

**UZAKTAN EĞİTİMDE MOTİVASYON
STRATEJİLERİNİN ÖĞRENERİN İLGİLERİ,
MOTİVASYONLARI, EYLEM YETERLİKLERİ
VE BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

**Hasan UÇAR
(Doktora Tezi)
Eskişehir, 2016**

**UZAKTAN EĞİTİMDE MOTİVASYON STRATEJİLERİNİN
ÖĞRENERİN İLGİLERİ, MOTİVASYONLARI, EYLEM YETERLİKLERİ
VE BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ**

Hasan UÇAR

DOKTORA TEZİ

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

2016

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri
Komisyonunca kabul edilen 1505E436 nolu proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Hasan UÇAR'ın "Uzaktan Eğitimde Motivasyon Stratejilerinin Öğrenenlerin İlgileri, Motivasyonları, Eylem Yeterlikleri ve Başarıları Üzerine Etkisi" başlıklı tezi 14 Haziran 2016 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca **Uzaktan Eğitim** Anabilim Dalında, **Doktora** tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç.Dr.Alper Tolga KUMTEPE
Üye : Prof.Dr.Şahin KARASAR
Üye : Prof.Dr.Müjgan YAZICI
Üye : Doç.Dr.Hasan ÇALIŞKAN
Üye : Yrd.Doç.Dr.İrfan SÜRAL

Prof.Dr.Kemal YILDIRIM
Anadolu Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü



Doktora Tez Özü

UZAKTAN EĞİTİMDE MOTİVASYON STRATEJİLERİNİN ÖĞRENENLERİN İLGİLERİ, MOTİVASYONLARI, EYLEM YETERLİKLERİ VE BAŞARILARI ÜZERİNE ETKİSİ

Hasan UÇAR

Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 2016

Danışman: Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitimde Keller'in ARCS-V motivasyon tasarımı modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin; öğrenenlerin derse karşı ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmaktır. Araştırmanın katılımcıları, bir öğretim döneminde uzaktan eğitim yoluyla çevrimiçi ortamda ders alan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Deneysel araştırma modeliyle gerçekleştirilen bu çalışma, on bir hafta süreyle ve 122 öğrenenle yürütülmüştür. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarının derse karşı ilgi, motivasyon ve akademik başarı puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Bunun yanı sıra grupların derse karşı ilgi değişkeni dikkat alt boyutu ortalama puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ancak ilişki, güven ve doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrenenlerin motivasyon faktörünün dikkat, güven ve doyum alt boyutlarında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ancak ilişki kurma alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca eylem yeterliği açısından deney ve kontrol grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma bulguları ve sonuçları, daha önce gerçekleştirilen ve motivasyon modelinin uzaktan öğrenme ortamlarında geçerli ve uygulanabilir bir model olduğunu ortaya koyan araştırmaları desteklemektedir. Araştırma bulgularına ve sonuçlarına dayanarak gelecek araştırmalar için öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, Motivasyon, ARCS-V motivasyon modeli, ARCS

Abstract

THE EFFECTS OF THE MOTIVATIONAL STRATEGIES ON LEARNERS' INTEREST, MOTIVATION, VOLITION, AND ACHIEVEMENT IN DISTANCE EDUCATION

Hasan UÇAR

Department of Distance Education

Anadolu University, Graduate School of Social Sciences, June 2016

Adviser: Assoc. Prof. Dr. Alper Tolga KUMTEPE

The main purpose of this study was to investigate the effects of interventions based on Keller's ARCS-V motivational design model on learners' course interest, motivation, volition, and achievement in online distance courses. The experimental research was conducted during one semester over a period of eleven weeks with 122 undergraduate online learners. The results indicated that the treatment group learners who received motivation strategies had higher course interest, motivation, and achievement than the control group learners. The research results also revealed that the treatment group had significantly higher attention scores than the control group on course interest survey. Even though the treatment group had higher scores on relevance, confidence and satisfaction subscales, the differences were not significant. However, the treatment group had statistically significant higher motivation scores than the control group in terms of attention, confidence, and satisfaction subsections on instructional materials motivation scale. Further, although the treatment group had higher scores on relevance, the difference was not statistically significant. Nonetheless, there were no statistically significant differences for the volition. Results of the current study support the ARCS-V motivational design model research by asserting the model as a valid and practical model for online distance learning environments. Based on the research findings suggestions for future research are presented.

Keywords: Distance education, Motivation, ARCS-V motivation design, ARCS

14.06.2016

Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi

Bu tez/proje çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim.

Her hangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Hasan UÇAR

Önsöz

Takdiri ezele teslim, gayrete de âşık biri olarak büyütüldüm, büyüdüm. Hayattaki tüm gayretime rağmen bulunduğum yere tek başıma gelmediğimin farkındayım. Şimdi bulunmak istediğim yerdeyim çünkü birileri karşıma çıktı, elimden tuttu ve yol gösterdi. Bu birileri bazen annem, babam, kardeşim bazen arkadaşım, öğretmenim bazen de hiç tanımadığım biri oldu. Bu insanların her birine şükran borçluyum. Hayatıma dokunan bu değerli insanların en sonuncusu, doktora tez çalışmam süresince bana inanan, güvenen, yol gösteren, beni motive eden ve bir öğrenci veya danışandan öte iş arkadaşı gibi davranan sevgili hocam ve danışmanım Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE'ye yürekten teşekkür ederim. Her şey için minnettarım.

Tez çalışmam süresince desteklerinden ve önerilerinden dolayı değerli hocam Prof. Dr. Şahin KARASAR'a; yüksek lisansa girdiğim ilk günden beri yapıcı eleştirileri, yönlendirmeleri ve samimi desteği için değerli hocam Prof. Dr. Müjgan YAZICI'ya; bu çalışmaya katkılarının yanı sıra bulunduğumuz öğrenme ortamına renk katan, eğlendirerek öğreten ve benim gibi bilim yolunda kendini arayanları motive eden değerli hocam Doç. Dr. Hasan ÇALIŞKAN'a; önerileri ve desteklerinden dolayı değerli hocam Yrd. Doç. Dr. İrfan SÜRAL'a içtenlikle teşekkür ederim.

