



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA ÇERÇEVELEME DÜRTME STRATEJİLERİNİN  
KULLANILMASININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE MOTİVASYONUNA  
ETKİSİ

Yahya İLTÜZER

Doktora Tezi

Ankara, 2023

Liderlik, araştırma, inovasyon, kaliteli eğitim ve değişim ile

*Daha ileriye ... En iyiye ...*



Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA ÇERÇEVELEME DÜRTME STRATEJİLERİNİN  
KULLANILMASININ ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARI VE MOTİVASYONUNA  
ETKİSİ

THE EFFECT OF USING FRAMING NUDGE STRATEGİES İN AN ONLINE LEARNING  
ENVIRONMENT ON THE SUCCESS AND MOTIVATION OF UNIVERSITY STUDENTS

Yahya İLTÜZER

Doktora Tezi

Ankara, 2023

## Kabul ve Onay

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne,

Yahya İLT¼ZER'in hazırladığı "Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Çerçeveleme D¼rtme Stratejilerinin Kullanılmasının Üniversite Öğrencilerinin Başarı ve Motivasyonuna Etkisi" başlıklı bu çalışma j¼rimiz tarafından **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalında Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

J¼ri Başkanı	Prof. Dr. S¼leyman Sadi SEFEROğLU	İmza
J¼ri Üyesi (Danışman)	Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK	İmza
J¼ri Üyesi	Prof. Dr. Sibel SOMY¼REK	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Emine CABI	İmza
J¼ri Üyesi	Doç. Dr. Hayriye Tuğba ÖZT¼RK	İmza

Bu tez Hacettepe Üniversitesi Lisans¼st¼ Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri üyeleri tarafından ..... / ..... / ..... tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca ..... / ..... / ..... tarihi itibarıyla kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Selahattin GELBAL  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

## Öz

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamında çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanılmasının üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisini incelemektir. Çalışma, bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde 2020/2021 öğretim yılı bahar döneminde uzaktan eğitim yoluyla yürütülen "BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" dersi kapsamında, 54 lisans öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırma, karma araştırma yöntemlerinden yakınsak paralel desene göre desenlenmiştir. Toplamda 10 hafta süren çalışmanın ilk haftasında katılımcılar seçkisiz olarak 2 gruba ayrılmıştır; birinci grup ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan, ikinci grup ise ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan grup olarak belirlenmiştir. Ayrıca tüm öğrenenlere öntest ile birlikte gruplararası farkın olup olmadığını inceleyebilmek için "Öz-kontrol ve Öz-yönetim Ölçeği" uygulanmıştır. İkinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci haftalar öğrenenlere yönerge ile birlikte görevler verilmiştir. Üçüncü, beşinci, yedinci ve dokuzuncu haftalar ise öğrenenlerin tamamladıkları görevler değerlendirilip hem ödülün korunması-kazanılması hem de negatif-pozitif çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır. Son hafta ise, sontest ve öğrencilerin motivasyon düzeylerini belirleyebilmek amacıyla "Motivasyon Ölçeği" uygulanmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla tüm öğrencilere "Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu" verilmiş ve 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışmanın nicel bulguları, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasının, ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasına göre başarı ve motivasyon üzerinde pozitif ve anlamlı etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucu destekleyici olarak, çalışmanın nitel bulguları da ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrencilerin derse karşı çaba, motivasyon ve başarılarını arttırması açısından ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisine göre daha avantajlı olduğunu göstermiştir.

**Anahtar sözcükler:** dürtme, çerçeveleme dürtme stratejileri, çevrimiçi öğrenme, başarı, motivasyon.

## Abstract

The aim of this study is to examine the effect of using framing nudge strategies in the online learning environment on the success and motivation of university students. The study was conducted with 54 undergraduate students, used convergent parallel design, and lasted for 10 weeks. In the first week, the students were randomly divided into two groups. The first group was determined as the group keeping the prize and adapting the negative framing nudge strategy, and the second group as the one winning the prize and adapting a positive framing nudge strategy. The Self-control and Self-management Scale was applied to all students to examine whether the two groups differs in terms of pre-test scores. From the second to eighth week, the students were assigned tasks with instructions. From the third to ninth week, their responses were evaluated using both winning-keeping the prize and negative-positive framing nudge strategies. In the last week, the Motivation Scale was applied to determine the students' post-test motivation levels. All students were provided with a "Framing Nudge Strategies Preference and Evaluation Form," and semi-structured interviews were conducted with 12 students. The study revealed that keeping the prize and the negative framing nudge strategy had a significantly higher positive effect on students' success and motivation compared to winning the prize and the positive framing nudge strategy. It also showed that keeping the prize and the negative framing nudge strategy were more advantageous than winning the prize and the positive framing nudge strategy in terms of increasing the academic effort, motivation and success of students.

**Keywords:** nudge, framing nudge strategies, online learning, success, motivation.

## Teşekkür

Yüksek lisans başvurusu için referans mektubu verdiği günden bu yana (Yüksek lisans + Doktora tez süreçleri yaklaşık 10 yıldır) bilgi ve tecrübesi ile bana yol gösteren, anlayışlı, desteğini hiçbir zaman esirgemeyen, tez danışmanım ve sevgili hocam Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Bu birikimim sadece tez sürecinde olmadığından yüksek lisans ve doktora lisans derslerim boyunca, bilgi ve deneyimleri ile bana yol gösteren Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU, Prof. Dr. Arif ALTUN, Prof. Dr. Mukaddes ERDEM, Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Prof. Dr. Halil YURDUGÜL, Prof. Dr. Hakan TÜZÜN ve Doç. Dr. Gökhan DAĞHAN'a teşekkür ederim.

Araştırmamın incelenmesinde getirdikleri katkıları ve önerilerinden dolayı Prof. Dr. Süleyman Sadi SEFEROĞLU, Prof. Dr. Sibel SOMYÜREK, Doç. Dr. Emine CABI, Doç. Dr. Hayriye Tuğba ÖZTÜRK ve Prof. Dr. Deniz DERYAKULU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek Lisans Tezimin teşekküründe yazdığım *"Tez sürecinin son 11 ayında her zaman yanımda olan ve olacak olan, onunla geçireceğim zamanı tezimle geçirdiğimde HEP anlayışla karşılayan kız arkadaşım Ebru YAZGÖREN'e çok teşekkür ederim."* ifadenin her kelimesi aynen devam ettiği sadece *"eşim Ebru İLTÜZER"* olarak değişmesine fırsat verdiği için çok teşekkür ederim.

Ayrıca, doktora yolculuğumun son aşamasında varlığından haberimizin olup ve bizi çok mutlu eden oğlumdan aldığım destekten dolayı teşekkür ederim.

Değerli ve anlayışlı Hacettepe BÖTE mezunu iş arkadaşlarım Gökhan BALCI ve Mustafa ÖZALP'e yapıcı katkıları için ve her birinin tezime daha fazla zaman ayırabilmemi sağlama çabaları için tek tek teşekkür ederim.

Tez süreci boyunca benzer süreçleri yaşadığımız ve birbirimizi motive ettiğimiz Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Fatih YİĞİT ve Dr. Kerem AY'a teşekkür ederim.



Gerçekleştirilen uygulamanın bilimsel bir araştırma amacıyla yapıldığı ve herhangi bir not ile değerlendirilmeyeceklerini bilmelerine rağmen uygulamadan ayrılmayarak katkı sağlayan Hacettepe BÖTE 2020-2021 Bahar Dönemi 2. sınıfta öğrenim görmüş olan kıymetli öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Tezin yoğunluğu içerisinde kendilerine vakit ayıramadığım halde beni anlayışla karşılayıp desteklerini ve sevgilerini esirgemeyen aileme sonsuz teşekkürlerimi ve minnettarlığımı sunarım.

Tez sürecinde yardımları olan ve adından bahsetmeyi unuttuğum herkese teşekkür ederim.

## İçindekiler

Kabul ve Onay.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	v
Teşekkür.....	vi
Tablolar Dizini.....	xi
Şekiller Dizini.....	xiv
Simgeler ve Kısaltmalar Dizini.....	xvi
Bölüm 1 Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	4
Araştırma Problemi.....	9
Sayıltılar.....	9
Sınırlılıklar.....	9
Tanımlar.....	10
Bölüm 2 Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar.....	13
Dürtme.....	13
Eğitim Ortamlarında Dürtme.....	14
Dürtme Stratejileri ve Türleri.....	16
Çerçeveleme Dürtme Stratejisi.....	20
Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Temel Aldığı Kuramlar.....	26
İlgili Araştırmalar.....	29
İlgili Araştırmalar - Özet.....	34
Bölüm 3 Yöntem.....	39
Araştırma Modeli ve Deseni.....	39
Çalışma Grubu.....	41
Veri Toplama Araçları.....	42

Veri Toplama Süreci.....	48
Verilerin Analizi .....	49
Öğretim Sürecinin Tasarlanması ve Çerçeveleme Dürme Stratejilerinin Kullanılması .....	58
Çevrimiçi Öğrenme Ortamı .....	60
Uygulama Süreci.....	65
Ana Uygulama Süreci .....	74
Araştırmacının Rolü .....	78
İç ve Dış Geçerlik.....	78
Bölüm 4 Bulgular ve Yorumlar.....	80
Farklı Çerçeveleme Dürme Stratejilerinin Başarı Üzerine Etkisi .....	80
Farklı Çerçeveleme Dürme Stratejilerinin Motivasyon Üzerine Etkisi.....	83
Farklı Çerçeveleme Dürme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi.....	86
Çalışma Bulgularının Özetlenmesi .....	120
Bölüm 5 Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....	124
Sonuç ve Tartışma .....	124
Öneriler .....	133
Kaynaklar .....	139
EK-A: Kişisel ve Akademik Bilgi Formu .....	clv
EK-B: Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği .....	clvi
EK-C: Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Kullanım İzni .....	clvii
EK-Ç: Başarı Testi (Öntest-Sontest) .....	clviii
EK-D: Başarı Testi (Öntest-Sontest) Değerlendirme Rubriği.....	clx
EK-E: Görev 1 Örnek Olay Yazıyorum .....	clxv
EK-F: Görev 1 Değerlendirme Rubriği.....	clxvii
EK-G: Görev 2 Örnek Olayda Problem Çözüyorum .....	clxviii
EK-Ğ: Görev 2 Değerlendirme Rubriği .....	clxxi

EK-H: Görev 3 Çevrimiçi İşbirlikli Araçların Özelliklerini Öğreniyorum .....	clxxii
EK-I: Görev 3 Değerlendirme Rubriği .....	clxxiii
EK-İ: Görev 4 Çözümlü Örnek Tasarıyorum .....	clxxv
EK-J: Görev 4 Değerlendirme Rubriği .....	clxxvi
EK-K: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği .....	clxxviii
EK-L: Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği Kullanım İzni .....	clxxx
EK-M: Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu (Ödülün Kazanılması ve Olumlu Çerçeveleme Grubu) .....	clxxxi
EK-N: Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu (Ödülün Korunması ve Olumsuz Çerçeveleme Grubu) .....	clxxxiv
EK-O: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları .....	clxxxvii
(Ödülün Kazanılması ve Pozitif Çerçeveleme Grubu) .....	clxxxvii
EK-Ö: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları .....	clxxxix
(Ödülün Korunması ve Negatif Çerçeveleme Grubu) .....	clxxxix
EK-P: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu .....	cxcı
EK-R: Etik Beyanı .....	cxcii
EK-S: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu .....	cxciii
EK-Ş: Dissertation Originality Report .....	cxciv
EK-T: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı .....	cxcv

## Tablolar Dizini

<b>Tablo 1</b> Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Türlerinin Karşılaştırılması (Levin ve ark., 1998).....	22
<b>Tablo 2</b> Sınıf Ortamında Kullanılabilecek Çerçeveleme Dürtme Stratejileri Tanımları ve Örnekleri (Barton ve ark., 2020) .....	25
<b>Tablo 3</b> Sistem 1 ve Sistem 2'nin Karşılaştırılması .....	26
<b>Tablo 4</b> Çerçeveleme Dürtme Stratejileri İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi.....	35
<b>Tablo 5</b> Nicel Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi .....	40
<b>Tablo 6</b> Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımları.....	42
<b>Tablo 7</b> Öz-kontrol ve Öz-yönetim Puanlarına İlişkin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	44
<b>Tablo 8</b> Deney 1 ve Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Öz-kontrol ve Öz-yönetim Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı .....	44
<b>Tablo 9</b> Görüşme Yapılan Katılımcıların Görüşme Bilgileri ve Seçilme Kriterleri .	49
<b>Tablo 10</b> Araştırmada Kullanılan Tüm Değişkenlere Ait Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analizi Sonuçları.....	51
<b>Tablo 11</b> Araştırmada Kullanılan Tüm Değişkenlere Ait Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	52
<b>Tablo 12</b> Bağımlı Değişken ve Ortak Değişken Arasındaki İlişkinin Belirlenebilmesi İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonucu .....	53
<b>Tablo 13</b> Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliğine İlişkin Test Sonucu	54
<b>Tablo 14</b> Araştırma Problemlerine Göre Uygulamanın Veri Toplama Araçları, Katılımcılar ve Uygulanan Analizler.....	57
<b>Tablo 15</b> Çevrimiçi Ortamda Kullanılan Çerçeveleme Dürtme Stratejileri Uygulaması .....	62
<b>Tablo 16</b> Faktöriyel Desen Görünümü.....	66
<b>Tablo 17</b> Amaç Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Görev 1 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 18</b> Amaç Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Görev 2 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	68
<b>Tablo 19</b> Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Görev 2 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	69

<b>Tablo 20</b> Amaç Çerçeveleme ve Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Birlikte Performansa Etkisinin İncelenmesine İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları .....	70
<b>Tablo 21</b> Görev 2 Puanlarının Gruplara Göre Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	71
<b>Tablo 22</b> Pilot Çalışmada Görülen Eksiklikler ve Ana Uygulama Tasarım Sürecine Aktarımları .....	74
<b>Tablo 23</b> Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Deney 1 ve Deney 2 Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları .....	81
<b>Tablo 24</b> Görev Performansların İncelenmesine İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	83
<b>Tablo 25</b> Motivasyon Ölçeğinin Değer Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	84
<b>Tablo 26</b> Motivasyon Ölçeğinin Beklenti Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	85
<b>Tablo 27</b> Motivasyon Ölçeğinin Duyuşsal Değer Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı .....	86
<b>Tablo 28</b> Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	88
<b>Tablo 29</b> Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	90
<b>Tablo 30</b> Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	93
<b>Tablo 31</b> Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	95
<b>Tablo 32</b> Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumsuz Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	96
<b>Tablo 33</b> Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarını Etkilememesine Yönelik Kodların Dağılımı .....	97
<b>Tablo 34</b> Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	99
<b>Tablo 35</b> Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı .....	100
<b>Tablo 36</b> Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Ulaşılan Dağılımı .....	103

<b>Tablo 37</b> <i>Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı</i> .....	105
<b>Tablo 38</b> <i>Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı</i> .....	107
<b>Tablo 39</b> <i>Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı</i> .....	109
<b>Tablo 40</b> <i>Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı</i> .....	111
<b>Tablo 41</b> <i>Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı</i> .....	112
<b>Tablo 42</b> <i>Görüşme Yapılan Adayların Seçilme Kriterleri ve Yorumları</i> .....	115
<b>Tablo 43</b> <i>Ödülün Korunması ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Kullanımının Ödülün Kazanılması ve Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Kullanımına Göre Başarı ve Motivasyon Değişkenlerine Etkisi</i> .....	120
<b>Tablo 44</b> <i>Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarı ve Motivasyon Değişkenlerine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i> .....	121
<b>Tablo 45</b> <i>Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Tercih Edilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri</i> .....	123

## Şekiller Dizini

<b>Şekil 1</b> Dürtme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Görsel Bir Örnek (Biesewig & Krautkraemer, 2018). .....	11
<b>Şekil 2</b> Eğitim Alanında Dürtme Protokolü (Brown ve ark., 2022) .....	15
<b>Şekil 3</b> Dürtme Stratejilerinin Kullanım Türleri (Damgaard & Nielsen, 2018) .....	16
<b>Şekil 4</b> Eğitim Bağlamında Kullanılabilecek Dürtme Stratejisi Örnekleri Matrisi (Weijers, Koning & Paas, 2021) .....	19
<b>Şekil 5</b> Amaç Çerçeveleme Dürtme Stratejisi (Levin ve ark., 2002).....	23
<b>Şekil 6</b> Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejisi (Levin ve ark., 2002) .....	24
<b>Şekil 7</b> Ulaşılan Çalışmaların Belirlenen Kriterlere Göre Analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Şeması.....	29
<b>Şekil 8</b> Yakınsak Paralel Desen.....	39
<b>Şekil 9</b> Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri .....	41
<b>Şekil 10</b> Nitel Verilerin Analiz Aşamaları: Creswell (2014)'den Uyarlanmıştır. ....	55
<b>Şekil 11</b> Deney 1 Grubunun MS Teams Uygulama Ortamı .....	64
<b>Şekil 12</b> Deney 2 Grubunun MS Teams Uygulama Ortamı .....	65
<b>Şekil 13</b> 10 Haftalık Uygulama Sürecinin Gösterimi.....	75
<b>Şekil 14</b> Öntest ve Sontest Puanlarının Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Göre Dağılımı .....	80
<b>Şekil 15</b> Dört Görevin Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Göre Dağılımı .....	82
<b>Şekil 16</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarılarına Etkisi Hakkında Görüşleri.....	87
<b>Şekil 17</b> Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Dürtme Stratejilerinin Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Temalar .....	92
<b>Şekil 18</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarılarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	93
<b>Şekil 19</b> Negatif ve Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Temalar.....	98
<b>Şekil 20</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Dürtme Stratejilerinin Motivasyonlarına Etkisi Hakkında Görüşleri .....	98
<b>Şekil 21</b> Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Motivasyona Etkisine İlişkin Temalar .....	102



<b>Şekil 22</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Motivasyonlarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri.....	103
<b>Şekil 23</b> Negatif ve Pozitif Dürtme Stratejilerinin Motivasyona Etkisine İlişkin Temalar.....	106
<b>Şekil 24</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ödülün Korunması Ya da Ödülün Kazanılmasına Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihler	107
<b>Şekil 25</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihlerin Nedenleri.....	110
<b>Şekil 26</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihler.....	111
<b>Şekil 27</b> Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihlerin Nedenleri.....	114

## **Simgeler ve Kısaltmalar Dizini**

**BÖTE:** Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

**BTE:** Bilişim Teknolojileri Eğitimi

## Bölüm 1

### Giriş

*İnsanlar zor ve anlık kararlar için anında geri bildirim alamadıkları ve durumun yönlerini anlamakta zorlandıkları zaman dürtmelere ihtiyaç duyarlar.*

*Richard H. Thaler ve Cass R. Sunstein,  
Dürtme: Sağlık, Zenginlik ve Mutlulukla  
İlgili Kararları Uygulamak*

Bu bölümde; problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problemi ve alt problemleri, sayılılar, sınırlılıklar ve çalışmada öne çıkan kavramların tanımları yer almaktadır.

#### Problem Durumu

Çevrimiçi öğrenme, sağlık, ekonomik ve fiziksel nedenlerle eğitimlerini sürdüremeyen öğrenenlere sunduğu programda; esneklik, zamandan ve mekândan bağımsızlık, öğretim materyallerine kolayca erişim imkanları sağlamasıyla oldukça popüler ve talep edilen bir öğrenme süreci haline gelmiştir. Öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirebilmek amacıyla son yıllarda çevrimiçi öğrenmeyle ilgili farklı ortam ve yöntemler (mobil öğrenme, harmanlanmış öğrenme, tersyüz öğrenme, açık eğitim kaynakları, kitlesel açık çevrimiçi dersler, vb.) geliştirilmiştir. Bu tür ortamların gelişen yeni teknolojilerle birlikte zenginleşmesi sonucunda öğrenenler için farklı öğrenme yaşantıları sunulabilmektedir. Alanyazında çevrimiçi öğrenmenin geleneksel öğrenme süreçlerine göre daha düşük maliyetli olduğu, eğlenceli ve anlamlı öğrenme süreçleriyle öğrenci başarısını ve motivasyonunu arttırdığı ifade edilmektedir (Hansch ve ark., 2015; Plak ve ark., 2022; Sheridan ve ark., 2019). Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki niceliksel artış ve varolan potansiyel ile birlikte bazı endişeler de gündeme gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının uygun bir şekilde tasarlanıp geliştirilememesinin, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda yeteri kadar içerik ile etkileşime girmemelerine, verimli öğrenmeler gerçekleştirememelerine ve

kalitesiz vakit geçirmelerine neden olduğu ortaya konulmuştur (İbrahim & Van der Heijden, 2019; Choi & Park, 2018; Toledo ve ark., 2020). Nitekim, çevrimiçi öğrenme ortamlarının başarısının, ne derece etkili tasarlandıklarına bağlı olduğu alanyazında da vurgulanmaktadır (Hranstinski, 2009; Masters & Oberprieler, 2004; McKavanagh ve ark., 2002).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu sorunların ortaya çıkmasını önleyecek ve daha etkili öğrenme süreçlerini sağlayacak yöntem ve stratejilere ihtiyaç vardır. Bu doğrultuda, örneğin, çevrimiçi ortamlarda öğrenci başarısını artırmaya yardımcı olacak ve davranışsal engelleri aşarak öğrencilerin amaçlarına uygun davranışı teşvik eden dürtme stratejileri kullanılabilir (Weijers, de Koning & Paas, 2021). Dürtme; bireylerin seçim özgürlüğünü koruyarak belirli bir yöne yönlendirmek için tasarlanan müdahalelerdir (Thaler & Sunstein, 2008). Yukarıda belirlenen çevrimiçi öğrenme ortamlarında ortaya çıkan sorunları önlemeye yönelik ve istenen davranışı gerçekleştirmeleri için farklı motivasyon ve beceri seviyelerine sahip öğrencileri teşvik etmek için dürtmelerin kullanılması gerektiği önerilmektedir (Damgaard & Nielsen, 2018; Weijers, de Koning & Paas, 2021).

Dürtme, iktisat kökenli bir kavram olarak ortaya çıkmıştır. Thaler ve Sunstein (2008) olası bir seçeneği yasaklamadan ya da maddi teşvikleri önemli bir boyutta değiştirmeden insanların davranışlarını öngörülebilir bir şekilde değiştirmeyi amaçlamışlardır. Dürtme stratejileri ise seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerinin belirginliğini etkileyen küçük kasıtlı değişikliklerdir (Damgaard & Nielsen, 2018). Dürtme stratejileri 2008 yılında iktisadi kökenli olarak çıkışından beri bir çok farklı alanlarda uygulanmıştır. Örneğin, dürtme stratejileri; tıp (Lehmann ve ark., 2016), psikoloji (Guthrie ve ark., 2015), sosyoloji (Demarque ve ark., 2015), sanayi (Wu & Paluck, 2018) ve ekonomi (Weber & Johnson, 2009) alanlarında bireylerin davranışlarını belirli bir yöne yönlendirmek ve verdikleri kararları güçlendirmek amacıyla başarılı bir biçimde kullanılmaktadır (Damgaard & Gravert, 2018; Damgaard & Nielsen, 2018).

Eğitim alanında dürtme stratejilerinin kullanıldığı araştırmalar incelendiğinde yapılmış çalışmaların büyük bir bölümünün betimsel düzeyde olduğu (Damgaard & Nielsen, 2018; Mirsch, Lehrer & Jung 2017), ele alınan değişkenlerin çoğunlukla başarı (Wagner, 2017; McEvoy, 2016; Martinez, 2014) ve derse katılımı (Field, 2009; Fryer ve ark., 2012; Graham ve ark., 2017; Kizilcec ve ark., 2014; Neckermann ve ark., 2022; Plak, van Klaveren & Cornelisz, 2022) içerdiği belirlenmiştir. Ayrıca özellikle evrimii öğrenme ortamlarında öğrenenlerin başarısını ve derse katılımlarını etkileyen en önemli etkenlerden biri motivasyondur (Pintrich & Schunk, 2002). Dolayısıyla, evrimii öğrenme ortamlarında öğrenenlerin öğreticiye ve içeriğe yönelik motivasyonlarının yüksek olması öğrenmeye olumlu katkı sağlar. Dürtme stratejilerinin evrimii ortamlarda kullanımının da öğrencilerin motivasyonu arttırma potansiyeline sahip olduğu değerlendirilmektedir (Damgaard & Nielsen, 2018; Wagner, 2017; Weijers, de Koning & Paas, 2021). Yapılan çalışmalarda, dürtme stratejisi uygulamaları sayesinde öğrenenler öğreticinin kendilerini önemsediğini ve kendileri için daha fazla çaba gösterdiğini düşündüklerini belirtmişlerdir (Damgaard & Nielsen, 2018; Wagner, 2017). Bu bağlamda, evrimii öğrenme süreçlerinde kullanılacak dürtme stratejilerinin öğrenenin öğretici ve içerikle olan etkileşimini güçlendirerek motivasyonunu ve ilgisini arttıracağı düşünülmektedir (Martinez, 2014; Wagner, 2017). Ancak alanyazında yapılan çalışmalarda, evrimii ortamlarda dürtme stratejileri uygulamalarının motivasyon üzerine etkisinin incelenmediği ve bu konuda araştırmalara ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bu bağlamda, dürtme stratejilerinin etkisini ortaya koyacak deneysel çalışmalara ihtiyaç olduğu ve evrimii ortamlarda performansı belirleyen önemli bir değişken olan motivasyon değişkeninin de incelemeye dahil edilmesi gerektiği ileri sürülebilir.

Bununla birlikte, kullanımı basit olan dürtme stratejilerinin evrimii öğrenme ortamlarının tasarımı için önemli bir potansiyel olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, güncel araştırmalarda "diğital dürtme" kavramının kullanılmaya başlandığı ve evrimii öğrenme ortamlarında başarı ve derse katılım gibi değişkenler açısından olumlu etkilerinin

ortaya konulduğu görülmektedir (Mirsch, Lehrer & Jung, 2017; Gregor, Shirley & Lee-Archer, 2016; Rodríguez ve ark., 2022; Schneider, Weinmann & Brocke 2018; Weinmann, Schneider & Brocke 2016). Benzer çalışmaların artmasıyla dijital dürtme stratejilerinin öğrenme ve öğretim üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görünmektedir.

Alanyazında 12 farklı dürtme stratejisinin kullanıldığı görülmüştür. Alanyazında farklı dürtme stratejileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamasının basit ve aynı zamanda verimli olduğu ve yapılan az sayıda çalışmada olumlu etkileri ortaya konulduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca, çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenci çıktıları üzerinde geniş ve uzun vadeli etkileri olduğu ifade edilmektedir (Damgaard & Nielsen, 2018). Dolayısıyla, bu çalışmada çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır. (Damgaard & Nielsen, 2018). Dolayısıyla, bu çalışmada çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır. Çerçeveleme dürtme stratejisi, seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerinin belirginliğini etkileyen küçük kasıtlı değişiklikleri içermektedir. Bireylere bilginin farklı sunulma şekline göre bireylerin farklı kararlar aldığı bir stratejidir (Levin, Schneider & Gaeth, 1998). Başka bir deyişle, sunulan aynı bilginin farklı sunumları sonucunda farklı seçimlerin yapılması olarak tanımlanmaktadır.

Özet olarak, öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda akademik başarısını arttırabilmek için, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde motivasyon düşüklüğü, ortama katılım eksikliği ve memnuniyetsizlik gibi sorunlara potansiyel bir çözüm önerisi gerekmektedir. Ayrıca, dürtme stratejilerinin eğitim alanyazınındaki boşlukları düşünüldüğünde, öğretim tasarım süreçlerinde çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımının başarı ve motivasyon üzerindeki etkileri incelenmesi gereken önemli bir araştırma olarak değerlendirilmektedir.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamında çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanılmasının üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisini

incelemektir. Buna ek olarak, farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde kullanılmasına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan sorunları giderme potansiyeli olacak ve daha etkili öğrenme süreçlerini sağlayacak yöntem ve stratejilerden biri “dürtme stratejileri” olabilir. Alanyazında dürtme stratejilerinin sağlık (Bucher ve ark., 2016), insan-bilgisayar etkileşimi (Caraban ve ark., 2019) ve bazı disiplinlerarası (Benartzi ve ark., 2017; Hummel & Maedche, 2019) alanlarda uygulanıp olumlu sonuçlar verdiği ortaya çıkmıştır. Ancak, alanyazın incelendiğinde dürtme stratejilerinin eğitim alanında kullanımının yeni bir araştırma alanı olmasından dolayı bu konuda önemli boşlukların görüldüğü ve dolayısıyla bu alana ilişkin yeni deneysel çalışmalara ihtiyaç duyulduğu vurgulanmaktadır (Rodríguez ve ark., 2022; Weijers ve ark., 2021). Bu doğrultuda, bu çalışma, uygulanması basit dürtme stratejilerini öğretim tasarımı süreçleriyle ilişkilendirerek dürtme stratejilerinin eğitim alanında kullanımı ile ilgili alanyazındaki önemli boşluğu doldurmayı hedeflemektedir. Aynı zamanda bu çalışma kapsamında, uygulaması basit ve verimli olan dürtme stratejilerinin bir türü olan çerçeveleme dürtme stratejilerini motivasyon, etkileşim ve dönüt noktalarında iyileştirme yapması planlanmaktadır. Ayrıca, öğrenme ortamlarında yaşanan sorunlara çözüm olabilecek ve günümüzde artık çok önemli hale gelmiş olan çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme ve öğretimi geliştirmek üzere kullanılması da kritik derecede önemlidir.

Dürtme stratejilerinin etkilerinin ortaya konulduğu deneysel çalışmalara olan ihtiyaç alanyazında yapılmış çalışmalarda vurgulanmaktadır (Damgaard & Nielsen, 2018; Mirsch, Lehrer & Jung 2017). Buradan hareketle, deneysel bir desen kullanılan bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında iki farklı çerçeveleme dürtme stratejisinin etkisi karşılaştırmalı olarak incelenmektedir. Ayrıca, çevrimiçi öğrenme sürecinde olası sorunları çözümlenebilmek amacıyla sürece dahil edilen öğrencilerin görüşleri bu çalışmada önemli bir veri kaynağını temsil etmektedir. Alanyazında yapılmış çalışmalarda, çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamasını deneyimleyip ve bu deneyimle ilgili görüşlerini belirten bir

çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, aynı ders kapsamında ve aynı ödevler üzerinde öğrenenlerin farklı çerçeveleme dürtme stratejileri deneyimini yaşamaları sağlanmıştır. Böylelikle öğrenenler her iki farklı dürtme stratejisi türünü daha iyi bir şekilde kıyaslama imkanı bulmuştur. Dolayısıyla, bu yönüyle de bu çalışma, yapılmış diğer çalışmalardan farklılaştığı ve alanyazına destek verici olduğu düşünülmektedir.

Dürtme alanyazınında aynı çalışmada dürtme stratejilerinin başarı ve motivasyon gibi iki önemli çıktı değişkeni üzerinde etkilerini inceleyen bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmada, bu stratejinin öğretim tasarımı süreciyle birleştirilerek bir çevrimiçi öğrenme ortamında başarı ve motivasyon gibi iki önemli değişken üzerindeki etkisi incelenmektedir. Bu yönüyle dürtme stratejilerini uygulayacak olan kişilere önemli katkı sağlayacağı değerlendirilmektedir.

Oyunlaştırma süreçlerinde son zamanlarda ödül sistemlerinin çok kullanılan ve motive edici bir unsur olarak uygulandığı görülmektedir (Cozar-Gutierrez & SaezLopez, 2016; Deterding ve ark., 2011). Bu süreçlerin tümünde kazanma üzerine bir strateji kullanılmaktadır. Dürtme stratejileri alanyazınında ve bu araştırma kapsamında yapılan pilot çalışmada ödülün korunmasının ödülün kazanılmasına göre başarı ve motivasyona daha fazla katkı yaptığı görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmada, ödülün korunması ve ödülün kazanılması stratejilerinin karşılaştırılmasıyla elde edilecek bulguların oyunlaştırma alanyazınına da önemli katkılar sunacağı ileri sürülmektedir. Yani oyunlaştırma uygulamalarında yaygın strateji olarak kullanılan ödülün kazanılması yerine ödülün korunması stratejisinin kullanımı düşünülebilir. Ya da iki stratejinin etkililiğini karşılaştıracak çalışmalar oyunlaştırma alanında yapılabilir.

Tez çalışması kapsamında, ana uygulamaya başlamadan önce çalışmada oluşabilecek eksiklikleri belirlemek ve gerçekleştirilecek uygulamanın daha etkili olması için bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin ödülün korunması (sürecin başında verilen 100 puanı öğrencilerin görevleri yaparak korumaya çalışmaları) ile ödülün kazanılması (öğrencilerin görevleri yaparak 100



puanın kazanılması) çerçeveleme dürtme stratejileri ile pozitif çerçeveleme (kendilerini diğer sınıf arkadaşlarına göre başarılı) ya da negatif çerçeveleme (kendilerini diğer sınıf arkadaşlarına göre başarısız) dürtme stratejileri kullanılarak öğrenenlerin performans ve motivasyon değişkenleri karşılaştırılmıştır (İltüzer & Demiraslan Çevik, 2021). Çalışma sonucunda, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin performans ve motivasyonları üzerinde ayrı ayrı anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Ancak, yapılan pilot çalışmada bazı sınırlılıklar belirlenmiştir. Birincisi, öğrenenlerin performans puanları öntest-sontest kullanılmadan iki görev sonucunda oluşturulmuştur. Diğeri, alanyazında dürtme stratejilerinin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine göre etkisinin farklılaştığı görüldüğünden deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde bu beceri dikkate alınmamıştır. Pilot çalışmada, öğrenenlerin çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik motivasyonlarının nitel veri olarak toplanması da bir diğer sınırlılık olarak görülmektedir. Son olarak dört deney grubu olduğundan ve her gruba yaklaşık 12 öğrenci dağıldığından dolayı pilot çalışmanın veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Alanyazında nonparametrik testlerin güç ve etkinliğinin parametrik testlere göre daha az olduğu belirtilmiştir (Shavelson, 2016; Tabachnick & Fidell, 2015). Dolayısıyla pilot çalışmanın istatistik test gücü ve etkiliği bir sınırlılık olarak görülmektedir. Tüm bu sınırlılıklar altında, pilot çalışmada ayrı ayrı en başarılı dürtme stratejileri (ödülün korunması ve negatif çerçeveleme) ile en başarısız dürtme stratejilerinin (ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme) bu çalışmada birleştirip bunların birlikte olan etkilerini karşılaştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Pilot çalışmadan farklı olarak; asıl çalışma ile öğrenenlerin performans puanları hem öntest-sontest hem de 4 görev sonucunda belirlenmiştir. Ayrıca, pilot çalışmada kullanılan nonparametrik testler yerine parametrik testler kullanılıp araştırmanın gücü arttırılmaya çalışılmıştır. Yine bu çalışmada, deney ve kontrol grupları arasında öz-kontrol ve öz-yönetim becerilerine göre farkın olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca öğrenenlerin çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik motivasyonları hem nicel hem de nitel veriler toplanarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak, pilot çalışmadaki sınırlılıklar ortadan kaldırılarak bu çalışmada, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme

dürtme stratejisi ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejileri birleştirilerek başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu sayede, çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında kullanılabilir basit ama etkili stratejileri ortaya koymada önemli katkıları olacağı düşünülmektedir.

Özet olarak bu çalışma;

- tıp, psikoloji, sosyoloji, sanayi ve ekonomi alanlarında sıklıkla kullanılan ve uygulanması basit dürtme stratejilerini öğretim tasarımı süreçleriyle ilişkilendirerek dürtme stratejilerinin eğitim alanında kullanımı ile ilgili alanyazındaki önemli boşluğu doldurmayı hedeflemesi,
- çevrimiçi öğrenmeyle ilgili alanyazında yer alan öğrenenlerin çevrimiçi ortamlarda yeteri kadar içerik ile etkileşime girmemeleri, verimli öğrenmeler gerçekleştirememeleri ve kalitesiz vakit geçirmeleri gibi sorunlarına basit bir çözüm önerisi amaçlaması ve bunun sonucunda da öğrenen öğrenmesine katkıda bulunmayı hedeflemesi,
- yapılan pilot çalışmada iki farklı çerçeveleme dürtme stratejisinin (ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejileri) ayrı ayrı performans ve motivasyona olumlu etkisinin ortaya çıkmasına rağmen yukarıda açıklanan pilot çalışmanın sınırlılıklarından ve iki stratejiyi birleştirip bunların birlikte olan etkilerini karşılaştırmayı planlaması,
- çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımında kullanılabilir basit ama etkili stratejiler ortaya koymada önemli katkıları olacağı düşünülmesi,
- dürtme stratejilerinin olumlu veya olumsuz etkilerinin ortaya konmasında alanyazında yapılmış birçok betimsel çalışmanın yerine, deneysel desen tasarlanarak ve hem nicel hem nitel verilerin analiz edildiği karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmayla daha güçlü bulguları hedeflemesi,
- öğrenenlerin ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerini denemelerine fırsat sunarak kıyaslayabilmelerine imkan sağlaması ve bunlarla ilgili tercihlerini öğrenen bakış açısıyla görebilmeyi sağlaması,
- çevrimiçi ortamların öğrenme süreçlerindeki vazgeçilmezliği de dikkate alındığında dürtme stratejilerinin çevrimiçi süreçte uygulanması ve etkilerinin denenmesinin önemli görülmesi,

sebepleriyle özgün bir çalışma ve dürtme stratejilerinin eğitimde uygulaması açısından da önemli bir çalışma olduğu düşünülmektedir.

### **Araştırma Problemi**

Bu çalışmanın problem cümlesi “çevrimiçi öğrenme ortamında çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanılmasının üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisi nedir?” şeklinde planlanmıştır. Çalışmanın problemine bağlı oluşturulmuş alt problemlere aşağıda yanıt aranmıştır.

### **Alt Problemler**

1. Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 1 grubu ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 2 grubu arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 1 grubu ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 2 grubu arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi ortamlarda farklı çerçeveleme dürtme stratejisi kullanımının başarı ve motivasyonlarına etkisine yönelik görüşleri nedir?

### **Sayıtlılar**

- Araştırmanın kuramsal çerçevesinin, ulaşılabilen alanyazınla sınırlı olduğu,
- Araştırmanın grupları arasında uygulama süresince araştırmanın sonucunu etkileyecek herhangi bir etkileşimin olmadığı,
- Araştırmacı tarafından rastgele oluşturulan grupların kontrol altına alınamayan dışsal etkenlerden aynı oranda etkilendiği,

varsayılmaktadır.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

- pilot çalışmada ayrı ayrı en başarılı çerçeveleme dürtme stratejileri (ödülün korunması ve negatif çerçeveleme) ile en başarısız çerçeveleme dürtme stratejilerinin (ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme) bu çalışmada birleştirip bunların birlikte olan etkilerini incelemesi ile,
- Başarı testi, performans görevleri, motivasyon ölçeği, öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeği, çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu veri toplama araçları ile elde edilen bulgular ile,
- Parametrik istatistiksel testler ile yapılan analizler ile,

sınırlıdır.

## Tanımlar

Araştırmada kullanılan kavramların tanımları aşağıda sunulmuştur.

**Dürtme:** İnsanların seçim özgürlüğünü sınırlamadan belirli bir yöne yönlendirmek için tasarlanan müdahalelerdir (Thaler & Sunstein, 2008).

**Çerçeveleme etkisi:** Bireyin kararlarının bilginin kendisinden ziyade, bilginin sunulma şeklinden etkilendiğini ifade eden bilişsel bir ön yargıdır. (Tversky & Kahneman, 1981; Kahneman & Tversky, 1984).

**Dürtme stratejileri:** Seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerinin belirginliğini etkileyen küçük kasıtlı değişikliklerdir (Damgaard & Nielsen, 2018).

**1. tip dürtme stratejileri:** Seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerini bireylerin bilinçli ve kasıtlı olmayan davranışlarından yararlanarak etkilemesidir. Örneğin, kalori alımını azaltmak için tabak boyutunun küçültülmesidir.

**2. tip dürtme stratejileri:** Seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerini bireylerin kasıtlı davranışlarından, seçimlerinden ve yansıtıcı tepkilerinden yararlanarak

etkilemesidir. Örneğin, Şekil 1'deki görselde sunulmuş olan peçetelik, bireylerin gereksiz kağıt kullanımından kaçınma mesajını almalarını sağlayacak şekilde tasarlanmıştır.

### Şekil 1

*Dürtme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Görsel Bir Örnek (Biesewig & Krautkraemer, 2018).*



**Ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi:** X davranışı gerçekleştirilmediğinde karşılaşılabilecek kayıplar vurgulanarak bu durumun bireyin karar sürecindeki etkisine bakılmaktadır (Barton, Tweed & Chesley, 2020). Örneğin, katılımcılara bir görev verilirken "Bu ödev için 10 puanın var. Ödevi iyi bir şekilde tamamlarsanız, tüm bu puanları koruyacaksınız." şeklinde dönütün verilmesi.

**Ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisi:** X davranışını gerçekleştiriminin kazancı vurgulanarak bu durumun bireyin karar sürecindeki etkisine bakılmaktadır (Levin ve ark., 2002). Örneğin, katılımcılara bir görev verilirken "Bu görevi tamamlarsanız, 10 puana kadar kazanabilirsiniz." şeklinde dönütün verilmesi.

**Pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi:** Karar nesnesinin istenen özelliklerin vurgulanması ile bu durumun bireyin karar sürecindeki etkisine bakılmaktadır (Levin ve ark., 2002). Örneğin, katılımcılara bir görev verilirken "Öğrencilerin yaklaşık %75'i bu ödevde C veya üzeri alma eğilimindedir." şeklinde dönütün verilmesi.

**Negatif çerçeveleme dürtme stratejisi:** Karar nesnesinin istenmeyen özelliklerin vurgulanması ile bu durumun bireyin karar sürecindeki etkisine bakılmaktadır (Levin ve ark.,

2002). Örneğin, katılımcılara bir görev verilirken "Öğrencilerin yaklaşık %25'i bu ödevden D veya daha düşük not alma eğilimindedir." şeklinde dönütün verilmesi.

**Kayıptan kaçınma (Loss aversion):** Bireyin sahip olduğu birşeyi kaybettiğinde onun getireceği mutsuzluğun o şeye sahip olmanın getireceği mutluluktan daha fazla olması halinde tercihinin sahip olduğu şeyi korumak için daha fazla çaba gösterme şeklinde olmasıdır (Grijalva, Koford & Parkhurst, 2018).

**Statüko yanlılığı (Status quo bias):** Bireylerin sahip oldukları şeylere olduğundan daha fazla değer vermeleri ve onları kolayca vazgeçmek konusunda isteksiz davranmalarını ifade eden durumdur (Samuelson & Zeckhauser, 1988).

**Motivasyon:** Öğrenenlerin istekli ve ilgili olmalarını ifade eden algılarıdır (Pintrich & Schunk, 2002).

## Bölüm 2

### Araştırmanın Kuramsal Temeli ve İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırmanın kuramsal temelini oluşturan dürtme, dürtme stratejileri ve çerçeveleme dürtme stratejileri ele alınmış ve bu konular ile ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

#### Dürtme

Dürtme kavramı ilk kez 2008 yılında Thaler tarafından kendisine Nobel Ödülü kazandıran çalışması olan “Dürtme (nudge)” ile ortaya çıkmıştır. “Dürtme”, insanların seçim özgürlüğünü sınırlamadan belirli bir yöne yönlendirmek için tasarlanan müdahalelerdir. Dürtmeler; bireyleri belirli yönlere doğru yönlendirseler de, bireylerin kendi yönlerine gitmelerine izin veren müdahaleler olarak tanımlanmaktadır (Congiu & Moscati, 2022; Hausman, 2018).

Thaler (2008) yaptığı çalışmada, bireylerin verecekleri kararları dolaylı yünden etkileyen kişilere seçim mimarı adını vermiş ve bu kişilerin kararlarını, dürtmeler ile etkilediğini ortaya koymuştur. Seçim mimarları, bireylerin davranışlarını tahmin edilecek bir şekilde, sunulan seçenekleri sınırlandırmadan veya bireylerin sahip olabileceği ekonomik teşvikleri değiştirmeden yönlendiren kişiler için kullanılır. Bireylerin alması gereken zor kararlarda (örn. karmaşık ve çok sayıda seçeneğin olması, sonuçların anında verilmediği durumlarda, eksik veya hiç geribildirim sunulmadığında, kararın olumlu ve olumsuz yönlerini muhakeme edemedikleri gibi) müdahaleye ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle “seçim mimarları”, bireylerin karar vermesi gereken konuya ilişkin bağlamı organize etme sorumluluğunu üstlenerek bireyleri belirli bir yöne doğru yönlendirebilirler. Seçim mimarları bunu yaparken bireylerin kendilerini tehdit altında olduklarını hissetmemeleri gerekir. Dolayısıyla, seçim mimarlarının bireylere yapacakları müdahaleyi doğru bir strateji kullanarak uygulaması önemli görülmektedir. Yapılacak olan tüm bu stratejiler bireylerin daha etkili kararlar vererek daha iyi bir yaşam düzeyine sahip olmasına fırsat sunar. Dolayısıyla, seçim mimarları da

bu bilinçle hareket ederek teşvikleri kontrol etmek, çerçevelemeyi planlamak, varsayılan seçenek tasarlamak, geri bildirimde bulunmak, hata payını hesap etmek ve karmaşık seçenekleri yapılandırmak gibi kavramları iyi planlamalı ve bu yönde müdahaleyi gerçekleştirmelidir (Thaler, 2016).

Dürtme stratejilerinin geçerli olabilmesi için üç ilke belirlenmiştir. İlk olarak, bir müdahalenin dürtme olarak değerlendirilebilmesi için uygulamanın kolay olması ve bireylerin bu uygulamayı istemedikleri zaman bırakmalarının maliyetli olmaması gerekir. Örneğin, GPS uygulamaları bireylere hangi yön doğrultusunda gitmeleri için gerekli bilgiyi sürücülere sunmalarına rağmen o yön doğrultusunda gidip gitmeme özgürlüğü sürücünün elindedir. Dürtme uygulamasının manipülasyon olmaması için şeffaf ve açık olması ikinci bir ilkedir. Son olarak ise, tüm bu uygulamaların bir kanıta dayanması gerekmektedir. Bunun nedeni ise dürtme stratejileri uygulamalarının etkili olup olmadığı konusunda görüş birliğine ihtiyaç bulunmaktadır. Teorik olarak başarılı olduğu düşünülen dürtme stratejilerinin uygulamada başarısız sonuçlar verebileceği ve bundan dolayı farklı yöntemler geliştirilebileceği, yapılan deneysel tasarımlar sonucunda ihtiyaç duyulan iyileştirmelerin yapılabileceği gibi ihtimaller göz önünde bulundurulduğunda deneysel bir alan olmasının sebebi de ortaya çıkmaktadır (Sunstein, 2014).

### **Eğitim Ortamlarında Dürtme**

Thaler ve Sunstein tarafından “Dürtme” başlıklı 2008 yılında yayımlanan kitabı ile dürtme stratejilerinin ekonomi ve sağlık alanlarında uygulanması yaygınlaşmıştır. Eğitim alanında ise bu etkinin yeterli olmadığı ifade edilmektedir (Weijers, de Koning & Paas, 2021). Örneğin, 2018 yılına kadar yapılan çalışmalarda kullanılan tüm dürtme stratejilerinin %42’si sağlık alanında, %19’u sürdürülebilirlik alanında ve %10’u tüketici seçimlerinde uygulanırken, eğitim alanında uygulanmış dürtmelerin oranı yalnızca %4 olduğu belirlenmiştir (Szasz ve ark., 2018). Eğitim alanında yeterli desteği görememesinin altında yatan farklı sebepler olabilir. Örneğin, eğitim bilimlerinin kendine özgü özellikleri

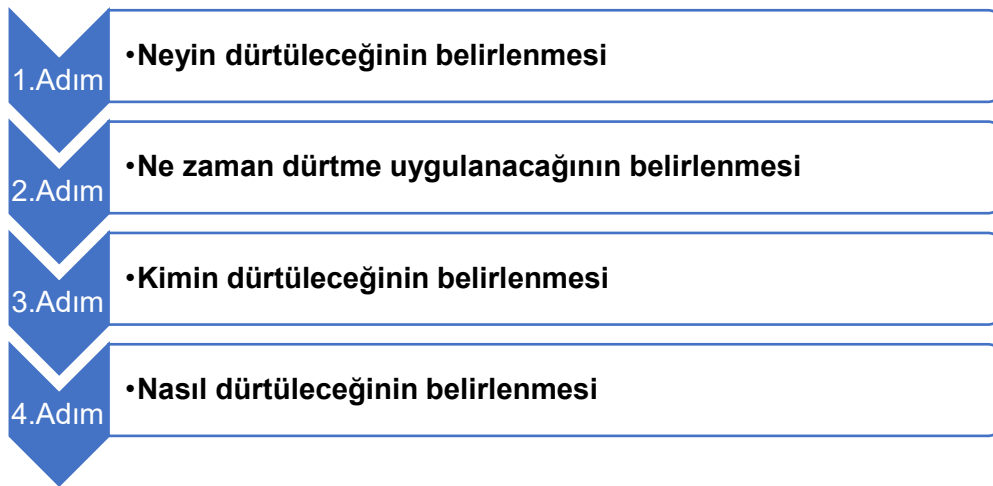


bulunmaktadır. Ekonomi ve sağlık alanında kullanılan etkili uygulamalar doğrudan eğitim alanına aktarılamaz. Çünkü dürtme uygulamaları eğitim bilimlerine göre uyarlanmazsa kullanılan dürtmeler yetersiz kalabilir. Bir diğer sebep ise dürtme uygulamalarının uzun dönemde etkilerinin belirsiz olması ve eğitim bilimlerinin genellikle uzun dönemde etkileri hedeflemesidir (Weijers ve ark., 2021).

