18. Dersin sıkıcı, uzun ya da zor bölümleri için somut ödüller kullanır.
 19. İyi bir performansı tüm öğrencilerin duyacağı şekilde över.
 20. Öğrenciler bir etkinlik üzerinde çalışırken öğrencilerle bireysel olarak ilgilenir.
-

Araştırmanın amacı doğrultusunda deneysel süreçte farklı ders saatlerinde deney grubunda kullanılmak üzere derse özel motivasyon stratejileri belirlenmiştir. Söz konusu stratejiler Tablo 38, Tablo 39, Tablo 40 ve Tablo 41’de yer alan ünitelerin öğretim planlarında motivasyon etkinlikleri adıyla gösterilmiştir.

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının öğretimle bütünleştirme olan sekizinci adımında uygulayıcı okutmana rehberlik etmesi amacıyla araştırmacı tarafından dört adet öğretim planı hazırlanmıştır.

Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulayıcı okutman tarafından deney grubunda birinci ve ikinci ders saatlerinde uygulanan öğretim planı Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Birinci ve İkinci Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı

Ünite Adı: Unit 5 - Making a Living, Making a Difference

Süre: 50+50

Uygulanan Web 2.0 Araçları: Çevrimiçi oyun, çevrimiçi video, yansı

Öğretim Hedeflerini Sıralama

1. *Dinlediği bir parçada konuşmacının amacını saptar.*
 - 1.1. Öğretim Etkinlikleri
 - 1.1.1. Video ve Resim Etkinliği
 - İzleyecekleri videonun teması ile ilgili kısa bir quiz yapma
 - Videoda geçen kelimelerin öğretimi
 - Video izleme ve kitaptaki ilgili alıştırmaları yapma
 - PPT’de yer alan soruları cevaplama
 - Bireysel işletmeler ile kooperatif işletmeleri karşılaştırma
-

-
- 1.1.2. Kelime Etkinliği
 - Öğretmenin kelime sunumu
 - Kitapta yer alan boşluk doldurma etkinliğini yapma
 - Hedef kelimelerin kullanıldığı soruları sözlü olarak ikili gruplar halinde cevaplama
 - Kelimeleri top oyunu ile pekiştirme
 - 1.1.3. Dinleme Etkinliği
 - Dinleyecekleri parçanın teması hakkında izledikleri kısa video hakkında konuşma
 - Kitapta yer alan dinleme parçasını bilgisayardan dinleme
 - Dinledikleri parçadaki konuşmacının amacını söyleme
 - 1.2. Motivasyon Etkinlikleri
 - Öğrencileri şaşırtmak amaçlı kitapta yer alan öğretim etkinliklerinin sıralamasında farklılık sağlama
 - Öğrencileri motive etme amacı ile *Kahoot* oyunu oynama
 - Dikkat çekme ve sürdürme amacı ile farklı öğretim materyallerinden yararlanma
 - Gerekli yerlerde dikkat çekme amaçlı görsel işitsel materyallerden (resim, video, müzik) yararlanma
 - Dikkat çekmek amacı ile “insanlar” ya da “insanlık” gibi genel terimler yerine örnek insan isimleri kullanma
 - İşbirlikçi çalışmayı sağlamak için grup çalışmalarından faydalanma
-

Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulamacı okutman tarafından deney grubunda üçüncü ve dördüncü ders saatlerinde uygulanan öğretim planı Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Üçüncü ve Dördüncü Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı

Ünite Adı: Unit 5 - Making a Living, Making a Difference

Süre: 50+50

Uygulanan Web 2.0 Araçları: Çevrimiçi video, yansı

Öğretim Hedeflerini Sıralama

2. Dinlediği bir konuşmanın içeriğini not tutarak derler.

- 2.1. Öğretim Etkinlikleri
 - 2.1.1. Konuşma Etkinliği
 - *Imagine* isimli şarkıyı dinleme ve şarkının ana fikri üzerine konuşma
 - Kartlardan seçecekleri yardım kuruluşu ile ilgili 4 kişilik gruplarda 3 dakikalık bireysel sunum yapma
 - 2.1.2. Kelime Etkinliği
 - Kitapta yer alan paragrafları dinleme ve içerisinde geçen hedef kelimeleri tahmin etme
 - Öğretmenin kelime sunumu
 - Kitapta yer alan boşluk doldurma etkinliğini yapma
 - Hedef kelimelerin kullanıldığı diyalogları ikili gruplar halinde okuma
 - 2.1.3. Dinleme Etkinliği
 - Öğretmenin konuşmalarda kullanılan “There’s” ve “I’ve” gibi kısaltmalar hakkında öğrencileri bilgilendirmesi
 - Kitapta yer alan dinleme parçasını bilgisayardan dinleme
 - Dinledikleri parçadaki konuşmacının amacını söyleme
 - Dinledikleri parçadaki kısaltmaları tahmin etme
 - Dinlerken parçada geçen soruları not alma
 - 2.2. Motivasyon Etkinlikleri
 - Öğrencilerin ilgisini çekmek amacı ile kitapta yer alan öğretim etkinliklerinin sıralamasında farklılık sağlama
-

-
- Öğrencileri motive etme amacı derse şarkı ile başlama
 - Dikkat çekme ve sürdürme amacı ile farklı öğretim materyallerinden yararlanma
 - Gerekli yerlerde dikkat çekme amaçlı görsel işitsel materyallerden (resim, video, müzik) yararlanma
 - İşbirlikçi çalışmayı sağlamak için grup çalışmalarından faydalanma
-

Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulayıcı okutman tarafından deney grubunda beşinci ve altıncı ders saatlerinde uygulanan öğretim planı Tablo 40'da sunulmuştur.

Tablo 40

Beşinci ve Altıncı Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı

Ünite Adı: Unit 6 – A World of Words

Süre: 50+50

Uygulanan Web 2.0 Araçları: Yansı, çevrimiçi video

Öğretim Hedeflerini Sıralama

3. Dinlediği bir parçanın ana fikrini özetler.

3.1. Öğretim Etkinlikleri

3.1.1. Konuşma Etkinliği

- Edebiyat üzerine konuşma
- Sınıfa getirilen kitaplar ve yazarları hakkında konuşma
- Bilgisayardan şiir dinleme
- Okuduğu şiir ve şair hakkında grup çalışması yapma

3.1.2. Kelime Etkinliği

- Kelimelerin geçtiği paragrafları dinleme ve okuma
- Öğretmenin kelime sunumu
- Hedef kelimelerin kullanıldığı soruları sözlü olarak ikili gruplar halinde cevaplama
- Kitapta yer alan boşluk doldurma etkinliğini yapma
- Kelimeleri top oyunu ile pekiştirme

3.1.3. Dinleme Etkinliği

- Dinleyecekleri parçanın teması hakkında PPT'deki fotoğraflar hakkında konuşma
- Kitapta yer alan dinleme parçasını bilgisayardan dinleme
- Dinledikleri parçanın ana fikrini özetleme

3.1.4. Kelime Etkinliği

- Hedef kelimeleri pekiştirme amaçlı top oyunu oynama

3.2. Motivasyon Etkinlikleri

- Dikkat çekme ve sürdürme amacı ile farklı öğretim materyallerinden yararlanma
 - Kelime etkinliğinde dikkat çekme amaçlı görsel işitsel materyallerden (resim ve video) yararlanma
 - Dikkatin sürekliliğini sağlama amacı ile müzikten yararlanma
 - Dikkat çekmek amacı ile "şair" ya da "yazar" gibi genel terimler yerine örnek şair ve yazar isimleri kullanma
 - Öğrencilerin hayatları ile ilişkilendirmek için sınıfa edebi eserler getirme
 - İşbirlikçi çalışmayı sağlamak için grup çalışmalarından faydalanma
 - Dersin sonunda ödül amaçlı top oyunu oynama
-

Araştırmacı tarafından hazırlanan uygulayıcı okutman tarafından deney grubunda yedinci ve sekizinci ders saatlerinde uygulanan öğretim planı Tablo 41’de verilmiştir.