Araştırmamıza konu olan motivasyon modelini ortaya koyan değerli hocamız Prof. Dr. John M. Keller'a; desteği, tavsiyeleri, işbirliği ve beni motive ettiği için çok teşekkür ederim. Danışman hocamla beraber bir araya geldiğimizde yaptığımız sohbetleri ve kendisinden birinci elden edindiğim akademik tecrübeyi hiç unutmayacağım. Değerli hocamızın sevgili eşi Cecilia Keller'a da ilgisi ve desteği için ayrıca teşekkür ederim.

Ne zaman araştırmaya dair yardıma, üst akla veya eleştirel fikirlere ihtiyaç duysam, en değerli zamanını ayırarak beni dinleyen, bana yol gösteren ve sorunlara çözüm üreten sevgili hocam Doç. Dr. Evrim GENÇ KUMTEPE'ye; araştırma öncesinde ve sırasında önerileri ve eleştirileri için Prof. Dr. Cengiz Hakan AYDIN'a; araştırmanın şekillenmesinde ve araştırma verilerinin çözümlenmesinde tavsiyelerinden ve desteklerinden dolayı değerli hocam Öğr. Gör. Bülent BATMAZ'a; yapıcı yaklaşımı ve

teşviklerinden dolayı bölüm başkanımız Prof. Dr. T. Volkan YÜZER'e; doktora yolculuğunda birbirimize yakın yürüdüğümüz ve bu sürede önerilerini ve yardımlarını hiç esirgemeyen sevgili arkadaşım Dr. Aras BOZKURT'a; yüksek lisans ve doktora yolculuğumdaki tüm hocalarıma ve arkadaşlarıma teşekkürü bir borç bilirim.

Desteklerinden, yardımlarından ve geri bildirimlerinden dolayı değerli hocalarım ve iş arkadaşlarım Doç. Dr. Murat YURDAKUL'a, Doç. Dr. Mehpere TOKAY ARGAN'a, Doç. Dr. Uğur YÜZGEÇ'e, Yrd. Doç. Dr. Mehmet HABERLİ'ye, Öğr. Gör. Melih ERGEN'e, Okt. Kadir BERK'e, Öğr. Gör. Ömer Zahit KUBAT'a, Arş. Gör. Abdülkadir KARADENİZ'e, Öğr. Gör. Vahdet ALTUNDAL'a, Öğr. Gör. Dr. Tuncay DAĞLI'ya ve tüm emeği geçenlere çok teşekkür ediyorum.

Hayattaki amacımın sadece iyi, başarılı ve mutlu biri olmak değil; yaşadığım sürece onurlu, merhametli, vatana, millete ve insanlığa faydalı biri olmak gerektiğini de öğütleyen, dua eden ve bugünlere gelmemde çok emekleri olan sevgili annem Zekiye UÇAR'a ve babam Mehmet UÇAR'a; büyük bir aile olmanın değerini her zaman hissettirdikleri için aile büyüklerime şükranlarımı sunuyorum. Yoğun geçen bu yıllarımda çok zaman ayıramadığım sevgili kardeşlerim Abdullah, Suphi ve Yunus Emre UÇAR'a anlayışlarından ve desteklerinden dolayı teşekkür ederim. Özellikle hayatımın her aşamasında maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen kocaman yürekli, fedakâr kardeşim Hüseyin UÇAR'a en içten teşekkürlerimi sunarım.

Bir anne ve eş olarak güler yüzü, güzel yüreği, sabrı, anlayışı ve hiç tükenmeyen desteği için sevgili eşim Gülcan'a çok teşekkür eder, sonsuz minnetimi sunarım. Ayrıca desteklerinden ve yardımlarından dolayı eşimin değerli ailesine ve oyun oynamak için beni her gün sabırsızlıkla bekleyen sevgili oğlum Ömer'e sonsuz teşekkür ederim. İyi ki varsınız.

Hasan UÇAR
Eskişehir, 2016

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Juri ve Enstitü Onayı.....	ii
Öz.....	iii
Abstract.....	iv
Etik İlke ve Kurallara Uygunluk Beyannamesi	v
Önsöz.....	vi
Özgeçmiş	viii
Tablolar Listesi	xii
Şekiller ve Resimler Listesi	xv
Kısaltmalar Listesi.....	xvi
1. Giriş.....	1
1.1. Sorun	1
1.2. Amaç.....	5
1.3. Önem	6
1.4. Varsayımlar	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
1.6. Tanımlar	9
1.7. Operasyonel Tanımlar	11
2. Alanyazın	14
2.1. Uzaktan Eğitim.....	14
2.2. Uzaktan Eğitimde Motivasyon.....	15
2.3. Motivasyon Tasarım Modelleri.....	18
2.3.1. Kişi merkezli modeller	19
2.3.2. Çevre merkezli modeller	19
2.3.3. Etkileşim merkezli modeller	20
2.3.4. Geniş kapsamlı modeller	21
2.4. Motivasyon Tasarım Modeli ve Öğretim Tasarımı	22
2.5. Motivasyon Tasarım Modelinin Dayandığı Kuramlar	26
2.6. Genişletilmiş Motivasyon Tasarım Modeli ve Alt Faktörleri	29

2.6.1.Dikkat	33
2.6.2. İlişki	34
2.6.3. Güven.....	35
2.6.4.Doyum.....	36
2.6.5.Eylem	37
2.7. Motivasyon Tasarım Modeli ve Sosyokültürel Yaklaşım.....	43
2.8. Uzaktan Eğitimde Motivasyon Tasarım Modelinin Kullanımı	44
2.9. Motivasyon Tasarımı Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar	49
3. Yöntem.....	55
3.1. Araştırma Modeli.....	55
3.2. Araştırma Alanı	56
3.2.1.Öğrenme Yönetim Sistemi	57
3.2.2.Sanal Sınıf Platformu	59
3.3. Araştırma Grubu	60
3.4. Araştırmanın Değişkenleri	61
3.5. Veri Toplama Araçları	61
3.5.1.Başarı testleri	62
3.5.2.Derse yönelik tutum.....	62
3.5.3.Derse karşı ilgi ölçeği.....	63
3.5.4.Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği	65
3.5.5.Eylem yeterliği ölçeği.....	67
3.6. Uygulama	69
3.7. Verilerin Analizi	84
4. Bulgular ve Yorum.....	90
4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular	90
4.2. Eylem Yeterliği Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Bulguları.....	92
4.3. Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular.....	98
4.4. Ön Test, Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular	98
4.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular.....	102
4.6. Derse Karşı Tutum Değişkenine İlişkin Bulgular	105