Eğitim ortamlarında öğrenciler, karakteristik özelliklerinden dolayı başarılı olmaları için yönlendirmelere ihtiyaç duyarlar. Dürtmeler sayesinde eğitim ortamlarında olumlu davranış değişimleri oluşabilir (Brown ve ark., 2019; Brown ve ark., 2022). Ancak bu olumlu değişimin gerçekleşebilmesi açısından yukarıda da bahsedildiği gibi eğitim bilimlerine özgün dürtme uygulamaları geliştirilmelidir. Örneğin, Brown ve ark. (2022) dürtmelerin eğitim alanlarında nasıl uygulanacağına yönelik bir protokol geliştirmiştir. Bu protokol şekil 2'de sunulmuştur.

## şekil 2

*Eğitim Alanında Dürtme Protokolü (Brown ve ark., 2022)*



Eğitimde dürtme stratejisini uygulamak isteyen kişilere basit, zahmetsiz ve zaman alıcı olmayan bir süreç sağlamak için geliştirilmiş olan şekil 2'deki protokolün birinci adımında dürtme stratejisi geliştirirken, önce neyin dürtüleceğini belirlemek önemlidir. Öğrenci başarısı için gerekli olan 4-6 arası öğrenme etkinliği belirlenip bunların arasından tercih yapılabilir. İkinci adım ise, ne zaman dürtme uygulamasının kullanılacağını

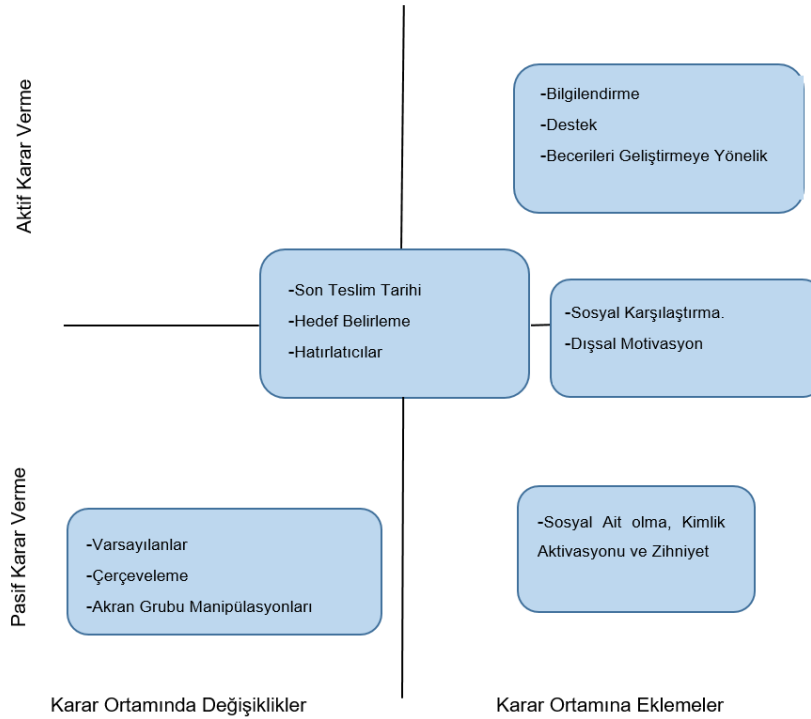
belirlemektir. Öğrencilerin başarılı olması için en önemli zaman dönemin başlarında kullanılmasıdır. Bir sonraki adım dürtme uygulamasının kime uygulanacağını belirlemesidir. Dürtme uygulamasının öğrenciye, öğretmene veya veliye mi uygulanacağını belirlenmesi gerekir. Son adım, nasıl dürtüleceğinin belirlenmesidir. Bu adımda, kullanılacak dürtme stratejisi detaylı olarak tartışılmalıdır.

### Dürtme Stratejileri ve Türleri

Alanyazında Damgaard ve Nielsen (2018) yaptıkları çalışmada dürtme stratejileri türlerini değerlendirerek Şekil 3'teki gibi gruplandırmıştır.

### Şekil 3

*Dürtme Stratejilerinin Kullanım Türleri (Damgaard & Nielsen, 2018)*



Şekil 3 incelendiğinde, dürtme stratejilerinin 2 boyutlu olduğu görülmektedir. Bu boyutlar: 1) Dürtme stratejilerinin aktif karar vermeyi (karar vericilerin karar alternatiflerini aktif olarak değerlendirdiği, farklı alternatiflerin değerlerini hesapladığı, potansiyel duygusal deneyimler dahil olmak üzere çeşitli sonuçları öngördüğü ve açıkça kendi başlarına bir

seçim yaptığı süreci ifade eder) ya da pasif karar vermeyi (karar vericiler, gerekli veya yeterli bilgi veya yetenek algılarının yokluğunda seçim yaptığı süreci ifade eder) etkileme durumu ve 2) karar ortamında değişiklikler ya da eklemelerdir.

Bilinçaltında çalışan ve karar ortamındaki değişiklikler ile düzenlenen dürtme stratejileri (örn: varsayılanlar, çerçeveleme ve akran grubu dürtme stratejileri) pasif karar vermeyi etkilemektedir. Ayrıca, karar verme ortamında mevcut olan araçların kullanımını teşvik eden ve özdüzenleme becerilerine katkı sağlayan dürtme stratejileri (örn: son teslim tarihi, hedef belirleyici ve hatırlatıcı dürtme stratejileri) aktif veya pasif karar verme yoluyla davranışları etkileyebilir. Bu dürtme stratejileri Kahneman'ın Sistem 1 olarak ifade ettiği beyindeki otomatik, hızlı ve sezgisel davranışları kontrol eden amigdala ile yönlendirilen 1. tip dürtmelerdir. Bu dürtmelerin yapılan çalışmalarda öğrenciler üzerinde geniş ve uzun vadeli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır (Damgaard & Nielsen, 2018).

Karar ortamına yeni bilgiler ve yardım ekleyerek muhtemelen daha iyi bir aktif karar vermeyi sağlayan dürtmeler (örn: bilgisel ve destek dürtme stratejileri) kullanılarak bireylerin aktif olduğu karar verme süreçleri tasarlanabilir. Ayrıca, bireylere karar verme engellerini ve bu engellerin üstesinden gelme becerilerini öğretmek için aktif karar verme yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan "destek" müdahaleleri de kullanılabilir (Grüne-Yanoff & Hertwig, 2016). Bireylerin davranışlarını değiştirmeleri için bilinçli olarak motive eden bilgi veya ödüller sağlayan dürtme stratejileri (örn: dışsal motivasyon ve sosyal karşılaştırma dürtme stratejileri) daha aktif karar vermede kullanılabilir. Son olarak, motivasyon ve başarıda kendi kendini pekiştiren ancak bilinçaltı bir gelişme yaratmak amacıyla öğrencilerin zihniyetlerini ve inançlarını (örn: sosyal aidiyet, kimlik aktivasyonu ve zihniyet dürtmeleri) hedef alan kısa psikolojik müdahaleler kullanılabilir (Yeager & Walton, 2011; Walton, 2014). Bu dürtme stratejileri Sistem 2'ye bağlıdır ve beynin en gelişmiş kısmı prefrontal korteks ile yönlendirilir ve 2. tip dürtme stratejisi olarak tanımlanır. 2. tip dürtmeler, aktif karar vermeyi içerdiğinden dolayı dürtme sürecinin iyi tasarlanmasını gerekir ve iyi tasarlanmadığında olumlu etki göstermeyebilir (Damgaard & Nielsen, 2018). Ayrıca, 2. tip dürtme türlerinin

uygulanacağı bireylerin öncelikle bilişsel yeteneklerin gelişmiş olması önemlidir. (Sistem 1 ve Sistem 2 ile ilgili detaylı bilgiler çerçeveleme dürtme stratejilerinin temel aldığı kuramlar başlığı altında açıklanmıştır.)

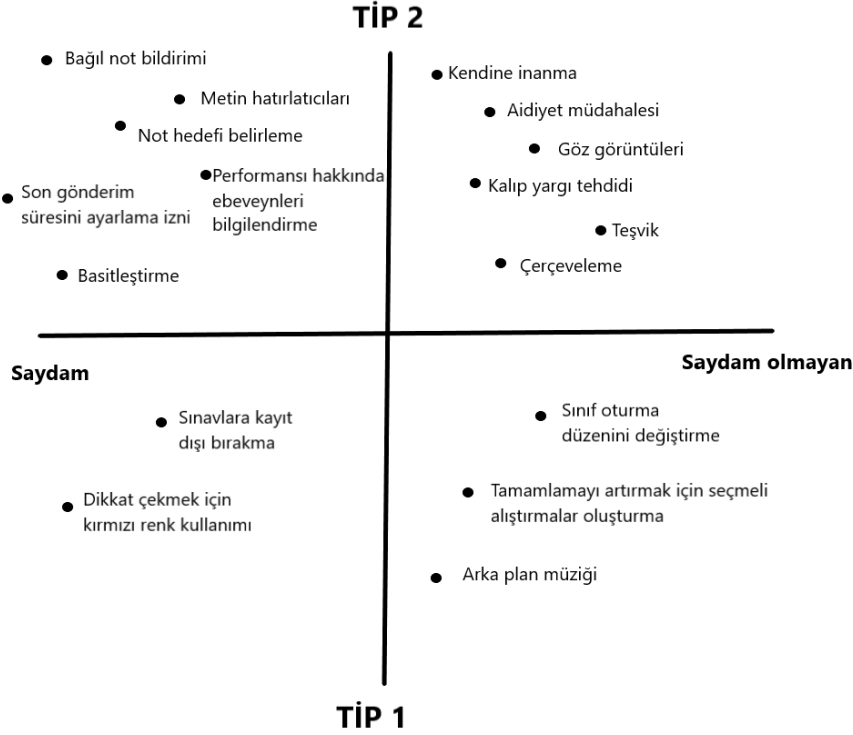
Alanyazında deney odaklı çalışmalardan önce dürtme stratejilerinin teorik altyapısına açıklayan ve deneysel çalışmalar için nasıl kullanılacağı hakkında araştırmacılara öneriler sunan önemli çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Weijers, Koning & Paas (2021) eğitim bağlamında az kullanılan ancak davranışı etkilemek için önemli bir araç olabilecek dürtme stratejilerinin uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları belirtmiştir. Başarılı bir uygulama için dürtme stratejilerinin uzun vadeli etkilerine ve altında yatan süreçlere odaklanmanın gerekli olduğunu savunarak, eğitim sorunlarına yönelik dürtme stratejileri arasından ayırım yaparak kullanılacak dürtme uygulamasını kolaylaştırmayı amaçlamışlardır. Çalışmada, farklı eğitim hedeflerine göre dürtme stratejilerini 2 (Tip 1 ve Tip 2) X 2 (saydam ve saydam olmayan) karar matrisi şeklinde gruplandırarak 4 kategori belirlemişlerdir. Her iki dürtme tipi de otomatik süreçleri kullanır, ancak Tip 1 dürtmeler bilinçli ve kasıtlı olmayan davranışlardan yararlanmaya çalışırken, Tip 2 dürtmeler kasıtlı davranışları ve seçimleri değiştirmeye çalışır. Bu kategorilerdeki dürtme stratejilerinin farklı eğitim amaçlarına hizmet ettiği belirtilmiştir. Kalıcı davranış elde etmek için Tip 2 dürtme stratejileri daha etkili olurken, artan bilişsel yükün istenmediği durumlarda, Tip 1 dürtmeler seçilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin, Tip 1 dürtmenin iyi bilinen bir örneği, kalori alımını azaltmak için tabak boyutunu küçültmektir (Wansink & van Ittersum, 2013). Bu sayede, tüketiciler bilinçsizce tabak boyutu referansına uyarak kafeteryalarda tabaklarına daha az yiyecek koyuyor. Benzer bir örnek ise çevrimiçi eğitim ortamlarında öğrencilerin sınavlara kayıt olmayı unutmalarını önleyen otomatik kayıttır. Tip 2 için örnek ise sınıfta öğrencilere telefonlarını kapatmalarını hatırlatan bir poster asılmasıdır. Çalışma sonucunda bir eğitim bağlamı için dürtme stratejileri kullanırken

tasarımcılara, araştırmacılara ve uygulayıcılara yardımcı olabilecek karar matrisi Şekil 4'te sunulmuştur.

#### Şekil 4

*Eğitim Bağlamında Kullanılabilecek Dürtme Stratejisi Örnekleri Matrisi (Weijers, Koning & Paas, 2021)*



Damgaard ve Nielsen (2018) farklı alanlarda kullanılmaya başlayan dürtme stratejilerini eğitim alanında kullanımına yönelik bir çalışma yapmışlardır. Yaptıkları çalışmada, dürtme stratejilerinin öğrenenlerin üzerindeki etkileri açısından değerlendirip bir bakış sağlamışlardır. Ayrıca 12 farklı dürtme stratejisini 2 (aktif karar verme, pasif karar verme) X 2 (karar ortamında değişiklik yapılabilir, karar ortamına eklemeler yapılabilir) şeklinde 4 kategoride toplayarak bu stratejilerle yapılmış deneysel çalışmaları incelemişlerdir. İnceleme sonucunda, kullanılan dürtme stratejilerinin hangi davranışsal engellerin hedeflendiğini ve belirli bir müdahale için altta yatan davranış mekanizmalarının dikkatlice planlandığında öğrenci sonuçlarını iyileştirebildiği ortaya çıkmıştır. Çalışmanın dürtme stratejileri için ortak bilgi tabanını geliştireceği ve gelecekteki eğitimsel dürtme

stratejilerini tasarlarken hem akademisyenler hem de politika yapıcılar için değerli olacağını önermiştir.

Alanyazında farklı dürtme stratejileri ile yapılan çalışmalar incelendiğinde, çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamasının basit ve aynı zamanda verimli olduğu ve yapılan az sayıda çalışmalarda olumlu etkileri ortaya konulduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca, pasif karar vermeyi içeren dürtme stratejilerinin (örn: varsayılanlar, çerçeveleme) genellikle genel öğrenci çıktıları üzerinde geniş ve uzun vadeli etkileri olduğu ortaya çıkmıştır (Damgaard & Nielsen, 2018). Dolayısıyla, bu çalışmada çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır. Çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili detaylı bilgiler bir sonraki bölümde sunulmuştur.

### **Çerçeveleme Dürtme Stratejisi**

Çerçeveleme dürtme stratejisi, seçim ortamındaki mevcut bilgilerin farklı yönlerinin belirginliğini etkileyen küçük kasıtlı değişiklikleri içermektedir. Bireylere bilginin farklı sunulma şekline göre bireylerin farklı kararlar aldığı bir stratejidir (Levin, Schneider & Gaeth, 1998). Başka bir deyişle, sunulan aynı bilginin farklı sunumları sonucunda farklı seçimlerin yapılması olarak tanımlanmaktadır.

Çerçeveleme dürtme stratejilerinin temelini oluşturan çerçeveleme etkisi alanyazında Tversky ve Kahneman (1981) tarafından ampirik çalışmalar ile kazandırılmış ve bu çerçevede Asya Hastalığı deneyi kavramın akademik altyapısını oluşturmuştur. Bu deneye göre kayıptan kaçınma olayı için iki farklı durum değerlendirilmiş ve deneye katılan bireylerin tercihleri ele alınmıştır. Araştırmacıların gerçekleştirdiği deneye 152 ve 155 kişiden oluşan iki öğrenci grubu katılmış ve deneyin yapısı şu şekilde oluşturulmuştur;

Asya kökenli bir hastalık Amerika Birleşik Devletinde görülmekte ve tahmini 600 kişinin öleceği öngörülmektedir. Bu hastaları kurtarmak için ise ilk gruba iki farklı öneri sunulmakta ve öneriler şunlar olmaktadır:

- a) A önerisinin uygulanması durumunda 200 kişi iyileşecek ve sağlığına kavuşacak
- b) B önerisinin uygulanması durumunda 1/3 olasılık ile 600 kişi iyileşecek 2/3 olasılık ile 600 kişi de hayatını kaybedecektir.

Araştırma sonucunda katılımcıların yüzde 72'si A seçeneğini seçerken kalan yüzde 28'in ise B seçeneğini seçtiği görülmektedir. İlk durumda katılımcılar kesin olarak kurtulacağından doğrudan belirtildiği 200 kişiyi kurtarmak için risk almamış ve riskli seçeneği tercih etmemiştir.

Araştırmanın ikinci aşamasında ise sorunun farklı bir versiyonu 155 katılımcının olduğu gruba sorulmuş ve soru aşağıda sunulmuştur:

- a) A önerisinin uygulanması durumunda 400 insan ölecek
- b) B önerisinin uygulanması durumunda 1/3 olasılık ile 600 kişi iyileşecek 2/3 olasılık ile 600 kişi de hayatını kaybedecektir.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde ikinci gruptaki katılımcıların yüzde 22'si A seçeneğini seçerken, katılımcıların yüzde 78'i B seçeneğini seçmiştir. Her iki gruba da sorulan A seçeneğinde toplam iyileşen sayısının aynı olmasına rağmen (n=200) ilk grup katılımcıları riskli seçenekten uzak dururken, B grup katılımcıları ise A önerisi olumsuz şekilde sunulduğundan dolayı riskli seçeneği seçmiştir ve risk alma eğilimine girmiştir. Sonuç olarak, bireylerin karar süreçlerinde karşılaştıkları durumlar pozitifse veya kazanç sunuyorsa bireyler riskten uzak durma eğilimine girerken, sunulan seçenek veya karşılaşılan durum negatifse veya kayıp içeriyorsa bireyler risk alma eğilimine girmektedir.

Alanyazında Levin ve ark. (1998) tarafından tanımlanan üç farklı çerçeveleme dürtme stratejisi bulunmaktadır. Bunlar; amaç çerçeveleme dürtme stratejisi, hedef çerçeveleme dürtme stratejisi ve risk çerçeveleme dürtme stratejisidir. Bu çerçeveleme dürtme stratejilerinin karşılaştırılması Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1***Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Türlerinin Karşılaştırılması (Levin ve ark., 1998)*

Çerçeveleme dürtme stratejisi türü	Çerçevelenen durum	Etkilenen durum	Etkinin nasıl ölçüldüğü
Amaç	Bir amaç içeren davranışın sonuçları	İkna etkisi	Davranışın sonuçlarının karşılaştırılması
Özellik	Ürün özellikleri veya nitelikleri	Özelliklerin değerlendirilmesi	Özelliklerin çekiciliğinin karşılaştırılması
Risk	Farklı risk seviyeleri	Risk seçimi	Riskli durumların seçiminin karşılaştırılması

Risk çerçeveleme dürtme stratejisi ile ilgili alanyazında yapılmış çalışma bulunmadığından ve katılımcı sayısının az olmasından dolayı bu çalışmada kullanılmamıştır. Aşağıda bu çalışma kapsamında kullanılması planlanan amaç ve özellik çerçeveleme dürtme stratejileri detaylı şekilde sunulmuştur.

### ***Amaç Çerçeveleme Dürtme Stratejisi***

Beklenen davranışın gerçekleşip gerçekleşmeme durumunun hedeflere ulaşip ulaşmama durumu ile olan ilişkisine vurgulanmaktadır (Krishnamurthy, 2001). Bu çerçevelemede, tasarlanan bir hedefe yönelik sunulan mesaj sonrası bireyde davranış görünüyorsa oluşacak olumlu getirilere ya da davranış görünmüyorsa oluşacak olumsuz getirilere odaklanmaktadır (Levin ve ark., 2002). Amaç çerçeveleme dürtme stratejisine örnek olarak, bir grup katılımcıdan kırmızı et yememenin olumlu etkilerini içeren bir makaleyi, diğer gruptan ise kırmızı et yemeye devam etmenin olumsuz etkilerini anlatan bir makaleyi okumaları istenmiştir. Aynı hedefin iki farklı yönü çerçeveye alınmıştır. Amaç çerçeveleme dürtme stratejisi yöntemi Şekil 5'te sunulmuştur.



## Şekil 5

*Amaç Çerçeveleme Dürtme Stratejisi (Levin ve ark., 2002)*



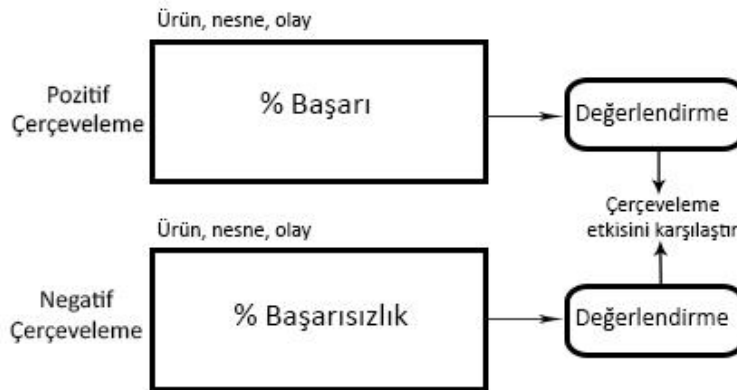
Şekil 5 incelendiğinde, X davranışının yapılması durumunda kazancı vurgulanarak ya da X davranışının yapılmaması durumunda oluşacak kayıplar vurgulanarak amaç çerçeveleme dürtme stratejisi tasarlanmaktadır.

### **Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejisi**

Bu stratejide bir durumun özelliklerinin olumlu karşılaştırılan durumun özelliklerinin olumsuz olarak belirtilmesi sonucunda bireyin karar sürecindeki etkisine odaklanılmaktadır. Özellik çerçeveleme dürtme stratejisine örnek olarak, kişilere yemek pişirme ile ilgili bir senaryo verildiği koşulda bir gruba %80 yağsız et kullanıldığı diğer gruba %20 yağlı et kullandığı koşul sunulmuştur. Bu durumda kişilerin sağlık açısından daha tercih edilir gördükleri çerçeve; “yağsız” öz niteliğinin ön plana çıkarıldığı seçenek olmuştur (Levin ve ark., 2002). Özellik çerçeveleme dürtme stratejisi yöntemi Şekil 6’da sunulmuştur.

## Şekil 6

Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejisi (Levin ve ark., 2002)



Şekil 6'da görüldüğü gibi, bir durumun olumlu ve olumsuz özelliklerinin vurgulanması ile özellik çerçeveleme dürtme stratejisi tasarlanmaktadır.

Sonuç olarak çerçeveleme dürtme stratejileri davranışsal ekonominin en önemli unsurlarından biri olmakta ve günlük hayatta bireysel karar verme süreçlerinde yoğun bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca eğitimciler için davranışsal ekonomi, eğitimcilerin öğrencileri gerekli görevleri veya isteğe bağlı öğrenme görevlerini tamamlamaları için daha iyi motive edebilecekleri bir dizi yöntem sağlayabilir. Genellikle ilk ve ortaöğrenim ortamlarında mevcut davranışsal ekonomi araştırmaları ödüllerin veya notların kullanımına odaklanır (örneğin, Grijalva, Koford & Parkhurst, 2018; Levitt ve ark., 2016), yükseköğrenim ortamlarında ise davranışsal ekonomiyi eğitimsel bir ortama uygularken zaman ve çaba için de geçerli olabileceği yapılan çalışmalarda öngörülmektedir. Örneğin; Barton ve ark.'nın (2020) yaptıkları çalışmada sınıf ortamında kullanılacak çerçeveleme dürtme stratejilerini tanımlayıp farklı etkileri için örnekler vermiştir. Bu tanımlar ve örnekler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

*Sınıf Ortamında Kullanılabilecek Çerçeveleme Dürtme Stratejileri Tanımları ve Örnekleri (Barton ve ark., 2020)*

Özellik	Amaç çerçeveleme		Özellik çerçeveleme	
	Kazanç	Kayıp*	Pozitif *	Negatif
Puan/Not	Bir davranışı, davranış gerçekleşiyorsa kazanç, gerçekleşmiyorsa kayıp olarak çerçevelemektir.	Bir nesnenin, olayın veya kişinin niteliklerini olumlu veya olumsuz bir şekilde tanımlamaktadır.	Bir nesnenin, olayın veya kişinin niteliklerini olumlu veya olumsuz bir şekilde tanımlamaktadır.	Bir nesnenin, olayın veya kişinin niteliklerini olumlu veya olumsuz bir şekilde tanımlamaktadır.
Puan/Not	"Bu görevi iyi bir şekilde tamamlarsanız, 10 puana kadar kazanabilirsiniz."	Bu ödev için 10 puanın var. Ödevi İyi bir şekilde tamamlarsanız, tüm bu puanları tutacaksınız/koruyacaksınız. "	"Öğrencilerin yaklaşık %75'i bu ödevde C veya üzeri alma eğilimindedir."	"Öğrencilerin yaklaşık %25'i bu ödevden D veya daha düşük not alma eğilimindedir."
Zaman	"4 sınavdan B veya daha yüksek not alırsanız, 5. sınav için bir geçme hakkı kazanacaksınız."	"Şu anda 5. sınav için bir atlama hakkınız var. ilk 4 sınavda B veya daha yüksek bir puan alırsanız, bu atlama hakkınızı devam ettirebilirsiniz."	"Öğrencilerin yaklaşık %75'i bu bölümü okumayı bir saat veya daha kısa sürede bitiriyor."	"Öğrencilerin yaklaşık %25'i bu bölümü okumayı bir saat veya daha uzun sürede bitiriyor"
Çaba	"5 ödevi %90 veya üzerinde bir başarıyla tamamlarsanız, Ödev 6'yı [açıkça daha derin zihinsel çaba gerektiren bir görev] tamamlamanız gerekmez."	"Şu anda Ödev 6'yı tamamlamak zorunda değilsiniz. ilk 5 ödevi %90 veya üzerinde başarıyla tamamlarsanız, Ödev 6'yı atlama hakkınız devam eder.	"1-10 (10 maksimum çabadır) arasında bir ölçekte, öğrencilerin yaklaşık %75'i bu ödev için gereken çaba düzeyini 6 veya altında değerlendirir."	"1-10 (10 maksimum çaba) arasında bir ölçekte, öğrencilerin yaklaşık %25'i bu ödev için gereken çaba seviyesini 7 veya üzeri olarak değerlendirir."
Zaman X Çaba	"B+ veya daha yüksek düzeyde [çaba gerektiren] üç aktiviteyi tamamlarsanız, [yoğun zaman gerektiren] son projeden bir geçme hakkı kazanacaksınız."	"Zaten [yoğun zaman gerektiren] son projeden atlama hakkınız var. Bu 3 [çaba gerektiren] aktiviteyi B+ veya daha yüksek bir seviyede başarıyla tamamlarsanız, bu atlama hakkı sizde kalır."	"Öğrencilerin yaklaşık %70'i bu ödev için çaba düzeyini 7 veya daha düşük olarak değerlendiriyor ve ödevi tamamlaması bir saatten az sürdü."	"Öğrencilerin yaklaşık %30'u bu ödev için harcanan çabayı 8 veya üzeri olarak değerlendiriyor ve ödevi tamamlaması bir saatten fazla sürdü."

Not. \*Diğer alanlarda daha önce yapılan araştırmalara dayalı olarak daha etkili bir uygulama olduğu görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, amaç ve özellik çerçeveleme dürtme stratejilerinin “puan/not”, “zaman”, “çaba” ve “zaman x çaba” özelliklerine göre sınıf ortamlarında kullanılabilecek örnekleri detaylı bir şekilde sunulmuştur.

### **Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Temel Aldığı Kuramlar**

Çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların kuramsal temellerinin Wason ve Evans’ın (1974) İkili İşlem Süreci Kuramı’na (Dual Process Theory) ve Kahneman ve Tversky’nin (1979) Beklenti Kuramı’na (Prospect Theory) dayandırıldığı görülmektedir.

#### ***İkili İşlem Süreci Kuramı (Dual Process Theory)***

Nobel Ödüllü Daniel Kahneman ve Amos Tversky yaptıkları araştırmalarla insan beyninde iki farklı sistemin birlikte çalıştığını ortaya koymuşlardır. Bu kuram, insan beyninin iki düşünme biçimi olduğunu savunmaktadır. Bunlardan ilki “Sistem 1”; bilgiyi sezgisel ve otomatik olarak işlerken, ikincisi “Sistem 2” ise bilgiyi rasyonel ve düşünsel olarak işlediği ileri sürülmektedir. Sistem 1 ve Sistem 2’nin özellikleri Tablo 3’te sunulmuştur.

### **Tablo 3**

#### ***Sistem 1 ve Sistem 2’nin Karşılaştırılması***

Sistem 1 (Sezgisel)	Sistem 2 (Düşünsel)
Otomatik	Kontrollü
Hızlı	Yavaş
Çağrışımsal	Çıkarımsal
Çaba Gerektirmeyen	Çaba Gerektiren
Bilinçdışı	Bilinçli
Yetenek Bazlı	Kural Bazlı

Tablo 3 incelendiğinde, Sistem 1’in başlıca özellikleri; otomatik, hızlı olarak işlemesi, bilinçdışı, çaba gerektirmemesi olarak belirtilmektedir. Sistem 2’nin başlıca özellikleri ise;

kontrollü, yavaş olarak işlemesi, çaba gerektiren, kontrollü, düşünsel ve bilinçli çalışması olarak ifade edilmektedir (Kahneman, 2011). Sistem 1 verimli bir ilk müdahale sistemidir, ancak hızı ve otomatik süreçleri onu sistematik önyargılara (“bilişsel yanılsamalar”) karşı hassas kılmaktadır. Sistem 2 ilke olarak, Sistem 1’in zihinsel ürünlerini ve sonuçlarını denetleyebilir, önyargıları giderebilir ancak bunun için uzun süre gerekir ve daha fazla çabaya ihtiyaç duyar.

Bireyler aldıkları kararları çoğu zaman bilinçli olduğunu düşünürler. Ancak daha “yavaş düşünen”, rasyonel çalıştığını düşündüğümüz Sistem 2, gerçekte daha hızlı ve duygusal olan Sistem 1 tarafından etkilenmektedir. Yani duygular ve sezgiler mantığa yön vermektedir (Kahneman, 2011). Davranışı değiştirme girişimleri bu nedenle iki yoldan birini alabilir: Birincisi, Sistem 2’yi devreye sokmak ve onu güçlendirmek, diğeri ise Sistem 1’in eksikliklerini kullanmaktır. Çerçeveleme dürtme stratejileri, ağırlıklı olarak ikinci yaklaşımı benimsemiştir (Thaler & Sunstein, 2008).

### ***Beklenti Kuramı (Prospect Theory).***

Beklenen Fayda Teorisi, alanyazında kendisine yer edindikten sonra, kendisinden sonra yapılan çalışmalarda eleştiriler ile eksik yönleri vurgulanmış ve geliştirilmeye çalışılmıştır. Beklenen Fayda Teorisi’ne göre bireyler rasyonel olarak tanımlanmakta ve verdikleri kararlarda kendileri için maksimum faydayı en düşük zarar ile gerçekleştirmeyi hedeflemektedirler. Fakat alanyazın incelendiğinde birçok araştırmacının özellikle yüksek risk ve belirsizlik ortamlarında karar verme mekanizmasının rasyonellikten uzak durduğu ve Beklenen Fayda Teorisi ile açıklanamayacağını belirttikleri görülmektedir (Aksoy & Şahin, 2009). Buradan hareketle, Beklenen Fayda Teorisi’ne bir tepki olarak 1979 yılında Kahneman ve Tversky Beklenti Teorisi’ni geliştirmiştir. Bu teoriye göre ise bireyler irrasyonel davranmakta ve net bir şekilde karar veremedikleri durumlarda karar ağırlığı durumu ortaya çıkmakta ve bireyleri irrasyonel kararlara itmektir. Örneğin, bireyler, olasılığı oldukça düşük olan piyango veya loto gibi olaylara gerçekleşme ihtimali daha yüksek olan sigorta

olayları gibi durumlardan daha yüksek önem vermekte ve bir uyumsuzluk yaratmaktadırlar (Toigonbaeva & Eser 2011).

Beklenti Teorisi, bireylerin kayıp ve kazanç olasılığı gibi belirsizlik ve risk içeren seçenekler arasından, nasıl ve ne şekilde karar verdiğini incelemektedir. Beklenti Teorisi'ne göre bireyler, eşdeğer kazançlar ve kayıplar gözetildiğinde kazançlardan daha fazla kayıplardan etkilenme eğilimindedir. Bu çerçevede Kahneman ve Tversky (1979) gerçekleştirdikleri deneysel çalışmalar ile bireylerin farklı olasılık durumları üzerinden risk alma ve rasyonel karar verebilme yeteneklerini ölçmeye çalışmış ve bireylerin kazanç durumunun olasılığı kesin veya yüksek olduğu durumlarda gerçekleşme olasılığı düşük olan seçeneklere yönelmedikleri yani risk almaya eğilimli olmadıkları görülürken, kayıp olasılığının yüksek olduğu durumlarda risk almaya eğilimli oldukları tespit edilmiştir. Böylece bireylerin ekonomik kararlar alırken maksimum faydadan ziyade; kayıp ve kazançta göre risk değerlendirmesi yaptığı ve beklenen faydayı gözettikleri ortaya koyulmaktadır.

Beklenti Teorisi'nde "değer" fonksiyonunda, kayıplar kazançlardan daha diktir. Bu özellik "kayıptan kaçınma" olarak adlandırılır. Bir başka deyişle, bireyler sahip oldukları bir şeyden vazgeçmek adına, o şeyi elde ederken verdiklerinden daha fazlasını talep ederler. Kısacası, bireylerin kayıptan kaçınma eğilimi nedeniyle karar verme süreçlerinde sürekli rasyonel davranmadığı öne sürülmektedir. Bireylerin sezgilerinin davranışlarını yönlendirdiği ve elde ettikleri kazançlar ile kayıplar karşılaştırıldığında kayıplara daha fazla tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Veenhoven & Dumludağ, 2015).

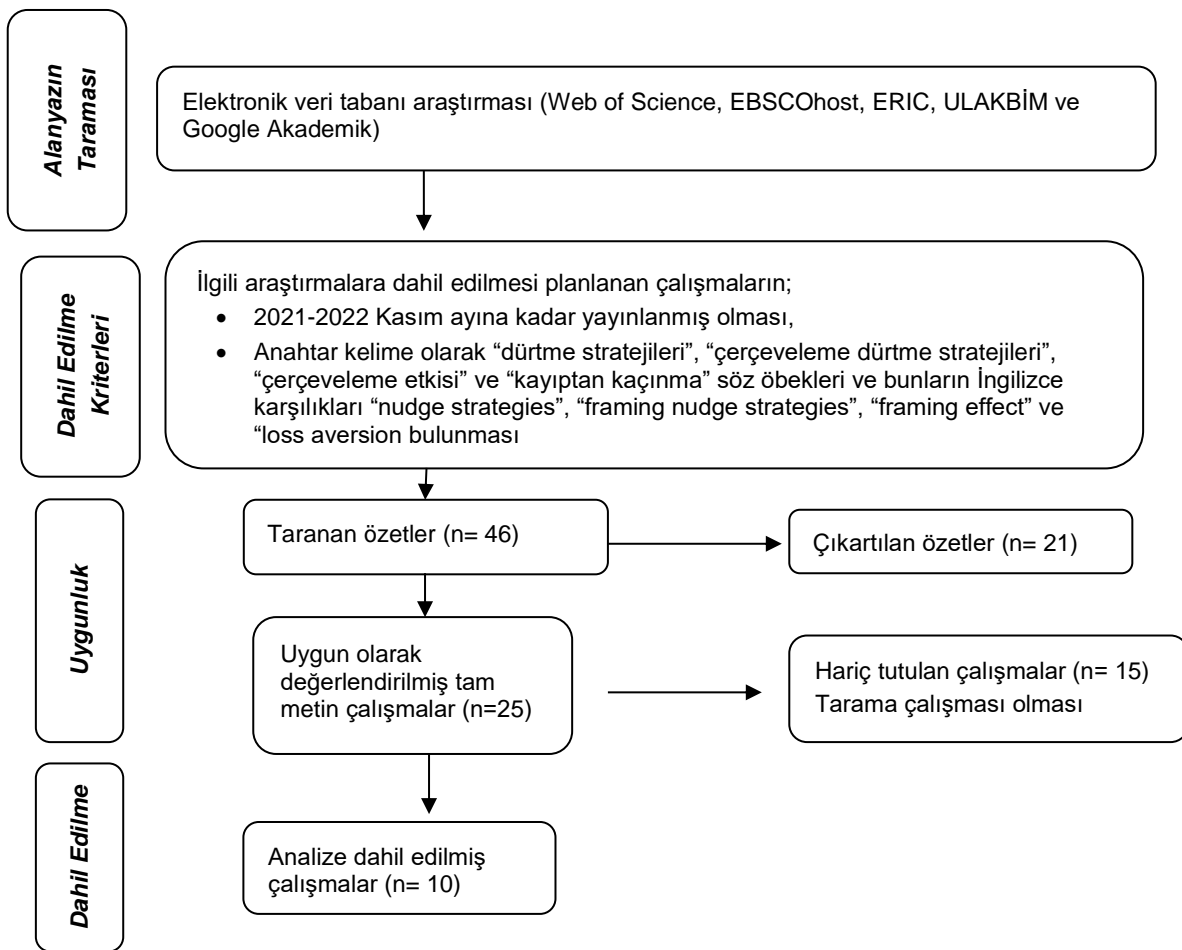
Sonuç olarak, Beklenti Teorisi, Beklenen Fayda Teorisi'ne getirilen eleştiriler sonucunda ortaya çıkmış ve davranışsal ekonominin temeli olan bireylerin rasyonel olmadığı görüşüne dayanarak bireylerin risk ve belirsizlik durumlarında beklenen faydaya göre hareket etmeyerek, bireyin bilişsel durumu içerisinde oluşturulmuş bir referans noktasından hareket eden karar ağırlığına göre davranmakta ve ortamdaki riski gözeterek kayıp veya kazanç durumlarının gerçekleşme olasılığına göre farklı şekillerde hareket ettiklerini savunmaktadır.

## İlgili Araştırmalar

Bu bölüme dahil edilmesi planlanan çalışmalarını tespit etmek için bazı tarama ölçütleri tanımlanmıştır. Bu ölçütler ve dahil edilecek çalışmaların sayıları Şekil 7’de sunulmuştur.

### Şekil 7

*Ulaşılan Çalışmaların Belirlenen Kriterlere Göre Analize Dâhil Edilme Sürecini Gösteren Akış Şeması*



Şekil 7 incelendiğinde, Web of Science, EBSCOhost, ERIC, ULAKBİM ve Google Akademik veri tabanlarında "dürtme stratejileri", "çerçeveleme dürtme stratejileri", "çerçeveleme etkisi" ve "kayıptan kaçınma" söz öbekleri ve bunların İngilizce karşılıkları "nudge strategies", "framing nudge strategies", "framing effect" ve "loss aversion" aranmıştır. Filtreleme sonucunda 46 adet çalışmaya erişilmiştir. Erişilen çalışmaların ilk

olarak özet bölümleri detaylı bir şekilde incelenerek konuyla ilgisi olmayan 21 makale analize dahil edilmemiştir. Ayrıca erişilen bazı çalışmalar da (15) tarama çalışması olduğundan incelenmeyip sadece kuramsal altyapı kısmında yer verilmiştir. Son olarak kalan 10 çalışma seçilerek daha ayrıntılı incelenmiştir. İlgili çalışmalar yayınlanma yıllarına göre güncelden eskiye doğru sıralanıp özetlenmiştir.

Sharma ve ark. (2021) yaptıkları çalışmada, en yaygın siber tehditlerden biri olan ortalama tekniğini dijital dürtme stratejileri ile azaltmaya çalışmıştır. Araştırma, çerçeveleme ve teşvik olmak üzere iki tür dijital dürtme stratejisi üzerine odaklanır. Ayrıca çerçeveleme ve teşvik dürtme stratejilerinin bir siber güvenlik ortamında kullanıcıların davranışı üzerindeki etkisini inceler. Hipotezleri test etmek için (çerçeveleme yok, negatif çerçeveleme ve pozitif çerçeveleme X teşvik yok ve teşvik) 3x2 deneysel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma sonucunda kullanıcıları bilgi güvenliği risklerine karşı teşvik etmek, risk alma davranışlarını azalttığını ortaya çıkarırken; mevcut seçeneklerin potansiyel sonuçlarına ilişkin bilgi güvenliği mesajlarının olumlu ve olumsuz çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanıcıların davranışlarını etkilemediğini göstermiştir.

Rodríguez-Priego ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada ise bir online alışveriş sitesinde ödülün korunması ve ödülün kazanılması dürtme stratejileri olarak sunulan güvenlik mesajlarının kullanıcıların güvenlik davranışları üzerindeki etkisini incelemiştir. Kullanıcılar, güvenlik davranışlarıyla ilgili olarak ödülün korunması ve ödülün kazanılmasına odaklanan farklı güvenlik koşulundan birine atanmıştır. Katılımcılara, ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi olarak "Güvenli bir şekilde online alışveriş sitesinde gezinin. Aksi takdirde, kazancınızın bir kısmını kaybedebilirsiniz." sunulurken, ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisi olarak ise "Güvenli bir şekilde gezinin. Bunu yaparsanız, maksimum kazanç sağlayabilirsiniz." şeklinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda, ödülün korunması dürtme stratejileri alan grubun, ödülün kazanılması dürtme stratejileri alan gruba göre güvenlik risklerinin azaldığı ortaya çıkmıştır.



Tifferet (2020) lisans düzeyinde 365 öğrenci ile bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada görev puanlarını kayıp ve kazanç olarak çerçevelendirmenin öğrencilerin göreve katılım düzeylerini, görevi tamamlama düzeylerini ve görevi tamamlamama pişmanlık puanlarını karşılaştırmıştır. Çalışma bulgularına göre, öğrencilerin görev puanının potansiyel puan kaybı oluşturacak şekilde çerçevelendiğinde, görev puanının potansiyel bir kazanç sağlayacak şekilde çerçevelenen öğrencilerden daha yüksek katılım düzeyi, görev tamamlama düzeyi ve görevi tamamlamama pişmanlık puanı aldıkları ortaya çıkmıştır.

Wagner (2017) ise ilkokul öğrencilerinin başlangıç başarı puanları ile ilgili olarak amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin performansa etkisini karşılaştırmıştır. Gruplardan birinde öğrenenlerin performans puanları -20'den (kayıp durumu) diğerinde ise 0'dan (kazanç durumu) başlamıştır. Araştırma sonucunda, -20 puandan başlayan özellikle yüksek yetenekli öğrencilerin puanlarının ve doğru cevapların sayısının performans puanları 0'dan başlayan öğrencilere göre daha fazla arttığı görülmüştür. Öğrenenlerin kayıptan çıkmak için ve performans puanlarını olumlu sonuçta görebilmek için daha fazla çaba gösterdikleri belirlenmiştir.

McEvoy (2016) kayıptan kaçınmayı ölçmeye yönelik yaptığı bir çalışmada, bir lisans istatistik dersinde öğrenci performansını iyileştirmek için kayıptan kaçınma davranışından yararlanılıp yararlanılamayacağını incelemiştir. Sınıfın bir grubu sıfır puanla döneme başlamakta ve öğrencilere 560 puana kadar notlarını yükseltme fırsatı verilmektedir. Diğer grup ise, döneme 560 puanla (yüzde 100) başlamakta ve öğrenciler sadece performanslarıyla puanlarını koruyabilmektedirler. Kayıptan kaçınma teorileri tarafından şekillendirilen hipotezde, yüzde yüz ile başlayan öğrencilerin, sıfırla başlayan ve kendi başarılarıyla çalışan öğrencilere kıyasla yüksek notlarını korumak için daha fazla çaba gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca, öğrencilere verilen notların kayıpla çerçevelendiği durumlarda öğrencilerin çok daha yüksek performans gösterdiği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, öğrenenlerin notlarının basit bir şekilde değiştirilerek kayıptan kaçınma

davranışından yararlanmanın öğrenci başarısını arttıracak maliyetsiz bir yöntemi olabileceği önerilmektedir.

Levitt ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada, öğrencilerin bir testteki çabalarını artırmak için amaç çerçeveleme dürtme stratejisini kullanmışlardır. Rastgele seçilen bir grup öğrenciye test puanlarındaki gelişmelerin ödüllendirileceği söylenmiştir (kazanç durumu). Teste başlamadan önce başka bir öğrenci grubuna ise ödül verilmiş ve puanları artmadıysa ödülü geri vermeleri gerektiği söylenmiştir (kayıp durumu). Araştırma sonucunda, kayıp durumu grubunda öğrenenlerin daha fazla çabaladıkları görülmüştür. Ayrıca, kayıplar olarak çerçevelenen ödüllerin, kazanç olarak çerçevelenenlerden daha iyi performans gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Başka bir çalışmada, Apostolova - Mihaylova ve ark. (2015) kayıptan kaçınmanın öğrencilerin sınıf performansı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Deney gruplarındaki öğrenciler dönem ilerledikçe tam notla başlayıp puan kaybederlerken, kontrol bölümünde geleneksel bir not şeması altında öğrenciler dönem boyunca puan toplamışlardır. Deney grubundaki bireylerin ortalama olarak kontrol sınıfındaki bireylerden istatistiksel olarak farklı bir final notuna sahip olmadığı ortaya çıkmıştır. Yani kayıp ve kazanç olarak yapılan çerçevelemenin öğrenci performansı üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat cinsiyet açısından kayıptan kaçınma konusunda farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Notlar, puan kazanımından ziyade puan kaybı olarak çerçevelendiğinde, erkekler daha yüksek puan almakta, bu da kayıptan kaçınma not şeması kullanmanın erkek öğrencilerin final ders notları üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir. Aynı zamanda, kayıptan kaçınma derecelendirme şemasına maruz kalan kız öğrenciler, geleneksel derecelendirme yöntemi kullanılarak değerlendirilen kız öğrencilerden daha düşük puan almıştır. Bu da kayıptan kaçınma not şeması kullanmanın kız öğrenciler üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

Martinez (2014) yaptığı çalışmada, özellik çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrencilerin çabalarını ve öğrenme başarısını ne derece etkilediğini değerlendirmiştir.

Çalışmada özellik çerçeveleme dürtme stratejisi, kitlesel açık çevrimiçi derste (KAÇD-MOOC) kullanılmıştır. Bu uygulamada bir gruba “sınıfın [%20]’sinden daha iyi yaptığınız” şeklinde geribildirim verilmiştir. Diğer gruba ise “sınıfın [%80]’inden daha kötü yaptığınız” ifadesiyle geribildirim sunulmuştur. Araştırma sonucunda negatif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrencilerin (daha iyi yapan öğrencilerin oranının bilgi verilmesi) pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrencilere göre daha fazla çaba gösterdikleri ve daha başarılı oldukları görülmüştür.