Tablo 41

Yedinci ve Sekizinci Ders Saatlerinde Uygulanan Öğretim Planı

Ünite Adı: Unit 6 – A World of Words

Süre: 50+50

Uygulanan Web 2.0 Araçları: Çevrimiçi harita, çevrimiçi video, çevrimiçi oyun

Öğretim Hedeflerini Sıralama

4. *Dinlediği bir parçanın detaylarını söyler.*
5. *Dinlediği bir parçanın detayları arasında ilişki kurar.*
6. *Dinlediği bir parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlar.*

6.1. Öğretim Etkinlikleri

6.1.1. Video Etkinliği

- Kitapta yer alan videonun ana fikri ile ilgili konuşma
- Kitapta yer alan videoyu izleme
- Video ile ilgili kitapta yer alan soruları cevaplama

6.1.2. Kelime Etkinliği

- Kelimelerin geçtiği paragrafın konusu ile ilgili Google maps kullanarak etkinlik yapma
- Kelimelerin geçtiği paragrafları dinleme ve okuma
- Öğretmenin kelime sunumu
- Hedef kelimelerin kullanıldığı soruları sözlü olarak ikili gruplar halinde cevaplama
- Kelimeleri top oyunu ile pekiştirme

6.1.3. Dinleme Etkinliği

- Dinleyecekleri parçanın teması hakkında PPT’de yer alan fotoğraflar hakkında konuşma
- Kitapta yer alan dinleme parçasını bilgisayardan dinleme
- Dinledikleri parçanın ana fikrini özetleme
- Dinlediği parçanın detaylarını söyler.
- Dinlediği parçanın detayları arasında ilişki kurma
- Dinlediği parçanın detayları arasındaki ilişkiyi yorumlama

6.1.4. Kelime Etkinliği

- Üniteye öğretilen kelimelerle ilgili Kahoot oynama

6.2. Motivasyon Etkinlikleri

- Dikkat çekme ve sürdürme amacı ile farklı öğretim materyallerinden yararlanma
- Dikkat çekme amacı ile video etkinliğinde ve kelime etkinliğinde Google maps kullanma
- Gerekli yerlerde dikkat çekme amaçlı görsel materyallerden (resim) yararlanma
- Dikkat sürdürme amaçlı ikili grup çalışmalarında müzikten yararlanma
- İşbirlikçi çalışmayı sağlamak için grup çalışmalarından faydalanma

Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli uygulanan öğretim tasarımının dokuzuncu adımında, belirlenen motivasyon stratejilerine uygun öğretim materyallerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu adımda seçilen çevrimiçi video, çevrimiçi oyun ve çevrimiçi harita adresleri araştırmacı tarafından hazırlanan yansıya eklenmiştir. Uygulayıcı okutman tarafından deney grubuyla beşinci ünite

çerçevesinde uygulanan yansı Tablo 42'de, altıncı ünite çerçevesinde hazırlanan yansı Tablo 43'de gösterilmiştir.

Tablo 42

Beşinci Ünite Çerçevesinde Uygulanan Yansı

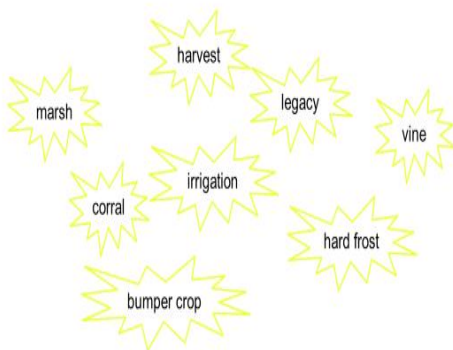


Let's watch a video

LET'S PLAY KAHOOT

<https://play.kahoot.it/#/k/qc2380734f0a416684e9372650877c>

Do you know any of these words?



Answer the questions with your partner

1. Do you think growing food is a good way to make a living? Why or why not?
2. What are some advantages and disadvantages to owning your own business?
3. Do you think starting a business requires a lot of money?
4. How can you start a business if you don't have enough money?

ENTREPRENEURS or COOPERATIVES (CO-OPS)



LET'S LEARN NEW WORDS

VERBS	NOUNS	ADJECTIVES
cooperate	owner	diverse
earn	wealth	effective
assess	enterprise	
	entrepreneur	
	poverty	

OWNER (n)

★ someone who owns something



▶ Scott is the owner of an important computer consulting enterprise in his country.

Verb own : Scott owns an important computer consulting enterprise in his country

COOPERATE (v)

★ to work with other people to achieve a result that is good for everyone involved



▶ Local people decided to cooperate with the authorities against the drug sellers.

Noun cooperation
Adj cooperative

WEALTH (n)

★ large amount of money and other valuable things



▶ Brad and Angelina used some of their wealth to help the poor.

Adj wealthy (adj)

DIVERSE (adj)

★ very different from each other



▶ The restaurant has a diverse menu that includes entrees from all over the world.

Noun diversity

ENTERPRISE (n)

★ a business, project or organization, especially one that is new or different



▶ Building the mansion in six months is going to be quite an enterprise for our small construction team.