4.7. Derse Karşı İlgil Değişkenine İlişkin Bulgular	112
4.8. Motivasyon Değişkenine İlişkin Bulgular	114
4.9. Eylem Yeterliği Değişkenine İlişkin Bulgular	118
4.10. Ölçek Alt Boyutlarının Gruplandırılması	121
4.11. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiler	127
4.11.1. Ölçeklerin alt grupları arasındaki ilişki.....	127
4.11.2. Derse karşı ilgi ölçeği grupları ile tutum arasında ilişki	129
4.11.3. Motivasyon ölçeği ile motivasyon sorunu arasındaki ilişki.....	130
4.11.4. Eylem yeterliği ölçeği, tutum ve motivasyon arasındaki ilişki.....	132
4.12. Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenenlerin Görüşleri	135
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	138
5.1. Sonuç	138
5.2. Tartışma.....	144
5.3. Öneriler	147
Ekler	151
Kaynakça	195

Tablolar Listesi

	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Öğretim Tasarımı ve Motivasyon Tasarım Süreçleri.....	24
Tablo 2. ARCS-V Kategorileri, Tanımları ve Süreç Soruları	33
Tablo 3. ARCS-V Ana ve Alt Kategorileri ile Tasarım ve Uygulama Soruları	42
Tablo 4. ARCS-V Motivasyon Modeli Kontrol Çizelgesi.....	43
Tablo 5. Basitleştirilmiş Motivasyon Tasarımı Matrisi.....	48
Tablo 6. Türkiye’de Yıllara Göre ARCS Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar	52
Tablo 7. ARCS Modeline İlişkin Araştırmalarda İncelenen Değişkenler	53
Tablo 8. Motivasyon Tasarımı Modeli ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Tezler.....	54
Tablo 9. Araştırmanın Uygulama Akışı.....	55
Tablo 10. Derse Karşı İlgilili Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	63
Tablo 11. Derse Karşı İlgilili Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeler	65
Tablo 12. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Değerleri.....	66
Tablo 13. Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeler	67
Tablo 14. Eylem Yeterliliği Ölçeği Güvenirlik Değerleri	68
Tablo 15. Eylem Yeterliliği Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeleri	69
Tablo 16. ARCS-V Motivasyon Modeli Bağlamında Kullanılabilecek Etkileşimli Taktikler ve Stratejiler	74
Tablo 17. Gruplara Göre Araştırmanın Haftalık Uygulama Planı.....	76
Tablo 18. ARCS-V Motivasyon Tasarımında Kullanılan Araçlar ve Stratejiler ...	81
Tablo 19. ARCS-V Motivasyon Tasarımı ile Geleneksel Öğretim Tasarımının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması	83
Tablo 20. Araştırma Soruları, Ölçme Araçları, Değişkenler ve Kullanılan İstatistik Testler	89
Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Oransal Dağılım.....	90
Tablo 22. Öğrenenlerin Haftalık Ders Çalışma Sıklıklarının Gruplara Göre Oransal Dağılımı	91
Tablo 23. Bilgisayar Bilgi ve Kullanım Becerilerine Göre Oransal Dağılım	91
Tablo 24. Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları.....	92
Tablo 25. Eylem Yeterliliği Ölçeği Maddeleri ve Bileşen Yükleri (>0.40).....	94

Tablo 26. Eylem Yeterliği Ölçeği Maddeleri ve Bileşen Yükleri.....	95
Tablo 27. Bileşenlere Ait Öz Değerler ve Toplam Varyans Yüzdeleri	96
Tablo 28. Eylem Yeterliği Ölçeğinin Maddeleri, Faktörleri, Ortalama, Standart Sapma ve Döndürölmüş Faktör Yük Değerleri	97
Tablo 29. Grupların İngilizce Bilgi Düzeylerinin (Ön Test) Karşılaştırılması	98
Tablo 30. Grupların Ara Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları	99
Tablo 31. Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları	100
Tablo 32. Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarının Alt ve Üst Sınır Değerleri	101
Tablo 33. Ara ve Son Test Başarı Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları	102
Tablo 34. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonucu	103
Tablo 35. Akademik Başarı Puanları t Testi Sonuçları	103
Tablo 36. Başarı ve Ön Test Arasındaki Korelasyon	104
Tablo 37. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarının ARCS-V Grubuna Göre Betimsel İstatistikleri	105
Tablo 38. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	106
Tablo 39. ARCS-V Grubu Derse Karşı Tutum Puanlarının Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları	106
Tablo 40. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri	108
Tablo 41. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	108
Tablo 42. Geleneksel Öğretim Grubu Derse Karşı Tutum Puanlarının Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları	109
Tablo 43. Derse Karşı İlgil Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları	112
Tablo 44. Derse Karşı İlgil Ölçeği Alt Faktörleri t Testi Sonuçları	113
Tablo 45. Motivasyon Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları.....	115
Tablo 46. Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri t Testi Sonuçları	116
Tablo 47. Eylem Yeterliği Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları.....	119
Tablo 48. Eylem Yeterliği Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre t Testi Sonuçları .	119
Tablo 49. Derse Karşı İlgil Ölçeği Alt Boyutları Kümeleri ve Ortalama Puanları	121
Tablo 50. Derse Karşı İlgil Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları.....	122

Tablo 51. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Kümeleri ve Ortalama Puanları	123
Tablo 52. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları	124
Tablo 53. Eylem Yeterliği Ölçeği Kümeleme Analizi Sonuçları.....	125
Tablo 54. Eylem Yeterliği Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları.....	126
Tablo 55. CIS, IMMS ve VPT Ölçekleri Alt Boyutlarının Çoklu Uyum Analizi Sonucu	127
Tablo 56. CIS Ölçeği ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu	129
Tablo 57. IMMS ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu	131
Tablo 58. VPT, Motivasyon Sorunu Yaşama ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu	133