Fryer ve ark. (2012) yaptıkları çalışmada, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerde amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrenci performansı üzerindeki etkisini incelemiştir. Birkaç okulda yürütülen deneyde, öğretmenler rastgele iki ödül sisteminden birine atanmıştır. Geleneksel ödül sistemi altında, bir grup öğretmen, öğrencinin performansına bağlı olarak okul yılının sonunda maksimum 8000 \$ alma fırsatına sahip olacaktır. Diğer öğretmen grubuna ise, okul yılının başında aynı ikramiye verilmiştir. Ancak öğrenciye performans hedeflerini karşılamadığı takdirde bir kısmını iade etmek zorunda kalacakları ifade edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, okul yılının başında ödül alan öğretmenlerin, öğretmenlik çabalarının arttığı ve öğretim stratejilerini değiştirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda bu öğretmenlerin derslerine giren öğrencilerin matematik test puanlarının da arttığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin aldıkları teşvikleri korumaya yönelik bir tutum gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Field (2009) yaptığı çalışmada, üniversite hukuk bölümü öğrencilerine rastgele olarak aynı parasal değerde iki farklı finans paketi sunulmuştur. Finans paketlerinden ilkinde; öğrenciler mezun olduklarında düşük ücretli bir kamu işinde çalışırsa, öğrenim kredileri üniversite tarafından ödenecektir. Diğer finans paketinde ise; öğrencilerin mezun olduktan sonra kamu yararı olmayan bir yüksek maaşlı iş seçmesi durumunda öğrenim kredilerini kendileri ödeyecektir. Öğrenim kredisinin amaç dürtme çerçeveleme stratejisi olarak kullanılması sonucunda öğrencilerin mezun olduktan sonra düşük ücretli bir kamu yararı işi seçme olasılıklarının %36-45 daha fazla arttığı görülmüştür. Bu çalışma

sonucunda, öğrenenlerin eğilimlerinin kayıptan (borçtan) kaçınmaya yönelik olduğu ortaya çıkmıştır.

### **İlgili Araştırmalar - Özet**

Yukarıda çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalar Tablo 4'de özetlenmiştir.

**Tablo 4***Çerçeveleme Dürtme Stratejileri İle İlgili Yapılmış Çalışmaların Değerlendirilmesi*

Sn	Çalışmanın Yazarı ve Yılı	Hedef Grup	Çerçeveleme Dürtme Stratejisi	Değişken	Etki
1	Sharma, ve ark. (2021)	Amerika'da üniversite öğrencileri	Olumlu ve olumsuz çerçevelenen bilgi güvenliği mesajları	Siber güvenlik risk sayısı	Etkisiz
2	Rodríguez-ve ark. (2020)	İspanya'da üniversite öğrencileri	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen bilgi güvenliği mesajları	Güvenlik risk sayısı	Olumlu
3	Tifferet (2020)	İsrail'de üniversite öğrencileri	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen görev puanları	Göreve katılım düzeyi	Olumlu
				Görev tamamlama düzeyi	Olumlu
				Görevi tamamlamama pişmanlık puanı	Olumlu
4	Wagner (2017)	Almanya'da ilkokul öğrencileri (8-10 yaş)	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen test puanları	Test puanı	Etkisiz (düşük yetenekse olumsuz, yüksek yetenekse pozitif)
				Soru çözüm çabası	Olumlu
				Testte doğru cevap sayısı	Olumlu
				Doğru cevap paylaşımı	Olumsuz

				Test puanı	Olumlu
			Negatif (sıfıra karşı) test puanı	Soru çözüm çabası	Olumlu
				Testte doğru cevap sayısı	Olumlu
				Doğru cevap paylaşımı	Olumlu
5	McEvoy (2016)	Amerika'da üniversite öğrencileri	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen ders notları	Ders notu	Olumlu
				Final sınavı çabası	Olumlu
6	Levitt ve ark. (2016)	Amerika'da ilkokul ve ortaokul öğrencileri	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen maddi teşvikler	Test puanı	Olumlu
				Soru çözüm çabası	Olumlu
7	Apostolova-Mihaylova ve ark. (2015)	Amerika'da üniversite öğrencileri	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen ders notları	Ders notu	Etkisiz (kadın için olumsuz, erkek için olumlu)
8	Martinez (2014)	Amerika'da MOOC'da aktif öğrenciler	Diğer öğrencilerden daha kötü (daha iyi karşı) olarak çerçevelenen göreceli performans	Ders notu	Olumlu
				Katılım çabası	Olumlu
9	Fryer ve ark. (2012)	Amerika'da ilkokul ve ortaokulda görevli öğretmenler	Kayıplar (kazançlara karşı) olarak çerçevelenen maddi teşvikler	Matematik test puanı	Olumlu
10	Field (2009)	Amerika'da üniversite öğrencileri	Öğrenim ücretinden muafiyet (krediye karşı) olarak çerçevelenen maddi teşvikler	Kayıt	Olumlu
				Kamu yararına iş seçimi	Olumlu

İlgili araştırmalar bölümünde özetlenen çalışmalar ve yukarıda Tablo 4 incelendiğinde, çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili olarak birtakım sınırlılıkların bulunduğu görülmektedir. Alanyazında çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanıldığı çalışmaların genelde sağlık, ekonomi, psikoloji, iktisat, sosyoloji gibi alanlarda yapılmış çalışmalar olduğu görülmektedir. Çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili eğitim alanında yapılmış çalışmaların kısıtlı olması ve genelde teorik çalışmaların olması önemli sınırlılıklarından biri olarak düşünölmektedir. Eğitim alanında kullanılan çerçeveleme dürtme stratejilerinin deneysel yöntemle etkililiğine yönelik çalışmalara ihtiyaç duyulduğu öngörülmektedir.

Yapılmış çalışmalarda, genelde kayıptan kaçınmaya yönelik öğrenenlerin görev ve test performanslarındaki değişimlere odaklanılmıştır. Ancak, performans değişiminde önemli etkisi olduğu bilinen motivasyon değişkenini ele alan bir çalışma bulunmamaktadır.

Sınırlılıklarından bir diğeri ise, çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanımı ile sadece bir çalışma bulunmaktadır (Martinez, 2014). Ayrıca, incelenen alanyazın çalışmalarında, birden fazla farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin birleştirilip etkisinin incelendiği çalışmaların olmadığı görülmektedir. Çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkililiğinin belirlenmesine yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmalarda, öğrenci görüşlerini içeren nitel verilere yer verilmemesi çalışmaların bir diğer sınırlılığı olarak görülmektedir. Çalışma bulgularını daha güçlü hale getirebilmek ve çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkililiğini ortaya koyabilmek için öğrenci görüşlerinin yer aldığı nitel çalışmaların alanyazına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Yukarıda ifade edilen sonuçlardan hareketle, yapılan bu çalışmada daha önce eğitim alanyazında çok az sayıda çalışılmış çerçeveleme dürtme stratejileri ele alınmış, yine kısıtlı olarak kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılması öngörülmüştür. Ayrıca “başarı” ve daha önce çalışılmamış “motivasyon” değişkenleri ele alınmış, daha önce hiç

kullanılmayan öğrenci görüşleri ile çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkisinin daha geniş bir bakış açısı ile sunulabileceği değerlendirilmiştir.



## Bölüm 3

### Yöntem

Bu bölüm, araştırmanın modeli ve deseninden, çalışma grubundan, veri toplama araçlarından, veri toplama sürecinden, veri analiz yönteminden, ortam tasarımı, uygulama sürecinden, araştırmacının rolünden, geçerlik ve güvenirlik başlıklarından oluşmaktadır.

#### Araştırma Modeli ve Deseni

Çevrimiçi öğrenme ortamında çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanılmasının üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisinin incelendiği bu çalışma karma modelde tasarlanmıştır. Hem farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin, çıktı değişkenler üzerindeki etkisi hem de öğrenenlerin süreçteki deneyimleri ve görüşleri derinlemesine araştırıldığı için karma model tercih edilmiştir.

Karma araştırma yöntemlerinin farklı türleri bulunmaktadır (Fraenkel & Wallen, 2009, Johnson ve ark., 2007). Bu çalışmada, nicel bulguları nitel bulgularla desteklemek ve araştırma problemi üzerinde daha bütüncül bir anlayışa sahip olmak amacıyla yakınsak paralel desen (convergent parallel design) kullanılmıştır (Bkz. Şekil 8). Bu desende, nicel ve nitel yöntemlere eşit öncelik verilir; analiz aşamasında birbirinden ayrı tutulur ve daha sonra genel yorumlama yapılırken de sonuçlar birleştirilir (Creswell, 2014; Creswell & Clark, 2017).

#### Şekil 8

*Yakınsak Paralel Desen*



Yakınsak paralel karma desene göre planlanan bu araştırmanın nicel bölümünde, öntest sontest kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılmıştır. Kullanılan bu desende iki gruba öğrenciler seçkisiz olarak atanmıştır. Araştırmanın nicel deseninin şematik gösterimi Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5**

*Nicel Araştırma Deseninin Şematik Gösterimi*

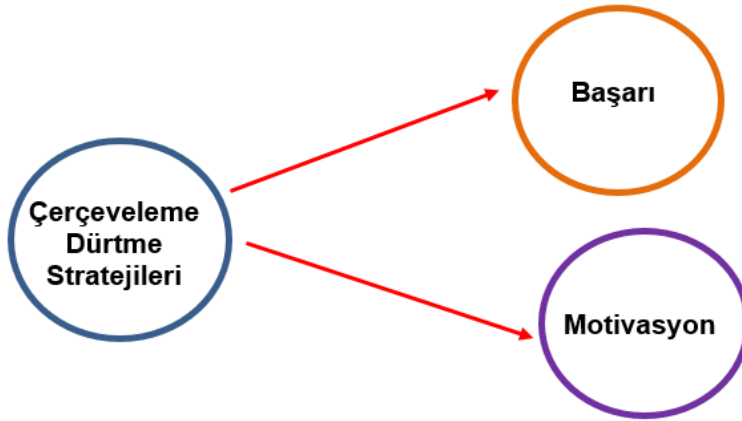
Grup	$O_1$	R	X	$O_{2,3,4,5}$	$O_6$	$O_7$
Deney 1	Öntest: Başarı testi	Seçkisiz atama	Deneysel işlem: Ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejileri	Ara test: Performans görevleri 1,2,3 ve 4	Sontest: Performans testi Motivasyon ölçeği	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu Çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu
Deney 2	Öntest: Başarı testi	Seçkisiz atama	Deneysel işlem: Ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejileri	Ara test: Performans görevleri 1,2,3 ve 4	Sontest: Başarı testi Motivasyon ölçeği	Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu Çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu

Tablo 5'te görüldüğü üzere araştırmanın bağımsız değişkeni ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise başarı ve motivasyondur (Bkz. Şekil 9). Ayrıca, deney 2 grubundaki öğrenciler zaten çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasını deneyimledikleri için bu grup "kontrol" grubu olarak adlandırılmamıştır. Buradan hareketle, bu çalışmada iki adet deney grubu olduğu söylenebilir. Çalışmanın raporlama sürecinde bu iki deney grubun karışmasını önlemek için ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasını deneyimleyen grup "Deney 1", ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasını

deneyimleyen grup ise “Deney 2” olarak adlandırılmış ve çalışmanın bundan sonrasında bu ifadeler kullanılmıştır.

### Şekil 9

#### *Araştırmanın Bağımsız ve Bağımlı Değişkenleri*



Araştırmanın nitel bölümünde ise, bir ya da daha fazla durumun incelenerek analiz edildiği durum çalışması (case study) yöntemi kullanılmıştır. Dolayısıyla bu tez çalışmasında, farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkilerini ayrıntılı olarak incelemek ve sonucunda çalışmanın araştırma problemlerini en iyi şekilde yorumlayabilmek amacıyla durum çalışmasından yararlanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin çerçeveleme dürtme stratejileri uygulama sürecine yönelik görüşleri toplanmıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubu, 2020-2021 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde öğrenim gören 59 (31 kadın, 23 erkek) üniversite öğrencisinden oluşmaktadır.

Araştırma “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi sürecinde 10 hafta uygulanmıştır. Çalışmaya dahil edilen öğrenciler deney 1 ve deney 2 gruplarına seçkisiz bir biçimde atanmıştır. Uygulamada verilen görevleri göndermeyen ve süreci tamamlamayan 4 öğrenci çalışmanın analizine dahil edilmemiş ve süreç deney 1 (n=27) ve

deney 2 (n=27) gruplarında yer alan 54 öğrenciyle tamamlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerle ilgili bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6**

*Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımları*

Gruplar	Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı			Öğrencilerin Akademik Genel Ortalamasına Göre Dağılımı	
	Kadın (f)	Erkek (f)	Toplam (f)	$\bar{X}$	SS
Deney 1 grubu	17	10	27	2.88	.28
Deney 2 grubu	14	13	27	2.94	.27
Toplam	31	23	54		

Tablo 6'da veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından gruplara dengeli dağıldığı ifade edilebilir. Ayrıca, belirli bir üniversite yerleştirme puanı alıp programa dahil olan öğrenciler her iki gruba da rastgele atandığından, bu grupların başarı açısından benzer olduğu düşünülmektedir. Nitekim araştırmaya katılan öğrencilerin üçüncü dönem akademik genel ortalamalarının da gruplarda benzer düzeyde olduğu görülmektedir ( $t=-.672$ ;  $p>.05$ ).

**Veri Toplama Araçları**

Çalışma kapsamında hem nicel hem de nitel veri toplama araçları ile veriler toplanmıştır. Nicel veriler; kişisel ve akademik bilgi formu, öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeği, başarı testi (öntest-sontest), dört adet görev testi ve motivasyon ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise öğrencilerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla ve çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu ile toplanmıştır. Bu araştırmada kullanılan her bir veri toplama aracı detaylı olarak aşağıda sunulmuştur.

***Kişisel ve Akademik Bilgi Formu***

Öğrencilerin, cinsiyeti, sınıf düzeyi ve akademik genel ortalamaları ile ilgili bilgiler toplanmıştır (Bkz. EK-A).

### **Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği**

Bireylerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri ile dürtme stratejilerinin etkileri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Cadena & Keys, 2015; Evans ve ark., 2016). Öğrencilerin öz-kontrol ve öz-yönetim eksikliği yaşamamaları durumunda dürtme stratejileri ile yönlendirilebilirler ve dürtme stratejileri etkililiğini gösterebilirler. Dolayısıyla, öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri bakımından deney 1 ve deney 2 grupları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Mezo (2009) tarafından geliştirilen Öz-kontrol ve Öz-yönetim Ölçeği'nin (Bkz. EK-B) Türkçeye uyarlama çalışması Ercoşkun (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınmıştır (Bkz. EK-C). Ölçek 6'lı Likert olarak derecelendirilmektedir (0= Beni hiç tanımlamıyor, 5= Beni tamamiyle tanımlıyor). Bu ölçek 16 maddeden oluşmakta olup 7., 8., 9., 10. ve 11. maddeleri ters olarak puanlanmaktadır. Ölçekte üç alt boyut yer almaktadır. Bunlar: öz-ayarlar, öz-değerlendirme ve öz-pekiştirme. Ölçeğin tamamı için yapılan Cronbach Alpha iç tutarlık güvenilirlik katsayısı .87, alt boyutları olan öz-ayarlar alt boyutu için .80, öz-değerlendirme alt boyutu için .73, öz-pekiştirme alt boyutu için ise .81 olarak hesaplanmıştır (Ercoşkun, 2016). Yapılan bu çalışmada ise ölçeğin tamamı için yapılan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .85, alt boyutları olan öz-ayarlar alt boyutu için .78, öz-değerlendirme alt boyutu için .75, öz-pekiştirme alt boyutu için ise .79 olarak hesaplanmıştır.

Ölçeğin faktör yapısının sınamak amacıyla DFA analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda yapının doğruluğunu destekleyen değerler görülmüştür (Marsh, Balla, & McDonald, 1988). Bu kapsamda, CFI değeri 0.82, GFI değeri 0.87, AGFI değeri 0.86 ve RMSEA değeri 0.06 olarak hesaplanmıştır. Öğrenenlerin öz-kontrol ve öz-yönetim düzeylerine ilişkin deney 1 ve deney 2 gruplarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

**Tablo 7**

*Öz-kontrol ve Öz-yönetim Puanlarına İlişkin Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

Öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeği	Deney 1 grubu		Deney 2 grubu	
	ortalama	SS	ortalama	SS
	61.74	10.23	61.81	9.30

Tablo 7 incelendiğinde, deney 1 grubundaki öğrencilerin öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeğinden elde ettikleri puan ortalaması 61,74 iken, deney 2 grubundaki öğrencilerin ortalaması 61,81'dir. Verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra, deney 1 ve deney 2 grubunun öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeğinden elde ettikleri puanların istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem için t-testi analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8**

*Deney 1 ve Deney 2 Grubu Öğrencilerinin Öz-kontrol ve Öz-yönetim Puanlarına İlişkin İlişkisiz Örneklem t-testi Sonuçlarının Dağılımı*

Gruplar	N	X	SS	t	p
Deney 1	27	61.74	10.23	-.028	.409
Deney 2	27	61.81	9.30		

Tablo 8'de ilişkisiz örneklem t-testi analizi sonuçlarına göre öz-kontrol ve öz-yönetim puanları bakımından deney 1 ve deney 2 grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir ( $t = -.028$ ,  $p > .05$ ). Diğer bir deyişle, çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanıldığı çevrimiçi öğrenme ortamının üniversite öğrencilerinin başarı ve motivasyonuna etkisinde olası farklılığın öz-kontrol ve öz-yönetim puanlarından kaynaklanmadığı kontrol edilmiştir.

### ***Başarı Testi***

Öntest ve sontest olarak kullanılmak üzere araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir (Bkz. EK-Ç). Katılımcılardan verilen sorulara göre çevrimiçi yöntemleri (örnek olay, problem çözme, çevrimiçi işbirlikli araçlar ve çözümlü örnekler) değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin başarılarını değerlendirmek amacıyla araştırmacılar tarafından bir rubrik geliştirilmiştir (Bkz. EK-D). Bu rubrik; çevrimiçi yöntemlere (örnek olay, problem çözme, çevrimiçi işbirlikli araçlar ve çözümlü örnekler) uygun 5 sorudan oluşmuştur. Puanlama olarak da 0-3 arası puanlama yapılmıştır. Örneğin; “temel adımlardan hiç bahsetmemiş” ise 0 puan, “temel adımlardan bahsetmiş ancak yetersiz” ise 1 puan, “temel adımlardan yeterli olarak bahsetmiş” ise 2 puan, “temel adımlardan yeterli olarak bahsetmiş ve açıklamalarla desteklemiş” ise 3 puan olarak puanlanmıştır.

### ***Performans Görevleri.***

Ders kapsamında geliştirilen dört adet görev bu çalışmada kullanılmıştır (Bkz. EK-E, G, H ve İ). Bu görevler:

**Görev 1: Örnek Olay Yazıyorum.** Öğrenenlere sunulan örnek olay şablonuna göre gerçek sınıf ortamında (yüz yüze ya da çevrimiçi) karşılaşılabilecekleri bir örnek olay yazma deneyimi kazanmaları amaçlanmaktadır.

**Görev 2: Örnek Olayda Problem Çözüyorum.** Verilen bir örnek olayın içinde yer alan öğrenme-öğretme problemini problem çözme yöntemini kullanarak çözmeleri amaçlanmaktadır.

**Görev 3: Çevrimiçi İşbirlikli Araçların Özelliklerini Öğreniyorum.** Bu görevde; beyaz pano, facebook ve google drive çevrimiçi araçlarını “ilişki yönetimi, bilgi yönetimi ve proje yönetimi” işlevlerine göre değerlendirmeleri amaçlanmaktadır. Sonuç kısmında ise ilgili çevrimiçi aracın işbirliği için ne derece uygun olduğu konusunda yorumlarını yazmaları beklenmektedir.

**Görev 4: Çözümlü Örnek Tasarlıyorum.** Seçtikleri bir kazanıma göre bir çözümlü örnek tasarımları amaçlanmaktadır.

Yukarıda sunulan her bir görev araştırmacı tarafından geliştirilmiş değerlendirme rubrikleri yardımıyla puanlanmıştır (Bkz. EK F, Ğ, I ve J).

### ***Motivasyon Ölçeği.***

Pintrich ve ark. (1993) tarafından öğrenenlerin derse yönelik motivasyonlarını tespit etmek amacıyla geliştirilen “Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeği” (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), Büyüköztürk ve ark. (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır (Bkz. EK-K). Uyarlayan araştırmacılardan ölçeği kullanabilmek için gerekli izin alınmıştır (Bkz. EK-L). Bu ölçek ‘Öğrenme Stratejileri Ölçeği (ÖSÖ)’ ve ‘Güdülenme Ölçeği (GÖ)’ olarak iki bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmada sadece Güdülenme Ölçeği (GÖ) bölümü kullanılmıştır. Güdülenme ölçeği üç genel motivasyon yapısını öneren genel bir sosyal-bilişsel motivasyon modeline dayanmaktadır (Pintrich, 1989):

1. beklenti,
2. değer
3. duyuşsal.

Beklenti alt boyutu, öğrencilerin bir görevi başarabileceklerine dair inançlarını ifade eder. Öğrencilerin

- (a) öğrenme ve performansla ilgili özyeterlik algısı ve
- (b) öğrenmeye ilişkin kontrol inancını

değerlendirmek için beklentiyle ilgili iki alt ölçek oluşturulmuştur.

Değer alt boyutu, öğrencilerin akademik bir göreve katılma nedenlerine odaklanır. Değer inançlarını ölçmek için üç alt ölçek dahil edilmiştir:

- (a) içsel hedef düzenleme
- (b) dışsal hedef düzenleme ve



(c) görev değeri

Duyuşsal alt boyutu, öğrencilerin sınavlara girmekle ilgili endişe ve kaygılarından yararlanan

(a) sınav kaygısı

ölçeğine verilen yanıtlar açısından işlevselleştirilmiştir.

Ölçek toplamda 3 alt boyut, 6 alt faktör ve 31 maddeden oluşmaktadır. Likert tipi yedili derecelendirme ölçeği olarak “Benim için kesinlikle yanlış” (1) ile “Benim için kesinlikle doğru” (7) arasında değişen katılma durumu belirtilir. Güdülenme ölçeğinin özgün formunun iç tutarlık alfa değerleri 0.62 ile 0.93, Türkçe form için ise 0.52 ile 0.86 arasındadır.

Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 31 iken, en yüksek puan ise 217’dir. Öğrenciler verilen dersi ilk kez aldıklarından dolayı ve motivasyon ölçeğindeki maddeler derse yönelik maddeleri içerdiğinden motivasyon testi öntest olarak değil, yalnızca sontest olarak kullanılmıştır. Ayrıca, ölçek modüler bir yapıya sahip olduğundan kullanım amacına göre alt ölçeklerden elde edilecek puanlar ayrı ayrı kullanılabilir (Pintrich & Smith; 1993). Dolayısıyla bu çalışmada genel bir motivasyon puanı yerine alt faktörlerden elde edilen puanlar ayrı ayrı istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

Nitel veriler ise; araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış görüşme formları ve çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu aracılığıyla toplanmıştır. Aşağıda her bir veri toplama aracının açıklamasına ve veri toplama sürecine ait bilgiler sunulmuştur.

### ***Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu.***

Her iki grupta bulunan katılımcıların öğrenme sürecini değerlendirme, kullandıkları çerçeveleme dürtme stratejilerinin başarı ve motivasyon açısından etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çevrimiçi olarak bir form geliştirilmiştir (Bkz. EK-M ve N). Ayrıca, bu form ile öğrenenlerin çerçeveleme dürtme stratejilerini tercihleri ile nedenlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Geliştirilen bu form 12 adet açık uçlu soruyu kapsamaktadır.

### **Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.**

Öğretmen adaylarının çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamalarına yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırmacı tarafından deney 1 ve deney 2 grupları için ayrı ayrı görüşme formları geliştirilmiştir (Bkz. EK-O ve Ö). Bu formun geliştirilmesinde, ilk önce araştırmacı tarafından 12 ana görüşme sorusu ve bu sorulara dönük alt sorular belirlenmiştir. Belirlenen madde havuzu alanında uzman 6 kişiye (2 akademisyen, 2 alan uzmanı, 2 Türkçe öğretmeni) gönderilmiş ve dönütler alınmıştır. Bu dönütler neticesinde değerlendiriciler ile birlikte gerekli düzenlemeler yapılarak son haline getirilmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Çalışma için önce Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan etik onay alınmıştır (Bkz. EK-P). Etik onay başvurusunda, çalışma kapsamında kullanılacak ölçeklerin ve testlerin öğrencilere uygulanması konusunda gerekli izin alınmıştır.

Gerekli izinler alındıktan sonra, araştırmanın uygulama sürecinde deney 1 ve deney 2 gruplarını oluşturan BÖTE bölümü 2.sınıf öğrencisi olan 54 kişiden bilgisayar başında nicel veriler toplanmıştır.

Nitel veriler ise, çevrimiçi anket ve görüşme olmak üzere iki şekilde toplanmıştır. Tüm öğrencilerden online anket olarak "Google Forms" üzerinden paylaşılan açık uçlu sorulara cevap alınarak veriler toplanmıştır. Ayrıca, COVID-19 salgını nedeniyle öğrencilerle bir araya gelinememesinden dolayı "Zoom" uygulaması üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme yapılacak öğrencilerin belirlenmesinde ise Tablo 9'da verilen kriterlere göre kişilerin seçilmesine dikkat edilmiştir.

**Tablo 9***Görüşme Yapılan Katılımcıların Görüşme Bilgileri ve Seçilme Kriterleri*

Öğrenci	Grubu	Zoom görüşme süresi (dk)	Seçilme Nedeni
Katılımcı 1	Deney 1	15:07	Dört görev performans ortalaması en yüksek (87,17)
Katılımcı 2	Deney 1	17:42	Dört görev performans ortalaması en yüksek ikinci (85,08)
Katılımcı 3	Deney 1	13:55	İkinci görevi göndermemiş
Katılımcı 4	Deney 1	16:12	Sadece bir görev gönderip diğer görevleri göndermemiş
Katılımcı 5	Deney 1	14:27	İlk 2 görevi göndermemiş, sonraki 2 görevi göndermiş
Katılımcı 6	Deney 1	18:35	Dört görev performans ortalaması en düşük (54,33)
Katılımcı 7	Deney 2	19:22	Dört görev performans ortalaması en yüksek (89,38)
Katılımcı 8	Deney 2	16:49	Sadece ikinci görevi gönderip diğer görevleri göndermemiş
Katılımcı 9	Deney 2	14:34	İkinci görevi göndermemiş, diğer göndermiş 3 görevin puanları düşük
Katılımcı 10	Deney 2	15:40	Dördüncü görevi göndermemiş
Katılımcı 11	Deney 2	15:26	İlk üç görev puanı yüksek olup dördüncü görevi göndermemiş
Katılımcı 12	Deney 2	14:11	Dört görev performans ortalaması en düşük (54,33)

Yukarıdaki Tablo 9 incelendiğinde, her iki gruptan 12 kişi ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmeler, yazıya aktarılarak daha sonra analiz edilmiştir.

**Verilerin Analizi**

Bu çalışmada, karma yönteme göre nicel ve nitel veriler toplandığından bu verilerin analizi de hem nicel veri analizi hem de nitel veri analizi olmak üzere iki farklı analizle incelenmiştir.

***Nicel Verilerin Analizi***

Nicel veriler; kişisel ve akademik bilgi formu, öz-kontrol ve öz-yönetim ölçeği, başarı testi, dört adet görev testi ve motivasyon ölçeğinden elde edilmiştir. Elde edilen bu verilerin

tümü nicel analiz yöntemleri ile analiz edilmiştir. Bu analizlerde anlamlılık değeri ( $p$ ) .05 olarak kabul edilmiştir.

Deney 1 ve deney 2 gruplarına ait nicel verilerin betimsel istatistik analizinde aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK) hesaplanmıştır. Ayrıca verilerin normallik dağılımı için de Shapiro-Wilk değerleri incelenmiştir. Bu sonuçlar, bağımsız gruplar t-testi ve ANCOVA analizi için gerekli olan varsayımların kontrol edilmesinde kullanılmıştır.

Nicel verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenmesi için öncelikle çalışmanın tüm değişkenlerinin deney 1 ve deney 2 gruplarına göre ayrı ayrı çarpıklık-basıklık değerleri ve normallik testleri yapılmıştır. Tüm değişkenlerin gruplara göre çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 10'da sunulmuştur.

**Tablo 10***Araştırmada Kullanılan Tüm Değişkenlere Ait Çarpıklık-Basıklık İstatistiği Analizi Sonuçları*

<i>Test</i>	<i>Grup</i>	<i>N</i>	<i>Çarpıklık Katsayısı (ÇK)</i>	<i>Basıklık Katsayısı (BK)</i>
Öntest	Deney	27	1,107	1,575
	Kontrol	27	,266	-,713
Sontest	Deney	27	-,736	,313
	Kontrol	27	-,333	-,918
Öz-kontrol ve Öz-yönetim	Deney	27	-,800	,060
	Kontrol	27	-,290	-,361
Motivasyon	Deney	27	,599	,114
	Kontrol	27	-,250	-,870
Görev 1	Deney	27	,188	-,342
	Kontrol	27	-,365	-,318
Görev 2	Deney	27	,087	-,899
	Kontrol	27	,357	-,660
Görev 3	Deney	27	,036	,775
	Kontrol	27	,170	-,827
Görev 4	Deney	27	-,410	-,569
	Kontrol	27	,199	-,872

Bir veri grubunda normal dağılımın kabul edilebilebilmesi için çarpıklık-basıklık değerinin +2, -2 aralığında olması gerektiği belirtilmiştir (George & Mallery, 2010). Tablo 10'da tüm puanların çarpıklık-basıklık değerlerine bakıldığında normal bir dağılımda oldukları görülmektedir. Ayrıca, elde edilen nicel verilerin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk (kişi sayısı 50'den az ise) ve Kolmogorov-Smirnov (kişi sayısı 50'den fazla ise) testlerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada, gruplardaki kişi sayısı 50'den az olduğundan Shapiro-Wilks (S-W) testi

kullanılmıştır. Tüm değişkenlerin gruplara göre normal dağılım durumlarına Tablo 11’de yer verilmiştir.

**Tablo 11**

*Araştırmada Kullanılan Tüm Değişkenlere Ait Shapiro-Wilks Normallik Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Değişken	Gruplar	S-W testi anlamlılık (p) değerleri
Öz-kontrol ve Öz-yönetim	Deney 1	.173
	Deney 2	.451
Motivasyon	Deney 1	.503
	Deney 2	.488
Görev 1	Deney 1	.671
	Deney 2	.299
Görev 2	Deney 1	.918
	Deney 2	.397
Görev 3	Deney 1	.544
	Deney 2	.782
Görev 4	Deney 1	.403
	Deney 2	.666
Öntest	Deney 1	.167
	Deney 2	.606
Sontest	Deney 1	.115
	Deney 2	.297

Tablo 11’deki Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları incelendiğinde, öz-kontrol ve öz-yönetim puanları, motivasyon puanları ve çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik görevlerin puanları ile öntest ve sontest puanlarının normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir ( $p > .05$ ). Doyasıyla deney 1 ve deney 2 grupları arasındaki farklılığı analiz etmek için parametrik olan testlerin kullanımına karar verilmiştir.

Birinci araştırma problemi (deney 1 ve deney 2 grubu arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?) için Kovaryans Analizi’ne (ANCOVA) karar verilmiştir. Araştırmada kullanılacak ANCOVA için yukarıda verilerin normal dağılımı sağlandıktan sonra diğer dört varsayımı daha incelenmiştir.

1. Varyanslar homojen olmalı (Levene testi).

2. Gözlemler birbirinden bağımsız olmalı.
3. Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki bulunmalı.
4. Grupların regresyon katsayıları (regresyon doğrularının eğimleri) homojen olmalı.

Varyansların homojenliği ise Levene testi aracılığıyla incelenmiş ve gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. [ $F_{(1,54)}=1,832$ ,  $p>0,05$ ]. Böylelikle deney 1 ve deney 2 grubunun öntest puanlarının varyansları homojendir. Ayrıca, bağımlı değişken ve ortak değişken (kovaryant) arasında lineer bir ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson korelasyon analizi yapılarak sonuçlarına Tablo 12’ de yer verilmiştir.

**Tablo 12**

*Bağımlı Değişken ve Ortak Değişken Arasındaki İlişkinin Belirlenebilmesi İçin Pearson Korelasyon Analizi Sonucu*

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
Öntest x Sontest	54	,409	,000

Tablo 12 incelendiğinde, bağımlı değişken ve ortak değişken (kovaryant) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir [ $r_{(54)}=0,409$ ;  $p<0,01$ ]. Ayrıca, saçılma grafikleri de incelenerek bu ilişkinin doğrusal olduğu görülmüştür.

Grupların regresyon katsayılarının homojen olup olmadığını belirlemek için ise bağımsız değişken ile öntest puanlarının ortak etkisini gösteren analiz yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 13’de yer almaktadır.

**Tablo 13***Regresyon Doğrularının Eğimlerinin Homojenliğine İlişkin Test Sonucu*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest	3476,668	1	3476,668	12,269	,000
Grup * Öntest	464,790	1	464,790	1,661	,203
Hata	13987,323	50	279,746		
Toplam	221838,439	54			

Tablo 13 incelendiğinde, öğrencilerin söntest puanları üzerinde Grup X Öntest ortak etkisinin anlamsız olduğu ortaya çıkmaktadır [ $F_{(1,54)}=1,661$ ;  $p>0,05$ ]. Bunun sonucunda regresyon doğrularının eğimlerinin homojen olduğu kabul edilmiştir. Tüm bu varsayımların analizi sonucunda ANCOVA (Kovaryans) analizi için gerekli olan varsayımların sağlandığı değerlendirilmiştir.

İkinci araştırma problemi (Deney 1 grubu ile deney 2 grubu arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?) için ilişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-Testi'ne karar verilmiştir. Araştırmada kullanılacak t-testi için yukarıda verilerin normal dağılımı sağlandıktan sonra varyansların homojenliği varsayımı da incelenmiştir.

Varyansların homojenliği Levene testi ile kontrol edilerek gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir [ $F_{(1,54)} = ,087$ ,  $p>0,05$ ]. Böylelikle deney 1 ve deney 2 grubunun söntest puanlarına ilişkin varyansların homojen olduğu belirlenmiştir.

### **Nitel Verilerin Analizi**

Bu çalışmada nitel verileri, öğrenciler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ve çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formundan toplanan veriler oluşturmuştur. Bu veriler içerik analizi tekniği kullanılarak NVivo ve SPSS programları aracılığıyla analiz edilmiştir. Bu çalışmada nitel verilerin analiz aşamaları Şekil 10'da



görüldüğü üzere Creswell'in (2014) nitel verilerin analizi için önerdiği aşamalar dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

## Şekil 10

*Nitel Verilerin Analiz Aşamaları: Creswell (2014)'den Uyarlanmıştır.*



Şekil 10'da görüldüğü gibi veriler analiz edilmeden önce oluşan ses kayıtları bilgisayarda yazıya aktarılmıştır. İkinci aşamada ise yazıya dökülen veriler gözden geçirilmiş ve sonra detaylı bir şekilde incelenmiştir. Üçüncü aşamada veriler kodlanmaya başlanmıştır. Kodlamalar bittikten sonra dördüncü aşamada kategori ve temalar belirlenmiştir. Son aşamada ise belirlenen temalar ve kategoriler gözden geçirilerek örnek görüşler sunulmuştur.

Çalışmada araştırmacı ve eğitim alanında uzman bir kişi öğrencilerin göndermiş olduğu tüm öntest ve sontest ödevlerini inceleyerek aralarındaki uyum katsayıları belirlenmiştir. Bunun için uyum yüzdesi (Cohen's Kappa) ve Spearman korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Landis ve Koch (1977) tarafından belirtilen uyum yüzdelerine göre aşağıdaki kategorilendirme dikkate alınmıştır.

$\kappa < 0.00$ : zayıf uyum,

0.00-0.20: önemsiz uyum,

0.21-0.40: düşük uyum,

0.41-0.60: orta uyum,

0.61-0.80: önemli uyum,

0.81-1.00: çok yüksek

Spearman korelasyon katsayısı ile ilgili olarak ise aşağıdaki sınıflandırılma dikkate alınmıştır (Evans, 1996).

$r < 0.20$ : çok zayıf düzeyde ilişki,

0.20-0.39: zayıf düzeyde ilişki,

0.40-0.59: orta düzeyde ilişki,

0.60-0.79: güçlü düzeyde ilişki,

0.80-1.00: çok güçlü düzeyde ilişki

Yukarıdaki sınıflandırmalara göre bu çalışmada, iki puanlayıcı öntestleri değerlendirmiş ve önemli düzeyde bir uyum (Cohen's  $\kappa = .764$ ,  $p < .05$ ) ve çok güçlü düzeyde bir ilişki ( $r = .886$ ,  $p < .05$ ) belirlenmiştir. Ayrıca, çalışmada iki puanlayıcı sontestleri de değerlendirmiş ve yine önemli düzeyde bir uyum (Cohen's  $\kappa = .704$ ,  $p < .05$ ) ve çok güçlü düzeyde bir ilişkiye ( $r = .816$ ,  $p < .05$ ) ulaşılmıştır. Bu sonuçlar araştırmacıların öntest ve sontest sonuçlarını güvenilir bir biçimde değerlendirdiğini göstermektedir.

Çalışmanın araştırma soruları, araştırma sorularına cevaben toplanan verilere ilişkin veri toplama araçları, katılımcılar ve sayıları, katılımcılardan verilerin toplandığı zaman, sayıltıları ve bu toplanan verilerin nasıl analiz edildiği birlikte Tablo 14'de verilmiştir.

Tablo 14

## Araştırma Problemlerine Göre Uygulamanın Veri Toplama Araçları, Katılımcılar ve Uygulanan Analizler

Araştırma Soruları	Veri Toplama Aracı	Katılımcılar	Veri Toplama Zamanı	Katılımcı Sayısı	Uygulanan Analizler	Sayıtlar
1. Deney 1 grubu ile deney 2 grubu arasında başarı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	Başarı testi ve 4 görev testi	Deney 1 ve Deney 2 grubunda uygulamaya katılan öğrenciler	Uygulama sürecinin başında, süreç boyu ve sonunda (öntest, arastestler ve sontest )	54	Kovaryans Analizi (ANCOVA)	1. Veriler normal dağılımalı. 2. Varyanslar homojen olmalı. 3. Gözlemler birbirinden bağımsız olmalı. 4. Bağımlı değişken ile kontrol değişkeni arasında doğrusal bir ilişki bulunmalı. 5. Grupların regresyon katsayıları (regresyon doğrularının eğimleri) homojen olmalı.
2. Deney 1 grubu ile deney 2 grubu arasında motivasyon açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?	Motivasyon ölçeği	Deney 1 ve Deney 2 grubunda uygulamaya katılan öğrenciler	Uygulama sürecinin sonunda	54	İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t - Testi	1. Veriler normal dağılımalı. 2. Varyanslar homojen olmalı. 3. Gözlemler birbirinden bağımsız olmalı.
3. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde dürtme stratejilerinin kullanımına yönelik görüşleri nelerdir?	Yarı yapılandırılmış görüşme formu Çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu	Seçilen 12 kişi 54 kişi	Uygulama bittikten sonra	12 54	İçerik analizi	

Deney 1: Ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejisi

Deney 2: Ödülün kazanılması + Pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi

## Öğretim Sürecinin Tasarlanması ve Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanılması

Tasarım sürecinde öncelikle çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarımını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla alanyazın taraması gerçekleştirilmiştir. İnceleme sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motive edici unsurların ve dönütün eksikliğinden dolayı derse katılımlarının azaldığı ortaya konulmuştur (Choi & Park, 2018; Hranstinski, 2009; İbrahim & Van der Heijden, 2019; Masters & Oberprieler, 2004; McKavanagh ve ark., 2002; Toledo ve ark., 2020)

Ayrıca bu tez kapsamında, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme ortamları ile ilgili görüş ve beklentilerini belirlemek ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında karşılaştıkları sorunları ortaya koymak amacıyla bir ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu ön çalışmada alanyazını destekler nitelikte bulgular ortaya çıkmıştır. Örneğin; öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını motive edici unsurların eksikliğinden dolayı sıkıcı buldukları, etkileşimli ve dönüt imkanı sunan öğrenme ortamları istedikleri belirlenmiştir. Alanyazında yapılmış çalışmalar ve bu ön çalışma bulguları doğrultusunda, öğrenenlere dönüt imkanı sunan ve derse katılımlarını arttırabilecek dürtme stratejilerinin öğretim tasarımı süreçlerinde kullanımının etkili olabileceği düşünülmüştür.

Dürtmeler sayesinde eğitim ortamlarında olumlu davranış değişimleri oluşabilir (Brown ve ark., 2019; Brown ve ark., 2022). Ancak bu olumlu değişimin gerçekleşebilmesi açısından eğitim bilimlerine özgün dürtme uygulamaları geliştirilmelidir. Örneğin, Brown ve ark. (2022) dürtmelerin eğitim alanlarında nasıl uygulanacağına yönelik bir protokol geliştirmiştir. Bu çalışmada da çerçeveleme dürtme stratejilerinin eğitim alanında kullanımında bu protokol dikkate alınmıştır. Bu protokol aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

**1.Adım: Neyin dürtüleceğinin belirlenmesi.** Dürtme stratejisi geliştirirken, önce neyin dürtüleceğini belirlemek önemlidir. Bu çalışmada ders sürecinde örnek olay, problem çözme, çevrimiçi işbirlikli araçlar ve çözümlü örneklerle ilgili olarak verilen görevlere yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır.

**2. Adım: Ne zaman dürtme uygulanacağını belirlenmesi.** İkinci adım ise, ne zaman dürtme uygulamasının kullanılacağını belirlemektir. Öğrencilerin başarılı olması için en önemli zaman dönemin başlarında kullanılmasıdır. Bu çalışmada da dönemin ilk 2-8. haftaları arası dürtme stratejileri uygulanmıştır.

**3. Adım: Kimin dürtüleceğini belirlenmesi.** Dürtme uygulamasının kime uygulanacağını belirlenmesidir. Dürtme uygulamasının öğrenciye, öğretmene veya veliye mi uygulanacağını belirlenmesi gerekir. Bu çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenme sürecini deneyimleyecek derse kayıtlı üniversite 2.sınıf öğrencileri için dürtme stratejileri geliştirilmiştir.

**4. Adım: Nasıl dürtüleceğini belirlenmesi.** Son adım, nasıl dürtüleceğini belirlenmesidir. Bu adımda, kullanılacak dürtme stratejisi detaylı olarak tartışılmalıdır. Öğrenenlere hem dönüt hem de onların derse katılımını arttıracak çerçeveleme dürtme stratejileri geliştirilmiştir. Örneğin; ödülün korunmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejisi ilk görev verilmeden önce şu şekilde kullanılmıştır. *“BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için 4 görevi tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde bir dönüt verilmiştir. Ardından her görev süresi sonunda görevi tamamladıysa, örneğin; *“Görev 1’i başarıyla tamamladığınız için 100 puanınızı korumaya devam ediyorsunuz. 100 puanınızı korumaya devam etmek için diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde dönüt verilmiştir. Görevi tamamlamadıysa, örneğin; *“Görev 1’i tamamlamadığınız için 100 puanınızı koruyamadınız ve puanınız 75’e düşmüştür. 75 puanınızı koruyabilmeniz için diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde ödülün korunmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri uygulanmıştır.

Ödülün kazanılmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejisi ise ilk görev verilmeden önce şu şekilde kullanılmıştır. *“BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Size verilen*

*4 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız.*” Şeklinde bir dönüt çevrimiçi ortam üzerinden verilmiştir. Daha sonra her görev süresi sonunda görevi tamamladıysa, örneğin; *“Görev 1’i başarıyla tamamladığınız için "25" puan kazandınız. Diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 75 puan daha kazanabilirsiniz.”* şeklinde dönüt verilmiştir. Görevi tamamlamadıysa, örneğin; *“Görev 1’i tamamlamadığınız için "0" puan kazandınız. Diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 75 puan kazanabilirsiniz.”* şeklinde ödülün kazanılmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri uygulanmıştır.

Pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi ise her görev sonunda görev performans puanı belirlendikten sonra sınıftaki durumu hesaplanıp, örneğin; *“Görev 1’de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1’den [65] aldınız. Bu, sınıfın [%70]’inden daha iyi yaptığınız anlamına gelir.”* şeklinde dönüt verilmiştir.

Negatif çerçeveleme dürtme stratejisi ise her görev sonunda görev performans puanı belirlendikten sonra sınıftaki durumu hesaplanıp, örneğin; *Görev 1’de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1’den [80] aldınız. Bu, sınıfın [%10]’undan daha kötü yaptığınız anlamına gelir.”* şeklinde dönüt verilmiştir.

Yukarıda verilen tüm dürtme stratejilerinin kullanım amacı öğrenenlere çevrimiçi öğrenme ortamlarında dönüt imkanı sunarak, çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme sürecine yönelik motivasyonlarını arttırmaktır. Bunun sonucunda da öğrenenlerin derse yönelik çabalarının artması ve başarılarının artması beklenmektedir.

### **Çevrimiçi Öğrenme Ortamı**

Bu çalışmada, COVID-19 salgını nedeniyle uygulama süreci bir çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülmüştür. “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi MS Teams çevrimiçi öğrenme ortamından haftada 2 ders saati (80 dk) şeklinde canlı olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca işlenen dersler video formatında kaydedilmiştir. Böylelikle öğrencilerin dersi eş zamansız bir biçimde takip etmesi de sağlanmıştır. Ders içerikleri ders

sorumlusu tarafından öğrencilerle paylaşılmıştır. Paylaşılan görevler ve çerçeveleme dürtme stratejileri bu ortam üzerinden öğrencilere sunulmuştur. Çevrimiçi ortamda sunulan çerçeveleme dürtme stratejileri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

## Çevrimiçi Ortamda Kullanılan Çerçeveleme Dürtme Stratejileri Uygulaması

Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Türü	Çerçeveselenen durum	Etkilenen durum	Simgesel Görünüm	Uygulama
<b>Amaç</b>	Bir amaç içeren davranışın sonuçları	İkna etkisi		<p>BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Size verilen 4 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız. <b>(Ödülün Kazanılması Dürtme Stratejisi)</b></p> <p>BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için 4 görevi tamamlamanız gerekmektedir. <b>(Ödülün Korunması Dürtme Stratejisi)</b></p>
<b>Özellik</b>	Ürün özellikleri veya nitelikleri	Özelliklerin değerlendirilmesi		<p>Görev 1'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%10]'undan daha iyi yaptığınız anlamına gelir. <b>(Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi)</b></p> <p>Görev 1'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%90]'ından daha kötü yaptığınız anlamına gelir. <b>(Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi)</b></p>



Tablo 15 incelendiğinde, amaç çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında ödülün kazanılması ve ödülün korunmasına yönelik öğrenenlere dönütler verilmiştir. İlk görev verilmeden önce ödülün kazanılması grubuna *“BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Size verilen 4 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız.”* Şeklinde bir dönüt çevrimiçi ortam üzerinden verilmiştir. Daha sonra her görev süresi sonunda görevi tamamladıysa, örneğin; *“Görev 1’i başarıyla tamamladığınız için “25” puan kazandınız. Diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 75 puan daha kazanabilirsiniz.”* şeklinde dönüt verilmiştir. Görevi tamamlamadıysa, örneğin; *“Görev 1’i tamamlamadığınız için “0” puan kazandınız. Diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 75 puan kazanabilirsiniz.”* şeklinde ödülün kazanılmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri uygulanmıştır.

Amaç çerçeveleme dürtme stratejileri kapsamında bir diğer grup olan ödülün korunması grubuna ise ilk görev verilmeden önce *“BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 4 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için 4 görevi tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde bir dönüt verilmiştir. Ardından her görev süresi sonunda görevi tamamladıysa, örneğin; *“Görev 1’i başarıyla tamamladığınız için 100 puanınızı korumaya devam ediyorsunuz. 100 puanınızı korumaya devam etmek için diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde dönüt verilmiştir. Görevi tamamlamadıysa, örneğin; *“Görev 1’i tamamlamadığınız için 100 puanınızı koruyamadınız ve puanınız 75’e düşmüştür. 75 puanınızı koruyabilmeniz için diğer 3 görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.”* şeklinde ödülün korunmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri uygulanmıştır.

Özellik çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında pozitif çerçeveleme ve negatif çerçeveleme dürtme stratejileri uygulanmıştır. Pozitif çerçeveleme dürtme stratejileri alan gruba her görev sonunda görev performans puanı belirlendikten sonra sınıftaki durumu hesaplanıp, örneğin; *“Görev 1’de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki*

bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1'den [65] aldınız. Bu, sınıfın [%70]'inden daha iyi yaptığınız anlamına gelir." şeklinde dönüt verilmiştir.