EFFECTIVE (adj)

★ someone or something that is effective and produces the result that was intended



▶ Patience is sometimes the most effective weapon.

ADV effectively

NOUN effect

VERB affect

EARN (v)

★ to receive money for work that you do



▶ It'll take me six months of work to earn enough money to buy a good used car.

ENTREPRENEUR (n)

★ someone who uses money to start businesses and make business deals



▶ A skilled entrepreneur understands not only how businesses work, but also how to motivate people.

entrepreneurship

NOUN

POVERTY (n)

★ a situation in which someone does not have enough money to pay for their basic needs



▶ G. K. Chesterton once remarked that the honest poor can sometimes forget poverty, but the honest rich can never forget it.

ADJ poor

ASSESS (v)

★ to make a judgment about the quality, size, value, etc of something



▶ In order to assess your language skills, we will include a speaking test and an essay assignment.

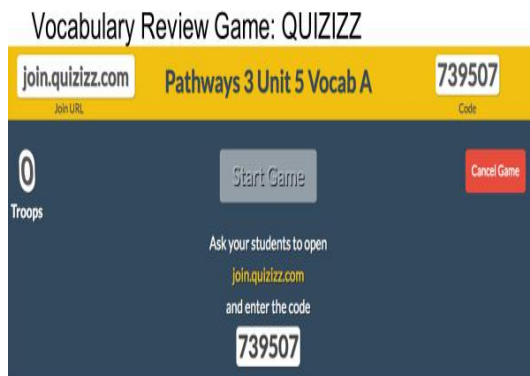
NOUN assessment

TAKE TURNS ASKING and ANSWERING THE QUESTIONS WITH A PARTNER

1. Who are some of the most famous entrepreneurs in your country, and which businesses did they start?
2. In your country, do you think more people live in wealth or in poverty?
3. In your country, how much money do people need to earn in order to be considered wealthy?
4. Do you think it is good to have diverse opinions in a cooperative group?
5. Besides business, in what other parts of life do we need to cooperate with other people?

SNAKE HUNTERS FIND CURE FOR JOBLESSNESS

<https://www.youtube.com/watch?v=OxyJw9KZ3aw>



FOLLOW THE LINK BELOW TO ACCESS THE GAME:
<http://quizizz.com/admin/quiz/571cd2a17556929c2e76029c>

LESSON B



ENGAGE: GIVING a PRESENTATION

1. Which charity organizations do you know about?
2. What do these charities do?
3. Do you give money to these charities?

ENGAGE: GIVING a PRESENTATION

You are going to give a presentation about a non-governmental organization (NGO)

Read the information in your card

Study on your own, plan and practice your talk in 2 minutes

You can take notes and present from your notes

Your presentation should be 2-3 minutes long

LET'S LEARN NEW WORDS

VERBS	NOUNS	ADJECTIVES
---	charity	fundamental
	drop	responsible
	rate	
	concept	
	payment	
	outcome	
	cash	
	transfer	

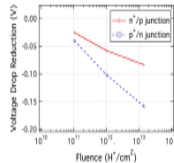
CHARITY (n)



★ an official organization that gives money, food, or help to people who need it

▶ A percentage of the company's profits go to charity.

DROP (n)



★ a reduction in the level or amount of something

▶ There has been a drop in crime recently

Verb drop

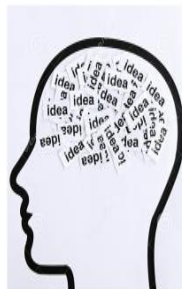
RATE (n)



★ A measure, quantity, or frequency, typically one measured against another quantity or measure.

▶ The island has the lowest crime rate in the world.

CONCEPT (n)



★ An abstract idea.

▶ Children basically have no **concept** of time until they reach a certain age.

FUNDAMENTAL(n)



★ Forming a necessary base or core; of central importance.

▶ Open communication is **fundamental** to success in the management of personnel.

PAYMENT (n)



★ The action or process of paying someone or something or of being paid.

▶ You need to open an account at a bank to receive the **payment**.

OUTCOME (n)



★ The way a thing turns out; a consequence.

▶ It's a little early to know the **outcome** of the operation, but her doctors are optimistic.

CASH (n)



★ Money in coins or notes, as distinct from cheques, money orders, or credit.

▶ I don't want to borrow money from the bank to buy a car, I'd rather pay for it in cash, all at once.