Şekiller ve Resimler Listesi

	<u>Sayfa</u>
Şekil 1. Öğrenme Çevresi, Öğretim Tasarımı ve Motivasyon Tasarımı.....	26
Şekil 2. Motivasyon Tasarım Modelinin Kuramsal Temelleri	29
Şekil 3. Motivasyon, Öğrenme ve Performans Makro Modeli	30
Şekil 4. Motivasyon, Eylem ve Performans Makro Modeli	32
Şekil 5. ARCS-V Motivasyon Tasarım Modeli Faktörleri.....	38
Şekil 6. ARCS-V Tasarım Modelinde Eylem Yeterliği Alanı	39
Şekil 7. ARCS-V Motivasyon Tasarımının Aşamaları	46
Şekil 8. ARCS-V Grubu ile Geleneksel Öğretim Grubu Ders Tasarımı	56
Şekil 9. Grupların Ara Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	100
Şekil 10. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki.....	107
Şekil 11. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki..	110
Şekil 12. Grupların Tutumları ve Başarıları Arasındaki Fark	111
Şekil 13. Derse Karşı İlgi Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	114
Şekil 14. Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	118
Şekil 15. Eylem Yeterliği Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması.....	120
Şekil 16. CIS, IMMS ve VPT Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiler	128
Şekil 17. CIS Faktörleri ile Derse Karşı Tutum Arasındaki İlişki.....	130
Şekil 18. IMMS Alt Faktörleri ile Motivasyon Yaşama Sorunu İlişkisi	132
Şekil 19. VPT Ölçeği Alt Faktörleri, Motivasyon Yaşama Sorunu ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkisi.....	134
Şekil 20. Öğrenenlerin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Düşünceleri	137
Resim 1. ALMS Ekran Görüntüsü.....	59
Resim 2. Perculus Sanal Sınıf Platformu.....	60

Kısaltmalar Listesi

ALMS: Advancity Öğrenme Yönetim Sistemi (Advancity Learning Management System)

ARCS-V: Dikkat-İlişki-Güven-Doyum-Eylem (Attention-Relevance-Confidence-Satisfaction-Volition)

AECT: Amerika Eğitim İletişimi ve Teknolojileri Derneği (Association for Educational Communications and Technology)

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

CIS: Derse Karşı İlgi Ölçeği (Course Interest Survey)

IMMS: Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (Instructional Materials Motivation Survey)

MOOC: Kitlese Açık Çevrimiçi Dersler (Massive Open Online Courses)

TDK: Türk Dil Kurumu

VPT: Eylem Yeterliği Ölçeği (Volitional Persona Test)

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

1. Giriş

Bu bölümde araştırmanın sorununa, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve araştırmada kullanılan önemli kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Sorun

Geleneksel eğitim anlayışında öğretmenin görevinin içeriği öğretmek olduğu, öğrenenlerin de kendi öğrenmelerinden ve motivasyonlarından sorumlu olduğu anlayışı hâkimdir (Keller, 2010a: 38). Yeni öğrenme ortamları ile bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) göz önünde bulundurulduğunda bu bakış açısının biraz geçmişte kaldığı söylenebilir. BİT'ler günümüz öğrenme ortamlarını yeniden şekillendirmekte, motivasyona ilişkin yapıları ve öğrenen destek stratejilerini öğretim tasarımlarına dâhil etmede yardımcı olmaktadır (Brookfield, 2003; Joo, Oh ve Kim, 2015). Ne var ki öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması ve devam ettirilmesi yüz yüze ortamlarda dahi zorlu bir görevken, uzaktan eğitim ortamlarında bu durum daha da zordur ve karmaşıktır. Bu tür öğrenme ortamlarında motivasyon, öğretimin bir parçası olarak görülmekte ve uygun bir öğretim tasarımı ve etkinlik planlamasıyla tüm öğrenenlerin ilgisinin çekilmesi ve motivasyonun artırılması tasarlanmaktadır (Smith, 2008). Ancak birçok eğitmen ve kurum açısından motivasyonun gözün gördüğünün ötesinde bir durum olması, bununla ilgili yapılacak çalışmalar konusunda detaylı olmayı gerektirmektedir.

Yükseköğretimde giderek artan teknoloji kullanımı, geleneksel öğretimi destekleyecek ya da buna alternatif oluşturacak öğretim türlerini artırmaktadır. Ancak yükseköğretim sürecindeki öğrenenlerin uzun bir dönemde sürekli motive edilmeleri kolay değildir (Keller, Deimann ve Liu, 2005). Ayrıca yükseköğretimdeki yeni nesil öğrenenler, teknolojik açıdan donanımlı görünse de uzaktan öğrenme ortamlarına alışmakta sıkıntılar çekmekte ayrıca bu ortamları karışık ve farklı bulabilmektedirler (Keller, 2015). Bu durumda yükseköğretimde öğrenenleri elde tutmak ve motive etmek önemli bir sorun olmaktadır. Ancak özellikle açık ve uzaktan öğretimde, öğrenenlerin öz-disipline ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamlarında, bu sorun daha da karmaşıktır (Pittenger ve Doering, 2010). Bu sorunun yanı sıra, öğrenenlerin yeni öğrenme ortamlarına geçişte katkısı ve

akademik başarıları üzerine çok etkili faktörlerden birisi olan motivasyon, halen öğretim tasarımcılarının, eğitimcilerin ve öğretim kurumlarının sıklıkla tartıştığı bir konudur (Chen ve Jang, 2010; Deimann ve Bastiaens, 2010; Hodges, 2004, Keller, 2010a, 2010c).

Alman araştırmacı Zawacki-Richter, 2009 yılında gerçekleştirdiği Delphi çalışmasıyla çevrimiçi uzaktan eğitim alanında belirlediği on beş araştırma alanına yönelik araştırma öncelikleri belirlemiştir (Zawacki-Richter ve Anderson, 2014: 6). Bu araştırma önceliklerinden biri olan öğretim tasarımının, 13'üncü sırada mikro düzeyde bir araştırma alanı olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma önceliklerini dikkate alan Bozkurt, Akgün-Özbek, Onrat-Yılmaz, Erdoğan, Uçar vd. (2015) tarafından açık ve uzaktan öğrenme alanında 2009-2013 yılları arasında önde gelen yedi akademik dergi ve bu dergilerde yayımlanan 861 makale incelenmiştir. Araştırmacılar içerik analizi çalışmasında, öğretim tasarımı alanında yapılan araştırma sayısının 94 olduğunu ve bu sayının toplamda incelenen çalışmaların %11'ini oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretim tasarımında motivasyon tasarımı ile ilgili sadece 2 araştırma bulunmuştur. Uzaktan eğitim ile birlikte MOOC (Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler) gibi yeni öğrenme modellerinde motivasyona bağlı olarak öğrenenlerin sistemden ayrılma oranları dikkate alındığında bu yönde yapılacak çalışmalara bir gereksinim olduğu düşünülmektedir.