Negatif çerçeveleme dürtme stratejileri alan gruba her görev sonunda görev performans puanı belirlendikten sonra sınıftaki durumu hesaplanıp, örneğin; Görev 1'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 1'den [80] aldınız. Bu, sınıfın [%10]'undan daha kötü yaptığınız anlamına gelir." şeklinde dönüt verilmiştir. Aşağıda Şekil 11 ve Şekil 12'de çevrimiçi ortamda deney 1 ve deney 2 gruplarına verilen dönütlerle ilgili görseller paylaşılmıştır.

## Şekil 11

### Deney 1 Grubunun MS Teams Uygulama Ortamı

Microsoft Teams

Görev 2-Örnek Olayda Problem Çözüyorum  
Son lanile: 31 Mar 2021 23:59

Geri dönüş yapılacak (0) Geri dönüş yapıldı (29)

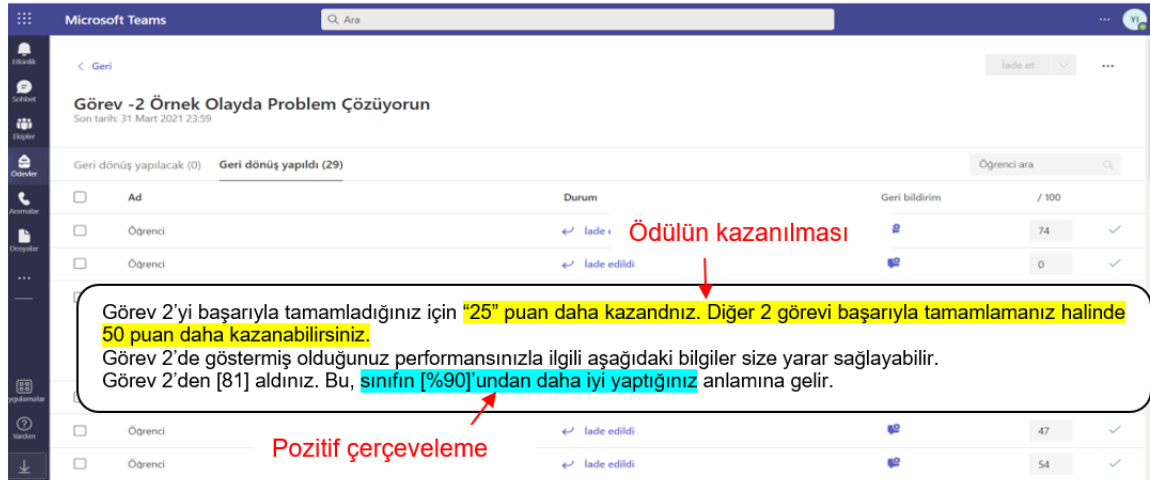
Ad	Durum	Geri bildirim	/ 100
Öğrenci	İade edildi	Ödülün korunması	0
Öğrenci	İade edildi	Negatif çerçeveleme	83
Öğrenci	İade edildi		89

Görev 2'yi başarıyla tamamladığınız için 100 puanınızı korumaya devam ediyorsunuz. 100 puanınızı korumaya devam etmek için diğer 2 görevi de başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.  
Görev 2'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir.  
Görev 2'den [80] aldınız. Bu, sınıfın [%18]'inden daha kötü yaptığınız anlamına gelir.

Şekil 11'de görev 1 için deney 1 grubunda bulunan öğrencilerin gönderdikleri cevaplara verilen dürtme stratejileri sunulmuştur.

## Şekil 12

### Deney 2 Grubunun MS Teams Uygulama Ortamı



Şekil 12'de görev 2 için deney 2 grubunda bulunan öğrencilerin gönderdikleri cevaplara verilen dürtme stratejileri sunulmuştur.

## Uygulama Süreci

Bu çalışmada uygulama süreci bölümü pilot çalışma ve ana uygulama olarak iki alt başlıkta detaylandırılmıştır. İlk olarak pilot çalışma açıklanmış, daha sonra ana uygulama süreci açıklanmıştır.

### Pilot Çalışma Süreci

Ana uygulamadan önce araştırma sürecinde karşılaşılabilecek eksiklikleri tespit etmek ve uygulamanın daha etkili geçmesi için bir pilot çalışma planlanmıştır.

Bu pilot çalışmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan amaç ve özellik çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrencilerin performanslarına etkisi ve performans ile motivasyonlarına yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan
  - a) amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin performans puanlarına etkisi nedir?

- b) özellik çerçeveleme dürtme stratejisinin performans puanlarına etkisi nedir?
2. Üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan
- a) amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin performans ve motivasyonlarına etkisine yönelik görüşleri nedir?
- b) özellik çerçeveleme dürtme stratejisinin performans ve motivasyonlarına etkisine yönelik görüşleri nedir?

Bu pilot çalışma, nicel ve nitel yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemle göre yürütülmüştür. Karma desenlerden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu 2x2 gruplararası faktöriyel desen oluşturmaktadır. Aşağıda Tablo 16'da faktöriyel desenin şekilsel görünümü sunulmuştur.

**Tablo 16**

*Faktöriyel Desen Görünümü*

Grup Dürtme stratejisi Türü 1 (Faktör 1)	İşlem Dürtme stratejisi Türü 2 (Faktör 2)	Sontest
Ödülün Korunması	X1 Pozitif Çerçeveleme	G1 - Performans puanı
Ödülün Kazanılması	X1 Pozitif Çerçeveleme	G2 - Performans Puanı
Ödülün Korunması	X2 Negatif Çerçeveleme	Yarı Yapılandırılmış görüşme formları
Ödülün Kazanılması	X2 Negatif Çerçeveleme	

Tablo 16 incelendiğinde, öğrenenler amaç çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında ödülün korunması ve ödülün kazanılması olarak rastgele iki gruba ayrılmıştır. Daha sonra her bir gruba özellik dürtme stratejisi (pozitif ve negatif çerçeveleme) uygulanacağı için, ödülün korunması ve ödülün kazanılması grupları kendi aralarında rastgele atama yöntemi ile iki gruba daha ayrılmıştır. Böylelikle toplamda dört adet araştırma (deney) grubu oluşturulmuştur. Nitel araştırma kapsamında durum çalışması deseni kullanılmıştır.

Çalışma grubunu Türkiye’de bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü’nde öğrenimlerine devam eden üniversite öğrencilerinden “BTE 115 Öğretim Teknolojilerinin Temelleri” dersini alan 47 öğrenci oluşturmuştur. Öğrenciler rastgele olarak 2x2 gruplara ayrılmıştır.

Araştırmada iki tür veri toplama aracı kullanılmıştır. Nicel verileri, iki haftalık görevler sonunda alınan performans puanları oluşturmuştur. Her görev için araştırmacı tarafından hazırlanan iki rubrik yardımıyla öğrencilerin gönderdikleri ödevler puanlanmıştır.

Nicel verilerin analizinde, gruplardaki örneklem büyüklüğü 30’dan az olduğu için Shapiro-Wilks (S-W) testi kullanılmıştır. Shapiro-Wilks testi sonucuna göre, çalışma verilerinin normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu durumda, betimsel istatistikler (frekans, aritmetik ortalama ve yüzde) ve verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann-Whitney U ve Kruskal – Wallis testi uygulanmıştır. Çalışmada toplanan veriler SPSS 20 uygulaması kullanılarak analiz edilmiştir.

Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından oluşturulmuş iki yarı yapılandırılmış görüşme formu (amaç çerçeveleme dürtme stratejisi görüşme formu ve özellik çerçeveleme dürtme stratejisi görüşme formu) kullanılmıştır. Her iki görüşme formunda da öğrenme ortamlarında çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkisini belirlemeye dönük ve yönlendirici olmayan yansız, genel nitelikte 4 adet açık uçlu soru yer almıştır. Görüşmelerden elde edilen nitel veriler, betimsel analiz ile çözümlenmiş ve 4 boyut altında kategorilendirilerek temalara göre betimlenmiştir.

**Pilot Çalışmanın Nicel Bulguları.** Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin (ödülün korunması ve ödülün kazanılması) performans puanlarına etkisini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 17’de verilmiştir.

**Tablo 17**

*Amaç Çerçeveleme Dürüme Stratejisinin Görev 1 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Görevler	Gruplar	N	X	Sıra Ort.	U	p
Görev 1	Ödülün korunması	24	71,16	27,44	193,500	.039
	Ödülün kazanılması	23	59,04	20,41		

Analiz sonucunda ödülün kazanılması ve ödülün korunması grubunda görev 1 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=193,500$ ,  $p<0,05$ ). Görev 1 performans ortalamaları dikkate alındığında, ödülün korunması grubundaki öğrenenlerin puanlarının, ödülün kazanılması grubundaki öğrenenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmada ödülün kazanılması ve ödülün kaybı grubunda bulunan öğrencilerin görev 2 performans ortalama puanlarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

**Tablo 18**

*Amaç Çerçeveleme Dürüme Stratejisinin Görev 2 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Görevler	Gruplar	N	X	Sıra Ort.	U	p
Görev 2	Ödülün korunması	24	76,80	29,60	141,500	.004
	Ödülün kazanılması	23	66,00	18,15		

Tablo 18 incelendiğinde, ödülün kazanılması ve ödülün korunması grubunda görev 2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $U=141,500$ ,  $p<0,05$ ). Görev 2 performans ortalamaları dikkate alındığında, ödülün korunması grubundaki

öğrenenlerin puanlarının, ödülün kazanılması grubundaki öğrenenlerin puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan özellik çerçeveleme dürtme stratejisinin (pozitif ve negatif çerçeveleme) performans puanlarına etkisini belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi yapılmış ve Tablo 19'da verilmiştir.

**Tablo 19**

*Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Görev 2 Performansına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Mann-Whitney U Testi Sonuçları*

Görevler	Gruplar	N	X	Sıra Ort.	U	p
Görev 2	Pozitif çerçeveleme	24	64,95	17,80	133,500	.002
	Negatif çerçeveleme	23	77,41	29,94		

Tablo 19 incelendiğinde, amaç çerçeveleme dürtme stratejisi dikkate alınmadığında, pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejileri gruplarında görev 2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur (U=133,500, p<0,05).

Araştırmada özellik çerçeveleme dürtme stratejisi olarak kullanılan pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin ödülün korunması ve ödülün kazanılması grubunda bulunan öğrenenlerin görev 2 performans puanlarına ilişkin Kruskal – Wallis testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

**Tablo 20**

*Amaç Çerçeveleme ve Özellik Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Birlikte Performansa Etkisinin İncelenmesine İlişkin Kruskal – Wallis Testi Sonuçları*

Görev	Gruplar	N	X	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Görev 2	Ödülün kazanılması + Negatif çerçeveleme	12	72,25	23,96	3	17,819	.000
	Ödülün kazanılması + Pozitif çerçeveleme	11	59,18	11,82			
	Ödülün korunması + Negatif çerçeveleme	12	82,58	35,92			
	Ödülün korunması + Pozitif çerçeveleme	12	70,25	23,29			

Tablo 20 incelendiğinde; görev 2 puanlarıyla ilgili olarak ödülün kazanılması grubunda ilk görev sonunda negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin puan ortalaması  $X=72,25$  olurken, ilk görev sonunda pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin puan ortalaması  $X=59,18$ 'dir. Görev 2 puanlarında ödülün korunması grubunda ilk görev sonunda negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin puan ortalaması  $X=82,58$  olurken, ilk görev sonunda pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin puan ortalaması  $X=70,25$ 'tir. Dört grubun görev 2 puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık vardır ( $\chi^2=154,500$ ,  $p<0,05$ ). Gruplar arasında farklılaşmanın detayları için varyansların homojen olmaması durumunda kullanılan Post-Hoc Tamhane's T2 testi sonucu incelenmiştir. Analiz sonucu Tablo 21'de verilmiştir.



**Tablo 21***Görev 2 Puanlarının Gruplara Göre Post-Hoc Tamhane's T2 Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Gruplar (I)	Gruplar (J)	Ortalama Farkı (I-J)	p.
Ödülün Kazanılması + Pozitif Çerçeveleme	Ödülün Kazanılması + Negatif Çerçeveleme	-13,068	,081
	Ödülün Korunması + Negatif Çerçeveleme	-23,401*	,000
	Ödülün Korunması + Pozitif Çerçeveleme	-11,068	,192
Ödülün Kazanılması + Negatif Çerçeveleme	Ödülün Kazanılması + Pozitif Çerçeveleme	13,068	,081
	Ödülün Korunması + Negatif Çerçeveleme	-10,333	,112
	Ödülün Korunması + Pozitif Çerçeveleme	2,000	,999
Ödülün Korunması + Negatif Çerçeveleme	Ödülün Kazanılması + Pozitif Çerçeveleme	23,401*	,000
	Ödülün Kazanılması + Negatif Çerçeveleme	10,333	,112
	Ödülün Korunması + Pozitif Çerçeveleme	12,333*	,043
Ödülün Korunması + Pozitif Çerçeveleme	Ödülün Kazanılması + Pozitif Çerçeveleme	11,068	,192
	Ödülün Kazanılması + Negatif Çerçeveleme	-2,000	,999
	Ödülün Korunması + Negatif Çerçeveleme	-12,333*	,043

Katılımcıların görev 2 puanlarının gruplara göre anlamlı farklılaştığı alt grupları belirlemek için yapılan Post-Hoc Tamhane testi sonucuna göre ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme grubu ile ödülün korunması + negatif çerçeveleme grubundakilerin anlamlı farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca yine ödülün korunması + pozitif çerçeveleme grubu ile ödülün korunması + negatif çerçeveleme grubunun anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Tüm bu sonuçlar altında, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerini alan gruplardaki öğrencilerin performanslarının en yüksek olduğu, ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan gruplardaki öğrencilerin performanslarının ise en düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer gruplar arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığı ortaya çıkmıştır ( $p > .05$ ).

**Pilot Çalışmanın Nitel Bulguları.** Üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan amaç çerçeveleme dürtme stratejisinin performans ve motivasyonlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, 7 öğrenci çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan ödülün korunmasının performanslarını ve motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerden 1'i ise ödülün korunmasının performanslarını ve motivasyonlarını etkilemediğini belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan ödülün kazanılması grubu incelendiğinde, 5 öğrenci performansı arttırdığını ve 3 öğrenci ise performanslarını etkilemediği görüşünde olmuşlardır. Motivasyona etkisine yönelik olarak, öğrencilerden 4'ü motivasyonu arttırdığını, 4'ü ise etkilemediğini ifade etmişlerdir.

Üniversite öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan özellik çerçeveleme dürtme stratejisinin performans ve motivasyonlarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formları betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, 5 öğrenci çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan pozitif çerçevelemenin öğrenenlerin performanslarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Öğrenenlerden 3'ü ise pozitif çerçeveleme kullanımının performanslarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Pozitif çerçeveleme kullanımının öğrenenlerin motivasyonuna etkisinde ise öğrenenlerin 6'sı motivasyonlarını arttırdığı, 2'si ise motivasyonlarını etkilemediği görüşündedirler. Çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan negatif çerçevelemenin öğrenenlerin performanslarına etkisi incelendiğinde 7 öğrenen performansını arttırdığını, 1 öğrenen ise etkilemediğini belirtmiştir. Negatif çerçeveleme kullanımına yönelik tüm öğrenciler motivasyonlarını arttırdığını ifade etmişlerdir.

### ***Pilot Çalışmanın Değerlendirilmesi***

- Pilot çalışmanın nicel ve nitel bulgularının birlikte değerlendirilmesi sonucunda, amaç çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında, ödülün korunmasının öğrenenlerin performanslarını arttırdığı ve performans ve motivasyonlarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu ortaya

konulmuştur. Yani, öğrenenler puanı korumaya yönelik daha fazla çaba gösterme ve kazandıkları puanı kaybetmemek için risk almama eğilimindedirler.

- Araştırmanın bir diğer sonucuna göre, öğrenenlere sunulan özellik çerçeveleme kapsamında, negatif çerçeveleme pozitif çerçevelemeye göre performans ve motivasyonlarını daha çok artırmıştır.
- Bu çalışma sonucunda özellik ve amaç çerçeveleme dürtme stratejileri ayrı ayrı değerlendirildiğinde ödülün korunması ve negatif çerçevelemenin öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu arttırdığı ortaya çıkmıştır.

Pilot çalışma Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama dergisinde 2021 yılında yayımlanmıştır. Bu çalışma ile ilgili kısa bir özet yukarıda sunulmuştur. Kapsamlı bilgi için İltüzer ve Demiraslan Çevik (2021) tarafından yayınlanmış çalışma incelenebilir.

Ana uygulama süreci öncesi yapılmış pilot çalışmada görülen eksiklikler ve ana uygulama sürecine yansımaları Tablo 22'de sunulmuştur.

**Tablo 22***Pilot Çalışmada Görülen Eksiklikler ve Ana Uygulama Tasarım Sürecine Aktarımları*

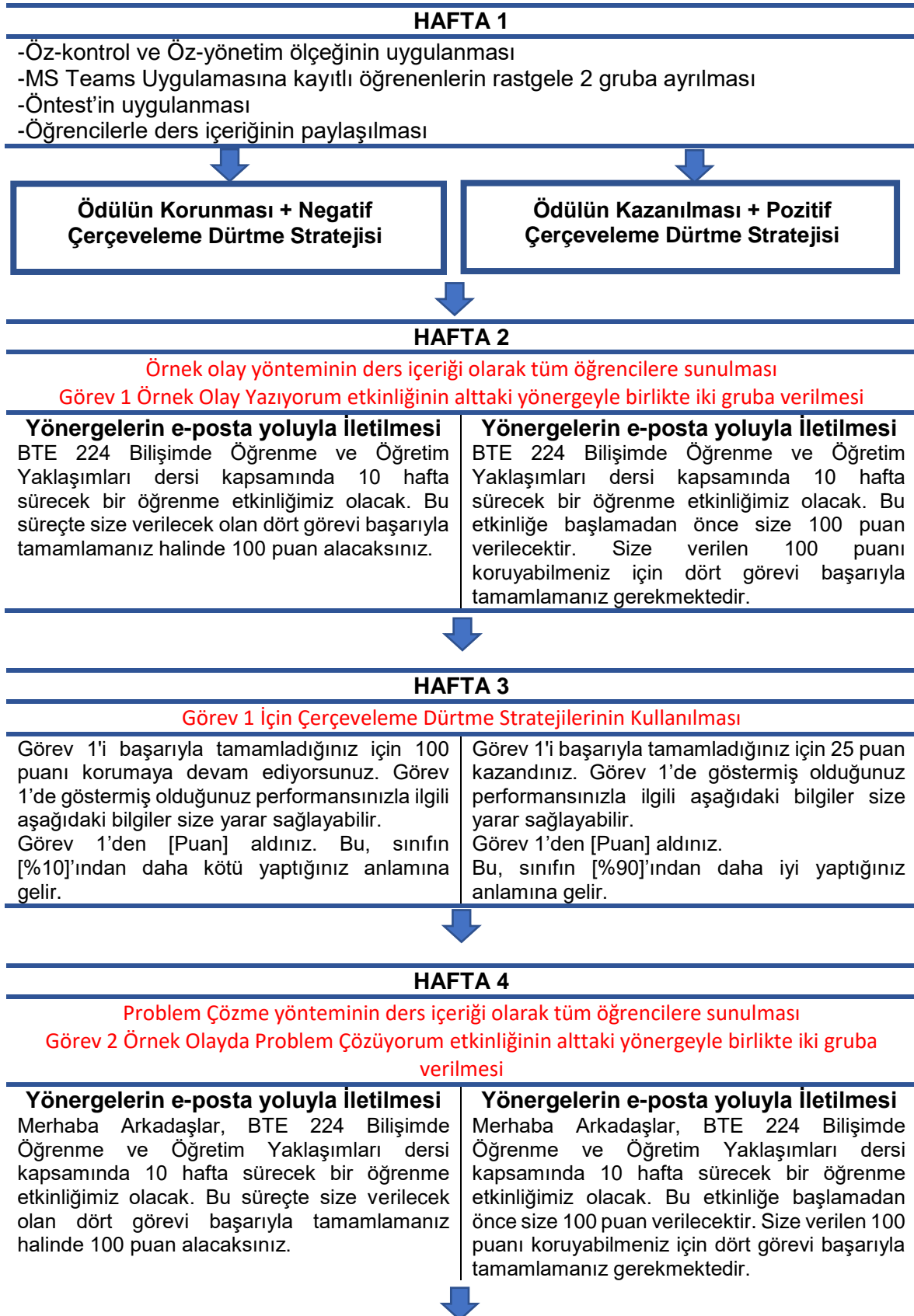
	Pilot Çalışma Adı	Pilot Çalışmada Görülen Eksiklikler	Ana Uygulama Sürecine Yansımaları
<b>Pilot Çalışma</b>	Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Kullanılan Dürtme Stratejisinin Üniversite Öğrencilerinin Performans ve Motivasyonlarına Etkisi	<p>I. Pilot çalışmada iki dürtme stratejisinin birlikte (ödülün korunması + negatif çerçeveleme) nasıl bir etki göstereceği ortaya konulamamıştır.</p> <p>II. Pilot çalışma kapsamında, sadece 2 görev testinin performansı değerlendirmede yetersiz kaldığı görülmüştür.</p> <p>III. Pilot çalışmada kullanılan Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi'nde öğrencileri aynı ders kapsamında 2 gruba ayıramamanın dürtme stratejilerinin kullanımını sınırlaması söz konusu olmuştur.</p> <p>IV. Pilot çalışmada çerçeveleme dürtme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin motivasyonuna etkisini belirleyebilmek amacıyla motivasyon verileri sadece nitel veri olarak toplanmıştır.</p> <p>V. Öz-kontrol ve öz-yönetimin etkisi olup olmadığı belirlenememiştir.</p>	<p>I. Asıl çalışmada 2 deney grubu oluşturulup (deney 1: ödülün korunması + negatif çerçeveleme, deney 2: ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme) başarı ve motivasyon üzerindeki etkisinin araştırılması kararlaştırılmıştır.</p> <p>II. Asıl çalışmada daha fazla görevin oluşturulması ve öntest-sontestin de ilave edilmesinin başarıyı ölçmede daha güvenilir sonuçlar üreteceği düşünülmüştür.</p> <p>III. MS Teams ortamının asıl çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.</p> <p>IV. Asıl çalışmada motivasyon değişkeninin hem nitel hem de nicel bir değişken olarak alınmasına karar verilmiştir.</p> <p>V. Asıl çalışmada öz-kontrol ve öz-yönetim değişkenin kontrol altına alınarak çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkisinin araştırılması düşünülmüştür.</p>

**Ana Uygulama Süreci**

Deney 1 ve deney 2 grupları “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi kapsamında MS Teams ortamında 10 hafta boyunca aynı dersin içeriklerini görmüşlerdir. Her iki gruba verilen görevler ve süreçler benzer şekilde yürütülmüştür. Deney 1 ve Deney 2 gruplarının süreçleri Şekil 13'te sunulmuştur.

## Şekil 13

## 10 Haftalık Uygulama Sürecinin Gösterimi



## HAFTA 5

### Görev 2 için Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanılması

Görev 2'yi başarıyla tamamladığınız için 100 puanı korumaya devam ediyorsunuz. Görev 2'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 2'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%10]'undan daha kötü yaptığınız anlamına gelir.

Görev 2'yi başarıyla tamamladığınız için 25 puan kazandınız. Görev 2'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 2'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%90]'undan daha iyi yaptığınız anlamına gelir.



## HAFTA 6

### Çevrimiçi İşbirlikli araçlar yönteminin ders içeriği olarak tüm öğrencilere sunulması Görev 3 Çevrimiçi İşbirlikli Araçların Özelliklerini Öğreniyorum etkinliğinin alttaki yönergeyle birlikte iki gruba verilmesi

**Yönergelerin e-posta yoluyla iletilmesi**  
BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 10 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu süreçte size verilecek olan dört görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız.

**Yönergelerin e-posta yoluyla iletilmesi**  
BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 10 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için dört görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.



## HAFTA 7

### Görev 3 için Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanılması

Görev 3'ü başarıyla tamamladığınız için 100 puanı korumaya devam ediyorsunuz. Görev 3'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 3'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%10]'undan daha kötü yaptığınız anlamına gelir.

Görev 3'ü başarıyla tamamladığınız için 25 puan kazandınız. Görev 3'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 3'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%90]'undan daha iyi yaptığınız anlamına gelir.



## HAFTA 8

### Çözümlü örnekler yönteminin ders içeriği olarak tüm öğrencilere sunulması Görev 4 Çözümlü Örnek Tasarlıyorum etkinliğinin alttaki yönergeyle birlikte iki gruba verilmesi

**Yönergelerin e-posta yoluyla iletilmesi**  
BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 10 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu süreçte size verilecek olan dört görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız.

**Yönergelerin e-posta yoluyla iletilmesi**  
BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında 10 hafta sürecek bir öğrenme etkinliğimiz olacak. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için dört görevi başarıyla tamamlamanız gerekmektedir.



## HAFTA 9

### Görev 4 için Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanılması

Görev 4'ü başarıyla tamamladığınız için 100 puanı korumaya devam ediyorsunuz. Görev

Görev 4'ü başarıyla tamamladığınız için 25 puan kazandınız. Görev 4'de göstermiş olduğunuz

4'de göstermiş olduğunuz performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 4'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%10]'undan daha kötü yaptığınız anlamına gelir.	performansınızla ilgili aşağıdaki bilgiler size yarar sağlayabilir. Görev 4'den [Puan] aldınız. Bu, sınıfın [%90]'undan daha iyi yaptığınız anlamına gelir.
---	---



## HAFTA 10

- Sontestin uygulanması
- Motivasyon ölçeğinin uygulanması
- Çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formunun cevaplanması
- Her bir gruptan 6 öğrenci seçilerek toplam 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmelerin yapılması

Şekil 13 incelendiğinde, ilk hafta tüm öğrenenlere öntest uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan sonra öğrenenler rastgele olarak iki gruba ayrılıp yine rastgele olarak deney 1 ve deney 2 gruplarına atanmıştır. İki grubun öz-kontrol ve öz-yönetim puanları arasında farkın olup olmadığını inceleyebilmek için yine ilk hafta bu ölçek uygulanmıştır.

İkinci, dördüncü, altıncı ve sekizinci haftalar öğrenenlere yönerge ile birlikte görevler verilmiştir. Yönergeyi her görev öncesinde verirken, ödülün korunması ve kazanılmasına yönelik görevler olduğu hatırlatılmıştır. Üçüncü, beşinci, yedinci ve dokuzuncu haftalar ise öğrenenlerin tamamladıkları görevler değerlendirilip hem ödülün korunması-kazanılmasına yönelik hem de negatif-pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik ifadeler MS Teams ortamında kullanılmıştır.

Son hafta ise, ilk hafta öntest olarak kullanılan ölçme aracı sontest olarak öğrencilere verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik motivasyonlarını belirleyebilmek amacıyla motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Nitel verileri toplayabilmek için tüm öğrencilere çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formu verilmiştir. Ayrıca nitel veriler için süreç içerisinde verilen dört görevin sonuçları incelenerek her bir gruptan 6 öğrenci seçilmiş ve toplam 12 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

## **Araştırmacının Rolü**

Öğrencilerin MS teams sistemine yükledikleri haftalık görevler, öntest-sontest ve tüm değerlendirmeler araştırmacı tarafından okunup değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmanın odağı olan çerçeveleme dürtme stratejileri araştırmacı tarafından hazırlanmış ve öğrencilere ulaştırılmıştır. Pilot çalışma ve asıl çalışmalarda yapılan öğrenci görüşmeleri ve bu görüşmelerin yazıya aktarılması da araştırmacı tarafından yapılmıştır.

## **İç ve Dış Geçerlik**

Geçerlik, araştırmacının topladığı verilere göre yaptığı çıkarımların uygunluğunu, doğruluğunu, anlamlılığını ve kullanılılığını ifade eder (Fraenkel & Wallen, 2009). İç ve dış geçerlik olmak üzere iki alt başlık olarak aşağıda açıklanmıştır.

### **İç Geçerlik**

İç geçerlik, bağımlı değişkende görülen değişimin, bağımsız değişken nedeniyle olup olmadığıyla ilgilenen bir geçerlik türüdür (Fraenkel & Wallen, 2009). İç geçerlik için, bu çalışmada alınan önlemler aşağıda verilmiştir.

- Bu çalışmada kullanılan karma araştırma yöntemi sayesinde nicel ve nitel veriler ayrı ayrı toplanmış ve bulgular bu iki veri türüne göre yorumlanmıştır. Bu sayede bağımlı değişkenlerdeki farklılığın sebepleri ayrıntılı bir biçimde değerlendirilebilmiştir.
- Bu çalışmanın nicel boyutu ise deneysel desene göre tasarlanmıştır. Bu nedenle katılımcılar deney 1 ve deney 2 gruplarına seçkisiz olarak atanmıştır. Ayrıca, alanyazında öz-kontrol ve öz-yönetim düzeyleri ile dürtme stratejilerinin etkileri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu ortaya konulduğundan öz-kontrol ve öz-yönetim değişkeni kontrol altına alınmıştır. Dolayısıyla çalışma öncesinde bu değişken analiz edilerek grupların bu açıdan birbirine denk olmasına yönelik bir kanıt sunulmuştur.
- Araştırmacı yanlılığını önlemek amacıyla çalışmada toplanan tüm öntest ve sontest verileri araştırmacı ve kimya eğitimi alanından bir uzman ile incelenerek aralarındaki uyum katsayıları belirlenmiştir.



- Verilerin analizinde kullanılmış olan istatistiksel analizlerin tüm varsayımları yapıp ayrıntılı olarak raporlanmıştır.
- Araştırmanın nitel verilerinin toplanması aşamasında, yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Bu formlar, önce uzman görüşü alındıktan sonra pilot uygulaması yapılmış ve daha sonra uygulanmıştır. Bu sayede güvenilirlik ve geçerlik konusunda oluşabilecek olumsuz etkiler ortadan kaldırılmıştır.
- Deney 1 ve deney 2 gruplarında bulunan öğrenciler, aynı öğretim elemanı tarafından ve aynı içerikle ders sürecini geçirmiştir. Ayrıca, süreçte verilen tüm görevler aynı süreler tanınarak uygulanmıştır.

### ***Dış Geçerlik***

Bir çalışmadan elde edilen bulguların çalışma evrenine genellebilirliğiyle ilgilenmesidir (Fraenkel & Wallen, 2009). Dış geçerlik için, bu çalışmada alınan önlemler aşağıda verilmiştir.

- Bu çalışmada örneklem seçimi bir evrenden yapılamadığından ve bir çalışma grubundan veriler toplandığından dolayı çalışmanın bulguları da ancak birbirine benzer çalışma gruplarına genellenebilmektedir. Bu sebeple, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve verilerin analizi araştırmanın yöntem bölümünde detaylı bir şekilde raporlanmıştır.

## Bölüm 4

### Bulgular ve Yorumlar

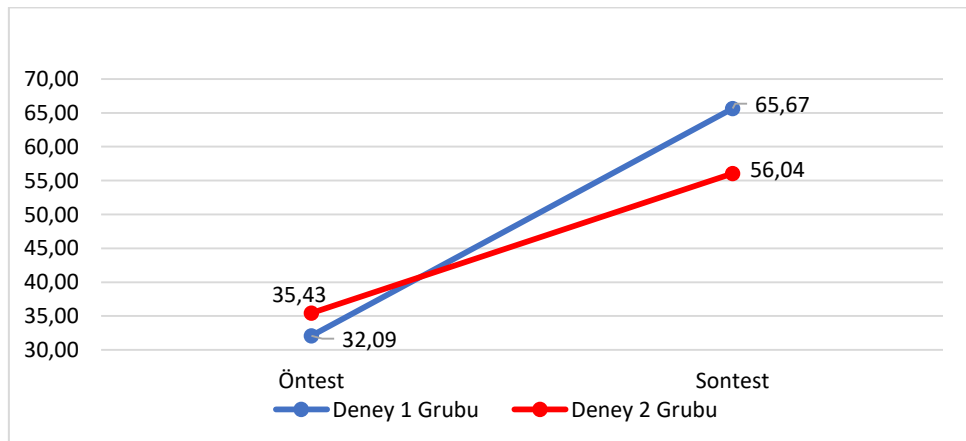
Bu bölümde asıl çalışma kapsamında elde edilen bulgular ve bu bulgulara yönelik değerlendirmeler sunulmaktadır. Bulgular araştırma sorularına göre alt başlıklar altında verilmiştir. Bu başlıklar önce nicel bulgular, daha sonra nitel bulgular şeklinde sıralanmıştır. Dolayısıyla öncelikle çerçeveleme dürtme stratejilerinin başarı ve motivasyon değişkenlerine etkisine yönelik nicel analizlerin sonuçlarına, sonrasında ise katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin nitel analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarı Üzerine Etkisi

Bu çalışmanın ilk araştırma sorusu, verilen görevler ve öntest-sontest için ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 1 grubu ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 2 grubu arasında başarı açısından fark olup olmadığını belirlemeye dönüktür. Öntest ve sontestten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Başarıya yönelik bulgularda öncelikle öntest-sontest verilerini içeren bulgulara, sonrasında ise görev başarı puanlarına yönelik bulgulara yer verilmiştir. Deney 1 ve deney 2 grubunun öntest ve sontest puanlarındaki değişimi gösteren grafik aşağıda verilmiştir.

#### Şekil 14

*Öntest ve Sontest Puanlarının Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Göre Dağılımı*



Şekil 14 incelendiğinde deney 1 ve deney 2 gruplarının öntest puanlarının birbirine yakın olduğu belirlenirken, her iki grupta da uygulama sonucunda oluşan sontest puanlarının yükseldiği görülmüştür. Bu yükseliş deney 2 grubuna göre deney 1 grubunda daha fazla gerçekleşmiştir. Bu artışın anlamlı olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan gruplar arası tek faktörlü ANCOVA sonuçları Tablo 23'de verilmiştir.

**Tablo 23**

*Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının Deney 1 ve Deney 2 Gruplarına Göre ANCOVA Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P	$\eta^2$
Öntest	3439,219	1	3439,219	12,478	,001	,197
Grup	1637,242	1	1637,242	5,940	,018	,104
Hata	14056,955	51	275,627			
Düzeltilmiş toplam	18748,026	53				

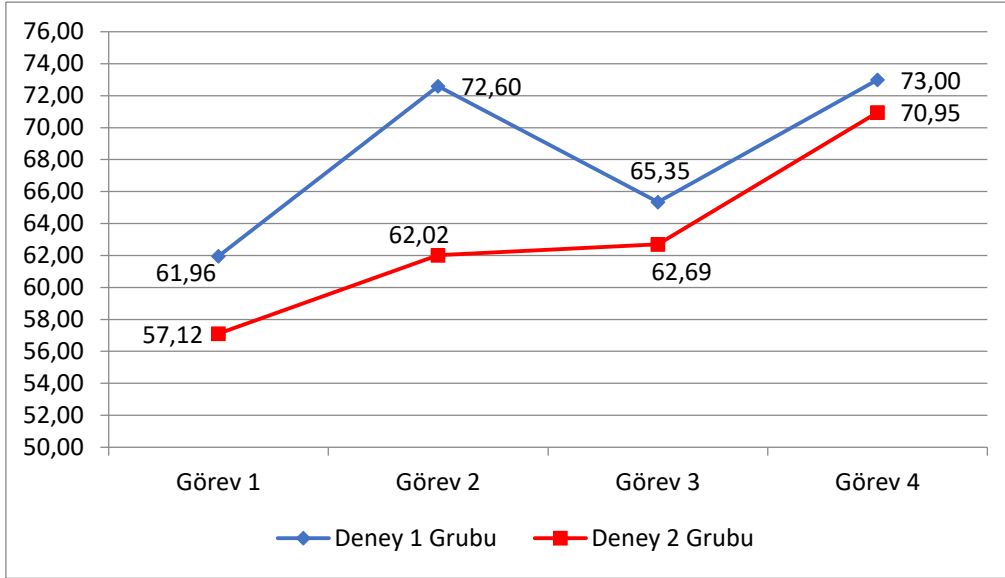
*R Squared=,250 (Adjusted R Squared=,221)*

Tablo 23'deki bulgulara göre, öntest puanları kontrol altına alındığında deney 1 ve deney 2 grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasındaki sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu belirlenmiştir ( $F(1, 51) = 1637,242$ ;  $p < 0.05$ ). Dolayısıyla, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 1 grubunun başarı puanları ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan deney 2 grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı ve daha yüksektir. Etki büyüklüğüne göre bu farkın anlamlı ve orta etkide olduğu görülmektedir ( $\eta^2 = .104$ ).

Görev performans puanlarının analizi için parametrik testlerden İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi kullanılmıştır. Her bir görevden alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100'dür. Şekil 15'te dört görevin deney 1 ve deney 2 grubuna göre puanları verilmiştir.

## Şekil 15

### Dört Görevin Deney 1 ve Deney 2 Grubuna Göre Dağılımı



*Deney 1 Grubu: Ödülün korunması + Negatif çerçeveleme*

*Deney 2 Grubu: Ödülün kazanılması + Pozitif çerçeveleme*

Şekil 15 incelendiğinde, deney 1 grubunun tüm görevlerde deney 2 grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Benzer şekilde, dört görevin ortalaması incelendiğinde deney 1 grubunun ortalaması 68,23 olurken, deney 2 grubunun ortalaması 63,20 olmuştur. Gruplararası bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek için dört görev puanı ve tüm görevlerin ortalaması ilişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-testi ile Tablo 24'de sunulmuştur.

**Tablo 24**

*Görev Performanslarının İncelenmesine İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Görevler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Görev 1	Deney 1 Grubu	23	61,95	13,29	,978	.333
	Deney 2 Grubu	26	57,11	20,15		
Görev 2	Deney 1 Grubu	24	72,72	12,63	3,076	.003
	Deney 2 Grubu	26	62,30	11,31		
Görev 3	Deney 1 Grubu	24	65,41	15,41	,554	.582
	Deney 2 Grubu	26	62,76	18,14		
Görev 4	Deney 1 Grubu	24	73,00	11,60	,552	.604
	Deney 2 Grubu	22	70,95	14,88		

Tablo 24 incelendiğinde, dört görev puanından sadece görev 2 puanında deney 1 grubunun (Ödülün korunması + Negatif çerçeveleme) performansının deney 2 grubuna (Ödülün kazanılması + Pozitif çerçeveleme) göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde yüksek olduğu görülmektedir ( $t = 3.076$ ;  $p < .05$ ). Diğer 3 görevden alınan puanlar deney 1 grubu lehine olmasına rağmen oluşan bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir.

### **Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Motivasyon Üzerine Etkisi**

Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusuna cevap olarak farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımının, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda deney 1 grubu ile deney 2 grubunun motivasyon ölçeğindeki alt faktör puanları karşılaştırılmıştır. Grupların karşılaştırılmasında parametrik testlerden ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır. Motivasyon ölçeğinin diğer alt boyutu puanları ile ilgili olarak yapılan analizin sonuçları Tablo 25'te sunulmaktadır.

**Tablo 25**

*Motivasyon Ölçeğinin Değer Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Alt Boyut	Alt Faktörler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Değer	İçsel hedef düzenleme	Deney 1 Grubu	27	22,66	2,33	3,873	.000
		Deney 2 Grubu	27	19,29	3,87		
	Dışsal hedef düzenleme	Deney 1 Grubu	27	20,88	2,80	3,133	.000
		Deney 2 Grubu	27	17,66	4,54		
	Görev değeri	Deney 1 Grubu	27	33,33	2,80	3,993	.003
		Deney 2 Grubu	27	29,00	4,89		

Motivasyon ölçeğinin değer alt boyutunun alt faktörlerine ilişkin olarak edinilen veriler deney 1 grubunun deney 2 grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca gruplar arasındaki oluşan bu farklılığın içsel hedef düzenleme alt faktöründe ( $t = 3,873$ ;  $p < .05$ ); dışsal hedef düzenleme alt faktöründe ( $t = 3,133$ ;  $p < .05$ ); görev değeri alt faktöründe ise ( $t = 3,993$ ;  $p < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Bu sonuçlara göre ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri motivasyonlarını sağlamada ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre daha etkili olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir.

Motivasyon ölçeğinin beklenti alt boyutu puanları ile ilgili olarak yapılan analizin sonuçları Tablo 26'da sunulmaktadır.

**Tablo 26**

*Motivasyon Ölçeğinin Beklenti Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t- Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Alt Boyut	Alt Faktörler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Beklenti	Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı	Deney 1 Grubu	27	21,70	3,47	,846	.401
		Deney 2 Grubu	27	20,92	3,28		
	Öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik	Deney 1 Grubu	27	42,44	4,40	2,652	.011
		Deney 2 Grubu	27	38,62	6,03		

Motivasyon ölçeğinin beklenti alt boyutunun alt faktörlerine ilişkin olarak edinilen veriler deney 1 grubunun deney 2 grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki oluşan bu farklılığın öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik alt faktöründe ( $t = 2,652$ ;  $p < .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Ancak öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt faktöründe ise ( $t = ,846$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik motivasyonlarını sağlamada ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre daha etkili olmalarını sağladığı yorumu yapılabilir. Ancak ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin kontrol inancı motivasyonlarını sağlamada ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre daha etkili olmadığı söylenebilir.

Motivasyon ölçeğinin duyuşsal alt boyutu puanları ile ilgili olarak yapılan analizin sonuçları Tablo 27'de sunulmaktadır.

**Tablo 27**

*Motivasyon Ölçeğinin Duyuşsal Değer Alt Boyutuna İlişkin İlişkisiz (Bağımsız) Örneklem t-Testi Sonuçlarının Dağılımı*

Alt Boyut	Alt Faktörler	Gruplar	N	X	SS	t	p
Duyuşsal	Sınav kaygısı	Deney 1 Grubu	27	20,55	7,35	1,124	.266
		Deney 2 Grubu	27	18,33	7,17		

Motivasyon ölçeğinin duyuşsal alt boyutunun alt faktörlerine ilişkin olarak edinilen veriler deney 1 grubunun deney 2 grubuna göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Gruplar arasındaki oluşan bu farklılığın sınav kaygısı alt faktöründe ( $t = 1,124$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel açıdan açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Bu sonuçlara göre ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin sınav kaygısı motivasyonlarını sağlamada ödülün kazanılması + pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre daha etkili olmadığı söylenebilir.

### **Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanımına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi**

Bu çalışmanın bir diğer araştırma problemi ise farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımına yönelik öğrenci görüşlerini incelemektir. Bu doğrultuda bu bölümde öğrencilerin farklı çerçeveleme dürtme stratejilerine ilişkin görüşlerini ortaya koyan nitel bulgular verilmiştir. Bu kapsamda tüm öğrencilerden ( $n=54$ ) toplanan çevrimiçi çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formundan ve 12 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiştir. İlk aşamada çevrimiçi çerçeveleme dürtme stratejilerini tercih ve değerlendirme formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilen yanıtlar çok kısa, yüzeysel ve derin nitel analizi gerektirmediği için alt tema oluşturma sürecine gidilmemiştir. Dolayısıyla sadece betimsel analiz yapıp dikkat çeken öğrenci görüşleri ile örneklendirilmiştir.

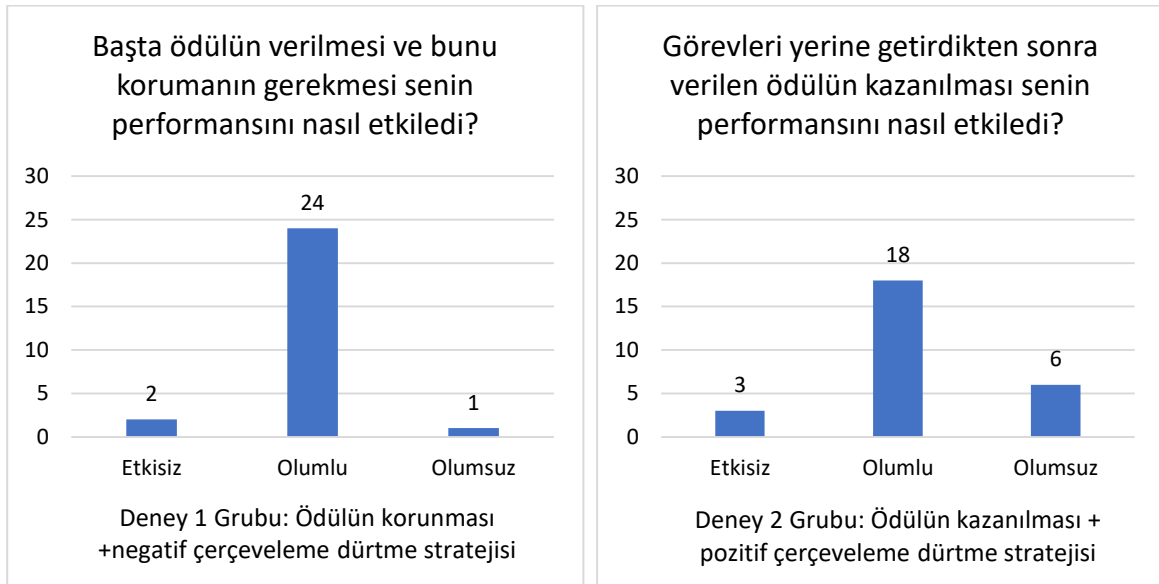


## **Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanımının Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri**

Deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin başarılarına etkisine yönelik görüşlerinin grafiksel gösterimi Şekil 16'da sunulmuştur.

### **Şekil 16**

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarılarına Etkisi Hakkında Görüşleri*



Şekil 16 incelendiğinde, deney 1 grubunda 27 öğrenciden 24'ü ödülün korunmasına yönelik sürecin başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Ödülün korunmasına yönelik sürecin öğrencilerin başarılarını olumlu etkilediğine ait temanın altında 4 adet kod oluşmuştur. Oluşan bu kodlar ayrıntılı olarak Tablo 28'de yer almaktadır. Oluşan kodlara ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde verilmiştir.

**Tablo 28**

*Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Çaba Göstermeye Teşvik Etmesi	18
Puanı Koruma İsteği	15
Mevcut Durumu Koruma	8
Sorumluluk Bilinci Sağlaması	7

**Çaba göstermeye teşvik etmesi.** Öğrencilere uygulanan çevrimiçi anket sonucunda ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrencilerin başarılarına olumlu etkisine ilişkin bazı kodlar belirlenmiştir. Bu kodlardan birisi öğrencileri çaba göstermeye teşvik etmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin büyük bir bölümü ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin görevlere karşı daha fazla çaba göstermeye teşvik ettiğinden dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Elimizdekileri korumak için daha çok çaba harcayacağımızı düşünüyorum, puanımı düşürmemek adına ben görevleri eksiksiz olarak yerine getirdim.” (K11)*

*“Çünkü var olan bir şeyi korumak kazanmaktan daha ilgi çekici. 4 görev sonunda ödül kazanacağımı bilsem bu kadar hevesli yapmazdım belki ama ödülüm olduğunu bilip 4 görev yapmak daha motive ediciydi ve her seferinde ödülümü kaybetmemek için ödevlerimi yapmaya devam ettim.” (K27)*

**Puanı koruma isteği.** Anketi yanıtlayan öğrencilerin büyük bir kısmı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında verilen puanları koruma isteklerinden dolayı daha fazla çabaladıklarını ve başarılarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Verilen 100 puanı koruyamamaktan korktum. Bundan dolayı daha iyisini yapabilirim düşüncesi oluştu” (K2)*

*“Düşürdüğümü görmek beni mutsuz edeceği için daha fazla çalıştım. Sonucunda ödevlerimin notları yüksek geldi.” (K21)*

**Mevcut durumu koruma.** Öğrencilerin bir kısmı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi kapsamında verilen durumun değişmesini istememelerinden dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Sahip olduğumuz puanın değişmemesi için daha fazla çalıştım. Sonuçta 100 puanım var ve bu benim için önemli.” (K5)*

*“Çünkü bize verilen 100 puanı bırakmak istemem. Böyle bir şey bize verilmiş değişmesini istemem” (K18)*

**Sorumluluk bilinci sağlama.** Öğrencilerin bir kısmı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin sorumluluk bilinci sağlama nedeniyle başarılarına olumlu desteği olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Ödül sayesinde her zaman bir sorumluluk içerisinde olduğumu ve düşürmemem gerektiği için daha verimli çalıştım.” (K8)*

*“Bize verilen puanı korumak bize bir sorumluluk yüklüyor. Bu olmadığı takdirde baştan savma yapılabilir herhangi bir motive kaynağı olmazdı.” (K24)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 2 kişi ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonu düşürdüğünden dolayı başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Verilen ödül görevleri iyi bir şekilde tamamlayıp korumaya çalıştım ve bunu yaparken kaybettiğim puanlar için kötü hissettim.” (K5)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 1 kişi ise ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin puanı korumayı önemsemediklerinden başarılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

*“Benim için pek bir fark olmadı puanımı koruma gibi bir gayretim olmadı yine aynı şekilde ödevlerimi tamamlamaya çalıştım. Puanımı korumalıyım gibi bir düşüncem olmadı.” (K17)*

Diğer taraftan, Şekil 13 incelendiğinde, deney 2 grubunda 27 öğrenciden 18'i ödülün kazanılmasına yönelik sürecin başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 29'da sunulmaktadır. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar şeklinde verilmiştir.