TRANSFER (n)



★ An act of moving something or someone to another place, organization, team, etc.

▶ Rose asked her boss for a transfer to New York

RESPONSIBLE (adj)



★ Having an obligation to do something, or having control over someone, as part of one's job or role.

▶ Parents are responsible **for** their children's education.

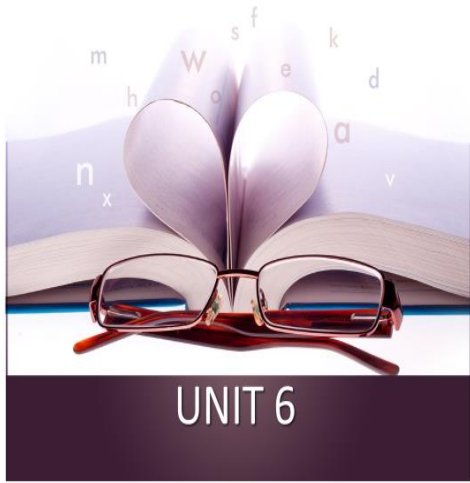
 responsibility

Discuss the questions with a partner

1. Is the speaker working for a charity organization now?
2. Do you think the speaker is a reliable source of information? Why, or why not?
3. What do you think poor people in your country would buy with cash payments?
4. Do you think charity organizations are an effective way to fight poverty?

Tablo 43

Altıncı Ünite Çerçevesinde Uygulanan Yansı



A WORLD of WORDS


What's the world of words?

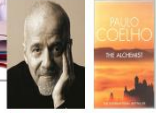





Some Literary Genres



- short story
- fairy tale
- drama
- biography
- novel
- poem

Do you know any of these writers?

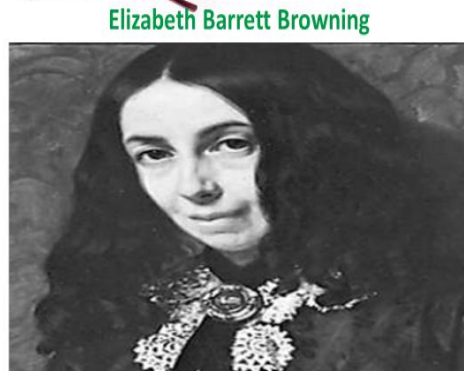


Paulo Coelho 	Shakespeare 
Stephen King 	Elif Şafak 
Virginia Woolf 	J.K. Rowling 



Work in pairs and answer the question below

1. Do you like reading novels?
2. Who is your favorite writer?
3. Do you like reading or writing poems?





Let's listen to a song!

This song was written by Robert Burns
Do you know him?



VOCABULARY

Read and listen to the information about three poets from three different time periods.

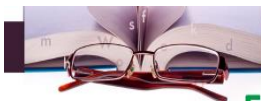
Basho



Robert Burns



Anna Akhmatova



EXTERNAL (adj)

★ relating to the outside part of something coming from or relating to another country, group, or organization

▶ Yet there is a danger that external funding may be inadequate.

synonym outer, outside,



RAISE (v)

★ to bring up (a child), to take care of (a child)

▶ There is a Chinese proverb which observes that to understand your parents' love, you must **raise** children yourself.

synonym bring up nurture



PUBLISH (v)

★ prepare and issue (a book, journal, or piece of music) for public sale

▶ Albert Einstein **published** five scientific papers that fundamentally changed our understanding of space, time, light and matter.

synonym make public



INSIGHT (n)

★ an accurate and deep understanding

▶ The police questioned the suspect for hours without gaining any new **insights** into the crime.

synonym perception





POLITICAL (adj)

★ Relating to the government or public affairs of a country

▶ He is involved in a **political** club at the university, and hopes to run for office in the near future.




CAPTURE (v)

★ to show or describe something successfully using words or pictures

▶ Besides showing what someone looks like, a portrait painting tries to capture the person's mood or personality.

synonym

seize

catch




INFLUENCE (n)

★ The capacity to have an effect on the character, development, or behavior of someone or something, or the effect itself.

▶ Movie stars and sports celebrities have always had a lot of **influence** on what young people wear.

synonym impact
effect




REFLECT (v)

★ to show or be a sign of something

▶ In many societies, the language you use, the expressions, and the use or non-use of slang, **reflect** your social status


synonym
mirror

demonstrate




USING VOCABULARY

B. Fill in each blank with the correct form of a word from the box.

A. Take turns asking and answering the questions with a partner.

1. Have you published anything? If you haven't would you like to publish anything?
2. Who was Anna Akhmatova's child raised by? Do you think that was difficult for her? Why, or why not?
3. Are there any writers who have had an influence on you?