Motivasyon, uzaktan öğrenme ortamları için hayati bir öneme sahiptir. Uzaktan öğrenenler iyi motive edilmedikleri takdirde çoğunlukla yalnız bırakılmış hissine kapılmakta, öğrenme istekleri azalmakta veya öğrenmeyi bırakmaktadırlar (Deimann ve Bastians, 2010; Huett, Moller, Young, Bray, ve Huett, 2008; Jokelova, 2013; Smith, 2008). Bu durumda uzaktan eğitimin doğası gereği ortaya çıkan zorlukların göz ardı edilmemesi gerekir çünkü bu tür öğrenme ortamlarında öğrenenler, yüksek düzeyde motivasyona ihtiyaç duyarlar (Deimann ve Bastians, 2010; Jokelova, 2013; Fryer ve Bovee, 2016; Hartnett, George ve Dron, 2011; Keller, 2010a; West, Hannafin, Hill ve Song, 2013). Bununla birlikte motivasyonun etkileşimi etkileyen faktörlerden biri olduğu düşünülürse, açık ve uzaktan öğrenmede etkileşimli öğrenme ortamları sayesinde birden fazla boyutuyla etkileşimlilik ön plana çıkmıştır (Fischer ve Scharff, 1998; Gabrielle, 2003; Yüzer, 2013). Bu noktada etkileşimli iletişim süreçleri, öğrenenlerin motivasyonlarını artırması bakımından son derece önem kazanmaktadır. Özellikle

öğrenen-öğreten etkileşimi yapısında öğrenenler, öğretim tasarımı üzerinden belirli stratejileri kullanarak öğrenenlerin motivasyon sorunlarını en aza indirebilirler. Bu bağlamda etkileşim, motivasyonu artıran önemli bir araç haline gelmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme uygulamalarına yönelik öğretim tasarımlarında, motivasyonel etkileşim tasarımı öğrenmenin devamlılığını teşvik edebilir ve öğrenenlerin dersleri bırakma oranlarını düşürebilir. Ancak birçok uzaktan eğitim dersi bunu başaramamaktadır (Keller, 2010a). Bu durum; araştırmacılar, tasarımcılar ve öğretmenler için öğrenenlerin dikkatini çekme, devamlılıklarını teşvik etme ve motivasyonlarını artırma konusunda uzun zamandır sorun olagelmıştır (Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2010c; Simpson, 2008).

Birçok araştırmacı, uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyon eksikliğinin; öğrenenlerin başarısızlıklarına, memnuniyetsizliklerine ve dersten/okuldan ayrılmalarına neden olduğunu belirtmektedir (Deimann ve Bastians, 2010; Gabrielle, 2003; Keller, 2015; Simpson, 2008; Warren, 2014). Ayrıca Hodges (2004) başarılı bir öğretimin en önemli öğelerinden birinin motivasyon olduğunu ve öğrenme deneyiminde uygun motivasyon stratejileri işe koşulmadığı takdirde en iyi öğretim tasarımlarının bile başarısız olacağını belirtmektedir. Öte yandan uzaktan eğitimde motivasyonel öğretim tasarımlarının ve stratejilerinin öğrenenlerin başarılarını ve memnuniyet düzeylerini artıracığı ve dersten ayrılma gibi uzaktan eğitim alanında sıklıkla tartışılan olumsuz durumlara çözüm olabileceği ifade edilmektedir (Semmar, 2006: 249; Warren, 2014).

Dr. John M. Keller'in (Yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015) belirttiği üzere uzaktan eğitimde öğrenenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerden biri de eylem yeterliği faktörüdür. Eylem yeterliği, öğrenenin herhangi bir sebepten dolayı öğrenme sürecinde motivasyonu düştüğünde öğretmenin çeşitli stratejiler kullanarak öğrenenin kendi iradesi ile davranışta bulunma niyetinin devamlılığını sağlamayı ve hedeflerini gerçekleştirmek için eyleme geçmesini ifade etmektedir (Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2010a; Kuhl, 1987). Uzaktan eğitim esnek, rahat, yer ve zamandan bağımsız öğrenme ortamı sunmasına karşın araştırmalar, uzaktan öğrenenlerin öğrenme sürecinde eylemde bulunma konusunda öz-düzenleme disiplinine sahip olmadıklarını göstermektedir (Deimann ve Bastians, 2010; Wang ve Lin, 2007). Buna neden olan faktörlerden biri de

öğretenin öğrenenlerle yeterli etkileşim içinde olmamasıdır (Keller, 2010a; Deimann ve Bastians, 2010; Brookfield, 2003).

Alanda yapılan araştırmalara dayanarak, değişen ve gelişen BİT'ler ve uzaktan eğitim uygulamaları düşünüldüğünde, başarı için önemli bir öge olarak kabul edilen motivasyon değişkeni dikkate alınarak yapılacak öğretim tasarımlarının ve motivasyon araştırmalarının açık ve uzaktan öğrenme alanına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu noktada, geleneksel öğretim tasarımı modelleriyle birlikte Keller'in ARCS, yeni ismiyle ARCS-V motivasyon tasarım modelinin (İngilizcede *Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction ve Volition* [Dikkat, İlişki, Güven, Doyum, Eylem] kelimelerinin baş harflerinin kısaltmasından oluşmaktadır) uzaktan eğitim ortamlarında motivasyon sorununa çözüm olacağı düşünülmektedir. Bu modelde kullanılan motivasyon stratejileri ve taktikleri, öğrenenlerin derslerde motivasyonlarını artırma konusunda yüz yüze öğrenme ortamlarının yanı sıra açık ve uzaktan öğrenme ortamları için de bir rehber sunmaktadır. ARCS-V motivasyon tasarım modeli, diğer öğretim tasarım modelleri gibi yol gösterici ve sorun çözücü bir yaklaşımdır. Bu modelin amacı, derslerde öğrenenlerin motivasyonlarını artıracak etkileşimli stratejilerin ve taktiklerin kullanımı konusunda rehberlik yapmaktır (Keller, 2010a). Ayrıca modelin dünyada motivasyon modeli olarak yaygınlığı ve kullanımı git gide artmaktadır. Örneğin, Çin hükümeti 2005 yılında 11'inci beş yıllık kalkınma planı kapsamında öğrenen merkezli yaklaşım ve etkileşimli öğrenme stratejileri oluşturmak amacıyla öğrenme ortamlarında ve öğretim tasarımında ARCS motivasyon tasarım modelini kullanmaya başlamıştır (VonDrak, 2007: 15).