**Tablo 29**

*Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Çaba Göstermeye Teşvik Etmesi	16
Ödül Sisteminin Olumlu Etkisi	7

**Çaba göstermeye teşvik etmesi.** Öğrencilere uygulanan çevrimiçi anket sonucunda ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrencilerin başarılarına olumlu etkisine ilişkin bazı kodlar belirlenmiştir. Bu kodlardan birisi daha fazla çaba göstermeye teşvik etmesi ile ilgilidir. Öğrencilerin bir bölümü ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin görevlere karşı daha fazla çaba göstermeye teşvik ettiğinden dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Görevleri yapma konusunda daha çok teşvik ve motive etmeye yarıyor.” (K34)*

*“Benim için etkili bir öğrenme süreciydi. Sürecin bu şekilde işlemesinden dolayı derse olan ilgimin yüksek kaldığını düşünüyorum. Ödülün kazanılması görevleri eksiksiz gerçekleştirmem için bana daha fazla motivasyon sağladı.” (K44)*

**Ödül sisteminin olumlu etkisi.** Öğrencilerin bir kısmı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinde kullanılan ödül sisteminin başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Ödül için daha fazla çabaladım. Bu ödül beni ödev yapmaya daha çok yönlendirerek ödevleri eksiksiz şekilde yapmamı sağladı.” (K28)*

*“Ödül sistemi her zaman öğrenci hangi yaşta olursa olsun öğrenciyi olumlu yönde etkileyecek şekildedir. Görevlerden sonra bir ödül verilmesi görevleri gerçekleştirilmemi olumlu etkiledi.” (K37)*

Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 6 kişi kazanamadıkları puanlardan dolayı motivasyonlarının düştüğünü ve başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Görevleri iyi bir şekilde tamamlayıp kazanmaya çalışırken kazanamadığım puanlar için kötü hissettim.” (K33)*

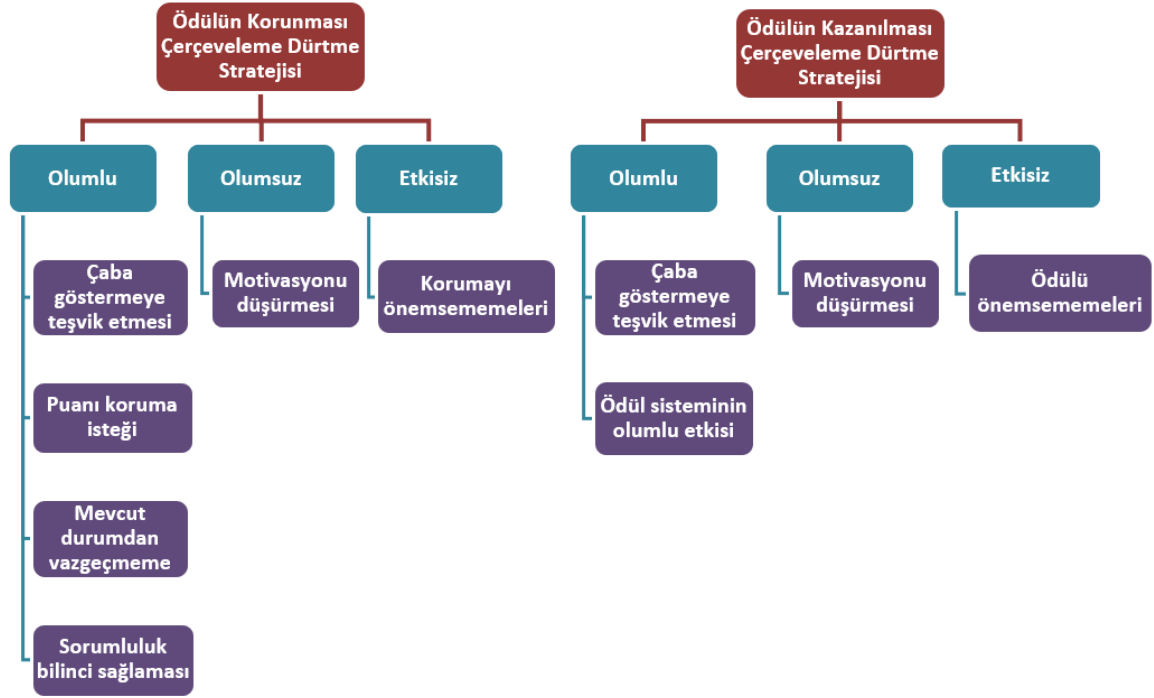
Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 3 kişi ise ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin ödülü önemsemediklerinden başarılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin bir öğrencinin görüşleri şu şekildedir:

*“Ödüle daha çok kafa yormayıp dersi öğrenmeye odaklandım. Ödülün olması benim performansımı etkilemedi.” (K42)*

“Ödülün korunması ve ödülün kazanılması dürtme stratejilerinin başarıya etkisi” teması ve buna yönelik detaylar Şekil 17’de şema halinde verilmiştir.

## Şekil 17

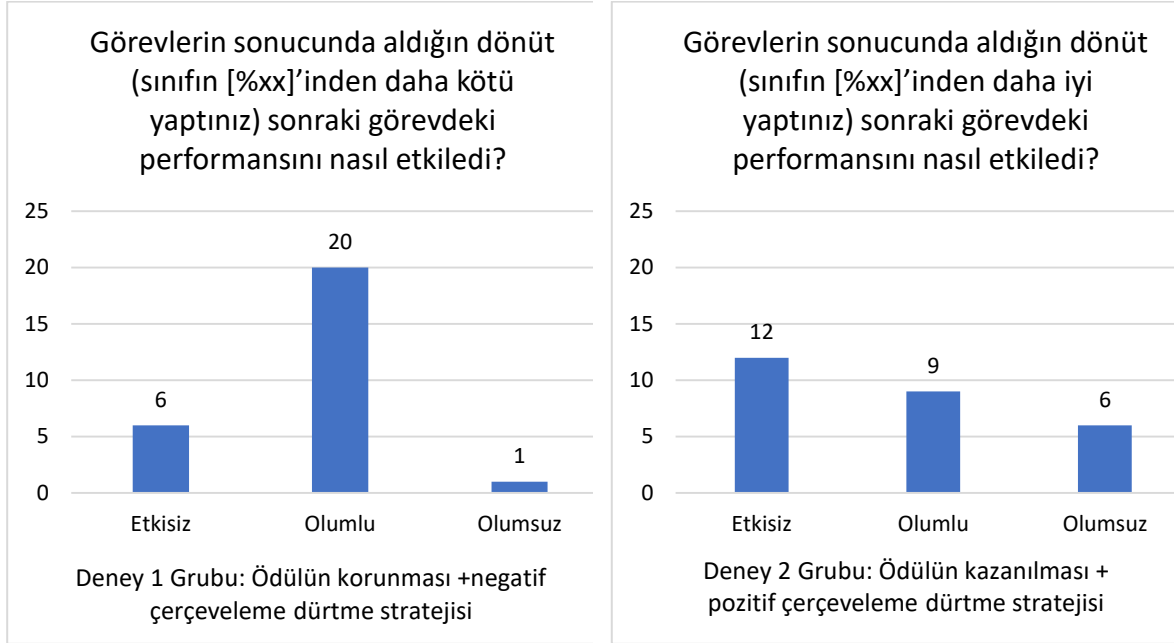
*Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Dürtme Stratejilerinin Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Temalar*



Deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan öğrenenlerin pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin başarılarına etkisi hakkındaki görüşleri Şekil 18'de sunulmuştur.

## Şekil 18

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarılarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri*



Şekil 18 incelendiğinde, deney 1 grubunda 27 öğrenciden 20'si negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 30'da sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 30**

*Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine*

*Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Çaba Göstermeye Teşvik Etmesi	14
Rekabet Ortamı Sağlaması	6

**Çaba Göstermeye Teşvik Etmesi.** Öğrencilerin büyük bir kısmı negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin görevlere karşı daha fazla çaba göstermeye teşvik

ettiğinden dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bu oranı düşürmek için sırasıyla verilen görevlerde bir sonraki görevde daha çok gayret gösteriyordum.” (K10)*

*“Bir sonraki ödevimde cümlelerimi daha açıklayıcı ya da benden istenilen sorunun ne olduğuna daha dikkat etmeye başladım.” (K19)*

**Rekabet ortamı sağlaması.** Öğrencilerin bir kısmı negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin rekabet ortamı sağlamasından dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bence bu yöntem çok iyi. Sebebi de bu yöntem sayesinde sınıftaki diğer arkadaşarımdan ne kadar ileri veya geri olduğumu görebilme fırsatı yakalamış oldum. Onlarla rekabet etme imkanım oldu. Bu da performansımı arttırdı.” (K21)*

*“Biraz daha fazla çalışmaya çalıştım. Bir yarış havası kattı diyebilirim.” (K25)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 1 kişi negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu kişi, negatif çerçeveleme dürtme stratejisini aldığıında “xx`inden kötü yaptığınız ifadesi” motivasyonunu düşürdüğünden başarısını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Buna yönelik öğrencinin görüşü şu şekildedir:

*“Çok iyi notlar alamadığımdan xx inden kötü yaptınız notu benim biraz moralimi bozdu ve performansımı düşürdü.” (K24)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 2 kişi ise negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, diğer arkadaşlarıyla kıyaslanmayı tercih etmediğinden dolayı başarılarını etkilemediğini belirtmiştir. Buna yönelik öğrencinin görüşü şu şekildedir:

*“Bence böyle bir şeye gerek yok. Performansımı etkilediğini düşünmüyorum. Ben bir durumda hiçbir kimseyle kıyaslanmayı hiç sevmem.” (K15)*



Diğer taraftan, deney 2 grubunda 27 öğrenciden 9'u pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarılarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 31'de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 31**

*Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Rekabet Ortamı Sağlaması	6
[xx]'inden İyi Yaptınız İfadesinin Motivasyonu Arttırması	6

**Rekabet ortamı sağlaması.** Öğrencilerin bir kısmı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin rekabet ortamı sağlamasından dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Gerçekleştirdiğim görevler doğrultusunda sınıfa göre başarıyı öğrenerek ve onlarla yarışarak bir sonraki görevler için daha etkili çalışmalar yapmakta daha fazla çaba gösterdim.” (K43)*

*“Rekabet ortamı yarattığı için her görevde elimden geldiği şekilde bir ödev ortaya koymaya çalıştım.” (K46)*

**“[xx]'inden iyi yaptınız” ifadesinin motivasyonu arttırması.** Öğrencilerin bir kısmı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinde yer alan “[xx]'inden iyi yaptınız” ifadesinin motivasyonu arttırdığından dolayı başarılarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Sınıfa göre olan durumumu görmek benim hoşuma gittiğini söyleyebilirim. Diğer görevlere karşı motivasyonumu arttırdı.” (K33)*

*“Dönütler beni olumlu yönden çok etkiledi. “Sınıfın [%xx]'inden daha iyi yaptınız” kısmındaki değerlendirmeleri gördükçe ders sürecindeki motivemi arttırmama yardımcı oldu.” (K36)*

Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 6 kişi pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarılarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet

kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 32’de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 32**

*Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarına Olumsuz Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Motivasyonu Düşürmesi	4
Başkalarıyla Kıyaslanmayı Önemsememeleri	2

**Motivasyonu düşürmesi.** Öğrencilerin bir kısmı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını düşürmesinden dolayı başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Genel olarak beklentimin altında sonuçlarla karşılaştım ve motivasyonum düştü. Bu da performansımı düşürdü.” (K50)*

**Başkalarıyla kıyaslanmayı önemsememeleri.** Öğrencilerin bir kısmı başkalarıyla kıyaslanmayı önemsemedikleri için pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin başarılarını olumsuz etkisi olduğunu dile getirmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Çok dikkatimi çeken ve görevimi yapma konusunda beni etkileyen bir faktör değildi. Başkalarıyla kıyaslanmayı umursamıyorum ve hoşuma giden bir durum değil. O yüzden performansımı düşürdü.” (K44)*

Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 6 kişi pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarılarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 33’de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 33**

*Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Başarılarını Etkilememesine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Başkalarıyla Kıyaslanmayı Önemsememeleri	4
Motivasyonu Düşürmesi	2

**Başkalarıyla kıyaslanmayı önemsememeleri.** Öğrencilerin bir kısmı başkalarıyla kıyaslanmayı önemsemedikleri için pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin başarılarını olumlu ya da olumsuz bir katkı sunmadığını dile getirmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Performansım açısından bir önemi olduğunu düşünmüyorum. Diğer arkadaşların notu beni etkilemiyor. Genelde sınıf ortalamasına yakın bir not aldığım için olsa gerek.” (K29)*

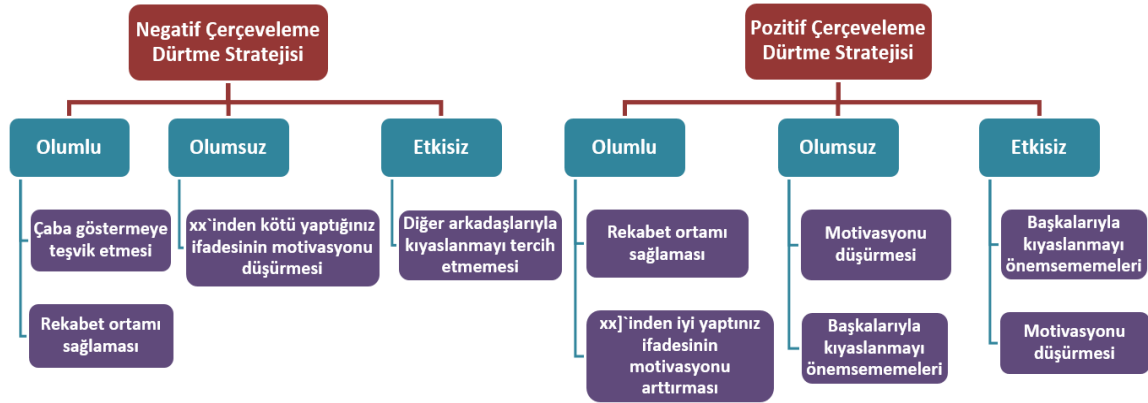
**Motivasyonu düşürmesi.** Öğrencilerin bir kısmı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını düşürmesi yada etkilememesinden dolayı başarılarına bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Motivasyonuma dair herhangi bir şey katmadığını düşünüyorum. Çünkü ödevi yaparken zaten çalıştığımın sonucunda ancak bu kadar alınacağını düşündüm. Bu sayaç yalnızca sınıftaki yerimi görmeme yardımcı oldu. Daha çok çalışmak gibi bir motivasyon sağlamadı. Ya da daha az çalışmam gerektiğini düşünmedim. Etkilenmedim.” (K34)*

Negatif ve pozitif dürtme stratejilerinin başarıya etkisi” teması ve buna yönelik detaylar Şekil 19’da şema şeklinde verilmiştir.

## Şekil 19

*Negatif ve Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarıya Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Temalar*

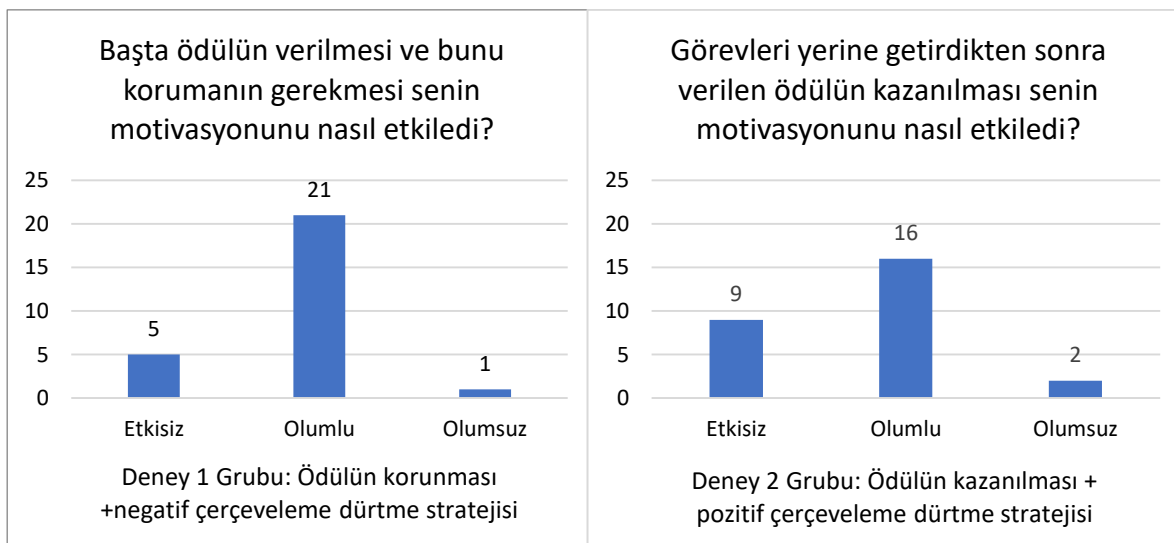


## *Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanımının Motivasyona Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Deney 1 ve deney 2 grubunda yer alan öğrencilerin farklı çerçeveleme dürtme stratejilerinin motivasyonlarına etkisine yönelik görüşlerinin grafiksel gösterimi Şekil 20'de sunulmuştur.

## Şekil 20

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Dürtme Stratejilerinin Motivasyonlarına Etkisi Hakkında Görüşleri*



Şekil 20 incelendiğinde, deney 1 grubunda 27 öğrenciden 21'i ödülün korunmasına yönelik sürecin motivasyonlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisini aldıklarında puanı koruma isteği ve sorumluluk bilinci sağlamasından dolayı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 34'de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 34**

*Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Puanı Koruma İsteği	18
Sorumluluk Bilinci Sağlama	7

**Puanı koruma isteği.** Öğrenenlere uygulanan çevrimiçi anket sonucunda ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrenenlerin motivasyonlarına olumlu etkisine ilişkin bazı kodlar belirlenmiştir. Bu kodlardan birisi öğrencilerin kendilerine verilen puanı koruma isteği ile ilgilidir. Anketi yanıtlayan öğrencilerin büyük bir kısmı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin puanı koruma isteklerinden dolayı motivasyonlarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Motivasyonumu arttırdı diyebilirim. Çünkü ödül puanını kaybetmemek için daha çok çalıştım.” (K8)*

*“Ödülün başta verilmesi ve her görevden sonra puanın korunduğunu görmek benim açımdan daha motive edici bir durum oldu. (K18)*

**Sorumluluk bilinci sağlaması.** Anketi yanıtlayan bazı öğrenciler ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin sorumluluk bilinci sağladığından motivasyonlarına olumlu desteği olduğunu belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

*“Derse olan ilgimi ve görevlerimi yerine getirerek sorumluluğumun bilincinde hareket ettiğimi fark ettim.” (K14)*

*“Bize verilen puanı korumak bize bir sorumluluk yüklüyor. Bu olmadığı takdirde baştan savma yapılabilir herhangi bir motive kaynağı olmazdı.” (K22)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 1 kişi ödülün korunmasına yönelik sürecin motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmiştir. Bu kişi, ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisini aldığı anda ödülü koruyamadığından dolayı motivasyonunun azaldığını belirtmiştir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“İlk ödülü alamadığım için motivasyonum düştü.” (K7)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 5 kişi ise ödülün korunmasına yönelik sürecin motivasyonlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Bu kişiler, ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisini aldıklarında ödülü koruyamadıklarından dolayı motivasyonlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Puan olsa da olmasa da elimden geleni yapmaya çalıştığım için bana ayrıca bir motivasyon sağlamadı.” (K17)*

Diğer taraftan, Şekil 17 incelendiğinde, deney 2 grubunda 27 öğrenciden 16’sı ödülün kazanılmasına yönelik sürecin motivasyonlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisini aldıklarında emeğinin karşılığını aldıklarından ve ödüle yaklaşabildiklerinden dolayı motivasyonlarının arttığını belirtmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 35’de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

### **Tablo 35**

Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı

Kodlar	n
Emeğinin Karşılığını Alabilmesi	9
Ödüle Adım Adım Yaklaşabilmesi	8

**Emeğinin karşılığını alabilmesi.** Öğrencilerin bir bölümü görevler sonunda emeklerinin karşılığını alabildiklerinden dolayı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bir şeyler için emek verip bunun karşılığını almak oldukça motive edici. Diğer dersler için genelde dönemin son haftasını beklemek gerekirken burada gönderim yaptıktan kısa bir süre dönüt almak motivasyonumu yükseltti.” (K29)*

*“Verdiğimiz uğraşın ve emeklerin karşılığını aldığımızda derse karşı motivasyonumuz ve ilgimiz artıyor.” (K35)*

**Ödüle adım adım yaklaşabilmesi.** Öğrencilerin bir bölümü görevler sonunda ödüle adım adım yaklaşabildiklerinden, ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Görevi yaptıktan sonra ödüle daha da çok yaklaştığımı ve başardığımı görmek motivasyonumu arttırdı.” (K36)*

*“Bence tüm görevleri tamamlayıp 100 puan kazanmak daha etkili. Çünkü sıfırdan başlayarak 100 puana adım adım yaklaşıyoruz. Bence bu motivasyonu daha olumlu bir şekilde etkiler.” (K54)*

Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 2 kişi motivasyonunu olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, görevi yapamadıklarında puan alınamamasından dolayı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“İkinci görev sonucunda 45 aldım ve bunun benim yüzümden olduğunu bildiğim için motivasyonum düştü.” (K28)*

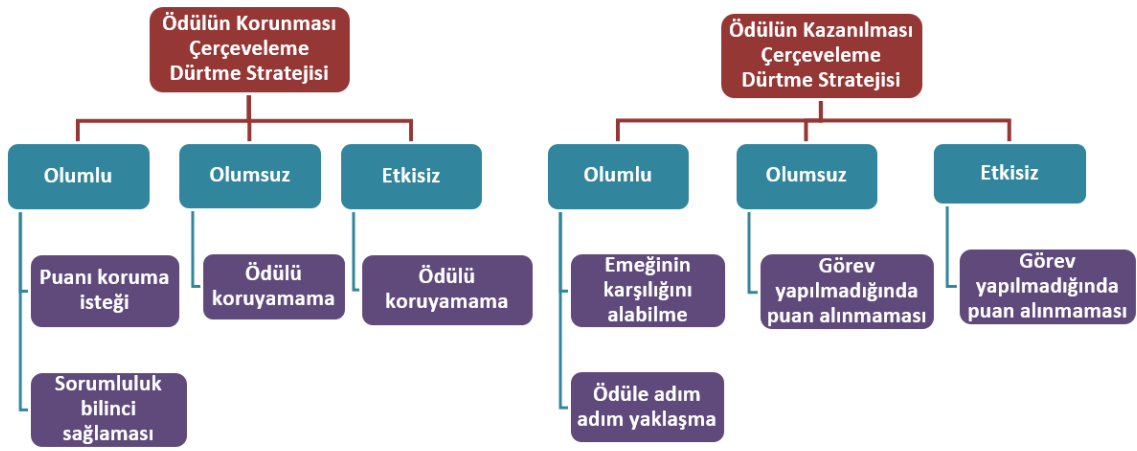
Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 9 kişi ise motivasyonunu etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, görevi yapamadıklarında puan alınamamasından dolayı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

“İlk görevi yetiştiremediğim için puan alamadım ama bu o derse karşı motivasyonumu etkilemiyor.” (K34)

“Ödülün korunması ve ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejilerinin motivasyona etkisi” teması ve buna yönelik detaylar Şekil 21’de şema halinde verilmiştir.

### Şekil 21

*Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Motivasyona Etkisine İlişkin Temalar*

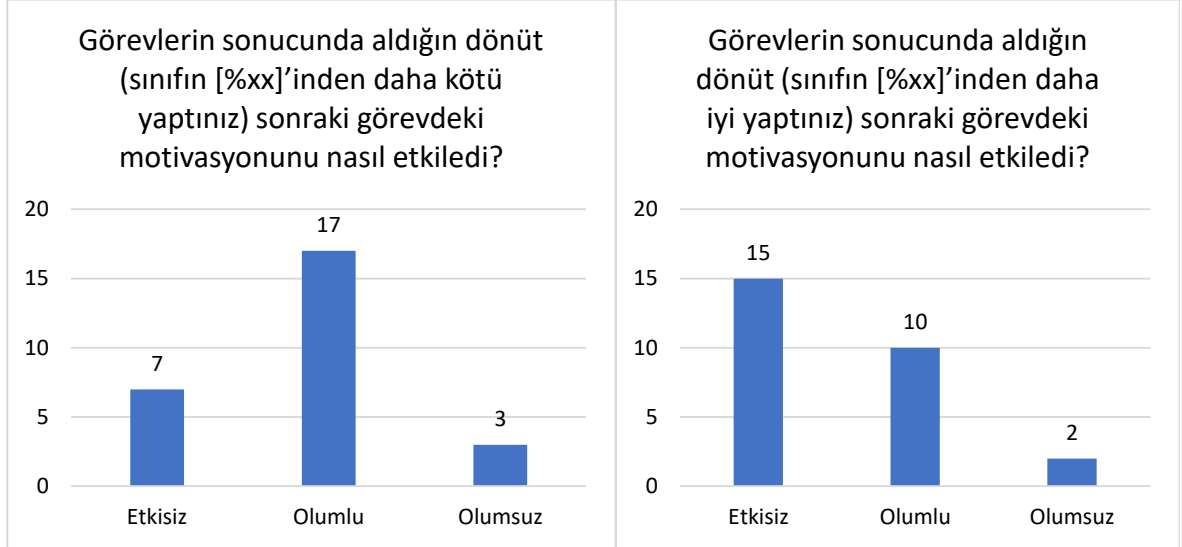


Deney 1 ve deney 2 gruplarının pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin motivasyonlarına etkisi hakkındaki görüşleri Şekil 22’de sunulmuştur.



## Şekil 22

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Motivasyonlarına Etkisi Hakkındaki Görüşleri*



Şekil 22 incelendiğinde, deney 1 grubunda 27 öğrenciden 17'si negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının motivasyonlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, negatif çerçeveleme dürtme stratejisini kullanmak rekabet ortamı sağladığından ve aldıkları "kötü" ifadesini değiştirme çabası motivasyonlarını arttırdıklarını belirtmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Buna yönelik detaylar Tablo 36'da sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 36**

*Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Ulaşılan Dağılımı*

Kodlar	n
Rekabet Ortamı Sağlaması	12
"Kötü" İfadesini Değiştirme çabası	6

**Rekabet ortamı sağlaması.** Öğrencilerin bir bölümü negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin rekabet ortamı sağlamasından dolayı motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Rekabet halinde ilerlemek bence motivasyonu olumlu etkiler. Beni hırslandırdığı için motivasyonum da arttı.” (K9)*

*“Daima bir rekabet içerisinde olduğumuzdan sınıf arkadaşlarımla aynı dersi gördükten sonra benden farklı neler yaptığını bilmek öğrenimimi şekillendirmeme yardımcı oldu.” (K13)*

**“Kötü” ifadesini değiştirme çabası.** Öğrencilerin bir bölümü negatif çerçevelenmedeki “kötü” ifadesini değiştirme çabasının motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Kötü olduğumu duymak beni birşeyleri değiştirmem gerektiğini düşündürdü ve daha çok çaba gösterdim ve motive oldum.” (K6)*

*“Ben bu kadar nasıl kötü yaptım düşüncesine girdim. Sınıfta bu kadar kişiden kötü yapmışsın diye bir cümle duyduğum zaman kendimi kötü hissedirim ama bu beni çalışmam için motive eder daha fazla çalışıp kötü ifadesinden kurtulmam lazım.”*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 3 kişi negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, negatif çerçeveleme dürtme stratejisi kullanımının diğer arkadaşlarından düşük olması nedenlerinden dolayı motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Ne kadar daha iyi yapmaya çalışsamda kendimi kötü hissettim çünkü diğer arkadaşlardan neyi farksız yaptım ya da neyi yapamadım gibi şeyler yüzünden biraz üzüldüm.” (K24)*

Deney 1 grubunda 27 öğrenciden 7 kişi ise negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının motivasyonlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, negatif çerçeveleme dürtme stratejisi kullanımının yüzdeler dilimin büyük olmasından dolayı motivasyonlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

*“Yüzdeler dilim büyük olunca motivasyonum kırıldı ama düşük olunca da sevindim. Her iki etkiyi de yarattı. Bu yüzden etkisiz dedim.” (K20)*

Diğer taraftan, deney 2 grubunda 27 öğrenciden 10'u pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının motivasyonlarını olumlu etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler,

diğer arkadaşlarıyla kıyaslanmanın ve daha iyi yaptığının belirtilmesinin motivasyonlarını artırdığını söylemişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bununla ilgili detaylar Tablo 37’de sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 37**

*Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Öğrencilerin Motivasyonlarına Olumlu Etkisine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Rekabet Ortamı Sağlaması	6
“İyi” Yaptınız Dönütünün Verilmesi	5

**Rekabet ortamı sağlaması.** Öğrencilerin bir bölümü pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin rekabet ortamı sağlamasından dolayı motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Rekabet ortamı yarattığından sınıf arkadaşlarımdan aynı dersi gördükten sonra benden farklı neler yaptığını bilmek öğrenimimi şekillendirmeme yardımcı oldu ve motivasyonumu arttırdı” (K42)*

*“Sınıfla kendimi kıyaslandığımdan derse karşı ilgim arttı.” (K45)*

**“İyi” yaptınız dönütünün verilmesi.** Öğrencilerin bir bölümü pozitif çerçevelemedeki “iyi yaptınız” ifadesinin motivasyonlarına olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Sınıfın [%xx]’inden daha iyi yaptığımı bilmek motivasyonumu arttırdı.” (K36)*

*“Kendimi diğer arkadaşlarımdan daha iyi olmak istediğimi görmek için motive oldum” (K55)*

Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 2 kişi ise motivasyonlarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, rekabet ortamını sevmemeleri nedeniyle pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını azalttığını belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Akademik başarı, not ortalaması konusuna çok dikkat eden bir öğrenci değilim. Notlandırma sistemi bana her zaman saçma gelmekte. Bir şeyler öğrenmek benim için daha önemli. Bu sebeplerden dolayı daha çok motivasyonum düştü.” (K37)

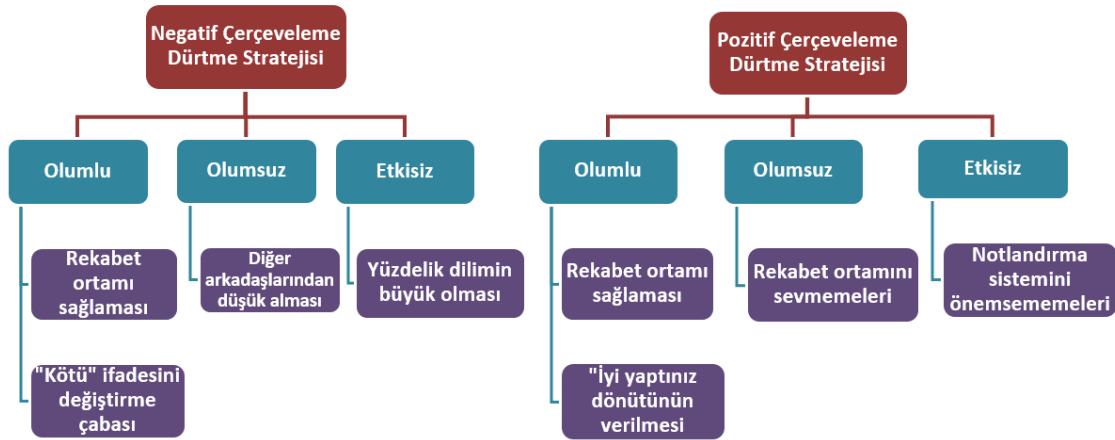
Deney 2 grubunda 27 öğrenciden 7 kişi ise motivasyonlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Bu kişiler, notlandırma sistemini önemsememelerinden dolayı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonlarını etkilemediğini belirtmişlerdir. Buna ilişkin öğrenci görüşü şu şekildedir:

“Notlandırma sistemi benim için önemli bir kaygı değil. Bu yüzden etki etmedi.” (K29)

“Negatif ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerinin motivasyona etkisi” teması ve buna yönelik detaylar Şekil 23’de şema halinde verilmiştir.

### Şekil 23

*Negatif ve Pozitif Dürtme Stratejilerinin Motivasyona Etkisine İlişkin Temalar*

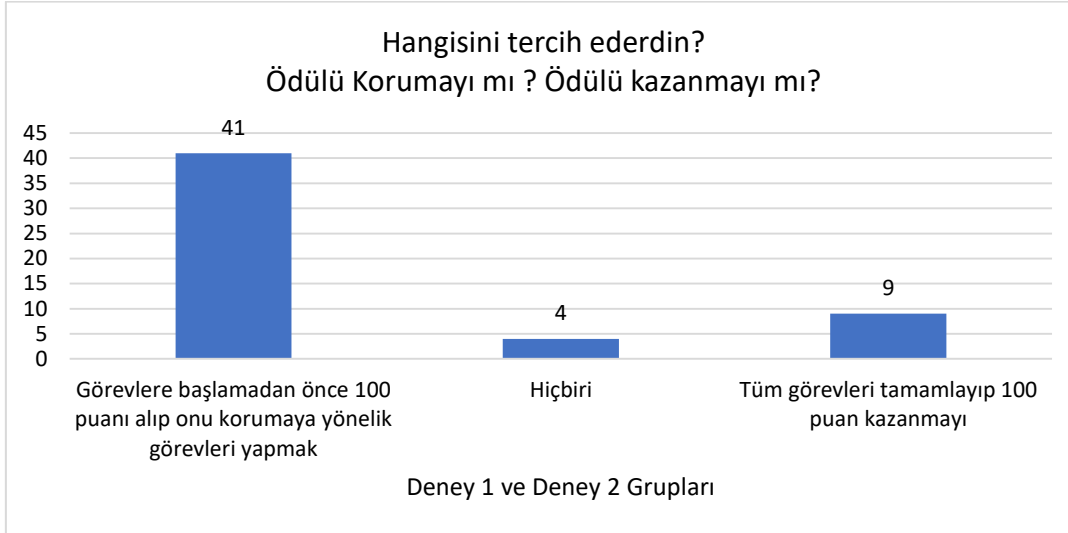


### *Farklı Dürtme Stratejilerini Tercihlerine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Deney 1 ve deney 2 gruplarının ödülün korunması ya da ödülün kazanılması stratejilerine yönelik yaptıkları tercihler Şekil 24’te sunulmuştur.

## Şekil 24

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ödülün Korunması Ya da Ödülün Kazanılmasına Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihler*



Tüm grupların ödülü korumaya ya da ödülü kazanmaya yönelik stratejilerden hangisini tercih ettikleri incelendiğinde 54 öğrenciden 41'i ödülün korunması stratejisini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bu kodlar; ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımını seçme nedeni olarak puanı korumanın daha çok motive etmesi ve puanı koruyamama endişesidir. Bununla ilgili detaylar Tablo 38'de yer almaktadır. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar halinde verilmiştir.

### Tablo 38

*Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Puanı Korumanın Daha Fazla Motive Etmesi	19
Puanı Koruyamama Endişesinden Dolayı Performansın Artması	17

**Puanı korumanın daha fazla motive etmesi.** Öğrencilerin büyük bir bölümü puanı korumak için daha fazla motive olduklarından ödülün korunması çerçeveleme dürtme

stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Puanımı korumaya çalışmak beni daha çok motive eder ve çalışmaya teşvik edici olduğunu düşünüyorum.” (K1)*

*“Çünkü var olan bir şeyi korumak kazanmaktan daha ilgi çekici. 4 görev sonunda ödül kazanacağımı bilsem bu kadar hevesli yapmazdım belki ama ödülüm olduğunu bilip 4 görev yapmak daha motive ediciydi ve her seferinde ödülümü kaybetmemek için ödevlerimi yapmaya devam ettim.” (K27)*

**Puanı koruyamama endişesinden dolayı başarının artması.** Öğrencilerin büyük bir bölümü sahip oldukları puanı kaybetmemek için ve puanı koruyamama endişesinden kaynaklı olarak başarın artmasından dolayı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bana verilmiş olan bir puanı kaybetmemeye çalışırım. Sonuç olarak performansım artığı için de bu yöntemi seçerim.” (K12)*

*“Önceden verilen bir şeyi korumak çok daha değerli. Onu kaybetmemek için daha fazla çabalayıp notlarım yükseldiği için korumak daha güzel.” (K18)*

Diğer taraftan ödülü korumaya ya da ödülü kazanmaya yönelik stratejilerden hangisini tercih ettikleri incelendiğinde 54 öğrenciden 9'u ödülün kazanılması stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bu kişiler, ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisi kullanımını seçme nedeni olarak puan kazanmanın korumaktan daha kolay olduğunu ve ödül sisteminin olumlu etkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla ilgili detaylar Tablo 39'da sunulmuştur. Oluşan kodlara yönelik açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

**Tablo 39**

*Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Puanı Kazanmanın Daha Kolay Olması	6
Ödül Sisteminin Olumlu Etkisi	5

**Puanı kazanmanın daha kolay olması.** Öğrencilerin bir bölümü görevleri yerine getirdiklerinde puan almanın görevlere başlamadan verilen puanı korumaya göre daha kolay olmasından dolayı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Kazanmak, sahip olunanı korumaktan daha kolay olduğu için ben kazanmayı tercih ederim.”(K45)*

*“Çünkü elimde olan puanı koruyamayabilirdim. Görevleri sırasıyla yapıp puanları sırasıyla almak daha kolay.”(K50)*

**Ödül sisteminin olumlu etkisi.** Öğrencilerin bir bölümü görevi yerine getirdiklerinde alacakları ödülünden dolayı ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Sonunda ödül kazandığımdan dolayı daha rahat çalıştım ve notlarım yükseldi.” (K44)*

*“Görevler sonunda ödül almak motivasyonumu arttırdığı için bu yöntemi seçerdim.” (K48)*

Ayrıca 4 öğrenci ödülü korumaya ya da ödülü kazanmaya yönelik süreçlerden ikisini de tercih etmediklerini bildirmişlerdir. Bu öğrenciler seçmeme nedeni olarak iki durumun da kendilerini motive etmeyeceğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

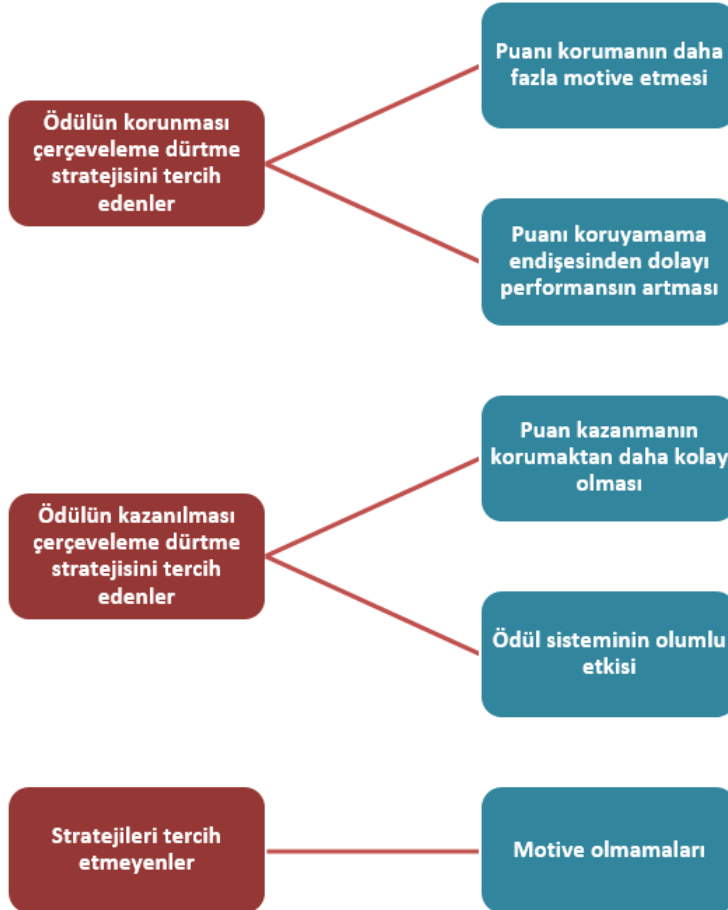
*“İkisi arasında seçim yapabileceğim bir durum değil, yani sürecin başında puanı vermek belki çoğunluğu motive edip koruma hissi ile çalışmaya sevk edebilir, benim için her iki durumda aynı anlamda motive etmez.” (K10)*

“Ben daha çok şu şekilde tercih ederdim. Öğrenmeyi, o hafta işlenen konuları pekiştirmek adına ödev veya görev verilmesini ekstra olarak sınavların da eklenmesini isterdim, bu durumun görevlere karşı motivasyonumu değiştirmediyini düşünüyorum.” (K43)

“Ödülün korunması ve ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejilerinin tercih edilmesine” ilişkin temalar ve buna yönelik detaylar Şekil 25’te şema halinde verilmiştir.

### Şekil 25

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Ödülün Korunması ve Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihlerin Nedenleri*

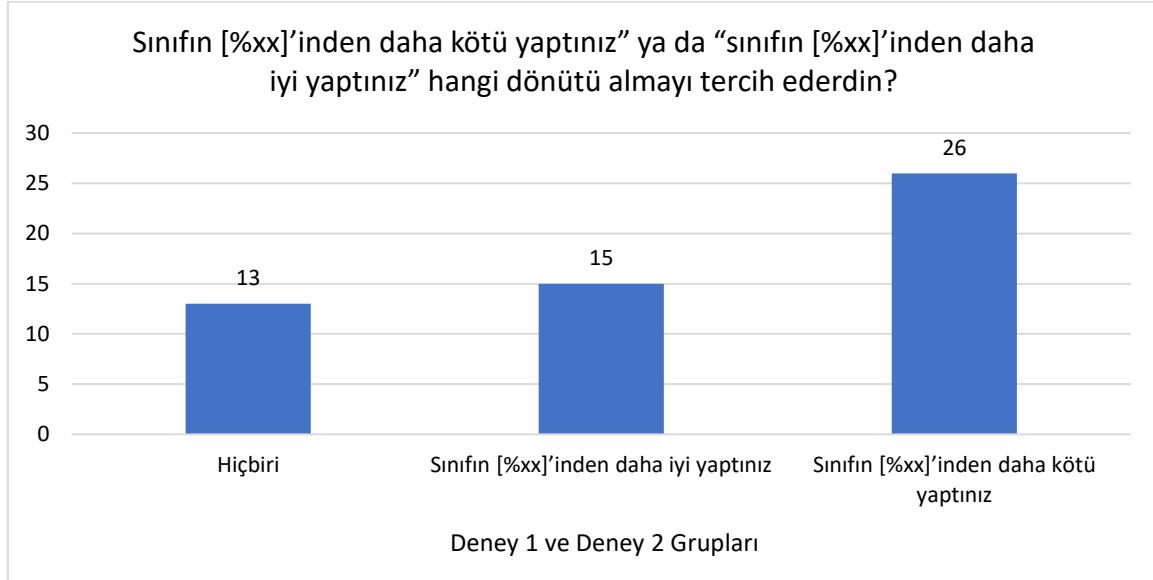


Deney 1 ve deney 2 gruplarının pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik yaptıkları tercihler Şekil 26’da sunulmuştur.



## Şekil 26

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihler*



Tüm grupların pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik stratejilerden hangisini tercih ettikleri incelendiğinde 54 öğrenciden 26'sının negatif çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiği görülmektedir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bu kodlar; olumsuz bir ifadenin daha çok motive etmesi, kötü ifadesini olumlu ifadeye dönüştürebilmek için daha fazla çaba gösterme şeklindedir. Buna yönelik detaylar Tablo 40'da sunulmuştur. Oluşan kodlara ilişkin açıklamalar alt başlıklar halinde verilmiştir.

## Tablo 40

*Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Olumsuz İfadenin Daha Çok Motive Etmesi	18
Kötü İfadesini Olumlu İfadeye Dönüştürebilmek İçin Daha Fazla Çaba Göstermeleri	12

**Olumsuz ifadenin daha çok motive etmesi.** Öğrencilerin büyük bir bölümü olumsuz ifadenin daha çok motive etmesinden dolayı negatif çerçeveleme dürtme

stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Olumsuzluk daha çok motive ediyor. Kötü olduğumu duymak beni üzse de birşeyleri değiştirmem gerektiğini düşündürdü.” (K5)*

*“Kötü yaptınızı tercih ederim. Çünkü daha motive edici olurdu ve başardığımı anlamış olurdum.” (K11)*

**Kötü ifadesini olumlu ifadeye dönüştürebilmek için daha fazla çaba göstermeleri.** Öğrencilerin büyük bir bölümü kötü ifadesini olumlu ifadeye dönüştürebilmek için daha fazla çaba göstermelerinden dolayı negatif çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Daha kötü yaptınızı tercih ederdim. Çünkü bir sonraki görevde kötü ifadesini değiştirebilmek için daha çok çabalardım.” (K8)*

*“Yüzdelerinde önemi var ama daha kötü yaptınız ifadesi hem performans hem motivasyon açısından daha iyi oluyor. Kötü ifadesinden dolayı daha fazla birşeyi değiştirmek için çabalıyorsun.” (K49)*

Diğer taraftan negatif çerçeveleme ya da pozitif çerçevelemeye yönelik süreçlerden hangisini tercih ettikleri incelendiğinde 54 öğrenciden 15'inin pozitif çerçeveleme stratejisini tercih ettiği belirlenmiştir. Bu temanın altında 2 adet kod oluşmuştur. Bu kodlar, olumlu bir ifadenin daha çok motive etmesi ve sınıf arkadaşlarına göre karşılaştırmadır. Buna yönelik detaylar Tablo 41'de sunulmuştur. Oluşan kodlara ilişkin açıklamalar alt başlıklar olarak verilmiştir.