A Haiku by Matsuo Basho

行春や 鳥啼き魚の 目は泪

Spring is passing.
The birds cry, and the fishes fill
With tears on their eyes.



LISTENING

You will listen to a lecture about Basho
(Page: 106-107; Ex: A, B, A)



Discuss the questions below

1. Have you ever written a book?
2. Do you know anything about NaNoWriMo?
3. Let's write a Haiku



Look at the photos of Sleepy Hollow and answer the question?

1. How is Sleepy Hollow different from the city you live in?

<https://www.google.com.tr/maps/place/Sleepy+Hollow,+New+York+10591,+Birdle%2C89F8i+Devletler/@41.08798,-73.86232,14z/data=!4m1!1m7!3m6!1u0v89c2bdf961eaf4950a55c4755c07861d18125Sleepy+Hollow,+New+York+10591,+Birdle%2C89F8i+Devletler!3b1!8m2!3d41.08566214z!73.858468413m4!1u0v89c2bdf961eaf4950a55c4755c07861d1818m2!3d41.08566214z!73.85846841>

<https://www.google.com.tr/maps/@41.0879787,-73.8626311,3a,75v271.66h,90h/data=!3m8!1e1!3m6!1uAF1QipO8iAg8tju1uMr3Ez26L8AP888UVY2vVh1.3rC12e10!3e11!6shmps.92!6z!1h3.googleusers:content.com%2Fjp%2FAF1QipO8iAg8tju1uMr3Ez26L8AP888UVY2vVh1.3rC%3Dw203-h100-k-ne-pi-0-ya352.3422-ro-0-fo100!7!7680!8-0034>

LESSON B



Have you ever heard anything about the legend of Sleepy Hollow?



Before Viewing



While Viewing

A. Watch the video

1. Choose the correct phrase to complete each sentence.
2. Pay attention to the Sleepy Hollow tourist attractions. Then circle T for true and F for false.



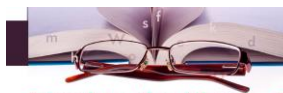
After Viewing

1. The story made Sleepy Hollow famous, and makes Sleepy Hollow a tourist destination today. Would you visit Sleepy Hollow? Why, or why not?



Discuss the questions

1. Where do you look when you need to find accurate information?
2. Where do you look when you want something entertaining to read?
3. What are some successful bookstores in Ankara?



Travel to the Libreria El Ateneo Grand Splendid bookstore virtually

https://www.google.com.tr/maps/@-34.596106,-58.3942382,3a,90y,90h,90t/data=!3m1!1e1!3m1!1sAF1QpNW_oTCEIje4TnemTIKG2xurPpMLhTVzAKgDM_?e=1013e1116shhttps://2P9z2Fh5.googleusercontent.com/%2FAP1QpNW_oTCEIje4TnemTIKG2xurPpMLhTVzAKgDM_%3Dw203-h100-k-no-pi-0-ya90.728615-ro-0-fo100174000!8i2000

Is it similar to any bookstores in your hometown?



A. Read and listen to the interview with a bookstore owner. Notice the words in blue.



Discuss the questions with your friends and teacher

1. Do you think if you had a business, your business would eventually be successful? Why, or why not?
2. Is the woman the first owner of the bookstore? How do you know? What does the word *previous* mean?
3. What is a different way for the woman to say otherwise in her last answer?



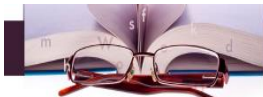
Discuss the questions with a partner

4. The woman says there is no formula for success, but what are some things that every business needs to do in order to be successful?

5. Do you prefer reading printed books or reading books on an electronic device?

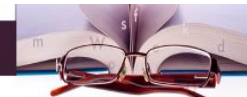


Read and listen to the interview with a librarian. Notice the words in blue.



Discuss the questions with your teacher and classmates

1. What do you think you would *gain* from being a business owner?
2. If you were giving advice to new business owners, what would you *mention* first?
3. Describe an *accurate* piece of advice you've received?
4. What *contemporary* author can you think of who is popular now?
5. Does the word '*whereas*' signal an addition, an explanation, or a contrast?
6. In your opinion, will *printed* books and newspapers *eventually* be replaced by digital forms of information?