Açık ve uzaktan öğrenme ortamları için öğrenenlerin dikkatini çeken, sistemli bir şekilde motivasyonlarını artıran ve sürdüren ARCS-V motivasyon modeli stratejilerinin tümünün kullanımı ile ilgili Türkiye bağlamında yapılan yeterli araştırma olmadığı görülmüştür. Ayrıca ARCS-V motivasyon tasarım modeline sonradan eklenen eylem faktörü uzaktan eğitimde önemli ve potansiyeli olmasına rağmen ihmal edilmektedir (Deimann, Weber ve Bastiaens, 2009; Deimann ve Bastiaens, 2010; Huang, Hood ve Yoo, 2014). Bu faktör, günümüz eğitim paradigmasında öğrenme sürecinin öğrenen merkezli olmaya başlaması, öğrenenlerin öz-düzenleme becerisine ve eylem yeterliğine sahip olmalarını gerektirdiğinden son yıllarda araştırmacılar tarafından ilgi odağı olmaya başlamıştır

(Deimann, Weber ve Bastiaens; 2009; Deimann ve Bastians, 2010; Kim ve Keller, 2008; Kuhl, 2001). Ancak uzaktan eğitim alanyazınında motivasyon ve eylem yeterliği sorununa yönelik araştırma konusunda bir boşluk bulunmaktadır (Deimann ve Bastiaens, 2010; J. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015). ARCS-V motivasyon tasarımı modeli aracılığıyla öğrenenlerin motivasyon faktörünün anlaşılması, öğretim elemanları ve tasarımcıları için öğrenenlerin motivasyonlarının, derse katılımlarının ve başarılarının anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Alanyazında yükseköğretimdeki öğrenenlerin motivasyonları birçok açıdan incelenmiştir. Ancak uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sistemli motivasyon stratejileri kullanılarak ve etkileşimli iletişim süreçleriyle motivasyon sorunsalının araştırılmasına yönelik bir boşluk bulunmaktadır. Bu açıdan çalışma sonuçları uzaktan öğrenenlerin motivasyon sorunsalı ile ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojiler, öğretim tasarımı ve öğrenen destek hizmetleri gibi dışsal faktörler öğrenen motivasyonuna etki etmektedir. Bundan dolayı öğrenenlerin motivasyonlarını artırmak için yüz yüze öğrenme ortamlarından farklı stratejilerin kullanılması gerekmektedir (Keller, 2010a; Meyer ve Turner, 2006). Bu araştırma kapsamında amaç, uzaktan öğrenenlerin motivasyonuna yönelik olarak ARCS-V motivasyon tasarım modeli stratejilerinin öğrenenlerin derse karşı ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterliklerine ve akademik başarıları üzerine etkisini araştırmaktır. Araştırmada kullanılan motivasyon tasarım modeline dayalı stratejiler, ARCS-V motivasyon kuramı ve sosyokültürel yaklaşım bağlamında ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada öğrenenlerin derse ilişkin ön bilgi düzeyleri (ön test puanları) ve derse yönelik tutumları kontrol değişkenleri çerçevesinde ARCS-V motivasyon stratejileri kullanımı ile geleneksel öğrenme modeli arasında karşılaştırmalar yapılmış ve bu genel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır.

- Öğrenenlerin ara test ve son test ortalama puanları arasında uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrenenlerin dönem sonu akademik başarıları uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrenenlerin derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğrenenlerin derse karşı ilgileri uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrenenlerin motivasyonları uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrenenlerin eylem yeterlikleri uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğrenenlerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarı puanları arasında ne tür farklılıklar, benzerlikler ve ilişkiler vardır?

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ARCS-V motivasyon modeli stratejileri bağımsız değişkeni ile derse karşı ilgi, motivasyon, eylem yeterliği ve akademik başarı bağımlı değişkenleri; ön test başarı puanları ile İngilizce öğrenmeye yönelik tutum kontrol değişkenleri bağlamında yukarıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1.3. Önem

Motivasyon, öğrenme boyutunun en önemli faktörlerinden biridir ve halen birçok araştırmaya konu olmaktadır. Alanyazındaki pek çok çalışma da açık ve uzaktan öğrenme alanında öğrenenlerin motivasyon ihtiyaçları konusunda yeteri kadar araştırma olmadığını belirtmektedir (Bonk ve Khoo, 2014; Deimann ve Bastiaens, 2010; Huett, 2006; Keller, 2010a; West vd., 2013). Ayrıca açık ve uzaktan öğrenme alanında motivasyon tasarım modelini ve faktörünü dikkate alan çalışmaların sayısının az olduğu