#### **Tablo 41**

*Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Eden Öğrencilerin Seçim Nedenlerine*

*Yönelik Kodların Dağılımı*

Kodlar	n
Olumlu İfadenin Daha Çok Motive Etmesi	9
Sınıf Arkadaşlarına Göre Karşılaştırılma	7

**Olumlu ifadenin daha çok motive etmesi.** Öğrencilerin bir bölümü olumlu ifadenin daha çok motive etmesinden dolayı pozitif çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Daha iyi yaptınız olunca kendimi daha motive hissediyordum bu oran düşük olsa bile sebebini bilmiyorum ama olumlu bir şey olduğu için daha çok etkiliyordu beni.” (K24)*

*“Daha iyi yaptınız dönütünü almayı tercih ederim çünkü genel olarak birey iyi yaptığını düşündüğü zaman bu oran düşük bile olsa motivasyonu daha yüksek oluyor ve sonraki görevlere de daha motive bir şekil devam ediyor.” (K43)*

**Sınıf arkadaşlarına göre karşılaştırılma.** Öğrencilerin bir bölümü sınıf arkadaşlarına göre karşılaştırıldıkları için pozitif çerçeveleme dürtme stratejisini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Buna ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“İyi yaptınız dönütleri olumlu anlamda etkiledi. Gerçekleştirdiğim görevler doğrultusunda sınıfa göre başarıımı öğrenerek bir sonraki görevler için daha etkili çalışmalar yapmakta daha fazla çaba gösterdim.” (K40)*

*“Yüzde olarak kimlerden daha iyi yaptığımı görmek ödevi kavrayıp kavramadığımı ve diğerlerinden daha başarılı olduğumu düşünmemi sağladı. Aynı zamanda başarısız olduğumda bile daha iyi yaptınız ifadesi sayesinde en azından bu kadar kişiden iyi yaptım şimdi biraz daha uğraşırsam daha iyi yapabilirim diyebilmemi sağladı.” (K43)*

Ayrıca 13 öğrenci negatif çerçeveleme ya da pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine yönelik süreçlerden ikisini de tercih etmediklerini bildirmişlerdir. Bu kişiler, kıyaslanmayı sevmediklerinden ve kötü sonuç aldıklarında motivasyonun düşeceğinden dolayı iki stratejiyi de tercih etmediklerini belirtmişlerdir. Buna yönelik bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

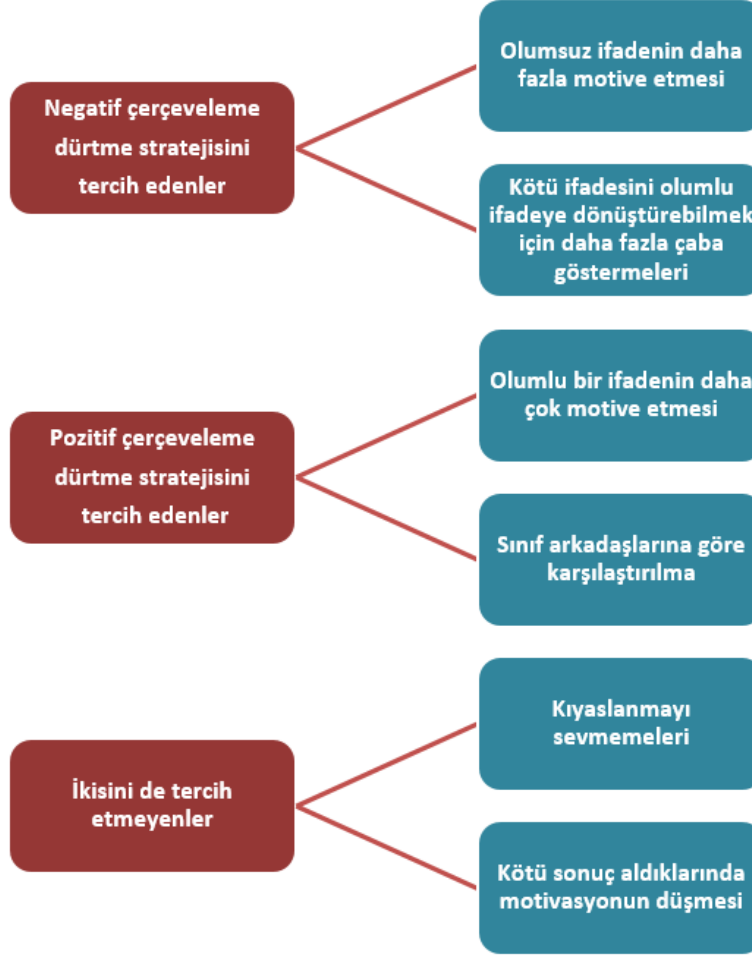
*“Ben bir durumda iyi veya kötü yönde hiçbir kimseyle kıyaslanmayı hiç sevmem ve bu kıyası dikkate almam.” (K15)*

*“İkisini de öğrenmek istemezdim diye düşünüyorum. Çok kötü bir sonuç aldığımda iki türlü yazım şekli de beni kötü etkileyebilir.” (K32)*

“Negatif ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerinin tercih edilmesine” ilişkin temalar ve buna yönelik detaylar Şekil 27’de şema halinde verilmiştir.

### Şekil 27

*Deney 1 ve Deney 2 Gruplarının Pozitif ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejilerine Yönelik Yaptıkları Tercihlerin Nedenleri*



Çevrimiçi ortamda verilen dört görevin incelenmesi sonucu seçilen 12 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formundan edilen veriler ayrıca derinlemesine analiz edilmiştir. Aşağıda Tablo 42’de seçilen öğrencilerin seçilme kriterleri ve yaptıkları yorumlar sunulmuştur.

Tablo 42

## Görüşme Yapılan Adayların Seçilme Kriterleri ve Yorumları

Öğrenci	Grubu	Seçilme Nedeni	Yorumları
K1	Deney 1	Dört görev performans ortalaması en yüksek (87,17)	<i>“Ödülün korunması kendimi başarılı olmam konusunda güdüledi ve daha iyisi olmak için çalıştım. Verilen 100 puanı koruyabilmek için daha fazla çabaladım. Bence çok iyi bir uygulama benim notlarım hep 80 ve üzerinde geldi benden daha yüksek puan alanların az olduğunu görmek beni mutlu etti açıkçası. Dolayısıyla daha az kişi beni geçsin diye görevleri daha iyi yapmaya çalıştım. Herhalde o yüzden puanlarım yüksek geldi.”</i>
K2	Deney 1	Dört görev performans ortalaması en yüksek ikinci (85,08)	<i>“Beni motive ettiğini düşünüyorum ödülün korunmasının. Çünkü elimde zaten 100 puan var ve bunu koruyabilmek için daha fazla çaba göstermeliyim. 100 puanımı kaybetmemek için daha fazla çalıştım. Her görevden sonra başarımlarım hakkında geri bildirim almak olumlu etkiledi. Neleri başardığımı, nelerde eksik olduğumu görmüş olurum ve iyi bir puan aldığımda daha motive oluyorum. Örneğin ilk görevde bana verilen [%9]’undan daha kötü yaptınız yorumunun derse karşı beni daha motive ettiğini düşünüyorum. Ödevde ne kadar başarılı veya başarısız olduğumu gördüğüm zaman diğer ödevlerde daha dikkatli ve özenli olmaya çalışıyorum. Yüksek aldığım ödevlerde diğer arkadaşlarımdan başarılı olduğumu görmek beni motive etti.”</i>
K3	Deney 1	İkinci görevi göndermedi	<i>“Uzaktan eğitim dönemi boyunca derslere tam olarak odaklanamadım. İkinci görevi sağlık sorunlarımdan dolayı gönderemedim. Ama diğer görevleri gönderdim. Ödülün korunması sayesinde her zaman bir sorumluluk içerisinde olduğumu ve düşürmemem gerektiği için daha verimli çalıştım. Çünkü sorumluluğun bende olduğu hissini uyandırıp çabalamamı sağlıyor. Puan kaybetmemek için yapmak zorunda olduğumu düşündürdü.”</i>
K4	Deney 1	Sadece bir görev gönderip diğer görevleri göndermedi	<i>“Motive ediciydi. Puanı korumak ve yüksek puan da tutmak için özen gösterip hazırlanmasına yardımcı olduğumu düşünüyorum. Copy paste yapmadan, baştan savma ödevleri engellemek için iyi. Motivasyonu artırıcı aslında. Fakat ben ilk baştan kaçırdığım için motivasyonum düştü. Sınıfa göre ne durumda olduğumu bilmek benim kendi adıma kendimi kıyaslamaya ve başarı durumumu görebilmeme de olanak sağlıyor bu da daha yeterli bir çalışmaya itiyor. Ayrıca aileme işlerde yardım ettiğim için giremedim bazı derslere. Bu da motivasyonumu düşürdü. Üç görevi bu yüzden yapamadım.”</i>

K5	Deney 1	İlk 2 görevi göndermedi sonraki 2 görevi gönderdi	<p><i>“Sürecin başarılı geçme durumu öğrencinin elindedir. Dönem başında bizlere böyle bir fırsat sunulmuştur ve ödülü koruyup korumamak biz öğrencilerin performansına bağlıdır. Bu durumu bilmek performansınızı arttırdığını düşünüyorum. Örneğin ilk 2 görevimi yapmadığım zaman puanımı 0 görmek veya ödevimi yapmadığım için %25 gibi bir düşüş olduğunu bilmek beni olumlu etkileyebiliyor. Diğer 2 görevi o yüzden yapma isteği duydum. Herhangi bir görevimin başarı düşüklüğü veya kaybettiğim puanı görmek, diğer performanslarımı da etkilediğini düşünüyorum. İlk 2 görevi yapmadığım için sınıfın [%98]’inden daha kötü yaptınız demesi canımı sıktı. Motivasyonumu arttırdı. Diğer görevleri yapmak için daha fazla çabaladım. Eğer bir şey denmeseydi herhalde diğer 2 görevi yine yapmazdım. Hatalarımızı görmek, diğer arkadaşlarımla süreci yürütmek ve sonrasında tüm bunları düzeltebilmek için iyi bir fırsattı.”</i></p>
K6	Deney 1	Dört görev performans ortalaması en düşük (54,33)	<p><i>“Ödülün korunması görevlendirmeleri yapmaya teşvik edici bir durumdu. Puanı korumak için ödevlerimi yapmak istedim. Var olan puanla başlamak onu korumayı gerektiriyor. Benim için var olan bir durumu korumak daha motive edici. Gündelik hayatımdaki işlerimde de okuldaki görevlerimde elimden gelenin en iyisini yapmaya çalışıyorum. Bence o görevi yapmışsam ve o notu almışsam elimden o kadarı gelmiştir. Genel durumu görmek açısından güzel ama sınıfın yüksek yüzdeliğinden düşük olmak bazen motivasyon kırabiliyor. Özellikle iyi yaptığımızı düşündüğümüz ama yapamadığımız görevlerde. Kişisel eleştirme yapabildim. Bir sonraki ödevimde cümlelerimi daha açıklayıcı ya da benden istenilen sorunun ne olduğuna daha dikkat etmeye başladım.”</i></p>
K7	Deney 2	Dört görev performans ortalaması en yüksek (89,38)	<p><i>“Her görevden sonra 25 puan alınması ve adım adım ilerlemek benim için iyi oldu. Ödülün kazanılması beni sevindirdi ve motivasyonumu arttırdı, bu diğer derslere de yansdı. Diğer görevlere ve derse olan ilgim arttı. Derse karşı olan ilgim arttı bu motivasyonumun olumlu etkiledi yüksek puan aldıktan sonra demek ki dedim ben doğru yapıyorum. Anladığının farkına vardım ve kendi düşüncemi ve fikrimi oluşturduğumda yüksek puan alabileceğimin ve dersi en iyi şekilde anlayacağımın farkına vardım. Görevler sonucu sınıfın hangi düzeyde olduğunu da belirtmiş oluyor bir kıyaslama içerisine girdiğimde kendimi başarılı olarak gördüm. Ödülü kazanmak yerine ödülün korunması olsaydı bence kendimi bildiğim için bu seferde o puanı almak için değil puanımı korumak için çaba sarf ederdim.”</i></p>
K8	Deney 2	Sadece ikinci görevi gönderip diğer görevleri göndermedi	<p><i>“Yaptığım görev sonucu aldığım puanı görebilmek beni motive ediyor. Bu sefer ödevim iyi olmamış, daha iyisini yapmalıyım gibi düşünebiliyorum. Ayrıca kötü bir not aldığım zaman yanlış bildiğim şeyler olduğunu da anlıyorum Bir şeyler için emek verip bunun karşılığını hemen alabilmek oldukça motive edici. Diğer dersler için genelde dönemin son haftasını beklemek gerekirken burada gönderim yaptıktan kısa bir süre dönüt almak motivasyonumu yükseltti. Diğer arkadaşlarımla karşılaştırılmayı pek sevmiyorum. Ancak düşük not alıp "Sınıf genel olarak düşük not almış" demek özgüven yükseltebilir :) Akademik başarı, not ortalaması konusuna çok dikkat eden bir öğrenci değilim. Bir şeyler öğrenmek benim için daha önemli.</i></p>

			<i>Notlandırma sistemi benim için önemli bir kaygı değil. Bu yüzden etki etmedi. Dediğim gibi notlandırma sisteminin pek bir anlamı yok. Benim için bilgiyi öğrenmek ve dersten geçmek önemli. Eğer çok iyi öğrendiysem C ve A notu arasında bir fark yok benim için.”</i>
K9	Deney 2	İkinci görevi göndermedi, diğer gönderdiği 3 görevin puanları düşük	<i>“Sürece daha fazla odaklanamadığımdan ikinci görevi göndermedim ve diğer görevleri de çok uğraşmadım. Ödül olsa da olmasa da görev bilinci ile yapmaya çalıştım. Ama diğer arkadaşlarımda olduğu gibi önce puan verilip onu korumam istenseydi daha iyi olurdu. En azından koruyabilmek adına çabalardım. Bir şeyi korumak ona ulaşmaktan daha çok istek uyandırıyor. Eğer yüksek puana baştan sahip olduğunu bilmek olumlu ve puanının elinden kayıp gitmesi kötü oluyor. Bu yüzden daha fazla çalışırdım. Tüm görevleri tamamlayıp 100 almakta ise zaten sıfırdasın kaybedecek bir şeyin yok. Görevlerden sonra sınıfın [%35]'inden daha iyi yaptınız demesi sınıftaki yüzdemi görmüş oldum sadece beni çok etkilemedi.</i>
K10	Deney 2	Dördüncü görevi göndermedi	<i>“Dördüncü ödevi zaten 75 aldım diye yapmadım. İlk 3 görevi yapmıştım. Kendimce belirlediğim asgari puanı alabilmem için yaptığım hesaplardan sonra puanımın arttığını görmek motivasyonumun artmasını ve ilgimin görevlerde olmasını sağladı. Ödülün korunması olsaydı herhalde tüm ödevleri yapardım. Çünkü zaten 3 görev yapmışım ve elimde 100 puan var. Şu görevi de yapayım da 100 kalsın bende derdim. Görevlerden sonra verilen dönütler sınıftaki yerimizi görmek için iyi oldu. Sınıfın çoğundan yüksek not almak beni motive ediyor. Ona göre diğer ödevlerde daha iyi yapmaya çalışıyorum.”</i>
K11	Deney 2	İlk üç görev puanı yüksek olup dördüncü görevi göndermedi	<i>“Ödülün kazanılması görevleri yerine getirmemdeki motivasyonumu arttırdı. Görevlere verdiğim öncelik arttı, daha dikkatli bir titiz bir şekilde verilen görevleri yerine getirdim motive oldum bu beni olumlu etkiledi. Görevlerin hepsini yerine getirip 100 puan alacağımı bilmek görevlere gösterdiğim özeni arttırdı. Ancak son görevi yetiştiremediğim için gönderemedim. Dönüt almak sonraki görevde dikkat edeceğim noktaları iyileştirmek adına iyi oldu. Ortaya birsey koyarak 100 puanı elde etmek bana cazip geldiği için motivasyonum bu şekilde daha yüksek kaldı. Görev sonunda verilen dönütler, rekabet ortamı yarattığı için her görevde elimden geldiği şekilde bir ödev ortaya koymaya çalıştım. En iyi ödevi teslim etmek için elimden geleni yapmamı sağladı. Daha titiz ve sorumlu yaklaştım.</i>

---

K12	Deney 2	Dört görev performans ortalaması en düşük (54,33)	<i>“Performansımın ödevlere karşı hep aynı olduğunu düşünüyorum. O yüzden görev ya da ödül verilmesi benim o derse karşı performansımı pek etkilemiyor. Ancak 100 puan üzerinden verilmiş olan notların bizim tarafımızdan görülebilmemiş olmamızı sevdim. Keşke 100 puan üzerinden her görev sonu az yada çok bir düşüşü görseydim performansımın artacağını düşünüyorum. Çünkü düşürmemek için daha çok uğraşmış olsam bir sonraki görevde daha fazla performans gösterebilirdim. Sürekli not kaybına uğramış olsam bir sonraki görevde daha fazla performans gösterebilirdim. Sınıfa göre olan durumumu görmek benim hoşuma gittiğini söyleyebilirim. En azından yapmış olduğum görevimin sınıfa göre ne kadar başarılı olduğunu görebiliyordum. Düşük alsam bile en azından sınıfa göre durumumu görünce bazen kendimi yalnız hissetmemiştim.”</i>
-----	---------	---	--

---



Yukarıda Tablo 40'da görüldüğü gibi, deney 1 grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmelerde görev puanı yüksek ve tüm görevleri gönderen öğrenciler ödülün korunması stratejisinin kendilerini olumlu etkilediğini ve ödülü koruyabilmek için daha fazla çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, görevler sonunda verilen “sınıfın [%XX]'inden daha kötü yaptınız” dönütünün yine diğer görevlere karşı motivasyonlarını yükselttiğini ve daha fazla çaba gösterdiklerini belirtmişlerdir. Deney 1 grubunda görev puanları düşük ya da görevleri eksik yapan öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise yine görevleri eksiksiz yapan öğrencilerle benzer ifadeleri söylemişlerdir (ödülün korunmasının ve görevler sonunda verilen dönütün başarılarını ve motivasyonlarını olumlu etkilediğini). Ancak uzaktan eğitim dönemi boyunca derslere tam olarak odaklanamadığından, ailesine işlerde yardım ettiği için bazı derslere giremediğinden, notlandırma sisteminin önemli bir kaygı oluşturmadığı gibi sebepler belirterek görevleri eksik yaptıklarını ya da çok uğraşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca deney 1 grubunda görev puanları düşük ya da görevleri eksik yapan öğrenciler ödülü koruma ve negatif çerçeveleme ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçevelemeyi kıyasladıklarında ödülü koruma ve negatif çerçevelemeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Deney 2 grubunda bulunan öğrencilerle yapılan görüşmelerde görev puanı yüksek ve tüm görevleri gönderen öğrenciler adım adım 100 puanı kazanabilmenin ve görevler sonucunda diğer arkadaşlarına göre başarılı olduklarını görmelerinden dolayı başarılarının ve motivasyonlarının arttığını ifade etmişlerdir. Deney 2 grubunda görev puanları düşük ya da görevleri eksik yapan öğrencilerle yapılan görüşmelerde ise öğrenciler sürece daha fazla odaklanamadıklarından, not ortalaması konusunu önemsemediklerinden, ilk 3 görevi yapıp 75 almasının kendileri için yeterli olduğunu düşündüklerinden vb sebepler belirterek görevleri eksik yaptıklarını ya da çok uğraşmadıklarını ifade etmişlerdir. Ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme ile ödülü koruma ve negatif çerçevelemeyi kıyasladıklarında özellikle görevleri eksik yapan veya düşük puan alan öğrencilerin ödülü koruma ve negatif çerçevelemeyi tercih ettiklerini belirtmeleri dikkat çekmiştir.

## Çalışma Bulgularının Özetlenmesi

Çalışmanın nicel kısmında farklı iki çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanımının başarı ve motivasyona etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda yapılmış olan analizler neticesinde ulaşılan bulgular Tablo 43'de özetlenmiştir.

**Tablo 43**

*Ödülün Korunması ve Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisinin Kullanımının Ödülün Kazanılması ve Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Kullanımına Göre Başarı ve Motivasyon Değişkenlerine Etkisi*

<i>Bağımlı Değişken</i>	<i>Anlamlılık Değeri (p)</i>	<i>Anlamlı Etki</i>
Başarı	.001	Var
Motivasyon	.010	Var

Tablo 43'de yer alan nicel bulgulara göre, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi uygulamasının başarı ve motivasyon üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrencilerin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrencilere göre başarılarının ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Çalışmanın nitel bölümünde ise çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili öğrenci görüşleri incelenmiştir. Öğrenci görüşlerinin incelenmesi sonucunda oluşan kodların özet görünümü Tablo 44'de sunulmuştur.

**Tablo 44**

*Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Başarı ve Motivasyon Değişkenlerine Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Türü	Değişken	Etkisi	Kodlar	
Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisi	Başarı	Olumlu	Çaba göstermeye teşvik etmesi	
			Puanı koruma isteği	
			Mevcut durumdan vazgeçmeme	
			Sorumluluk bilinci sağlaması	
	Motivasyon	Olumsuz	Motivasyonu düşürmesi	
			Etkisiz	Korumayı önemsememeleri
			Olumlu	Puanı koruma isteği
				Sorumluluk bilinci sağlaması
Olumsuz	Ödülü koruyamama			
	Etkisiz	Ödülü koruyamama		
Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisi	Başarı	Olumlu	Çaba göstermeye teşvik etmesi	
			Ödül sisteminin olumlu etkisi	
		Olumsuz	Motivasyonu düşürmesi	
	Motivasyon	Etkisiz	Ödülü önemsememeleri	
			Olumlu	Emeğinin karşılığını alabilme
				Ödüle adım adım yaklaşma
			Olumsuz	Görev yapılmadığında puan alınamaması
				Görev yapılmadığında puan alınamaması
Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi	Başarı	Olumlu	Çaba göstermeye teşvik etmesi	
			Rekabet ortamı sağlaması	
		Olumsuz	xx`inden kötü yaptığınız ifadesinin motivasyonu düşürmesi	
	Motivasyon	Etkisiz	Diğer arkadaşlarıyla kıyaslanmayı tercih etmemesi	
			Olumlu	Rekabet ortamı sağlaması
				“Kötü” ifadesini değiştirme çabası
Olumsuz	Diğer arkadaşlarından düşük almaları			

		Etkisiz	Yüzdeler dilimin büyük olması
Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi	Başarı	Olumlu	Rekabet ortamı sağlanması [xx]'inden iyi yaptınız ifadesinin motivasyonu artırması
		Olumsuz	Başkalarıyla kıyaslanmayı önemsememeleri Motivasyonu düşürmesi ya da etkilememesi
		Etkisiz	Motivasyonu düşürmesi ya da etkilememesi Başkalarıyla kıyaslanmayı önemsememeleri
		Olumlu	Rekabet ortamı sağlanması İyi yaptınız dönütünün verilmesi
	Motivasyon	Olumsuz	Rekabet ortamını sevmemeleri
		Etkisiz	Notlandırma sistemini önemsememeleri

Tablo 44'deki nitel bulgular "Ödülün korunması / Ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejileri", "Negatif / Pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerinin" "başarı" ve "motivasyon" değişkenlerine olan olumlu-olumsuz etkilerine ve etkisiz olmasına yönelik öğrenci görüşlerine ilişkin kodları içermektedir. Ayrıca bu stratejilerinin öğrenciler tarafından tercih durumuna göre de belli kodlara ulaşılmıştır. Bu kodların özet görünümü Tablo 45'de sunulmuştur.

**Tablo 45***Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Tercih Edilmesine Yönelik Öğrenci Görüşleri*

Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Türü	Kodlar
Ödülün Korunması Çerçeveleme Dürtme Stratejisini Tercih Edenlerin Nedenleri	Puanı korumanın daha fazla motive etmesi Puanı koruyamama endişesinden dolayı performansın artması
Ödülün Kazanılması Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Tercih Edenlerin Nedenleri	Puanı kazanmanın korunmasından daha kolay olması Ödül sisteminin olumlu etkisi
Negatif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Tercih Edenlerin Nedenleri	Olumsuz ifadenin daha çok motive etmesi Kötü ifadesini olumlu ifadeye dönüştürebilmek için daha fazla çaba göstermeleri
Pozitif Çerçeveleme Dürtme Stratejisi Tercih Edenlerin Nedenleri	Olumlu ifadenin daha çok motive etmesi Sınıf arkadaşlarına göre karşılaştırılma

Tablo 45'deki nitel bulgular "Ödülün korunması / Ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejileri", "Negatif / Pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerinin" tercih edilme nedenlerine yönelik kodları içermektedir.

## Bölüm 5

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sonuç bölümünde çalışmanın bulgu ve yorumları değerlendirildiğinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlarla ilgili yapılan tartışmalar yer almıştır. Ayrıca çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımı hakkında araştırmaya ve uygulamaya yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

#### Sonuç ve Tartışma

Elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar ile ilgili tartışmalar araştırma sorularına göre başlıklar altında sunulmuştur. Ayrıca alanyazında dürtme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmaların bulguları ile bu çalışmanın bulguları birlikte ele alınıp tartışılmıştır.

#### ***Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanımının Başarı Üzerine Etkisi***

Bu tez çalışması kapsamında iki farklı çerçeveleme dürtme stratejisi karşılaştırılmıştır. Çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrencilerin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrencilere göre başarılarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi aldıklarında başarıları daha yüksek olmuştur. Çalışmanın nitel bulguları da nicel bulguları destekler niteliktedir. Nitel bulgular incelendiğinde, daha fazla sayıda öğrenci ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer bir şekilde, yine daha fazla sayıda öğrencinin negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir.

Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanımının daha fazla potansiyel içeren bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda düşünüldüğünde, ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi ile ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejisi arasında başarı açısından oluşan farklılığın

temel sebebinin puanı koruyamama endişesinden, yani “kayıptan kaçınma” eğiliminden kaynaklandığı belirtilebilir. Kayıptan kaçınma; bireyin sahip olduğu birşeyi kaybettiğinde onun getireceği mutsuzluğun o şeye sahip olmanın getireceği mutluluktan daha fazla olması halinde tercihinin sahip olduğu şeyi korumak için daha fazla çaba gösterme şeklinde olmasıdır (Grijalva ve ark., 2018). Alanyazında da beklenti teorisi kapsamında, Kahneman ve Tversky (1979) yaptıkları çalışmada bireylerin eşdeğer kazançlar ve kayıplar gözetildiğinde kazançlardan daha çok kayıplardan etkilenme eğiliminde olduklarını belirtmişlerdir. Benzer bir şekilde, Veenhoven ve Dumludağ’ın (2015) yaptıkları çalışmada, beklenti teorisinde bireylerin kayıptan kaçınma eğilimi sebebiyle karar alırken psikolojik faktörlerden etkilendiği ifade edilmektedir. Ayrıca, bireylerin objektif olasılıklardan uzak ve sezgileriyle hareket ettikleri, kazançlara tercihen kayıplara daha fazla tepki gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Alanyazında eğitim alanında ödülün korunması ve ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejileri ile yapılmış çalışmalarda da öğrenenlerin olumsuz bir durumdan çıkmak ve performans puanlarını olumlu görebilmek için (örneğin -20 puandan pozitif puana çıkma çabası) daha fazla çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır (Rodríguez-Priego ve ark., 2020; Tifferet, 2020; Wagner, 2017; McEvoy, 2016; Levitt ve ark., 2016). Ayrıca, McEvoy (2016) yaptığı çalışmada öğrenenlerin notlarını basit bir şekilde değiştirerek kayıptan kaçınma davranışından yararlanmanın öğrenci başarısını arttıracak maliyetsiz bir yolu olabileceğini önermektedir.

Kayıptan kaçınma, insanların olumsuz duygulara olumlu olanlardan daha güçlü değerler atfetmesinin gösterdiği bir kanıttır (Kahneman & Tversky, 1979; Rothman & Salovey, 1997). Bu nedenle, olumsuz bilgilerin etkisi ve duyarlılığı daha yüksek olacaktır (Cacioppo ve ark., 1997; Baumann ve ark., 2019). Örneğin, bireyler bir miktar parayı kaybetmeyi düşündüklerinde, aynı miktarı kazanmak için gösterdikleri mutluluktan daha fazla üzümlük gösterirler (McGraw ve ark., 2010). Bunun sonucu olarak insanlar, eşit değerde bir kazancın peşinden gitmek yerine kayıplardan kaçınmak için daha fazla motive olacaklardır (Rozin & Royzman, 2001; Vaish ve ark., 2008). Ayrıca, alanyazında öz-kontrol

ve öz-yönetim ile çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkileri arasında yüksek düzeyde pozitif ilişki olduğu yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur (Cadena & Keys, 2015; Evans ve ark., 2016). Dolayısıyla, ödülün korunması ve ödülün kazanılması çerçeveleme dürtme stratejilerinin başarı üzerindeki etkisi incelenirken farklı değişkenlerin etkisinin de incelenmesi önemli görülmektedir.

Nitel bulgulardan çıkan bir diğer önemli sonuç ise ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrencilerin hem başarı hem de motivasyonlarını artırma nedeni olarak sorumluluk bilinci sağladığını ifade etmeleridir. Ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisi ile öğrencilere verilen ödülün, onu korumaları için bir sorumluluk yüklediği düşünülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin öz-kontrol farklılığından kaynaklandığı ifade edilebilir. Alanyazında da özkontrol sorunu yaşayan öğrencilerin hedeflere ulaşmada başarısız oldukları ortaya çıkmıştır (Damgaard & Nielsen, 2018; Evans ve ark., 2016). Örneğin, okula başlayan öğrenciler mezun olmayı okulu bırakmaya tercih etme isteğine ya da ders çalışmaktan daha eğlenceli bir şey yapma isteğine direnmekte başarısız olabilirler. Ayrıca yine özkontrol sorunları olan öğrencilerin, azim ve cesaret gibi bilişsel olmayan becerilerden yoksun olabileceği belirtilmektedir (Damgaard & Nielsen, 2018).

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ayrıca bazı öğrenciler ödülü koruma dürtme stratejisinden vazgeçmek istemediklerinden başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin alışılmış olanın devam ettirilmesi eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Alanyazında da bu durum statüko yanlılığı olarak tanımlanmıştır. Samuelson ve Zeckhauser'e (1988) göre statüko yanlılığı; bireylerin sahip oldukları şeylere olduğundan daha fazla değer vermeleri ve onlardan kolayca vazgeçmek konusunda isteksiz davranmalarını ifade eden durumdur. Alanyazında statüko yanlılığı ile yapılmış çalışmalarda, bireylerin kayıptan kaçınma ile statüko yanlılığının tutarlı olduğu çünkü bireylerin kayıpları en aza indirecek şekilde daha çok çabaladıkları ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla öğrencilerin kendilerine baştan verilecek puanın korunması ve kayıpları en aza indirebilmek adına daha fazla çabalayıp başarılarını arttırdıkları düşünülmektedir.



Ayrıca diğ er sonuç ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dü rtme stratejisinin görevlere karşı motivasyonu arttırdığı ve daha fazla çaba göstermeyi desteklediği şeklindedir. Dolayısıyla motivasyonun ve çabanın başarıyı olumlu anlamda etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Nitekim alanyazında da bu konuda benzer sonuçlar bulunmaktadır. Örneğin; Liu ve Hou (2018) motivasyonları yüksek olan öğrenenlerin derste daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Levitt ve ark. (2016) yaptıkları çalışmada, ödülün korunması çerçeveleme dü rtme stratejisi (teste başlamadan önce öğrenci grubuna ödül verilmiş ve puanları artmadıysa ödülü geri vermeleri gerektiği söylenmiş) alan öğrenenlerin ödülün kazanılması çerçeveleme dü rtme stratejisi (puanlarındaki gelişmelerin ödüllendirileceğ inin söylenmesi) alan öğrenenlere göre motivasyonlarının arttığını ve sonucunda daha iyi performans gösterdiğ ine dair anlamlı kanıtlara ulaşmışlardır.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler negatif çerçeveleme dü rtme stratejisinin pozitif çerçeveleme dü rtme stratejisine göre başarılarını daha çok arttırdığını belirtmişlerdir. Öğrenciler bunun nedeni olarak öğrenenlere sunulan “[xx]’den kötü yaptığınız” ifadesinin motivasyonu arttırdığını, bunun sonucunda daha fazla çaba gösterdiklerini ve dolayısıyla başarılarının arttığını belirtmişlerdir. Alanyazında negatif çerçeveleme dü rtme stratejisi ve pozitif çerçeveleme dü rtme stratejilerinin öğrenenlerin başarılarına etkisi ile ilgili yapılmış çalışmalarda çelişkili sonuçlar görülmüştür. Örneğin, Martinez (2014) yaptığı çalışmada negatif çerçeveleme dü rtme stratejisinin öğrencileri (örneğin, öğrenciye sınıfın %90’ından daha başarısızın ifadesinin sunulması) daha fazla çaba göstermeye teşvik ettiğini ve daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Yao ve ark. (2018) ile Kizilcec ve ark. (2014) yaptıkları çalışmalarda negatif çerçeveleme dü rtme stratejisinin performans üzerinde etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu çelişkili sonuçların temel kaynağı, farklı öğrenenlerin kendilerine verilen dönütü farklı bir şekilde yorumlamalarıdır. Kısacası, bazı öğrenenlere sunulan negatif ifadeler onları tetikleyip performanslarını artırırken, bazı öğrenenlerin de motivasyonunu azaltıp performansını

düşürmektedir. Dolayısıyla, bu çeşitli sonuçların bireysel farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Alanyazında da özellikle başarı puanlarının çerçeveleme dürtme stratejisi olarak kullanıldığında bireylerin kişisel özelliklerinin, sınırlı dikkatinin ve risk tercihlerinin önemli faktörler olduğu belirtilmiştir (Damgaard & Nielsen, 2018).

Özet olarak, bu çalışmanın nicel ve nitel bulguları birlikte değerlendirildiğinde, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre başarıyı arttırmada daha iyi bir potansiyele sahip olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Bu oluşan farklılığın nedenlerinden birisi olarak ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinde öğrenenlerin sahip oldukları puanı kaybetmenin o puanı kazanmanın getirdiği mutluluktan daha fazla olmasıdır. Bu farklılığın bir diğer nedeni ise negatif çerçeveleme dürtme stratejisi ile öğrenenlere sunulan “diğer öğrencilere göre daha kötü yaptınız” ifadesinin verilmesidir. Çünkü bu ifade öğrencileri daha fazla motive ettiğinden ve öğrenciler olumsuz durumu düzeltebilmek amacıyla daha fazla çaba gösterdiklerinden başarıları artmıştır. Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejilerine göre başarıyı arttırmasındaki bir diğer neden olarak da öğrencilere daha fazla sorumluluk bilinci sağlamasıdır. Bu farklılığın bir diğer nedeni ise ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin öğrencileri statüko yanlılığına yönlendirmesidir. Dolayısıyla, öğrenciler sahip oldukları puanlarının en az kayıp yaşayacak şekilde sonlanması için çabalarını arttırması, neticesinde öğrencilerin başarılarını da artmıştır.

### ***Farklı Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Kullanımının Motivasyon Üzerine Etkisi***

Bu tez çalışmasında çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin görevlere karşı motivasyonları üzerine etkisi de incelenmiştir. Bununla birlikte öğrenme ve motivasyon üzerine yapılan araştırmalara göre öğrenmeye dönük motivasyonu etkileyen tek bir faktörden söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla motivasyon ölçeğinde bulunan alt faktörlere göre de inceleme yapılmıştır. Çalışmanın nicel bulguları incelendiğinde ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrenenlerin ödülün

kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrenenlere göre motivasyon ölçeğinin değer alt boyutunda bulunan içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme ve görev değeri alt faktörlerinde ve beklenti alt boyutunun öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik alt faktöründe istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle, öğrenciler ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi aldıklarında içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri ve öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik motivasyonları daha yüksek olmuştur.

İçsel hedef düzenleme; cezadan kaçınma gibi herhangi bir dış etki yerine, kişinin bilgi edinme ve gelişimini sağlaması için kendi isteğiyle bir göreve girme ve faaliyetlerde bulunma dürtüsünü ifade etmektedir (Cerasoli ve ark., 2014). Dışsal hedef düzenleme ise, bireyin herhangi bir faaliyete kendi içinden gelen bir istekten ziyade bir amaca yönelik olarak katılma motivasyonunu temsil etmektedir ve bireyin motivasyonu ödül, rekabet, gözetim gibi dış kontrolleri içeren bir dizi sosyal ve çevresel faktörden etkilenmektedir (Pintrich & Schunk, 2002). Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrenenlerin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisini alan öğrenenlere göre hem içsel hedef düzenleme hem de dışsal hedef düzenleme puanları daha yüksek olmuştur. Ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejileri ile öğrenenlerin korumaya yönelik daha fazla çaba gösterdiklerinden içsel hedef düzenleme puanlarının daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Alanyazında da içsel hedef düzenleme puanları yüksek olan öğrencilerin dersi öğrenmede daha istekli olduğu, daha çok çaba gösterdiği, zorluklarla daha çok mücadele edebildiği, öğrenmeye yönelik stratejiler geliştirebilen kişiler olduğu birçok çalışmada ortaya konmuştur (Pintrich, 2000; Wigfield & Eccles, 2000; Wolters, 2004). Negatif çerçeveleme dürtme stratejileri ile öğrenenler sınıf arkadaşlarıyla karşılaştırıldıkları ve sonucunda diğer arkadaşlarına göre daha kötüsün ifadesi verilmesiyle dışsal hedef yönelimi puanlarının yüksek olduğu değerlendirilmiştir. Alanyazında da yapılmış çalışmalarda dışsal hedef düzenleme puanları yüksek olan öğrenenler, arkadaş ve aileleri

tarafından beğenilmek ve başarılı görünmek için verilen sorumluluğu yerine getirirler (Pintrich & De Groot, 1990)

Görev değeri, öğrenme sürecinde bireyin bir göreve verdiği önem ve sağlayacağı yarara yönelik oluşturduğu değerdir. Bu araştırmada ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerini kullanan öğrenenlerin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi kullanan öğrenenlere göre görev değeri alt boyutu puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu doğrultuda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımının, üniversite öğrencilerinin görev değeri algılarını geliştirilmede etkili bir yöntem olduğu, öğrenenlerin bu çerçeveleme stratejileri ile yapılan öğrenme etkinliğini ilginç buldukları, ders içeriğinden yarar sağlayacaklarını düşündükleri ve uygulamaya değer verdikleri söylenebilir. Alanyazında da görev değeri ile ilgili yapılmış çalışmalarda görev değeri yüksek olan öğrenenlerin akademik olarak da daha başarılı oldukları ifade edilmiştir (Wigfield ve ark., 2004).

Öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik, öğrencilerin daha önceden edindikleri bilgi ve becerileri kullanarak yeni bilişsel beceriler elde etmeleri için kendi yeterliklerine olan inançlarını ifade etmektedir (Schunk, 1989). Bu araştırmada ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlere göre öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik puanları daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda, öğrenme sürecinde ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi kullanımının üniversite öğrencilerinin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik algılarını geliştirmede etkili olduğu, öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak yeni bilgiye ulaşma sürecinde kendilerini yeterli olarak görmeleri konusunda yardımcı olan bir strateji olduğu söylenilebilir.

Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, bir şeyi öğrenmek için çaba gösterip sonunda olumlu sonuçlar alacağına olan inançtır (Kara, 2019). Hem ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenlerin, hem de ödülün kazanılması ve pozitif

çerçeveleme dürtme stratejisi öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin kontrol inancı alt boyutu puanlarının benzer olduğu gözlenmiştir. Her iki grupta yer alan öğrenenlerin öğrenme sürecinde başarılı olma konusunda kendilerine inandıkları ve güvendikleri söylenebilir. Alanyazında da öğrenmeye ilişkin kontrol inancı ile yapılmış çalışmalarda çelişkili sonuçlar ortaya çıkmıştır (Ancliff & Kang, 2017; Pence, Franzen & Kim, 2021).

Sınav kaygısı, öğrencinin öğrenme performansını olumsuz olarak etkileyen endişenin eşlik ettiği kaygı ve düşüncelerin fizyolojik bileşeni olup, öğrencilerin sınavdan alacağı olası olumsuz sonuçlar için endişe duymasını ifade etmektedir (Zeidner & Matthews, 2005). Bu araştırmada, ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenler ile ödülün kazanılması ve pozitif çerçeveleme dürtme stratejisi alan öğrenenler arasında sınav kaygısı puanlarında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bunun sebebi olarak hem ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejilerinde öğrenenlerin sahip oldukları ödülü korumak amacıyla hem de negatif çerçeveleme kapsamında kötü ifadesinin öğreneni daha fazla kaygı duymaya itmesi söylenebilir.

Ödülün korunması ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanımında öğrencilerin derse karşı daha fazla çaba gösterdikleri bir uygulama olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun nedenlerinden birisi öğrenciler ödülü koruyabilmek amacıyla derse karşı motivasyonlarını güçlendirmiştir. Alanyazında da benzer sonuçlar olduğu ortaya çıkmıştır. Örneğin Rodríguez-Priego ve ark.'nın (2020) yaptıkları çalışmada ödülün korunması dürtme stratejileri alan grubun, ödülün kazanılması dürtme stratejileri alan gruba göre öğrenme çabalarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin motivasyonu arttırdığına ilişkin olarak "rekabet ortamı sağlaması" kodu ortaya çıkmıştır. Bu sayede, olumsuz ifadenin öğrenenleri motive ettiği ve diğer arkadaşlarıyla rekabet ederek motivasyonlarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca bu durumun öğrenenleri daha fazla çaba göstermeye teşvik ettiği de söylenebilir. Dolayısıyla pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinde rekabet olgusu ön plana çıkmaktadır.

Negatif çerçeveleme dürtme stratejileri alan öğrencilerin pozitif dürtme stratejileri alan öğrencilere göre daha fazla çaba gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bunun nedeni ise olumsuz ifadenin öğrencileri daha çok motive etmesi ve sonucunda daha fazla çaba göstermesidir. Bireylerin olumsuz duygulara olumlu duygulardan daha güçlü değerler attıkları alanyazında yapılmış çalışmalarda da görülmektedir (Ert & Erev, 2008; Kahneman & Tversky, 1979; McGraw ve ark., 2010; Rozin & Royzman, 2001; Torka ve ark., 2021; Vaish ve ark., 2008). Dolayısıyla, özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında derse katılımın az olduğu durumlarda, negatif çerçeveleme dürtme stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin motivasyonunu yükselterek derse katılımlarını arttıracığı değerlendirilmektedir.

Öğrenciler ile gerçekleştirilen görüşmelerde ayrıca her iki deney grubunda da bulunan bazı öğrenciler uygulanan dürtme stratejisinin motivasyonlarını etkilemediğini ifade etmişlerdir. Önemli motivasyon modellerinden biri olan Vroom'un Beklenti Teorisi'ne göre, bireyin belirli bir amaç doğrultusunda harcaacağı çaba düzeyi, çaba sonucu ortaya çıkması beklenen performans düzeyinin, bu performansa bağlı olarak elde edilmesi beklenen ödüllerin ve bu ödüllerin birey açısından çekiciliğinin bir fonksiyonudur (Vroom, 1964; Porter & Lawler, 1968). Kısacası bireyin ödülü arzulanma derecesi (Valens) önemli görülmektedir. Bazıları ödülü çok arzulanabilir (+1), bazıları için ödülün hiçbir anlamı yoktur (0), bazıları için ise ödül çabaya bile değmez, ödülü elde etmenin zaman, enerji, zihinsel uğraş, duygusal uğraş vs. oldukça maliyetli (-1) olduğu düşünülebilir. Kişi ödülü ne kadar arzuluyorsa (valens), ödül için o kadar fazla çaba gösterecektir. Dolayısıyla uygulanan dürtme stratejisinin bazı öğrencilerin motivasyonlarını etkilememe sebebi olarak ödülün öğrenciler açısından farklı çekicilik değerine sahip olması düşünülebilir. Ayrıca yine bazı öğrencilerin risk algıları farklılık gösterdiğinden motivasyona yönelik farklı sonuçlar çıkabilir. Alanyazında farklı alanlarda (risk durumu yüksek sağlık, iktisat vb.) yapılmış çalışmalarda, bireyler savunulan bir davranışı riskli olarak algıladığında, varolanı koruma çabasından dolayı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin daha ikna edici ve motivasyonu arttırıcı olduğunu göstermiştir. Örneğin, sağlık alanında Gong ve ark. (2022) yaptıkları

çalışmada, COVID-19 salgınında insanların aşı olma isteklerini arttırmada ödülün korunması ve kazanılması çerçeveleme dürtme stratejilerini kullanmışlardır. Ödülün korunması dürtme stratejisi olarak aşı olmadığında sağlığını kaybedeceği ve koruyamayacağı vurgulanırken, ödülün kazanılmasında ise aşı olduğunda sağlığına kavuşacağı vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda sağlığını kaybedeceği ve koruyamayacağı vurgulandığında bireylerin aşı olma isteklerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Özet olarak, motivasyonun öğreneni başarıya götüren en önemli faktörlerden biri olduğu (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman & Pons, 1990; Hart, 2019; Stupnisky, Hall & Pekrun, 2019) düşünüldüğünde, ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenleri başarıya götüren önemli bir strateji olduğu ifade edilebilir. Özellikle çevrimiçi öğrenme ortamlarında dikkatli bir şekilde kullanıldığında ödülün korunması + negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki öğrenme süreçlerine motivasyon sağlamada etkili bir araçtır.

## **Öneriler**

Öneriler bölümü araştırmaya ilişkin öneriler, uygulamaya ilişkin öneriler ve çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamasının sürdürülebilirliğine ilişkin öneriler olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

### ***Araştırmaya İlişkin Öneriler***

Alanyazın incelendiğinde dürtme stratejisi uygulamasının kullanımının genelde ekonomi, iktisat, sağlık, sosyoloji gibi alanlarda yaygın olmasına rağmen, öğrenme ortamlarında etkililiğinin deneysel desen bağlamında incelendiği sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Ayrıca, alanyazında 12 farklı dürtme stratejisi belirtilmiştir. Farklı dürtme stratejilerinin (Örn. Varsayılan ve hatırlatıcı dürtme stratejileri) eğitim ortamlarında kullanıldığı çalışmaların da yetersiz olduğu görülmektedir. Bu tez çalışması kapsamında, dürtme stratejilerinin bir türü olan çerçeveleme dürtme stratejileri deneysel desen

doğrultusunda kullanılarak bu konuda alanyazına katkıda bulunulsa da bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Alanyazında amaç, özellik ve risk çerçeveleme dürtme stratejisi tanımlanmıştır (Damgaard & Gravert, 2018; Damgaard & Nielsen, 2018; Levin ve ark., 1998). Bu çalışmada, amaç ve özellik dürtme stratejilerinin eğitim ortamlarında etkililiğine odaklanılmıştır. Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda, çerçeveleme dürtme stratejilerinin eğitim ortamlarında etkilerini tam olarak anlamak için üç çerçeveleme türünü de ele alan çalışmaların yapılması önemli görülebilir.

Yapılan bu tez çalışmasındaki katılımcılar lisans 2.sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada ortaya çıkan sonuçların genellenmesi sadece benzer lisans düzeyi öğrenci çalışma grupları için mümkün olabilmektedir. Ayrıca, alanyazın incelendiğinde çerçeveleme dürtme stratejileri ile ilgili yapılmış çalışmaların büyük bir çoğunluğunun lisans öğrencileri ile yapılmış çalışmalar olduğu ve diğer öğrenme düzeylerinde kullanılmadığı görülmektedir. Bu kapsamda, yeni yapılacak çalışmalarda farklı yaş grubu, bölüm ve öğrenim düzeyindeki öğrencilerle çalışarak alanyazındaki ilgili bulgu kapsamının artmasına katkı sağlayabilir.

Bu tez çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan farklı dört adet dürtme stratejisi kullanılmıştır. Weijers, Koning ve Paas (2021) eğitim bağlamında az kullanılan ancak davranışı etkilemek için önemli bir araç olabilecek dürtme stratejilerinin uygulama aşamasında dikkat edilmesi gereken noktaları belirlemiştir. Ayrıca eğitim bağlamında kullanılabilecek dürtme örnekleri matrisi ortaya koymuştur. Yeni yapılan çalışmalarda dürtme stratejisi kavramı çevrimiçi ortamlarda kullanıldığında "dijital dürtme stratejisi" olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada da uygulanan dijital dürtme stratejisidir. Örneğin, alanyazında bir başka güncel çalışmada Rodríguez ve ark. (2022) öğrencilerin başarısız olma veya okulu bırakma riskinin erken tespiti için bir yapay zeka sistemi ile birleştirilmiş bir dijital dürtme müdahale mekanizmasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanımının öğrencilerin performansını ve memnuniyetini olumlu yönde etkilediğini ve okulu bırakma



oranlarını azalttığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle, farklı dijital dürtme stratejileri tasarlanarak yapay zeka sistemleri ile kaynaştırılıp farklı değişkenler üzerinde etkilerinin incelenmesi önemli görülebilir.

Yapılan bu tez çalışmasında öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamında özellik olarak sadece öğrencilerin notları kullanılarak çerçeveleme dürtme stratejileri tasarlanmıştır. Ancak, Barton ve ark. (2020) yaptıkları çalışmada sınıf ortamında kullanılabilecek “puan/not”, “zaman”, “çaba” ve “zaman x çaba” özelliklerine göre de çerçeveleme dürtme stratejilerinin örneklerinin kullanılabileceği belirtilmiştir. Özellikle farklı yaş gruplarının yer aldığı kitlesel açık çevrimiçi derslerde (KAÇD-MOOC) katılımcıların kişisel özelliklerinin, sınırlı dikkatinin ve risk tercihlerinin belirlenerek “zaman”, “çaba” ve “zaman x çaba” gibi farklı özelliklerin örneklerinin tasarlanarak oluşturulduğu çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkileri incelenebilir.

Günümüzde oyunlaştırma konusu oldukça popülerleşmiş ve buna yönelik çok sayıda araştırma yapılmaktadır. Ancak bu süreçlerde daha çok ödülün kazanılması yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Oysa bu çalışmada, ödülün korunmasının öğrenenler açısından daha etkili olduğu görülmüştür. Dolayısıyla oyunlaştırma ile ilgili çalışmalarda ödülün kazanılması yerine ödülün korunmasının kullanılmasının etkisi ya da ikisinin karşılaştırmalı etkileri incelenebilir.