Put the words in order according to their difficulty level.

the easiest ← → the most difficult

eventually	otherwise	printed	mention	contemporary
previous	formula	gain	accurate	whereas



PRONUNCIATION

A. Listen to the example questions from the chart.



B. Read the questions below. Mark the intonation in each question.

1. Do you want to go to the bookstore or library?
2. Are you writing your research paper?
3. Have you read chapter 3?
4. Where did you see him?
5. Would you like to walk or take the bus?
6. How was your presentation?



BEFORE LISTENING

Do you remember Basho and his haiku from lesson A

行春や 鳥啼き魚の 目は泪

Spring is passing.
The birds cry, and the fishes fill
With tears on their eyes.



Listening for Main Ideas

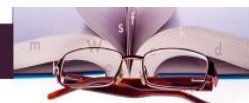
Listen to a discussion session with the professor from Lesson A of this unit and take brief notes on the questions each student asks the professor



Listening for Details

Listen again and take brief notes on the professor's answers.

Work in pairs and summarize the lecture with your friend?



Let's play Kahoot

<https://play.kahoot.it/#/k/208a3164-be30-428a-8e6c-0d330239247b>



Vocabulary Worksheet

Choose one word from the box and fill in the gap.



ENGAGE: GIVING A SUMMARY (optional)

In this activity,

1. You will listen to a news report about ancient Greek that were found with an Egyptian mummy.
2. You will take notes on specific information from the report.
3. You will give a brief summary.



Giving A Summary

A summary should

- be brief
- include the most important or main ideas
- not include small details
- not include your opinions about the information or topic



Prepare a summary with your group

1. Form a group of three students.
2. Read your question.
3. Listen to a news report about ancient Greek that were found with an Egyptian mummy.
4. As you listen, select information that is relevant to your question and take notes to answer the question.

EK-E: Uygulayıcı Okutman Gönüllük Formu

01.03.2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ ETİK KOMİSYONU'NA;

Filiz Özek Günyel'in "Web 2.0 Destekli ARCS Uygulanan Öğretim Tasarımının Öğrencilerin Dinlediklerini Anlamalarına ve Motivasyonlarına Etkisi" başlıklı tez çalışmasına gönüllü olarak katılmayı ve deneysel işlemin sınıflarımda uygulanmasını kabul ediyorum.

EK-F: John Keller'dan Alınan ARCS Motivasyon Modeli Uygulama İzni

5/24/2018

ETU Webmail :: Re: ARCS Model and my study

Konu: **Re: ARCS Model and my study**
Gönderen: fozek <fozek@etu.edu.tr>
Alınan: John Keller <jkellersan@gmail.com>
İlgili Kopya: <jkeller@arcsmodel.com>
Tarih: 2017-09-06 10:34



Dear Keller,

Thank you for your permission. I can share the results with you if you want.

Best,

Filiz Özek Günyel

2017-08-22 16:57, John Keller yazmış:

Dear Filiz,

You are most welcome to use the arcs model in your study.

Sincerely,
John Keller

On Tue, Aug 22, 2017 at 4:57 AM fozek <fozek@etu.edu.tr> wrote:

Dear Keller,

I am Filiz Özek Günyel. I am doing my master's degree on Curriculum and Instruction at Hacettepe University, which is in Ankara, Turkey. When I started to search for an instructional design model I can truly be interested in, I came up with ARCS Motivational Design Model. After reading more about your model, I would like to use ARCS Model for my study which is titled as "The Effect of Web 2.0 Assisted ARCS Model on English Learners' Listening Skills and Motivation to Listen".

Here is the reason why I am writing this e-mail. I would like to learn whether it is OK for you if I use ARCS Model in my aforementioned study.

Yours Sincerely,

Ins. Filiz Özek Günyel

TOBB University of Economics and Technology

Foreign Languages Department

Office: 329/ 0312 292 4247

mail: fozek@etu.edu.tr

--

John M. Keller, Ph.D.
Professor Emeritus
Educational Psychology and Learning Systems
Florida State University

9705 Waters Meet Drive
Tallahassee, FL 32312-3746
Phone: 850-294-3908

Official ARCS Model Website: <http://arcsmodel.com>.

Keller, J.M. (2010), *Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model Approach*. New York: Springer. Now available in English, Japanese, and Korean.