belirtilmektedir (Bozkurt vd., 2015). Buradan hareketle bu çalışmanın ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğrenenlerin motivasyonlarının kontrol edilmesi oldukça güçtür. Ancak eğitimciler ve tasarımcılar, öğrenenlerin motivasyonlarını etkileyip onları öğrenmeye teşvik edebilir ve motivasyonlarını artırabilirler. Bu noktada sistemli ARCS-V motivasyon tasarım stratejileri ile öğrenenlerin öğrenmeye teşvik edilmesi ve motivasyonlarının artırılması önem arz etmektedir. Bunun yanı sıra araştırmalar etkili, verimli ve kalıcı bir öğrenme deneyiminin gerçekleşmesi için öğrenenlerin dikkatini çeken, öğrenenlere ilham veren ve onları elde tutan öğretim tasarımlarının motivasyon öğelerini içermesi ve yansıtıcı özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir (Ellsworth, 2013; Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010a; Kim ve Frick, 2011). Buradan hareketle bu araştırmanın sonuçlarının, açık ve uzaktan öğrenme alanda hizmet veren ya da verecek olan kurumlara uzaktan eğitim uygulamalarında öğretim tasarımı ile beraber motivasyon faktörünün dikkate alınması konusunda öngörü kazandıracığı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2012 yılında yükseköğretim kurumları için Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esasları yayımlamıştır. İlgili usul ve esasların 6. maddesinin birinci fıkranın (b) ve (c) bentlerinde yükseköğretim kurumlarında “birinci ve ikinci öğretim programlarındaki derslerin en fazla %30’u hem örgün öğretim yoluyla hem de uzaktan öğretim yolu ile / sadece uzaktan öğretim yolu ile verilebilir” ifadeleri yer almaktadır. Bu usul ve esaslara dayanarak son yıllarda birçok üniversitede örgün derslerin bir bölümü uzaktan eğitim yoluyla verilmeye başlanmıştır. Bu nedenle yapılan araştırma sonuçlarının, pek çok üniversitede yürütülen uzaktan eğitim dersleri için motivasyon tasarımı ve stratejilerine ilişkin fikir vermesi aynı zamanda bu alanda kurulan uygulama ve araştırma merkezlerine katkı sağlaması düşünülmektedir.

Açık ve uzaktan öğrenme hizmeti veren kurumların sayısı hem Türkiye’de hem de dünyada giderek artmaktadır. Yapılan alanyazın incelemesinde, Türkiye’de açık ve uzaktan öğrenme alanında, ARCS-V motivasyon tasarım modelinin araştırmasına ve/veya uygulamasına ilişkin yeterli çalışma olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu

araştırmanın Türkiye bağlamında açık ve uzaktan öğrenme alanında, ARCS-V tasarım modelinin tüm alt boyutlarıyla yapılan bir çalışma olması ve uygulamaya dönük fikirler vermesi açısından önem taşımaktadır. Araştırma sonuçlarından hareketle gerçekleştirilecek uygulamaların, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonlarının daha yakından incelenmesine imkân tanıyacağı ve öğrenenlerin çıktılarını dayanarak motivasyon açısından daha etkili, verimli ve çekici ders tasarımlarının yapılmasını sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma sonuçlarının açık ve uzaktan öğrenme hizmeti sunan kurumlara, öğretim elemanlarına, araştırmacılara ve öğretim tasarımcılarına fikir vermesi ve yardımcı olması öngörülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın konusuna, yöntemine ve kuramsal çerçevesine ilişkin varsayımlar aşağıda belirtilmektedir.

- Çevrimiçi uzaktan eğitim dersini alan öğrenenler farklı motivasyon, deneyim ve teknolojik yeterliklere sahip olabilirler. Bu durumun, araştırmanın bağımlı değişkenleri üzerinde bir etkiye sahip olabileceği varsayılmaktadır.
- Çevrimiçi ortamda gerçekleştirilen kısa sınavların ve ödevlerin, her ne kadar tam olarak tespit edilemese de, öğrenenler tarafından gerçekleştirildiği düşünülmektedir.
- Araştırma on bir hafta süreyle yürütülmüştür. Bu süre zarfında öğrenenlere kişiye ve gruba özel motivasyon taktikleri ve stratejileri e-posta ve mesaj aracılığıyla gönderilmiştir. Öğrenme yönetim sistemi üzerinden gönderilen e-posta ve mesajlara ait ileti/okundu raporu alınsa da, öğrenenlerin bu e-posta ve mesajları tam olarak okuduğu varsayılmaktadır.
- Araştırmada iki grup arasında uygulamaya ilişkin farklılıklar analiz edilmiştir. Bu bağlamda nicel yöntemle gerçekleştirilen deneysel tasarım araştırma

yaklaşımının, bu farklılıkları ortaya koyan en iyi yöntemlerden biri olduğu varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sorunu ve amaçları doğrultusunda toplanan veriler, verilerin analizi ve değerlendirilmesi aşağıda belirtilen noktalarla sınırlı olacaktır.

- Araştırma 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Döneminde, Marmara Bölgesinde bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim yoluyla ve ALMS (Advancity Öğrenme Yönetim Sistemi) ders yönetim sistemi aracılığıyla verilen ENG101 kodlu İngilizce-I dersini alan öğrenenlerle,
- Araştırmanın verileri; uygulama öncesinde, sırasında ve/veya sonrasında; başarı testi, anket, ölçek ve görüşme yoluyla toplanan verilerle,
- Araştırmada incelenen ilgi değişkeni “Ders ilgi ölçeğinin” kapsadığı niteliklerle,
- Araştırmada incelenen motivasyon değişkeni “Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin” kapsadığı niteliklerle,
- Araştırmada incelenen eylem yeterliği değişkeni “Eylem yeterliği ölçeğinin” kapsadığı niteliklerle,
- Araştırma modeli, ön test başarı puanları ve İngilizce öğrenmeye karşı tutum kontrol değişkenleriyle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada kullanılan terimlerin ve kavramların tanımları aşağıda verilmiştir.

ARCS-V: John M. Keller'in (1983, 2008a, 2008b, 2010a) motivasyon tasarım modelidir. Dikkat (Attention), İlişki (Relevance), Güven (Confidence), Doyum (Satisfaction) ve Eylem (Volition) faktörlerinin İngilizce karşılıklarının baş harflerinden oluşmaktadır.

ARCS-V Motivasyon Tasarımı Modeli: Keller'in (2010a) öğretim tasarımında motivasyon boyutunu ele alan ve beş temel motivasyon kategorisini oluşturan *Dikkat, İlişki, Güven, Doyum ve Eylem* boyutlarından oluşmaktadır.

Dikkat: ARCS-V motivasyon modelinin ilk adımı olan dikkat (attention) faktörü, Gagne'nin (1985) öğrenme kuramında geçen ve öğrenmenin dokuz durumunun ilk adımı olan dikkat sağlama adımıyla aynıdır. Motivasyon modelinde algısal uyarılma, araştırmaya yönelik uyarılma ve çeşitlilik alt faktörleriyle ve stratejileriyle öğrenenlerin dikkatinin ve ilgisinin çekilmesi amaçlanır (Keller, 2010a).