Özellikle yükseköğretimde öğrencilerin çevrimiçi ortamda devam eden dersleri başarıyla tamamlamaları için eğitim faaliyetlerine katılmaları gerekir (Hu & Hui, 2012; Vayre & Vonthron, 2019). Ancak, teknolojik gelişmeler üniversitedeki çevrimiçi derslerin sayısını artırmış olsa da, derslere ve sınavlara katılım oranları yüz yüze eğitime göre oldukça düşüktür (Clow, 2013; Hu & Hui, 2012; Martinez, 2003; Rizvi ve ark., 2018; Vayre & Vonthron, 2019). Öğrencilerde katılım davranışı değişikliklerini ortaya çıkarmak için uygulanacak dürtme stratejilerini hedeflemek için teorik bir çerçeve sağlayacak modeller kullanılabilir ya da geliştirilebilir. Örneğin, Plak ve ark. (2022) yaptıkları çalışmada “Fogg Davranış Modeli” kullanarak, istenen davranışı gerçekleştirmeleri için farklı motivasyon ve

beceri seviyelerine sahip öğrencileri teşvik etmek için belirli türde dürtme stratejilerinin kullanılması gerektiğini önermişlerdir. Dolayısıyla, yeni yapılacak çalışmalarda kullanılacak dürtme stratejilerine teorik bir çerçeve sağlayacak modellerin geliştirilmesi ya da bu modellere göre uygulanan dürtme stratejileri araştırmalarının yapılması önerilebilir.

Alanyazında yapılmış çalışmalar incelendiğinde genelde dönüt; öğrenme süreçlerinde öğrenenin performans durumlarıyla ilgili kendilerine yapılan bilgilendirme olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, pozitif ve negatif çerçeveleme dürtme stratejileri öğrenenlere dönüt olarak sunulmuş ve sonuçlara göre negatif çerçeveleme dürtme stratejilerinin öğrenenlerin başarı ve motivasyonlarında daha olumlu etkileri olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamda sonuçların dönüt alanyazınına da katkı sağlaması beklenmektedir.

### ***Uygulamaya İlişkin Öneriler***

Yapılan bu tez çalışmasında, çerçeveleme dürtme stratejileri, "BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" dersinde teorik olarak işlenen bir ders sürecinde kullanılmıştır. Ayrıca, ödev ve proje görevlerinin kullanıldığı veya uygulamalı derslerde de çerçeveleme dürtme stratejilerinin etkililiğinin denenmesi düşünülebilir. Ödev ve proje gibi uzun süreçlerde öğrencilerin motivasyonlarını artırarak çabalarını yükseltecek çerçeveleme dürtme stratejilerinin kullanımının önemli olumlu etkisi olabilir. Dolayısıyla çerçeveleme dürtme stratejilerinin farklı uygulamalı dersler kapsamında kullanılması ve sonucunda etkisinin incelenmesi önerilmektedir.

Riskli internet kullanımı, akıllı telefon bağımlılığı ve siber güvenlik gibi internet ortamlarında riskli durumların alanyazında bireylerin bilişsel sınırlamaları, bireysel farklılıkları ve psikolojik faktörleri gibi farklı değişkenlerle incelenmiş çalışmalar bulunmaktadır (Kayış ve ark., 2016; Kim ve ark., 2016; Thompson ve ark., 2017; Yiğit & Seferoğlu, 2019). Kullanıcı davranışları bu tür riskli ortamlarda hayati bir rol oynar (McNeese ve ark., 2012) ve karar ortamı bağlamından etkilenir (Wang ve ark., 2019). Araştırmacılar dijital dürtmeyi, kullanıcıları öngörülebilir bir şekilde davranmaya "dürtmek" için belirli bilgilerin kullanılması olarak tanımlamışlardır (Schneider ve ark., 2018; Weinmann

ve ark., 2016). Ayrıca, bireyler savunulan bir davranışı riskli olarak algıladığında, varolanı koruma çabasından dolayı ödülün korunması çerçeveleme dürtme stratejisinin daha ikna edici ve motivasyonu artırıcı olduğunu göstermiştir (Gong, ve ark., 2022; O’Keefe & Wu, 2012). Bununla birlikte, kullanıcıların bu tür riskli ortamlar bağlamında dijital dürtme ile ilgili karar vermeleri hala büyük ölçüde keşfedilmemiştir (Sharma ve ark., 2021). Buradan hareketle, bu tür riskli ortamlarda bireylerin öngörülebilir bir şekilde riskli davranışlar sergilemesini önlemeye yönelik dürtme stratejilerinin kullanılmasına ilişkin etkilerinin araştırılması oldukça önemli görülmektedir.

Çalışmanın nitel sonuçlarından da görüldüğü üzere çerçeveleme dürtme stratejilerinin içerik-öğrenci-öğretici etkileşimine dair olumlu etkileri bulunmaktadır. Alanyazında da bu stratejilerin sadece öğrenme eksiklerini gidermeye dönük bir strateji olarak kullanılmadığını, ayrıca içerik-öğrenci-öğretici etkileşimini güçlendiren bir araç olduğu ifade edilmektedir (Damgaard & Nielsen, 2018; Field, 2009; Fryer ve ark., 2012; Kizilcec ve ark., 2014). Buradan hareketle, çerçeveleme dürtme stratejilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerinde kullanılması önemli görünmektedir. Ayrıca, COVID-19 salgınında olduğu gibi eğitim ortamlarının uzaktan eğitim ile sürdürüldüğü zamanlarda içerik-öğrenci-öğretici etkileşiminin sağlanmasına yönelik çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamalarından yararlanması önerilmektedir.

### ***Çerçeveleme Dürtme Stratejilerinin Uygulamasının Sürdürülebilirliğine İlişkin Öneriler***

Çerçeveleme dürtme stratejilerinin geliştirilmesinde, öğretmenlerin de önemli görevleri olduğundan, çerçeveleme dürtme stratejileri uygulamalarının nasıl etkili bir biçimde sürdürülebileceğine yönelik önerilere de değinilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Öğreticilerin iş yükünün, çerçeveleme dürtme stratejilerinin uygulamasının geliştirilip yürütülmesinde önemli bir faktör olduğu belirtilmektedir (Rodríguez-Priego ve ark., 2020). Nitekim bu çalışmada, tüm öğrencilerin görevleri tek tek değerlendirildikten sonra sınıfa

göre yüzdeler yerleri belirlenip her bir öğrenciye özel çerçeveleme dürtme stratejileri kullanılmıştır. Bu da öğreticilerin iş yükünü arttırmıştır. Bunun yerine, iş yükünü azaltacak öğrenme analitiklerinden yararlanılabileceği düşünülmektedir.

Eğitim alanında kullanılmış dürtme stratejileri uygulamaları her zaman olumlu etki göstermiş olmasa da geliştirilebilir. Örneğin, öğrencilerin motivasyonu ve önbilgileri yeterliyse dürtmeler olumlu etki gösterebilir. (Shipkova ve ark., 2016). Dolayısıyla eğitim alanında geliştirilecek dürtmeler daha iyi hedeflenmeli ve uzun dönemli etkileri araştırılmalıdır. Ayrıca eğitim alanında sadece öğrencilerin değil velilerin ve öğretmenlerin dürtülmelerinin de olumlu etkiler yaratacağı akılda tutulmalıdır (Oreopoulos, 2020; Thaler & Sunstein, 2019). Bu nedenle, gelecekteki araştırmalarda, öğretmen ve velilere de dürtme stratejileri uygulanarak öğrenciler üzerindeki etkilerinin incelenmesi önemli görülebilir.

## Kaynaklar

- Aksoy, T., & Şahin, I. (2009). Belirsizlik altında karar alma: geleneksel ve modern yaklaşımlar. *Journal of Economic Policy Researches*, 2(2), 1-28.
- Ancliff, M., & Kang, A. (2017). Flipping an EMI physics class: Implications of student motivation and learning strategies for the design of course contents. *International Journal of Contents*, 13(4), 1-11. <https://doi.org/10.5392/IJoC.2017.13.4.001>
- Apostolova-Mihaylova, M., Cooper, W., Hoyt, G., & Marshall, E. C. (2015). Heterogeneous gender effects under loss aversion in the economics classroom: A field experiment. *Southern Economic Journal*, 81(4), 980-994. <https://doi.org/10.1002/soej.12068>
- Bal, E. & Balcı, Ş. (2020). Akıllı cep telefonu bağımlılığı: kişilik özellikleri ve kullanım örüntülerinin etkinliği üzerine bir inceleme. *Erciyes İletişim Dergisi*, 7(1), 369-394. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.654569>
- Barton, A. L., Tweed, S. R., & Chesley, C. G. (2020). The Currency of Studenthood: Behavioral Economics in the Higher Education Classroom. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 32(3), 476-485.
- Benartzi, S., Beshears, J., Milkman, K. L., Sunstein, C. R., Thaler, R. H., Shankar, M., Tucker-Ray, W., Congdon, W. J., & Galing, S. (2017). Should governments invest more in nudging? *Psychological Science*, 28(8), 1041-1055. <https://doi.org/10.1177/0956797617702501>
- Brown, M. G., Schiltz, J., Derry, H., & Holman, C. (2019). Implementing online personalized social comparison nudges in a web-enabled coaching system. *The Internet and Higher Education*, 43, 100691. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2019.100691>
- Brown, A., Lawrence, J., Basson, M., Axelsen, M., Redmond, P., Turner, J., Maloney, S., & Galligan, L. (2022). The creation of a nudging protocol to support online student engagement in higher education. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874211039077>

- Bucher, T., Collins, C., Rollo, M. E., McCaffrey, T. A., De Vlieger, N., Van der Bend, D., Truby, H., & Perez-Cueto, F. J. A. (2016). Nudging consumers towards healthier choices: A systematic review of positional influences on food choice. *British Journal of Nutrition*, 115(12), 2252-2263. <https://doi.org/10.1017/S0007114516001653>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum [Data analysis handbook for social sciences: Statistics, research design, SPSS applications and interpretation]*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Kahveci, Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve öğrenme stratejileri ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 4(2), 207-239.
- Cadena, B. C., & Keys, B. J. (2015). Human capital and lifetime costs of impatience. *American Economic Journal: Economic Policy*, 7(3), 126-156. <https://doi.org/10.1257/pol.20130081>
- Caraban, A., Karapanos, E., Gonçaves, D., & Campos, P. (2019). 23 ways to nudge: A review of technology-mediated nudging in human-computer interaction. *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3290605.3300733>
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Choi, H. J., & Park, J. H. (2018). Testing a path-analytic model of adult dropout in online degree programs. *Computers and Education*, 116, 130-138. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.09.005>

- Clow, D. (2013). MOOCs and the funnel of participation. *In Proceedings of the third international conference on learning analytics and knowledge*, 185-189. <https://doi.org/10.1145/2460296.2460332>
- Congiu, L. & Moscati, I. (2022). A review of nudges: Definitions, justifications, effectiveness. *Journal of Economic Surveys*, 36(1), 188-213. <https://doi.org/10.1111/joes.12453>
- Cózar-Gutiérrez, R., & Sáez-López, J. M. (2016). Game-based learning and gamification in initial teacher training in the social sciences: An experiment with Minecraftedu. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 13(2), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s41239-016-0003-4>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative research (4. Baskı)*. Boston: Pearson Education Inc.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. California, Thousand Oaks.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Damgaard, M. T., & Gravert, C. (2018). The Hidden Cost of Nudging: Experimental Evidence from Reminders in Fundraising. *Journal of Public Economics*, 157, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.11.005>
- Damgaard, M. T., & Nielsen, H. S.(2018). Nudging in Education. *Economics of Education Review*, 64, 313-342. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.008>
- Demarque, C., Charalambides, L., Hilton, D. J., & Waroquier, L. (2015). Nudging Sustainable Consumption: The Use of Descriptive Norms to Promote a Minority Behavior in a Realistic Online Shopping Environment. *J. of Environmental Psychology*, 43, 166-174. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2015.06.008>
- Deterding, S., Dixon, D., Sicart, M., Nacke, L., & O'Hara, K. (2011). Gamification- Using Game Design Elements in Non-Gaming Contexts. *In CHI'11 extended abstracts on*

*human factors in computing systems*, 2425-2428.

<https://doi.org/10.1145/1979742.1979575>

Ercoskun, M. H. (2016). Adaptation of Self-Control and Self-Management Scale (SCMS) into Turkish culture: A study on reliability and validity. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(4), 1125-1145. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.4.2725>

Ert, E., & Erev, I. (2008). The rejection of attractive gambles, loss aversion, and the lemon avoidance heuristic. *Journal of Economic Psychology*, 29(5), 715-723. <https://doi.org/10.1016/j.joep.2007.06.003>

Evans, J. (1996). *Straightforward Statistics for the Behavioral Sciences*, Cole Publisher, PA.

Evans, B. J., Baker, R. B., & Dee, T. S. (2016). Persistence patterns in massive open online courses (MOOCs). *Journal of Higher Education*, 87(2), 206-242. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777400>

Field, E. (2009). Educational debt burden and career choice: Evidence from a financial aid experiment at NYU law school. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(1), 1-21. <https://doi.org/10.1257/app.1.1.1>

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

Fryer, R. G., Levitt, S. D., List, J., & Sadoff, S. (2012). Enhancing the efficiency of teacher incentives through loss aversion: A field experiment. *NBER Working Paper No. 18237*.

George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update*. Boston: Allyn & Bacon.

Gong, Z., Tang, Z., & Li, J. (2022). What strategy is better for promoting COVID-19 vaccination? A comparison between gain-framed, loss-framed, and altruistic messages. *Annals of Behavioral Medicine*, 56(4), 325-331. <https://doi.org/10.1093/abm/kaab070>



- Graham, A., Toon, I., Wynn-Williams, K., & Beatson, N. (2017). Using 'nudges' to encourage student engagement: An exploratory study from the UK and New Zealand. *The International Journal of Management Education*, 15(2), 36-46. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2017.04.003>
- Grau-Valldosera, J., & Minguillón, J. (2014). Rethinking dropout in online higher education: The case of the Universitat Oberta de Catalunya. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 15(1), 290-308. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v15i1.1628>
- Gregor, S., & Lee - Archer, B. (2016). The Digital Nudge in Social Security Administration. *International Social Security Review*, 69, 63-83. <https://doi.org/10.1111/issr.12111>
- Grijalva, T., Koford, B. C., & Parkhurst, G. (2018). Loss Aversion in the Classroom: A Nudge Towards a Better Grade?. *College Student Journal*, 52(1), 81-85.
- Grüne-Yanoff, T., & Hertwig, R. (2016). Nudge versus boost: How coherent are policy and theory. *Minds & Machines*, 26(1), 149-183. <https://doi.org/10.1007/s11023-015-9367-9>
- Guthrie, J., Mancino, L., & Lin, C. T. J. (2015). Nudging consumers toward better food choices: Policy approaches to changing food consumption behaviors. *Psychology & Marketing*, 32(5), 501-511. <https://doi.org/10.1002/mar.20795>
- Hansch, A., Hillers, L., McConachie, K., Newman, C., Schildhauer, T., & Schmidt, J. P. (2015). Video and online learning: Critical reflections and findings from the field. <http://doi.org/10.2139/ssrn.2577882>
- Hansen, P. G., & Jespersen, A. M. (2013). Nudge and the manipulation of choice: A framework for the responsible use of the nudge approach to behaviour change in public policy. *European Journal of Risk Regulation*, 4(1), 3-28. <https://doi.org/10.1017/S1867299X00002762>
- Hart, C. (2019). Controlled Burn: A Story of Growth. *Educational Leadership*, 76(8),

28-33.

- Hausman, D. M. (2018). Efficacious and ethical public paternalism. *Review of Behavioral Economics*, 5(3-4), 261-280. <https://doi.org/10.1561/105.00000090>
- Hausman, D. M., & Welch, B. (2010). Debate: To nudge or not to nudge. *Journal of Political Philosophy*, 18(1), 123-136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2009.00351.x>
- Hranstinski, S. (2009). A theory of online learning as online participation. *Computers & Education*, 52(1), 78-82. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.06.009>
- Hu, P. J.-H., & Hui, W. (2012). Examining the role of learning engagement in technology-mediated learning and its effects on learning effectiveness and satisfaction. *Decision Support Systems*, 53, 782-792. <https://doi.org/10.1016/j.dss.2012.05.014>
- Hummel, D., & Maedche, A. (2019). How effective is nudging? A quantitative review on the effect sizes and limits of empirical nudging studies. *Journal of Behavioral and Experimental Economics*, 80, 47-58. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2019.03.005>
- Jesse, M., & Jannach, D. (2021). Digital nudging with recommender systems: Survey and future directions. *Computers in Human Behavior Reports*, 3, 100052. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100052>
- İbrahim, M. A., & van der Heijden, B. (2019). Learner characteristics' factors and their relationship with drop-out in distance learning: *The case of the Arab Open University in Saudi Arabia Riyadh Branch*. *Psychology*, 10(2), 199-212. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.102016>
- İltüzer, Y., & Demiraslan Çevik, Y. (2021). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan dürtme stratejilerinin üniversite öğrencilerinin performanslarına etkisi ve performans ile motivasyonlarına yönelik görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 178-210. <https://doi.org/10.17943/etku.711173>

- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177/1558689806298224>
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1979). Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk. *Econometrica*, 47, 263-291. [https://doi.org/10.1142/9789814417358\\_0006](https://doi.org/10.1142/9789814417358_0006)
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1984). Choices, values, and frames. *American Psychologist*, 39(4), 341-350. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.4.341>
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow*. Macmillan.
- Kara, H., (2019). 7. Sınıf Öğrencilerinin Öz Düzenleme Stratejileri ve Motivasyonel İnançları ile Matematik Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Kayış, A. R., Satıcı, S. A., Yılmaz, M. F., Şimşek, D., Ceyhan, E., & Bakioğlu, F. (2016). Big five-personality trait and internet addiction: A meta-analytic review. *Computers in Human Behavior*, 63, 35-40. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.05.012>
- Kim, Y., Jeong, J. E., Cho, H., Jung, D. J., Kwak, M., Rho, M. J., ... & Choi, I. Y. (2016). Personality Factors Predicting Smartphone Addiction Predisposition: Behavioral Inhibition and Activation Systems, Impulsivity, and Self-Control. *PLoS ONE*, 11(8), 1-15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159788>
- Kizilcec, R. F., Schneider, E., Cohen, G. L., & McFarland, D. A. (2014). Encouraging Forum participation in online courses with collectivist, individualist and neutral motivational framings. *EMOOCs 2014, Proceedings of the European MOOC stakeholder summit*, 80-87.
- Krishnamurthy, S. (2001). A comprehensive analysis of permission marketing. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 6(2). <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2001.tb00119.x>

- Lehmann, B. D., Jovanović, B., Chen, X. I., Estrada, M. V., Johnson, K. N., Shyr, Y., & Pietenpol, J. A. (2016). Refinement of triple-negative breast cancer molecular subtypes: implications for neoadjuvant chemotherapy selection. *PloS one*, *11*(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0157368>
- Levin, I. P., Gaeth, G. J., Schreiber, J., & Lauriola, M. (2002). A new look at framing effects: Distribution of effect sizes, individual differences, and independence of types of effects. *Organizational behavior and human decision processes*, *88*(1), 411-429. <https://doi.org/10.1006/obhd.2001.2983>
- Levin, I. P., Schneider, S. L., & Gaeth, G. J. (1998). All frames are not created equal: A typology and critical analysis of framing effects. *Organizational behavior and human decision processes*, *76*(2), 149-188. <https://doi.org/10.1006/obhd.1998.2804>
- Levitt, S. D., List, J. A., Neckermann, S., & Sadoff, S. (2016). The behavioralist goes to school: Leveraging behavioral economics to improve educational performance. *American Economic Journal: Economic Policy*, *8*(4), 183-219. <https://doi.org/10.1257/pol.20130358>
- Liu, Y., & Hou, S. (2018). Potential reciprocal relationship between motivation and achievement: A longitudinal study. *School Psychology International*, *39*(1), 38-55. <https://doi.org/10.1177/0143034317710574>
- Marsh, H. W., Balla, J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness-of-fit indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, *103*(3), 391.
- Martinez, I. (2014). The effects of nudges on students' effort and performance: Lessons from a MOOC. *EdPolicyWorks Working Paper*.
- Martinez, M. (2003). High attrition rates in e-learning: Challenges, predictors, and solutions. *The eLearning Developers Journal*, *2*, 1-7.

- Masters, K., & Oberprieler, G. (2004). Encouraging equitable online participation through curriculum articulation. *Computers & Education*, 42(4), 319-332. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2003.09.001>
- McEvoy, D. M. (2016). Loss Aversion and Student Achievement. *Economics Bulletin*, 36(3), 1762-1770.
- McGraw, A. P., Larsen, J. T., Kahneman, D., & Schkade, D. (2010). Comparing gains and losses. *Psychological science*, 21(10), 1438-1445. <https://doi.org/10.1177/0956797610381504>
- McKavanagh, C., Kanes, C., Beven, F., Cunningham, A., & Choy, S. (2002). *Evaluation of web-based flexible learning*. National Centre for Vocational Education Research.
- McNeese, M., Cooke, N. J., D'Amico, A., Endsley, M. R., Gonzalez, C., Roth, E., & Salas, E. (2012). Perspectives on the role of cognition in cyber security. *Proceedings of the Human Factors and Ergonomics Society Annual Meeting*, 56 (1), 268-271. <https://doi.org/10.1177/1071181312561063>
- Mezo, P. G. (2009). The Self-Control and Self-Management Scale (SCMS): Development of an adaptive selfregulatory coping skills instrument. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 31(2), 83-93. <https://doi.org/10.1007/s10862-008-9104-2>
- Mirbabaie, M., Ehnis, C., Stieglitz, S., Bunker, D., & Rose, T. (2021). Digital nudging in social media disaster communication. *Information Systems Frontiers*, 23(5), 1097-1113. <https://doi.org/10.1007/s10796-020-10062-z>
- Mirsch, T., Lehrer, C., & Jung, R. (2017) Digital nudging: Altering user behavior in digital environments. *In: WI 2017 Proceedings*, 634-648.
- Neckermann, S., Turmunkh, U., van Dolder, D., & Wang, T. V. (2022). Nudging student participation in online evaluations of teaching: Evidence from a field experiment.

*European Economic Review*, 141.  
<https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.104001>

- O'Keefe, D. J., & Wu, D. (2012). Gain-framed messages do not motivate sun protection: A meta-analytic review of randomized trials comparing gain-framed and loss-framed appeals for promoting skin cancer prevention. *International journal of environmental research and public health*, 9(6), 2121-2133. <https://doi.org/10.3390/ijerph9062121>
- Oreopoulos, P. (2020). Promises and limitations of nudging in education. *SSRN Electronic Journal*. <http://doi.org/10.2139/ssrn.3695419>
- Park, J. H., & Choi, H. J. (2009). Factors influencing adult learners' decision to drop out or persist in online learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(4), 207-217.
- Pence, P. L., Franzen, S. R., & Kim, M. J. (2021). Flipping to motivate: perceptions among prelicensure nursing students. *Nurse educator*, 46(1), 43-48.
- Pintrich, P. R. (1989). The dynamic interplay of student motivation and cognition in the college classroom. *Advances in motivation and achievement*, 6, 117-160.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In *Handbook of self-regulation*, 451-502, Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Pintrich, P. R., & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications (2nd ed.)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill .
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational*

and psychological measurement, 53(3), 801-813.  
<https://doi.org/10.1177/0013164493053003024>

Plak, S., van Klaveren, C., & Cornelisz, I. (2022). Raising student engagement using digital nudges tailored to students' motivation and perceived ability levels. *British Journal of Educational Technology*. <https://doi.org/10.1111/bjet.13261>

Rizvi, S., Rienties, B., & Rogaten, J. (2018). Temporal dynamics of MOOC learning trajectories. In *Proceedings of the first international conference on data science, E-learning and information systems*, 1-6. <https://doi.org/10.1145/3279996.3280035>

Rodríguez, M. E., Guerrero-Roldán, A. E., Baneres, D., & Karadeniz, A. (2022). An Intelligent Nudging System to Guide Online Learners. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 23(1), 41-62.  
<https://doi.org/10.19173/irrodl.v22i4.5407>

Rodríguez-Priego, N., Van Bavel, R., Vila, J., & Briggs, P. (2020). Framing effects on online security behavior. *Frontiers in psychology*, 2833.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.527886>

Rozin, P., & Royzman, E. B. (2001). Negativity bias, negativity dominance, and contagion. *Personality and social psychology review*, 5(4), 296-320.  
[https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504\\_2](https://doi.org/10.1207/S15327957PSPR0504_2)

Samuelson, W., & Zeckhauser, R. (1988). Status quo bias in decision making. *Journal of risk and uncertainty*, 1(1), 7-59. <https://doi.org/10.1007/BF00055564>

Schneider, C., Weinmann, M., & Vom Brocke, J. (2018). Digital nudging: guiding online user choices through interface design. *Communications of the ACM* 61(7), 67-73.  
<https://doi.org/10.1145/3213765>

Sharma, K., Zhan, X., Nah, F. F. H., Siau, K., & Cheng, M. X. (2021). Impact of digital nudging on information security behavior: an experimental study on framing and

priming in cybersecurity. *Organizational Cybersecurity Journal: Practice, Process and People*. <https://doi.org/10.1108/OCJ-03-2021-0009>

Shavelson R. J., (2016). *Sosyal Bilimler için İstatistik 3. Baskı - Statistic for Social Sciences*, 3. Edition, (Çev. Edt. Güler N.), Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

Sheridan, R., Martin-Kerry J., Watt, I., Higgins, S., Stones, S. R., & Taylor, D. H. (2019). User testing digital, multimedia information to inform children, adolescents and their parents about healthcare trials. *J Child Health Care*, 23, 468-482. <https://doi.org/10.1177/1367493518807325>

Shipkova, A. O., Vdovenko, D. Z., Efimova, A. N., & Shushunova, A. T. (2016). Nudging in education: The case of master program. *In 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts*. 689-696. <https://doi.org/10.5593/SGEMSOCIAL2016/B13/S03.090>

Stupnisky, R. H., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2019). The Emotions of Pretenure Faculty: Implications for Teaching and Research Success. *The Review of Higher Education*, 42(4), 1489-1526. <https://doi.org/10.1353/rhe.2019.0073>.

Sunstein, C. R. (2014). The real world of cost-benefit analysis: thirty-six questions (and almost as many answers). *Columbia Law Review*, 167-211.

Szaszi, B., Palinkas, A., Palfi, B., Szollosi, A., & Aczel, B. (2018). A systematic scoping review of the choice architecture movement: Toward understanding when and why nudges work. *Journal of Behavioral Decision Making*, 31(3), 355-366. <https://doi.org/10.1002/bdm.2035>

Tabachnick G. B., & Fidell S. L. (2015). *Çok Değişkenli İstatistiklerin Kullanımı - Using Multivariate Statistics* (6. Baskı), (Çev. Edt., Baloğlu, M.), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

Thaler, R. H. (2008). Mental accounting and consumer choice. *Marketing Science*, 27(1), 15-25. <https://doi.org/10.1287/mksc.4.3.199>



- Thaler, R. H. (2016). Behavioral Economics: Past, Present, and Future. *American Economic Review*, 106(7), 1577-1600. <https://doi.org/10.1257/aer.106.7.1577>
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge Improving Decisions about Health, Wealth and Happiness*. Yale University Press.
- Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2019). *Dürtme: Sağlık, zenginlik ve mutluluk için alınan kararları geliştirmek üzere (E. Günsel, Çev.)*. Pegasus Yayınları.
- Thompson, N. McGill, T. J. & Wang, X. (2017). Security begins at home: Determinants of home computer and mobile device security behavior. *Computers & Security*, 70, 376-391. <https://doi.org/10.1016/j.cose.2017.07.003>
- Tifferet, S. (2020). The effect of grade framing on task engagement, task completion, and anticipated regret. *Instructional Science*, 48(4), 475-494. <https://doi.org/10.1007/s11251-020-09516-3>
- Toigonbaeva, D., & Eser, R. (2011). Psikoloji ve iktisadın birleşimi olarak, davranışsal iktisat. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İibf Dergisi*, 6(1), 287-321.
- Toledo, I., Albornoz, C., & Schneider, K. (2020). Learning Analytics to Explore Dropout in Online Entrepreneurship Education. *Psychology*, 11(2), 268-284. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.112017>
- Torka, A. K., Mazei, J., & Hüffmeier, J. (2021). Together, everyone achieves more-or, less? An interdisciplinary meta-analysis on effort gains and losses in teams. *Psychological Bulletin*, 147(5), 504-534. <https://doi.org/10.1037/bul0000251>
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1986). *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1981). The Framing of Decisions and the *Psychology of Choice Science*, 211, 453-458. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2391-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-2391-4_2)

- Vaish, A., Grossmann, T., & Woodward, A. (2008). Not all emotions are created equal: the negativity bias in social-emotional development. *Psychological bulletin*, 134(3), 383. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.134.3.383>
- Vayre, E., & Vonthron, A.-M. (2019). Relational and psychological factors affecting exam participation and student achievement in online college courses. *The Internet and Higher Education*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2018.07.001>
- Veenhoven, R., & Dumludağ, D. (2015). İktisat ve mutluluk. *İktisat ve Toplum Dergisi*, 58(2), 46-51.
- Wagner, V. (2017). Seeking Risk or Answering Smart? Heterogeneous Effects of Grading Manipulations in Elementary Schools. *Working Paper*.
- Walton, G. M. (2014). The New Science of Wise Psychological Interventions. *Current Directions in Psychological Science*, 23(1), 73-82. <https://doi.org/10.1177/0963721413512856>
- Wang, J., Shan, Z., Gupta, M., & Rao, H. R. (2019). A longitudinal study of unauthorized access attempts on information systems: The role of opportunity contexts. *MIS Quarterly*, 43(2), 601-622.
- Wason, P. C., & Evans, J. S. B. (1974). Dual processes in reasoning?. *Cognition*, 3(2), 141-154. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(74\)90017-1](https://doi.org/10.1016/0010-0277(74)90017-1)
- Weber, E. U., & Johnson, E. J. (2009). Mindful judgment and decision making. *Annu Rev Psychol*, 60, 53-86. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163633>
- Weijers, R. J., de Koning, B. B., & Paas, F. (2021). Nudging in education: From theory towards guidelines for successful implementation. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 883-902. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00495-0>
- Weinmann, M., Schneider, C., & Vom Brocke, J. (2016). Digital Nudging. *Business & Information Systems Engineering*, 58(6), 433-436. <https://doi.org/10.1007/s12599-016-0453-1>

- Willing, P. A., & Johnson, S. D. (2009). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 13(3), 115-127.
- Wigfield, A. & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wigfield, A., Tonks, S., & Eccles, J. S. (2004). *Expectancy value theory in cross-cultural perspective*. Big theories revisited,4, 165-198.
- Wolters, C. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 236-250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.236>
- Wu, S. J., & Paluck, E. L. (2018). Designing nudges for the context: Golden coin decals nudge workplace behavior in China. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2018.10.002>
- Yao, S., Wang, Y., Peng, J., & Song, L. (2018). The framing effect of negation frames. *Journal of Risk Research*, 21(6), 800-808. <https://doi.org/10.1080/13669877.2017.1281335>
- Yeager, D. S., & Walton, G. M. (2011). Social-Psychological Interventions in Education: They're Not Magic. *Review of Educational Research*, 81(2), 267-301. <https://doi.org/10.3102/0034654311405999>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Genişletilmiş Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğit, M. F., & Seferoğlu, S. S. (2019). Öğrencilerin siber güvenlik davranışlarının beş faktör kişilik özellikleri ve çeşitli diğer değişkenlere göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 186-215. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.437610>
- Yin, R. K. (2003). Designing case studies. *Qualitative research methods*, 5(14), 359-386.

Zeidner, M., & Matthews, G. (2005). *Evaluation anxiety: current theory and research*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* 141-163. New York: Guilford Publications.

Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 51-59. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.51>

## EK-A: Kişisel ve Akademik Bilgi Formu

Bu formun amacı Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nde Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK'in danışmanlığında gerçekleştirilen bir araştırmaya veri toplama sürecine gönüllü katılımı sağlamaktır. Doktora tezi kapsamında gerçekleştirilecek olan bu araştırmanın amacı dürtme stratejileri ile desteklenmiş çevrimiçi öğrenme sürecinin üniversite öğrencilerinin özkontrol ve özyönetim becerileri ile öğrenme performansı ve motivasyona etkisini incelemektir.

Bu çalışmada size ölçek ve testler uygulanacaktır. Bu çalışmaya katılmakta gönüllülük esastır. Çalışma 5 hafta sürecek olup size 5 görev verilecektir. Bu görevler ders kapsamındaki etkinliklere paralel olarak ders dışı faaliyet şeklinde hazırlanmıştır. Dersin yükümlülüklerine ek bir içerik sunulacaktır. Ancak notlandırmaya dahil olmayacaktır. Bu nedenle isterseniz çalışmaya katılmayabilirsiniz veya doldurmuş olduğunuz verinin silinmesini talep edebilirsiniz. Bu istek hemen yerine getirilecek ve sizin için herhangi bir olumsuzluk doğurmayacaktır. Bu araştırma için bölümden gerekli izin alınmıştır. Ek olarak, araştırma için "Hacettepe Üniversitesi Etik Komisyonundan" izin alınmıştır. Çalışmada toplanan veriler sadece çalışmada ismi geçen araştırmacılar tarafından incelenecek ve üçüncü kişilerle asla paylaşılmayacaktır. Çalışma bittikten sonra araştırmacılar çalışmanın sonuçları hakkında bilgi alabilirsiniz. Bu sonuçlar ve aklınıza gelen herhangi bir başka soru için aşağıda bulunan e-posta aracılığıyla araştırmacılar ile çekinmeden iletişime geçebilirsiniz.

Yukarıda yazılanları okudum ve bahsedilen çalışmaya tamamen kendi isteğim ile katılmayı kabul ediyorum.

<b>Katılımcı:</b>	
Adı Soyadı:	
E-posta:	
Cinsiyeti	
Sınıf Düzeyi	
Genel Not Ortalaması	
Tarih:	

<b>Araştırmacı:</b>		<b>Danışman:</b>	
<b>Adı ve Soyadı:</b>	Yahya İLTÜZER	<b>Adı ve Soyadı:</b>	Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK
<b>Adres:</b>	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	<b>Adres:</b>	Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü

### EK-B: Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği

Lütfen aşağıdaki ifadelerin her birini okuyunuz ve her bir ifadenin sizi ne kadar iyi betimlediğini aşağıdaki ölçeği kullanarak derecelendiriniz: 5: Beni tamamiyle tanımlıyor. 4: Beni büyük ölçüde tanımlıyor. 3: Beni biraz tanımlıyor. 2: Beni pek tanımlamıyor. 1: Beni çoğunlukla tanımlamıyor. 0: Beni hiç tanımlamıyor.	Beni hiç tanımlamıyor	Beni çoğunlukla tanımlamıyor	Beni pek tanımlamıyor	Beni biraz tanımlıyor	Beni büyük ölçüde tanımlıyor	Beni tamamiyle tanımlıyor
1. Bir şey üzerinde çalıştığım zaman, tüm dikkatimi ona veririm.	0	1	2	3	4	5
2. Yapmam gereken görevlere, onları sevmesem de odaklanırım.	0	1	2	3	4	5
3. Bir amaç uğruna çalışırken, yaptığım şeyin bilincinde olurum.	0	1	2	3	4	5
4. Bir hedef doğrultusunda çalışırken, ilerleyişimi sürekli takip ederim.	0	1	2	3	4	5
5. Zor bir şey üzerinde çalışırken, düşüncelerim üzerinde yoğunlaşırım.	0	1	2	3	4	5
6. Bir amaç doğrultusunda çalışırken, hangi yolu takip edebileceğimi bilirim.	0	1	2	3	4	5
7. Kendim için önemli hedefler belirlediğimde, o hedefleri genellikle başaramam.*	0	1	2	3	4	5
8. Hayatımda karşılaştığım çoğu sorun için net planlar yapma yeteneğine sahip olduğumu düşünmüyorum.*	0	1	2	3	4	5
9. Başardığım hedefler benim için çok şey ifade etmez.*	0	1	2	3	4	5
10. Plan yapmanın faydasız olduğunu düşünüyorum.*	0	1	2	3	4	5
11. Kendim için oluşturduğum standartlar belirsizdir ve bir görevi nasıl yapmam gerektiği konusunda karar vermem zor olur.*	0	1	2	3	4	5
12. Başarı sağladığımda kendimi takdir ederim.	0	1	2	3	4	5
13. Daha sonra tadını çıkarmak için plan yaparak zor işlere girişirim.	0	1	2	3	4	5
14. Başkaları beni takdir etmese de, ben kendimi sessizce takdir ederim.	0	1	2	3	4	5
15. Bir şeyi doğru yaptığımda, bunun tadını çıkarırım.	0	1	2	3	4	5
16. İlerleme sağladığım zaman, kendimi ödüllendiririm.	0	1	2	3	4	5

\* Ters maddeler

## EK-C: Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Kullanım İzni

Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği Kullanım İzni Hk. >



**yahya iltuzer**

Alıcı: ercoskun

14:56 (8 saat önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba Hocam,

İsmim Yahya İltuzer. Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri bölümünde doktora eğitimimi sürdürmekteyim. Doktora tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Ölçeği"ni kullanmayı talep ediyorum. Yardıminiz için şimdiden teşekkür ederim.

Kolaylıklar.  
Saygılarımla.

Fwd: ölçek izni > Gelen Kutusu x



**Muhammet Hanifi Ercoşkun**

Alıcı: ben

23:01 (19 dakika önce) ☆ ↶ ⋮

Merhaba,

Daha önce tarafıma Türkçeye uyarlanan Özkontrol - özyönetim ölçeğimi çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Ekte uyarladığım ölçek makalem Türkçe ve İngilizce formunu gönderiyorum. İstedığınız bilgiler ve ölçeğin bir örneğine bu makalelerden ulaşabilirsiniz. Makalenin ekindeki ölçekte ters olarak değerlendirilecek maddelerin sonunda \* işareti var. Çalışmalarınızda kolaylıklar dilerim. Selamlar

--  
Dr. M. Hanifi ERÇOŞKUN  
Atatürk Üniversitesi  
Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi (Kampus Binası)  
Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD  
25240 Yakutiye ERZURUM

### EK-Ç: Başarı Testi (Öntest-Sontest)

Aşağıdaki tabloda verilen çevrimiçi yöntemleri ilk sütunda verilen sorulara göre değerlendirin.

	Örnek Olay	Problem Çözme	İşbirlikli Öğrenme	Çözümlü Örnek
Hangi durumlarda kullanılır? (Konu/içerik, yaş grubu, önbilgi düzeyi açılarından düşünün)				
Temel adımları (ya da süreç) nelerdir?				
Çevrimiçi ortam özellikleri nasıl olmalıdır (erişim, arayüz, etkileşim, grup çalışmasına imkan verme, tartışma imkanı vb açısından)?				



Destek stratejileri nelerdir (süreç içerisinde öğrenciler nasıl veya ne tür yollarla desteklenmeli)?				
Sınırlılıkları nelerdir?				

### EK-D: Başarı Testi (Öntest-Sontest) Değerlendirme Rubriği

Aşağıdaki tabloda verilen çevrimiçi yöntemleri ilk sütunda verilen sorulara göre değerlendirin.

	Örnek Olay	Problem Çözme	Proje-tabanlı Öğrenme	Yansıtıcı Öğretim
<p><b>Hangi durumlarda kullanılır? (Konu/içerik, yaş grubu, önbilgi düzeyi açısından düşünün)</b></p> <p><b>0 Puan</b> Konu/içerik ve önbilgi düzeyinden hiç bahsetmemiş</p> <p><b>1 Puan</b> Konu/içerik ve önbilgi düzeyinin birinden bahsetmiş</p> <p><b>2 Puan</b> Konu/içerik ve önbilgi düzeyinin ikisinden de bahsetmiş ama yetersiz</p> <p><b>3 Puan</b> Konu/içerik ve önbilgi düzeyinin</p>	<p>Örnek olay yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir yöntemdir. Öğrenenleri olgu üzerinde tartışarak kendi yaşantıları yoluyla anlam çıkarmaya teşvik eder, üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlar.</p> <p>Öğrenenlere bir konuda uygulama yaptırmak veya bir beceriyi kazandırmak amacıyla kullanılır. Buluş yoluyla öğretim stratejisi izlenir. Örnek olayda, öğrenenlerin yaş ve sınıf düzeyine uygun, kısa, anlaşılır ve merak uyandıran bir hikâye anlatımı vardır.</p> <p>Karmaşık bir yöntemdir, öğrenenlerin etkileşimli ve işbirlikli bir öğrenme ortamında örnek olaydaki çatışmaları, zıt fikirleri tartışarak bir karara varmaları ya da örnek olaydaki problemleri çözmeleri beklenir.</p> <p>Farklı bağlamlarda (yaş, ders, sınıf) kullanılması mümkündür. Önemli olan seçilen örnek olayın dersin konusu ve hedef kazanımlarına uygun olması,</p>	<p>Problem çözme yöntemi farklı yaş, ders veya sınıflarda kullanılabilir. Ancak bu yöntemde problemin zorluk derecesinin ne olacağı çok önemlidir. Zor problemler motivasyonu ortadan kaldırır, kolay problemler ise çözmeye isteği uyandırmaz.</p> <p>Problem durumu iyi yapılandırılmış (tek çözümlü matematik sorusu, bulmaca gibi) veya iyi yapılandırılmamış (birden fazla çözümlü) olabilir. Buluş yoluyla öğrenme stratejisi izlenir.</p> <p>Grup içerisinde etkileşimli ve işbirlikli çalışarak probleme çözüm veya alternatif çözümler düşünülür. En iyi çözümün hangisi olacağına karar verilir.</p>	<p>Projeler, öğrencilerin genellikle somut bir ürüne ulaşmak için tek başına veya küçük gruplar halinde bir görev üzerinde uzun bir süre çalışmaları olarak tanımlanır.</p> <p>Proje tabanlı öğrenme öğrenmeyi projeler etrafında düzenleyen bir modeldir. Öğrenci seviyesine uygun, öğrenci için anlamlı bir problem ya da sorunun çözülmesi (örn. ders dışında kişisel ya da sosyal bir değeri olması) esastır. Uzun süreli aktif araştırma gerektirir. Grup projeleri veya bireysel projeler de yapılabilir.</p> <p>Öğrencilerin planlama, araştırma, tasarlama, problem çözme, karar verme gibi etkinlikleri gerçekleştirmelerini ve genellikle birden fazla disiplindeki kazanımlara ulaşmasını gerektirir. Böylece öğrenenlerin üst düzey düşünme becerilerinin, sorumluluk duygularının, özgür düşünme kabiliyetlerinin ve kendilerine olan</p>	<p>Yansıma yapma, yani bir konu ya da olay üzerine derin ve bilinçli düşünme tüm üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli bir araçtır.</p> <p>Yansıtıcı Öğretim de tek başına bir yöntem olmaktan çok diğer yöntemlerle birlikte kullanılan bir süreçtir. Her öğrenme için kullanılabilir. Eleştirel kurama dayanmaktadır. İçkin eleştiri yöntemini kullanır yani bir olguyu kendi kendisi ile eleştirir. Öğrenenlerden belli aralıklarla (belli bir konudan sonra haftada/ayda bir gibi) kendi öğrenmeleriyle ilgili yansıma yapmaları istenir.</p> <p>Öğrenenlerin yansıtıcı düşünme ile ilgili beceri ve deneyimlerinin farklı olacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Gustafson and Bennett 'e göre Öğrenen Özellikleri, Çevresel Faktörler ve Yansıma Görevi Özellikleri</p>

<p>ikisinden de bahsetmiş ve yeterli</p>	<p>öğrenenlerin önbilgi düzeylerinin dikkate alınmasıdır.</p> <p>Örnek Olay Yöntemi farklı şekillerde de kullanılabilir:</p> <p>-Problem durumu içeren örnek olayı çözmeye</p> <p>-Çözümlemiş bir örnek olayı inceleme (iyi ya da kötü örnek)</p> <p>-Bir duruma ilişkin örnek olay yazma</p>		<p>güven duygularının gelişmesine yardımcı olur.</p> <p>Gerçek ürünler veya elde edilen sonuçların sunumuyla sonuçlanır. (Ör: Tübitak Projeleri)</p>	<p>Yansıtıcı öğrenme davranışını etkiler.</p>
<p><b>Temel adımları (ya da süreç) nelerdir?</b></p> <p><b>0 Puan</b> Temel adımlardan hiç bahsetmemiş</p> <p><b>1 Puan</b> Temel adımlardan bahsetmiş ancak yetersiz</p> <p><b>2 Puan</b> Temel adımlardan yeterli olarak bahsetmiş</p> <p><b>3 Puan</b> Temel adımlardan yeterli olarak bahsetmiş ve</p>	<p>Çevrimiçi örnek olay yöntemi uygulama süreci için iki temel adımdan söz edilebilir:</p> <p><b>1- Öğrenme ortamının düzenlenmesi</b></p> <p><b>2- Yönlendirme</b></p> <p>Birinci aşamada hem çevrimiçi ortam hem örnek olayların düzenlenmesi gerekir.</p> <p>- Örnek Olaylar:</p> <p>Kaç tane örnek olay, hangi formda verilecek (metin, video, ses), örnek olaylar arasında hiyerarşi ya da ilişki olacak mı (zorluk derecesi gibi), örnek olaylar ile ilgili farklı kişilerin bakış açılarına yer verilecek mi gibi konular düzenlenir.</p> <p>Çevrimiçi ortamın düzenlenmesi ve yönlendirme aşamasına aşağıda yer verilmiştir.</p>	<p><b>-Problemi tanımlama,</b></p> <p><b>-Çözüm yollarını belirleme,</b></p> <p><b>-Çözümleri karşılaştırma,</b></p> <p><b>-Uygun çözümü seçip ve uygulama,</b></p> <p><b>-Çözümü değerlendirme,</b></p> <p><b>aşamaları</b> doğrusal değil döngüsel bir süreç olarak devam eder.</p> <p>Örneğin problem için önerilen çözümlerin sakıncaları ortaya çıktığında tekrar başa dönülüp yeni bir çözüm üretilip, değerlendirilebilir.</p>	<p><b>Başlangıç Aşaması:</b> Proje gruplarının oluşturulması Konunun belirlenmesi Proje planının oluşturulması</p> <p><b>Alan Çalışması:</b> Projenin tasarlanıp uygulandığı aşamadır. Grup üyeleri sorular için cevapları araştırır, veri toplar, bilgiyi organize eder, kaynak kişilerle görüşür, bulgularını birleştirerek özetlerler.</p> <p><b>Özetleme ve Sonuçlandırma:</b> Öğrenenler çalışmalarının sonucunda bir ürün ortaya koyarlar ve ürünle birlikte de çalışmaların tamamını içeren bir rapor sunarlar. Rapor süreç içerisinde yapılan bütün etkinlikleri dile getirmesi açısından önemlidir. Raporun sunulması aşamasında da yapılan çalışmalar sınıfla</p>	<p>Yansıtıcı Öğretim Yöntemi uygulanırken üç temel adımdan söz edilebilir:</p> <p><b>1-</b> Yansıma etkinliği için öğrencilere açıklama yapılması, (Yansıma nedir, nasıl yapılır, yansıma istenen konular nelerdir, yansıma öğretim sürecinin hangi aşama/larında ve kaç defa ne şekilde yapılacak ?)</p> <p><b>2-</b> Öğrenenlere yansıma için yönlendirici sorular sorulması ve teşvik edici dönütler verilmesi (açık uçlu niçin, nasıl soruları)</p> <p><b>3-</b> Yansıma etkinliğinin değerlendirilmesi</p>

açıklamalarla desteklemiş	Tüm yöntemler için değerlendirme adımı son adım olarak düşünülebilir.	Tüm yöntemler için değerlendirme adımı son adım olarak düşünülebilir.	paylaşılarak değerlendirilir. birlikte Tüm yöntemler için değerlendirme adımı son adım olarak düşünülebilir.	Tüm yöntemler için değerlendirme adımı son adım olarak düşünülebilir.
<p><b>Çevrimiçi ortam özellikleri nasıl olmalıdır (erişim, arayüz, etkileşim, grup çalışmasına imkân verme, tartışma imkanı vb açısından)?</b></p> <p><b>0 Puan</b> Çevrimiçi ortamın özelliklerinden hiç bahsetmemiş</p> <p><b>1 Puan</b> Çevrimiçi ortamın özelliklerinden bahsetmiş ancak yetersiz</p> <p><b>2 Puan</b> Çevrimiçi ortamın özelliklerinden yeterli olarak bahsetmiş</p> <p><b>3 Puan</b> Çevrimiçi ortamın özelliklerinden</p>	<p>Örnek olay yönteminin uygulanış biçimine bağlı olarak ortamın geliştirilmesi veya seçilmesi gerekir. Çevrimiçi ortam erişimi kolay, esnek bir yapıda olmalı, işbirlikli çalışmaya imkân vermelidir. Kolay anlaşılır arayüzler tercih edilmelidir.</p> <p>Örnek olaylar video ya da ses olarak verilecekse bu özellikleri sistem destekleyebilmelidir. Sistemin sorunsuz çalışması sağlanmalıdır.</p> <p>!! Kuşkusuz, öğrenenlerin çevrimiçi ortama nasıl erişileceğini ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden emin olmak da gerekir.</p>	<p>- Grup içi iletişimi destekleyen, kullanıcı dostu arayüze sahip bir çevrimiçi ortam seçilmeli veya tasarlanmalıdır. Örneğin, seçilen çevrimiçi ortam Mesajlaşma, Kaynaklar, Çözümde İlerleme Adımları gibi bölümlerle çalışmada kolaylık sağlamalıdır.</p> <p>- Öğretmen yönlendirmesine olanak tanımalıdır (süreçte sorulan yönlendirme soruları, yapılan çalışmalara dönütler, vb.)</p> <p>!! Kuşkusuz, öğrenenlerin çevrimiçi ortama nasıl erişileceğini ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden emin olmak da gerekir.</p>	<p>Proje gruplarının oluşmasına olanak tanımalı, öğrenenlerin kolay iletişim ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalı, kaynakların ve yapılan çalışmaların saklanabileceği alanlar sunmalı, Web de çalışma, kaynağa erişime imkânı olmalıdır. Öğrenenlerin çevrimiçi ortam becerileri, web de güvenli araştırma yapma yeterlilikleri tespit edilmeli ve bu konuda gerekli destek sağlanmalıdır.</p>	<p>Yansıma için farklı türler kullanılabilir:</p> <p>-Yansıtıcı öğrenme günlüğü</p> <p>-Dijital hikâye</p> <p>-Podcast</p> <p>Çevrimiçi ortamın seçilen yansıma türüne uygun çalışma olanağı sağlaması gerekir (metin, ses, resim, video).</p> <p>!! Kuşkusuz, öğrenenlerin çevrimiçi ortama nasıl erişileceğini ve nasıl kullanılacağını bildiklerinden emin olmak da gerekir.</p>

yeterli olarak bahsetmiş ve açıklamalarla desteklemiş				
<p><b>Destek stratejileri nelerdir (süreç içerisinde öğrenciler nasıl veya ne tür yollarla desteklenmeli)?</b></p> <p><b>0 Puan Destek stratejilerinden hiç bahsetmemiş</b></p> <p><b>1 Puan Destek stratejilerinden bahsetmiş ancak yetersiz</b></p> <p><b>2 Puan Destek stratejilerinden n yeterli olarak bahsetmiş</b></p> <p><b>3 Puan Destek stratejilerinden yeterli olarak</b></p>	<p>Öğretmen yönlendirme soruları ve dönütlerle öğrenenlerin ortama aktif katılımını, tartışmasını, örnek olayı analiz etmesini veya problemi çözmesini teşvik etmelidir.</p> <p>Sürece aktif katılımın not ile değerlendirilmesi de teşvik edici olabilir örneğin.</p> <p>Örnek olayı analiz etmeleri ya da problem çözmeleri isteniyorsa bununla ilgili ek materyaller ya da kaynaklar sunulabilir, bir şablon verilebilir.</p>	<p>Problem sınıf düzeyine uygun ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır. Öğretmen süreci ayrıntılı planlamalı, yönlendirme soruları ve dönütlerle öğrenenlerin ortama aktif katılımını teşvik etmeli, sürece dayalı değerlendirme yapmalıdır.</p> <p>Sistemin güvenilir olması, kaynaklara erişim ve kaynak paylaşımına olanak tanınması gerekir.</p> <p>Öğretmenin sürece hangi aşamada, ne yoğunlukta dâhil olacağı da hedef kazanımlara bağlı olarak değişebilir.</p>	<p>Öğretmen proje sürecinin her adımında bilgilendirme, yönlendirme ve temin anlamında destek vermelidir.</p> <p>Bu destek, proje grupların ve proje takviminin oluşması, görev paylaşımı, konuların belirlenmesi, bilgisayar ağlarının nasıl kullanılacağı, sunumun ve raporlamanın nasıl yapılacağı, ihtiyaç duyulan kaynak, materyal ve donanımın nasıl temin edileceği ve kullanılacağı gibi her adımda gereklidir. Öğretmen proje sürecinde düzenli zaman ayırarak her grupta görüşerek destek sağlar.</p>	<p>Öğretmen yansıtıcı öğrenme nedir, ne gibi faydaları vardır konularında açıklama yapılmalı, amacı, sıklığı uzunluğu vb. konularda genel bilgiler vermeli, içerik, yazım stili, ses, görsel vs konularda ipuçları hatta örnek çalışmalar sunmalıdır.</p> <p>Ayrıca dersin içeriği ile ilgili genel sorular veya öğrencinin öğrenme sürecinde karşılaştığı problemler, bu problemleri çözmek için ne gibi planlar yaptığı gibi daha spesifik ancak açık ve net sorular ile ayrıntılı yönlendirmeler yapılmalıdır.</p>

bahsetmiş ve açıklamalarla desteklemiş				
<p><b>Sınırlılıkları nelerdir?</b></p> <p><b>0 Puan</b> Yöntemlerin sınırlılıklarından hiç bahsetmemiş</p> <p><b>1 Puan</b> Yöntemlerin sınırlılıklarından ancak yetersiz</p> <p><b>2 Puan</b> Yöntemlerin sınırlılıklarından yeterli olarak bahsetmiş</p> <p><b>3 Puan</b> Yöntemlerin sınırlılıklarından yeterli olarak bahsetmiş ve açıklamalarla desteklemiş</p>	<p>Sadece ele alınan örnek olayla sınırlı kalması en önemli sınırlılıktır.</p> <p>Örnek olaydaki hikayenin öğrenen yaşantısına benzer olmaması, işbirlikli çalışma ve aktif katılıma istekli olmayan öğrenenler veya teknik problemler uygulamada karşılaşılabilecek engeller olabilir.</p>	<p>Sadece ele alınan problemlerle sınırlı kalmaktadır.</p> <p>Gruplarda iletişim sorunları veya ortak zaman ayarlama güçlüğü, işbirlikli çalışmaların tamamında sıklıkla karşılaşılan ve öğrenmeyi sınırlayan güçlükler olmaktadır.</p>	<p>Projeler genellikle görev paylaşımına dayalı uzun soluklu çalışmalar olduğu için grup üyeleri arasındaki görüş ayrılıkları, iletişim sorunları, ortak zaman bulma güçlüğü daha büyük bir sorun oluşturur. Bu sorunlar aşılamadan grup proje çalışmaları başarıya ulaşmaz. Kaynak kişi veya materyallere erişme güçlüğü, araştırma yöntemlerini bilmemek, süreç içerisinde motivasyon kaybı proje tabanlı öğrenmeyi sınırlar.</p>	<p>Öğrenen özellikleri (beceri ve motivasyon eksikliği gibi) çevresel faktörler (fiziksel ve sosyal çevre) ve yansıma görevinin özelliklerine (yönlendirme soruları, değerlendirme yöntemi gibi) bağlı olarak yansıtıcı öğrenme etkili olmayabilir.</p>

**EK-E: Görev 1 Örnek Olay Yazıyorum**

Aşağıda bu haftanın etkinlikleri ile ilgili önemli açıklamalar yer almaktadır. Lütfen dikkatlice okuyun.

Örnek olay yöntemi öğretmen eğitiminde sıklıkla kullanılan bir yöntemdir. Yöntemin amacı, öğretmen adaylarının meslek yaşamlarında karşılaşılabilecekleri problem veya sorunlu durumların nasıl çözülebileceğine ilişkin deneyim kazanmalarını sağlamaktır. Gerçek yaşam problemlerine dayalı olarak geliştirilen örnek olaylar sayesinde öğretmen adayları gerçek bir sınıf ortamında karşılaşılabilecekleri problemleri analiz etme, farklı bakış açılarının farkına varma, en etkili çözümü seçme ve seçimini değerlendirme gibi beceriler yönünden ilerleme gösterebilirler. Ayrıca öğretim tasarımcıları, içerik üretme sürecinde çevrimiçi bir öğretim yöntemini uygulama becerisi de kazanırlar.

Verilen bir örnek olayı analiz etmek ve problemleri çözmek kadar örnek olay yazabilmek de önemli bir beceridir. Bu etkinlikte öğretmen adaylarının/öğretim tasarımcılarının gerçek sınıf ortamında (yüz yüze ya da çevrimiçi) karşılaşılabilecekleri bir örnek olay yazma deneyimi kazanmaları amaçlanmaktadır.

Bunun için;

1. Size verilen örnekleri inceleyin.
2. Aşağıda size verilen şablonu kullanarak bir örnek olay yazın.

## Örnek Olay Şablonu

### Örnek olay başlığı

Örnek olayınızın başlığını yazın.

### Örnek olayın girişi

Okuyucunun ilgisini çekecek ve örnek olayınızı okumaya motive olmasını sağlayacak bir giriş yazın. Esas kahramanın (karar vericinin) kim olduğunu, ne tür kararlar vermesi gerektiğini veya nasıl bir çıkmaz içinde olduğunu, olayın ne zaman ve nerede geçtiğini kısaca açıklayın.

Bu bölümle ilgili olası sorular ve içerik şunlar olabilir:

1. Örnek olaydaki ana karakterin belirlenmesi
  - a. Örn: Öğretmen: Branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı, öğretim stili (geleneksel ya da yapılandırmacı) vs.
2. Örnek olaydaki problem durumunun açıklanması (Örneğin sınıf ortamında yanlış yöntem kullanımından kaynaklanan bir problem ya da problemler olabilir. Ya da yanlış içerik seçimi, sınıf yönetimine ilişkin sorun/lar olabilir).
3. Örnek olayın ne zaman ve nerede geçtiğinin yazılması

### Gelişme

Bu bölümde örnek olayla ilgili ayrıntıları (bağlam, olaylar, diğer karakterler ve rolleri, eylemler, sonuçlar vb) yazın. Önce karakterleri ve rolleri tanıtın ardından örnek olayla ilgili giderek daha spesifik bilgileri verin.

Bu bölümle ilgili olası sorular ve içerik şunlar olabilir:

4. Örnek olaydaki diğer karakterlerin belirlenmesi
  - a. Sorun yaratan öğrenci grubu: Tek bir öğrenci, bir grup öğrenci veya tüm sınıf olabilir. Öğrencilerin genel özellikleri verilmelidir. Kaçınıcı sınıftalar, önemli fiziksel ya da zihinsel sorunları var mı vs.
  - b. Diğer öğretmen/ler: Branşı, kaç yıldır öğretmenlik yaptığı vs.
5. Sınıf ve okul ortamının özellikleri ile ilgili ayrıntıların verilmesi
  - a. Nasıl bir okul? (Özel-devlet okulu, ortalama öğrenci sayısı, okuldaki öğrenci profili vs)
  - b. Nasıl bir sınıf? (Kaç öğrenci var?, fiziksel olanaklar neler? vs.) veya
  - c. Nasıl bir çevrimiçi ortam
6. Problem durumunun açıklanması (örnek olaydaki karakterlerin ne tür davranışları ortada bir problem olduğuna ilişkin bilgi veriyor?)
7. Öğretmenin problemin çözümü için ne tür etkinliklerde bulunduğu açıklanması (örneğin öğretmen öğrencilerin x konusunu daha iyi öğrenmeleri için sınıfta küçük grup tartışmaları yaptırmıştır vs.)
8. Öğretmenin kullandığı stratejilere rağmen problem durumunun devam ettiğinin belirtilmesi.

### Sonuç

Örnek olayı kısaca özetleyin.



**EK-F: Görev 1 Değerlendirme Rubriği**

SN	Değerlendirme Kriteri	Puanlama		
1	Örnek olaya başlık yazma	Başlık yok ya da örnek olayı yansıtmayan başlık <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde bir başlık <b>5 Puan</b>	Etkileyici başlık <b>10 Puan</b>
<b>GİRİŞ</b>				
2	Okuyucunun ilgisini çekebilme	Okuyucunun ilgisini çekememe <b>0 Puan</b>	Okuyucunun ilgisini orta düzeyde çekebilme <b>5 Puan</b>	Okuyucunun ilgisini yüksek düzeyde çekebilme <b>10 Puan</b>
3	Esas kahramanın (karar vericinin) kim olduğunu belirtme	Kahraman hakkında bilgi verilmemiş ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Kahraman hakkında orta düzeyde bilgi verilmiş <b>5 Puan</b>	Kahraman hakkında yüksek düzeyde bilgi verilmiş <b>10 Puan</b>
4	Örnek olayda problem durumunun açıklanması	Problem durumu açıklanması yetersiz <b>0 Puan</b>	Problem durumu açıklanması orta düzeyde <b>5 Puan</b>	Problem durumu açıklanması yüksek düzeyde <b>10 Puan</b>
5	Örnek olayın ne zaman ve nerede geçtiği hakkında bilgilerin sunulması	Açıklayıcı bilgi yok ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>5 Puan</b>	Yüksek düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>10 Puan</b>
<b>GELİŞME</b>				
6	Örnek olayda diğer karakterler hakkında bilgilerin verilmesi	Açıklayıcı bilgi yok ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>5 Puan</b>	Yüksek düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>10 Puan</b>
7	Sınıf, okul ya da bağlam ortamının özellikleri ile ilgili ayrıntıların verilmesi	Açıklayıcı bilgi yok ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>5 Puan</b>	Yüksek düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>10 Puan</b>
8	Örnek olayda problem durumunun açıklanması (karakterlerin yarattığı problem durumu)	Açıklayıcı bilgi yok ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>5 Puan</b>	Yüksek düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>10 Puan</b>
9	Esas kahramanın problem çözümü için neler yaptığının verilmesi ve problemin devam ettiğinin belirtilmesi	Açıklayıcı bilgi yok ya da yetersiz <b>0 Puan</b>	Orta düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>5 Puan</b>	Yüksek düzeyde açıklayıcı bilgi var <b>10 Puan</b>
<b>SONUÇ</b>				
10	Özetleme	Özet yapılmamış ya da kapsayıcı değil <b>0 Puan</b>	Özet yapılmış orta düzeyde <b>5 Puan</b>	Özet yapılmış yüksek düzeyde <b>10 Puan</b>
<b>Toplam</b>				<b>100</b>

**EK-G: Görev 2 Örnek Olayda Problem Çözüyorum****ÖRNEK OLAY**

Melike öğretmen Bilişim Teknolojileri öğretmeni olarak Trabzon'da bir ilköğretim okuluna yeni atanmıştır. Atandığı okulda yaklaşık 600 öğrenci bulunmaktadır ve her sınıftaki ortalama öğrenci sayısı 25 dir. Ayrıca okul teknik altyapı bakımından yeterli sayılabilecek düzeydedir; 1 öğretmen bilgisayar, 20 öğrenci bilgisayar ve bir projeksiyon cihazı bulunan bir tane bilişim teknolojileri sınıfı bulunmaktadır. Tüm bilgisayarlar çalışır durumda olmasına rağmen maalesef her öğrenciye bir bilgisayar düşmemektedir. Melike öğretmen, yaptığı araştırmalar sonucu okulun il düzeyinde başarılı bir okul olduğunu ve öğrencilerin genel sınavlarda oldukça başarılı olduklarını öğrenmiştir. Diğer taraftan, az sayıda da olsa ders çalışmakta isteksiz olan, hatta zorunlu oldukları için okula gelen öğrencilerin de bulunduğunu bilmektedir. Melike öğretmen, okuldaki diğer öğretmenler gibi öğrencilerinin iyi bir eğitim almaları için çaba göstermekte ve onlara uygun öğrenme ortamlarını hazırlamak için bütün imkânları kullanmaktadır. Bu amaçla, göreve yeni başladığını, öğretmenlik deneyiminin yetersiz olduğunu kabul etmekle birlikte üniversitede aldığı derslerde sıklıkla karşılaştığı yapılandırmacı öğrenme kuramının yararlı olacağını düşünüp nasıl uygulayacağını planlamaya başlamıştır bile...

Ertesi günü, 7-A sınıfına olan dersinin konusu iletişim araçlarıdır. Sınıfta 25 öğrenci bulunmaktadır. Melike öğretmen dersin nasıl işleneceğini şu şekilde açıklamıştır:

“Arkadaşlar bugün ve önümüzdeki hafta dersimizde internet ortamında farklı kişilerle iletişim kurmak için kullanabileceğimiz araçların neler olduğunu, bunların olumlu ve olumsuz yönlerini, internetin zararlarından korunma yollarını tartışacağız. Bunu yaparken 5'er kişilik gruplar oluşturacağız. Grup üyeleri bu saydığım konularla ilgili bireysel olarak internet üzerinden araştırmalarını yaptıktan sonra kendi grup üyeleriyle bilgilerini paylaşacaklar. Daha sonra grup liderleri kendi grubunun fikirlerini sınıftaki diğer gruplarla internet üzerinden paylaşacaklar, gruplar fikirlerini sınıfta da tartışacaklar. İlk önce grupları oluşturun. Daha sonra grupların kendi içinde ve diğer gruplarla iletişim kuracağı ortam olan ve benim sizin için hazırladığım “Bilişim Teknolojileri“ adlı siteye üye olalım.”

Melike öğretmen bu şekilde internet üzerinden öğrencilerin tartışarak iletişim araçlarının neler olduğunu, faydaları ve zararlarını, internette gelecek saldırılara karşı korunma yollarını öğrenmelerine yardımcı olmayı ve bu süreçte öğrencilerin gruplar oluşturarak iş birliği içinde çalışmalarını hedeflemektedir.

Fakat uygulama sürecinde bazı engellerle karşılaşmıştır. Bazı öğrencilerin kiminle grup oluşturacakları konusunda fikirleri yoktur ve sandalyelerinde öylece beklemektedir, bazıları ise laboratuarda koşuşarak grup arkadaşı bulmaya çalışmaktadır. Melike öğretmen araya girer ve yan yana oturan her 5 öğrencinin bir grup oluşturmasını söyler. Grupların oluşturulması ve öğrencilerin konularla ilgili araştırmaya başlaması yaklaşık 10 dakika sürmüştür. Fakat sınıftaki gürültü devam etmektedir. İki gruptaki öğrenciler öğretmenin söylediklerini yapmak yerine internette farklı şeylerle ilgilenmekte, belirlenen konulara yönelik araştırma yapmak yerine birbirleri ile mesajlaşmaktadırlar. Melike öğretmen, öğrencilerin hedeflenen davranışlara yönelmediklerinden dolayı tedirgindir. Bu sorunu gidermek için çeşitli yollar denemiştir. Grupları dağıtarak önlemeye çalışmış, öğrencileri dersle ilgilenmeleri için sözlü olarak uyarmış ve her öğrenciye bir bilgisayar düşmediği için etkinlikle

uğraşmayan öğrencilerden birkaçını bilgisayar başından kaldırıp yerlerine derse ilgilenen fakat kendisine bilgisayar kalmamış başka öğrencileri oturtmuştur. Tüm bunlara rağmen aynı öğrenciler yine o davranışları sergilemeye devam etmişlerdir. Melike öğretmen bir türlü öğrencilerin farklı şeylerle ilgilenmelerine engel olamamıştır. Üstelik dersin sonuna gelindiğinde öğrencilerin hepsinin “Bilişim Teknolojileri” adlı siteye üye olması tamamlanamamış, Melike öğretmen öğrencilerin internette nasıl araştırma yaptıklarını, hangi kaynaklara ulaştıklarını izleyememiştir.

**1. Problem Durumu:** Örnek olaydaki problemler nelerdir? Neden (neye dayanarak) bunların problem olduğunu düşünüyorsunuz? Sizce bu problemlerin ortaya çıkma nedenleri nelerdir? Açıklayınız.

**2. Çözüm Önerileri:** Problemleri çözmek için sizin çözüm önerileriniz nelerdir? Neden bu çözüm önerilerini ortaya koyduğunuzu açıklayın. Açıklamanızı kuramsal bilgilerle veya deneyimlerinize desteklemeyi unutmayın. Örneğin çözüm önerilerinizi desteklemek için aşağıdakileri kullanabilirsiniz;

-önerdiğiniz yöntem ve tekniklerin temel özellikleri, güçlü ve zayıf yönleri, hangi durumlarda etkili oldukları vb  
 -öğretim yöntemlerinin dayandığı öğrenme kuramlarının (örn. yapılandırmacılık) temel ilkeleri ve öğrenme-öğretme süreci için faydaları (örn; tartışma yöntemi yapılandırmacı yaklaşıma dayanır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilerin fikirlerini birbirleriyle paylaşmalarının önemi vurgulanır. Bu şekilde öğrencilerin farklı bakış açıları kazandıkları ve öğrenmelerinin arttığı ortaya konulmuştur)

- ilgili araştırmalar,

-kişisel deneyimleriniz

-diğer derslerde öğrendikleriniz

**3. Çözüm Seçimi:** Problemlerin en etkili çözümünü sağlayacak çözüm önerisini seçin. Neden bu çözüm önerisini seçtiğinizi açıklayın. Birden çok çözüm önerisi seçtiyseniz her biri için neden bu önerileri seçtiğinizi açıklayın

**4. Tahmin:** Seçtiğiniz çözüm önerisi ya da önerileri uygulamaya konduğunda oluşabilecek olumlu ve olumsuz sonuçlar neler olabilir? Probleme yol açan nedenler ne derece ortadan kaldırılabılır? Tahminlerinizi açıklayın.

## EK-Ğ: Görev 2 Değerlendirme Rubriği

→ problem sayısı kadar puan 5 problem varsa → 5 puan

1) Problem sayısı:					
2) Problem Sunumu:					
a) Problem nedenlerinin tanımlanması	0: Problemin muhtemel nedenleri tanımlanmamıştır (Problemi yanlış nitelenmek ve/veya sorunları gözden kaçırmak).	1: Problemin muhtemel 1-2 nedeni tanımlanmıştır.	2: Problemin muhtemel 3-4 nedeni tanımlanmıştır.	3: Problemin muhtemel 5 veya daha fazla nedeni tanımlanmış ve incelenmiştir.	
b) İlgili bilginin (ana sorun ve sınırlıkların) tanımlanması	0: Bilinen faktörlerin ve sınırlıkların 0-2'si (ölçütlerde belirtilen) bütünüyle tanımlanmamıştır.	1: Bilinen faktörlerin ve sınırlıkların 3 veya 4'ü (ölçütlerde belirtilen) tanımlanmıştır.	2: Bilinen faktörlerin ve sınırlıkların 5 veya 6'sı (ölçütlerde belirtilen) tanımlanmıştır.	3: Bilinen faktörlerin ve sınırlıkların 7 veya 8'i (ölçütlerde belirtilen) tanımlanmıştır.	
3) Çözümlerin sayısı:					
4) Çözüm(ler) geliştirme:					
a) Belirgin açıklamalarla çözümler geliştirme veya önerme	0: Hiçbir çözüm önerilmemiş veya geliştirilmemiştir.	1: Çözümler üretilmiş veya geliştirilmiş fakat nasıl işe yarayacaklarına ilişkin hiçbir açıklama yapılmamıştır.	2: Çözümler, nasıl işe yarayacaklarına ilişkin kısa açıklamalarla önerilmiş veya geliştirilmiştir.	3: Çözümler, nasıl işe yarayacaklarına ilişkin belirgin açıklamalarla önerilmiş veya geliştirilmiştir.	
b) Çözümlerin kalitesi	0: Hiçbir çözüm önerilmemiştir.	1: Kötü	2: Zayıf	3: İyi	4: Mükemmel
5) Önerilen çözümleri gerektiren değerlendirme					
a) Argüman oluşturma	0: Hiçbir argüman oluşturulmamıştır.	2: Argümanlar kötü bir şekilde oluşturulmuştur.	4: Argümanlar iyi bir şekilde oluşturulmuştur.		
b) Kanıt sağlama	0: Hiçbir kanıt sağlanmamıştır.	1: Argümanı destekleyecek kanıt zayıf veya alakasızdır.	2: Argümanı destekleyecek kanıt alakalıdır.	3: Argümanı destekleyecek kanıt alakalı ve güçlüdür.	

→ çözüm sayısı kadar puan 5 çözüm varsa → 5 puan

**EK-H: Görev 3 Çevrimiçi İşbirlikli Araçların Özelliklerini Öğreniyorum**

**Yönerge:** Aşağıdaki çevrimiçi ortamları sunumda açıklanan “**ilişki yönetimi, bilgi yönetimi ve proje yönetimi**” işlevlerine göre değerlendirin. Bu değerlendirmeyi yaparken her bir işlev altında sorulan soruları temel alarak yorum yapın. Sonuç kısmında ise ilgili çevrimiçi aracın işbirliği için ne derece uygun olduğu konusunda yorumlarınızı yazın.

<b>İşlev</b>	<b>Beyaz pano</b>	<b>Facebook</b>	<b>Google drive</b>
<b>İlişki yönetimi</b>			
<b>Bilgi yönetimi</b>			
<b>Proje yönetimi</b>			
<b>SONUÇ</b>			

**EK-I: Görev 3 Değerlendirme Rubriği**

<b>İşlev</b>	<b>Beyaz pano</b>	<b>Facebook</b>	<b>Google drive</b>
<p><b>İlişki yönetimi</b> <b>İletişim araçları</b> <b>(eposta, chat...)</b></p> <p><b>(25 puan)</b></p>	<p>Her çevrimiçi işbirliği aracı, kişilerin birbirlerini bulmaları ve iş/görevle ilgili iletişim kurmaları için yollar sunar.</p> <p>Temel ilişki yönetimi işlevleri ile ilgili olarak bir işbirliği platformunun cevaplaması gereken sorular şunlardır:</p> <p>Kim/kimlerle çalışıyorum?</p> <p>O kişilerle nasıl bağlantıya geçebilirim?</p> <p>Ulaşmak istediğim kişi/ler hangi iletişim biçimini tercih ediyor?</p> <p>Bildirimler otomatik mi? Bunların içeriğinde benim ne derece kontrolüm var?</p> <p>e-posta, chat....???? Hangisini tercih edersiniz???</p> <p>Bir çevrimiçi platformdaki tüm ilişki yönetimi araçları, kişiler arasındaki sürtüşmeleri azaltmayı amaçlamalı.</p>		
<p><b>Bilgi yönetimi</b> <b>(klasör sistemi, arama nasıl yapılıyor, belge paylaşımı, yardım-var mı, yüklenme/oluşturma tarihine göre sıralama-belge takip)</b></p> <p><b>(25 puan)</b></p>	<p>Çevrimiçi ortamda çalışanlar çok sayıda dijital nesneyi manipüle ederler; veritabanları, resimler, dosyalar vb. Bunların saklanması kolaydır, esas zor olan (çevrimiçi işbirliğinde bilgi yönetimini de ilgilendiren) ihtiyaç duyulduğunda bunlara kolaylıkla ulaşabilmektir.</p> <p>Bilginin organizasyonu nasıl yapılacak?</p> <p>Klasörler, etiketler, arama fonksiyonu</p> <p>İyi bir bilgi yönetimi sistemi</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kişilere istediklerini bulmada yardımcı olur</li> </ul>		

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ne tür yardım veya dökümantasyonun hazır olduğunu gösterir</li> <li>• dökümanlara erişimi denetler</li> <li>• dökümanların farklı versiyonlarını oluşturmayı denetler</li> <li>• dökümanlara metadata ekler (tarih, değiştirilme sayıları, oluşturan kişilerin isimleri vb)</li> </ul>		
<p><b>Proje yönetimi</b> (görev paylaşımı, görev takibi, iş-zaman çizelgesi)</p> <p><b>(25 puan)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Çevrimiçi işbirliği araçlarının en genel fakat en az kullanılan fonksiyonu. <ul style="list-style-type: none"> <li>• kim hangi işi yapıyor?</li> <li>• nasıl gidiyor (iş nasıl yapılıyor?)</li> <li>• sıradaki iş ne?</li> </ul> </li> <li>• Tamamen otomatik yapılabilir; <ul style="list-style-type: none"> <li>• to do list, her grup üyesinin yapması gerekenlerin yazılı olduğu ve tamamlandığında işaretlenen bir sistem</li> </ul> </li> <li>• Ya da daha akıcı bir biçimde gerçekleştirilebilir <ul style="list-style-type: none"> <li>• çevrimiçi toplantı ve görevlerin dağılımı, ardından tekrar toplanarak görevlerin ne derece yapıldığının denetlenmesi biçiminde</li> </ul> </li> </ul>		
<p><b>SONUÇ</b></p> <p><b>(25 puan)</b></p>			



**EK-İ: Görev 4 Çözümlü Örnek Tasarlıyorum**

Seçtiğiniz bir kazanıma göre bir çözümlü örnek tasarlayın. Bu bir programlama problemi olabilir ya da model örnek yapmak istiyorsanız prosedürel bir sürecin bir model tarafından anlatımı olabilir. Tasarladığınız örneğin tasarım ilkelerine uygun olarak tasarlandığından emin olun ve kullandığınız tasarım ilkelerini açıklama olarak ayrı bir sayfaya yazın.

### EK-J: Görev 4 Değerlendirme Rubriği

**Amaç:** Metin ve video tabanlı çözümlü örnek tasarımı uygulama adımları ve ilkelerine bağlı kalarak yaptığım çalışmayı ve ortaya koyduğum ürünü değerlendirmek.

Uygulama Adımları			
Problem cümlesini yaz.	✓	10	
Problemin en iyi çözüm yolunu adım adım yaz.	✓	10	
Çözüm adımlarının altında yatan ilke/leri net olarak açıkla (yani o adımın neden o şekilde yapıldığı)	✓	10	
Çözüm adımlarını ilgili görsellerle destekle (resim, tablo, diyagram vb)	✓	10	
İlkeler			
Süreç ilkesi			
İçerik anlamlı alt adımlara bölünerek anlatılmış	✓	5	
İçerikte önemli noktalara dikkat çekmek amacıyla vurgulama özellikleri kullanılmış	✓	5	
Sunum ilkesi			
• Çoklu Ortam İlkesi: Tablolar eklenerek görsel destek sağlanmıştır	✓	5	
• Fazlalık İlkesi: Sözel açıklamanın yanında temel noktalar metin olarak da yer almıştır.	✓	5	
• Bitişiklik İlkesi:	✓	5	
<b>Basitten Karmaşığa Sıralama İlkesi:</b> Sorular basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	✓	5	
Basit İlişkilendirme İlkesi			
• <i>Biçem etkisi</i> (Mousavi, Low ve Sweller) İçerik metinsel olarak sunulmanın yanında sesli anlatımda eklenerek daha etkili olması sağlanmıştır.	✓	5	
• <i>Bölünmüş dikkat etkisi:</i> Görsel ve işitsel (tablo ve ses) enformasyon kaynağı entegre edilmiştir.	✓	5	
Hatalardan Öğrenme İlkesi			
Öğrenmenin ilk aşamasında olumlu sonuçlar doğurmayacağı düşünülerek yanlış çözümlü örnek verilmesi ve açıklanmasından kaçınılmıştır.			
Açıklamalı Yardım ve Öz Açıklama İlkesi			
Başlangıçta çözümün tamamı açıklanmış, öğrenen deneyim kazanınca açık uçlu soru kullanılarak öz açıklama istenmiştir.	✓	10	

<b>Azalan yardım ilkesi</b>		
Birkaç soruda azalan yardım verilerek sonraki soruları öğrenenin yardımsız çözmesi beklenmiştir.	✓	10

## EK-K: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri lçęi

Sevgili ğrenciler,

Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ltleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için kesinlikle doğru ise (7)'yi; sizin için kesinlikle yanlışsa (1)'i iŐaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki bir rakamı iŐaretleyin.

Benim için kesinlikle Yanlış	1	2	3	4	5	6	7	Benim için kesinlikle Doğru
1. Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandığım ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni Şeyler ğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
2. Ancak uygun bir Şekilde çalıŐırsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
3. Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düŐünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
4. Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
5. Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
6. Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
7. Benim için en tatmin edici Şey sınıfta iyi bir not almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
8. Sınavda soruları çözerken, sınav kâğıdının diğer bölümlerindeki yanıtlamayacağıım soruları düŐünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
9. Eğer bu dersi ğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
10. Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) ğrenmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
11. Bu derste benim için en önemli Şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu dersteki asıl amacım iyi bir not almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
12. Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
13. Eğer yapabilirim, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
14. Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düŐünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
15. Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
16. Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
17. Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
18. Yeterince çalıŐırsam dersi anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
19. Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
20. Bu dersteki ödevleri ve sınavları mkemmell yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
21. Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
22. Bu derste benim için en tatmin edici Şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
23. Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
24. Eğer olanak tanınırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi Şekilde ğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
25. Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalıŐmadığım içindir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
26. Bu dersin konularını seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
27. Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
28. Sınavdayken kalbimin hızla arpıtığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	
29. Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	

<b>30.</b> Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
<b>31.</b> Dersin zorluğunu, öğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

## EK-L: Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği Kullanım İzni

Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği Kullanım İzni Hk. >



**yahya iltuzer**

Alıcı: ozcan.akgun

6 Haziran Cmt 15:24 (17 saat önce) ☆ ↩ ⋮

Merhaba Hocam,

İsmim Yahya İltuzer. Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve ğretim Teknolojileri bölümünde doktora eğitimi sürdürmekteyim. Doktora tez çalışmamda sizin geliştirmiş olduğunuz "Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leği"ni kullanmayı talep ediyorum. Yardıminız için şimdiden teşekkür ederim.

Kolaylıklar.  
Saygılarımla.



**ÖZCAN ERKAN AKGÜN**

Alıcı: ben

7 Haz 2020 18:14 (7 gün önce) ☆ ↩

Sayın Yahya İltuzer,  
Trkye uyarılama çalışmasını gerçekleştirmiş olduğumuz Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leğini bilimsel çalışmalarınızda kullanmanızdan mutluluk duyarız.  
Ölçek ve gerekli olabilecek bazı bilgiler ekte sunulmuştur. Sormak istediğiniz bir konu olursa yazmaktan çekinmeyiniz.  
Sağlıklı günler, iyi çalışmalar ve başarılar dileriz  
Ekip adına Ozcan Erkan Akgün

**EK-M: Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu (Ödülün  
Kazanılması ve Olumlu Çerçeveleme Grubu)**

**Ödülün Kazanılması**

Merhaba Arkadaşlar, “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi kapsamında dört adet öğrenme görevinizi tamamladınız. Görevleri başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaktınız.

1. Bu öğrenme sürecinin sonunda ödülün kazanılması hakkında ne düşünüyorsun?

a) Görevleri yerine getirdikten sonra verilen ödülün kazanılması senin performansını nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

b) Görevleri yerine getirdikten sonra verilen ödülün kazanılması senin motivasyonunu nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

2. Çevrimiçi öğrenme sürecinde başta ödül verilip görevlerin tamamlanmasıyla ödülün korunması kullanılsaydı sence nasıl olurdu?

Örneğin, “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında her hafta bir görev olmak üzere 4 hafta boyunca toplamda 4 görev yapmanız beklenmektedir. Sürece başlamadan önce size 100 puan verilecektir. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için 4 görevi tamamlamanız gerekmektedir. Her görevi tamamladıktan sonra başarınız hakkında bilgi verilecektir.” Mesajı verilseydi;

a) Performansını nasıl etkilerdi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini

*düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> <b>Olumsuz</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Olumlu</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Etkisiz</b>	<i>Neden?</i>

*b) Motivasyonunu nasıl etkilerdi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> <b>Olumsuz</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Olumlu</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Etkisiz</b>	<i>Neden?</i>

*c) Hangisini tercih ederdin? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> Tüm görevleri tamamlayıp 100 puan kazanmayı	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> Görevlere başlamadan önce 100 puanı alıp onu korumaya yönelik görevleri yapmak	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> Hiçbiri	<i>Neden?</i>

*3. Her görevi tamamladıktan sonra (Diğer göreve başlamadan önce) diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın bilgisinin sunulması hakkında ne düşünüyorsun?*

*a) Diğer arkadaşlarına göre performansının kıyaslanması sen de nasıl bir etki oluşturdu? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> <b>Olumsuz</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Olumlu</b>	<i>Neden?</i>
<input type="checkbox"/> <b>Etkisiz</b>	<i>Neden?</i>



--	--

- b) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki performansını nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsan birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

- c) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki motivasyonunu nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsan birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

- d) “Diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın” ya da “Diğer öğrencilere göre %X daha başarısızsın” hangi dönütü almayı tercih ederdin? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsan birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> %X daha başarılısın	Neden?
<input type="checkbox"/> X daha başarısızsın	Neden?
<input type="checkbox"/> Hiçbiri	Neden?

**EK-N: Çerçeveleme Dürtme Stratejilerini Tercih ve Değerlendirme Formu (Ödülün  
Korunması ve Olumsuz Çerçeveleme Grubu)**

**Görüşme Soruları**

**a) Ödülün Korunması**

Merhaba Arkadaşlar, “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları” dersi kapsamında dört adet öğrenme görevini tamamladınız. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verildi. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için dört görevi tamamlamanız gerekmektedir.

1. Bu öğrenme sürecinin başında verilen ödülün korunması hakkında ne düşünüyorsunuz?

a) Başta ödülün verilmesi ve bunu korumanın gerekmesi senin performansını nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

b) Başta ödülün verilmesi ve bunu korumanın gerekmesi senin motivasyonunu nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

2. Çevrimiçi öğrenme sürecinde görevler tamamlandıktan sonra ödül verilseydi sence nasıl olurdu?

Örneğin, “BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları dersi kapsamında her hafta bir görev olmak üzere 4 hafta boyunca toplamda 4 görev yapmanız beklenmektedir. Bu 4 görevi başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız. Her görevi tamamladıktan sonra başarınız hakkında bilgi verilecektir.” Mesajı verilecekti;

a) Performansını nasıl etkilerdi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

*b) Motivasyonunu nasıl etkilerdi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

*c) Hangisini tercih ederdin? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> Tüm görevleri tamamlayıp 100 puan kazanmayı	Neden?
<input type="checkbox"/> Görevlere başlamadan önce 100 puanı alıp onu korumaya yönelik görevleri yapmak	Neden?
<input type="checkbox"/> Hiçbiri	Neden?

*3. İlk görevi tamamladıktan sonra (İkinci göreve başlamadan önce) diğer öğrencilere göre %X daha başarısızsın şeklinde bir dönüt alman hakkında ne düşünüyorsun?*

*a) Diğer arkadaşlarına göre performansının kıyaslanması sen de nasıl bir etki oluşturdu? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

*b) Görevlerin sonucunda aldığın dönüt sonraki görevdeki performansını nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsanız birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)*

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
----------------------------------	--------

<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

- c) Görevlerin sonucunda aldığın dönüt sonraki görevdeki motivasyonunu nasıl etkiledi? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsan birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> Olumsuz	Neden?
<input type="checkbox"/> Olumlu	Neden?
<input type="checkbox"/> Etkisiz	Neden?

- d) “Diğer öğrencilere göre %X daha başarısızısın” ya da “diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın” hangi dönütü almayı tercih ederdin? (Aşağıdaki seçeneklerden hangisini düşünüyorsan birini seçip nedenini lütfen uzun bir şekilde açıklayın)

<input type="checkbox"/> %X daha başarılısın	Neden?
<input type="checkbox"/> X daha başarısızısın	Neden?
<input type="checkbox"/> Hiçbiri	Neden?

## EK-O: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

### (Ödülün Kazanılması ve Pozitif Çerçeveleme Grubu)

#### Görüşmeye Giriş (Isındırma)

Daha önce bir çevrimiçi ortamda öğrenme süreci geçirdin mi?

Hangi ortamlar? (Moodle, Blackboard vb.)

Ne tür bir öğrenme süreciydi? Kısaca bahseder misin?

Kendini çevrimiçi öğrenme ortamını kullanmada yeterli hissettin mi?

Daha önce bir çevrimiçi öğrenme süreci sonunda ödül aldın mı? Nasıl bir ödüldü? Açıklar mısın?

Alsaydın, etkili olur muydu?

#### Görüşme Soruları

##### Ödülün Kazanılması

Merhaba Arkadaşlar, "BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" dersi kapsamında beş hafta süren bir öğrenme etkinliğinizi tamamladınız. Görevleri başarıyla tamamlamanız halinde 100 puan alacaksınız.

4. Bu öğrenme sürecinde öğrenme sürecinin sonunda ödülün kazanılması hakkında ne düşünüyorsun?
  - b) Görevleri yerine getirdikten sonra verilen ödülün kazanılması senin performansını nasıl etkiledi?
  - c) Görevleri yerine getirdikten sonra verilen ödülün kazanılması senin motivasyonunu nasıl etkiledi?
5. Çevrimiçi öğrenme sürecinde başta ödül verilip görevlerin tamamlanmasıyla ödülün korunması kullanılsaydı sence nasıl olurdu?
  - d) Performansını nasıl etkilerdi?
  - e) Motivasyonunu nasıl etkilerdi?
  - f) Hangisini tercih ederdin?
    - a) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki performansını nasıl etkiledi?
    - b) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki motivasyonunu nasıl etkiledi?
    - c) "Diğer öğrencilere göre %X daha başarısızsın" ya da "diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın" hangi dönütü almayı tercih ederdin? Neden?
6. İlk görevi tamamladıktan sonra (ikinci göreve başlamadan önce) diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın bilgisinin sunulması hakkında ne düşünüyorsun?
  - a) Daha önce böyle bir dönüt aldın mı? Aldıysan hangi ders kapsamında, nasıldı?
  - b) Diğer arkadaşlarına göre performansının kıyaslanması sen de nasıl bir etki oluşturdu?

- c) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki performansını nasıl etkiledi?
- d) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki motivasyonunu nasıl etkiledi?
- e) “Diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın” ya da “Diğer öğrencilere göre %X daha başarısızısın” hangi dönütü almayı tercih ederdin? Neden?

## EK-Ö: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

### (Ödülün Korunması ve Negatif Çerçeveleme Grubu)

#### Görüşmeye Giriş (Isındırma)

Daha önce bir çevrimiçi ortamda öğrenme süreci geçirdin mi?

Hangi ortamlar? (Moodle, Blackboard vb.)

Ne tür bir öğrenme süreciydi? Kısaca bahseder misin?

Kendini çevrimiçi öğrenme ortamını kullanmada yeterli hissettin mi?

Daha önce bir çevrimiçi öğrenme sürecine başlamadan önce ödül aldın mı? Nasıl bir ödüldü? Açıklar mısın?

Alsaydınız, etkili olur muydu?

#### Görüşme Soruları

##### d) Ödülün Korunması

Merhaba Arkadaşlar, "BTE 224 Bilişimde Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları" dersi kapsamında beş hafta süren bir öğrenme etkinliğinizi tamamladınız. Bu etkinliğe başlamadan önce size 100 puan verildi. Size verilen 100 puanı koruyabilmeniz için iki görevi tamamlamanız gerekmektedir.

4. Bu öğrenme sürecinde başta verilen ödülün korunması hakkında ne düşünüyorsun?
  - c) Başta ödülün verilmesi ve bunu korumanın gerekmesi senin performansını nasıl etkiledi?
  - d) Başta ödülün verilmesi ve bunu korumanın gerekmesi senin motivasyonunu nasıl etkiledi?
5. Çevrimiçi öğrenme sürecinde görevler tamamlandıktan sonra ödül verilseydi sence nasıl olurdu?
  - d) Performansını nasıl etkilerdi?
  - e) Motivasyonunu nasıl etkilerdi?
  - f) Hangisini tercih ederdin?
6. İlk görevi tamamladıktan sonra (ikinci göreve başlamadan önce) diğer öğrencilere göre %X daha başarısızsın şeklinde bir dönüt alman hakkında ne düşünüyorsun?
  - a) Daha önce böyle bir dönüt aldın mı? Aldıysan hangi ders kapsamında, nasıldı?
  - b) Diğer arkadaşlarına göre performansının kıyaslanması sen de nasıl bir etki oluşturdu?

- c) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki performansını nasıl etkiledi?
- d) İlk görev sonucunda aldığın dönüt ikinci görevdeki motivasyonunu nasıl etkiledi?
- e) “Diğer öğrencilere göre %X daha başarısızısın” ya da “diğer öğrencilere göre %X daha başarılısın” hangi dönütü almayı tercih ederdin? Neden?



**EK-P: Araştırma Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu**

T.C.  
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Rektörlük

Tarih: 16/02/2021  
Sayı: E-35853172-300-00001450383  
  
0001450383

Sayı : E-35853172-300-00001450383  
Konu : Yahya İLTÜZER Hk. (Etik Komisyon İzni)

16.02.2021

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

İlgi : 28.01.2021 tarihli ve E-51944218-300-00001422597 sayılı yazı

Enstitünüz Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı doktora programı öğrencilerinden **Yahya İLTÜZER'in Doç. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK** danışmanlığında yürüttüğü “**Dürtme Stratejileri ile Desteklenmiş Çevrimiçi Öğrenme Sürecinin Öz-Kontrol ve Öz-Yönetim Becerileri ile Öğrenme Performansı ve Motivasyona Etkisinin İncelenmesi**” başlıklı tez çalışması, Üniversitemiz Senatosu Etik Komisyonunun 09 Şubat 2021 tarihinde yapmış olduğu toplantıda incelenmiş olup, etik açıdan uygun bulunmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini saygılarımla rica ederim.

Prof. Dr. Vural GÖKMEN  
Rektör Yardımcısı

Evrakın elektronik imzalı suretine <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys> adresinden 04ea0063-4201-4a50-b2db-5b02b6746840 kodu ile erişebilirsiniz.  
Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu'na uygun olarak Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.

**Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.**

Belge Doğrulama Kodu: 04EA0063-4201-4A50-B2DB-5B02B6746840

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Rektörlük 06100 Sıhhiye-Ankara

Bilgi için: Duygu Didem İLERİ

E-posta: yazimd@hacettepe.edu.tr İnternet Adresi: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr) Elektronik

Memur

Ağ: [www.hacettepe.edu.tr](http://www.hacettepe.edu.tr)

Telefon: .

Telefon: 0 (312) 305 3001-3002 Faks:0 (312) 311 9992

Kep: [hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr](mailto:hacettepeuniversitesi@hs01.kep.tr)



**EK-R: Etik Beyanı**

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında,

- \* tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- \* görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- \* başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- \* atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- \* kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- \* bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

11/01/2023

Yahya İLTÜZER

**EK-S: Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu**

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı: Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Çerçeveleme Dürüm Stratejilerinin Kullanılmasının

Üniversite Öğrencilerinin Başarı ve Motivasyonuna Etkisi

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özetler, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak **Turnitin** adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
07/12/2022	214	286,877	11/01/2023	%8	1974185629

Uygulanan Filtreler:

- Kaynaklar hariç
- Alıntılar dahil
- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu Kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı: **Yahya İLTÜZER**

Öğrenci No.: N16242084

Ana Bilim Dalı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Programı: Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

Statüsü:  Y.Lisans  Doktora  Bütünleşik Dr.

İmza

**DANIŞMAN ONAYI**UYGUNDUR  
Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK

**EK-Ş: Dissertation Originality Report**

HACETTEPE UNIVERSITY

Graduate School of Educational Sciences

To The Department of Computer Education and Instructional Technology

Thesis Title: The Effect of Using Framing Nudge Strategies in an Online Learning Environment on  
the Success and Motivation of University Students

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
07/12/2022	214	286,877	11/01/2023	%8	1974185629

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

**Name Lastname:** Yahya İLTÜZER

**Student No.:** N16242084

**Department:** Computer Education and Instructional Technology

**Program:** Computer Education and Instructional Technology

**Status:**  Masters  Ph.D.  Integrated Ph.D.

Signature

**ADVISOR APPROVAL**

APPROVED  
Prof. Dr. Yasemin DEMİRASLAN ÇEVİK

## EK-T: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayınlanan "**Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge**" kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- Enstitü/Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. <sup>(1)</sup>
- Enstitü/Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihinden itibaren ... ay ertelenmiştir. <sup>(2)</sup>
- Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir. <sup>(3)</sup>

..... / ..... / .....  
(imza)

Yahya İLTÜZER

---

"Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge"

- (1) Madde 6.1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezine erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.
- (2) Madde 6.2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internette paylaşılması durumunda 3 şahıslara veya kurumlara haksız kazanç; imkânı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.
- (3) Madde 7.1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir\*. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir.  
Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir  
\*Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