İlişki: ARCS-V modelinin ikinci faktörü olan ilişki (relevance), öğretmenin öğrenenlerin kendi hedefleri ve öğrenmeleri arasında bir bağlantı kurmasını ifade eder. Bunun için motivasyon tasarımında hedef yönelimi, motivasyon eşleşmesi ve yakınlık gibi motivasyona ilişki alt faktörleri kullanılmaktadır (Keller, 2010a, 2010b).

Güven: ARCS-V tasarım modelinin üçüncü faktörüdür. Güven (confidence), öğrenenlerin başarılı olacaklarını hissetmeleri ve derste başarılarını kontrol edebileceklerine olan inançlarını ifade eder. Başarı koşulları, başarı fırsatları ve kişisel kontrol alt faktörleriyle öğrenenlerin güven konusunda motivasyonları artırılmaktadır (Keller, 2010a, 2010b).

Doyum: ARCS-V modelinin dördüncü adımı olan doyum (satisfaction), öğrenenlerin öğrenme deneyimleri ve süreci konusunda olumlu duygulara sahip olmalarını ifade eder (Keller, 2010; Keller ve Suziki, 2004). İçsel pekiştirme, dışsal ödül ve eşitlik alt faktörleriyle öğrenenlerin doyum konusunda motivasyonları artırılabilir (Keller, 2010a).

Eylem: ARCS-V modeline sonradan eklenen eylem (volition) faktörü, öğrenenlerin bir hedefi gerçekleştirmek için eyleme geçme durumlarını ifade eder (Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010a, 2010b). Öğrenenlerin güçlü niyet, eyleme başlama ve öz-düzenleme alt faktörleriyle çaba göstermelerini, eyleme geçmelerini ve hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlar.

Motivasyon: Motivasyon, Keller (2010a) tarafından insanların istekleri, yaptıkları seçimleri ve eylemleri olarak tanımlanmaktadır.

Perculus Sanal Sınıf: ALMS öğrenme yönetim sisteminde kullanılan web tabanlı sanal sınıf uygulamasıdır.

Uzaktan Eğitim: Uzaktan eğitim günümüzde çevrimiçi, uzaktan ve açık öğrenme alanını tanımlayan bir ifade olarak kullanılmaktadır.

Açık ve Uzaktan Öğrenme: Son yıllarda yaşanan paradigma değişimi sonucunda öğrenme süreçlerinde açıklığa ve öğrenenin merkeze alınmasına vurgu yapmak için bu kavram sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışma kapsamında hem “uzaktan eğitim” hem de “açık ve uzaktan öğrenme” özünde aynı durumları ifade etmektedir ve birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. Ayrıca bu çalışma kapsamında motivasyon unsuru öğrenen merkezli eğitim bağlamında yorumlandığından araştırma kapsamında açık ve uzaktan öğrenme ifadesi sıklıkla kullanılmıştır.

1.7. Operasyonel Tanımlar

Bu araştırmanın bağlamı ve amaçları doğrultusunda kullanılan kavramların operasyonel tanımları aşağıda verilmektedir.

Başarı: Öğrenenlerin dönem içi ve dönem sonu sınavlarından elde ettikleri akademik başarı puanlarıdır.

Motivasyon: Derste kullanılan motivasyon stratejilerinin öğrenenler üzerine etkisini ve kullanılan öğretim materyallerinin öğrenenleri derse karşı isteklendirmesini ifade etmektedir. Bu çalışma kapsamında motivasyon unsuru, öğrenen merkezli eğitim bağlamında yorumlanmıştır. Ayrıca bu çalışmanın amacı doğrultusunda öğrenenlerin motivasyonları, Keller'in ARCS-V modeli bağlamında analiz edilmiştir. Bu değişken, Keller (2009) tarafından motivasyon tasarım modeline dayalı olarak geliştirilen Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğiyle (IMMS) ölçülmüştür.

İlgi: Öğrenenlerin İngilizce dersine karşı ilgilerini, tutumlarını ve dolayısıyla motivasyonlarını ifade etmektedir. Araştırmada bu değişken, Keller tarafından motivasyon modeline dayalı olarak geliştirilen Derse Karşı İlgi Ölçeğiyle (CIS) ölçülmüştür.

Eylem: Öğrenenlerin herhangi bir sebepten dolayı motivasyonları düştüğünde, öğretmenin uygun stratejiler kullanarak öğrenenlerin kendi iradeleri ile davranışta bulunma niyetlerinin devamlılığını ve hedeflerini gerçekleştirmek için eyleme geçmelerini ifade eder.

Tutum: Öğrenenlerin, araştırma kapsamında yürütülen derse (İngilizce) karşı öğrenme eğilimlerini, tavırlarını ve zihinsel açıdan hazır olup olmadıklarını ifade etmektedir.

Motivasyon Stratejileri: Bu çalışmada, öğrenenlerin derse ve öğretim materyallerine ilişkin motivasyonlarını artırmak için ARCS-V motivasyon tasarımı modeline dayanarak öğrenenlerin dikkatini çekme, konu ile ilgili ilişki kurma, güven sağlama, doyuma ulaştırma ve eyleme geçirme bağlamında kullanılan etkileşimli iletişim taktiklerini ve stratejilerini ifade etmektedir. Ayrıca çevrimiçi uzaktan eğitim dersinde sistemli bir yaklaşım kullanılarak öğrenenlerin motivasyonlarını artıracak esnek ve etkileşimli bir tasarım yapısını ifade etmektedir.

Eylem Yeterliği: Öğrenenlerin dersteki hedeflerini gerçekleştirmek için niyetlerini ve isteklerini somut eylemlere dönüştürmelerini sağlayan durumu ifade eder. Bu durumda öğrenenlere öz-düzenleme becerileri kazandırılarak motivasyonları yükseltilmeye

çalışılır. Öğrenenler, etkinleşen davranışta bulunma niyetlerini kendi iradeleri ile gerçekleştirmektedirler. Araştırmada bu değişken Deimann ve Bastiaens (2009) tarafından geliştirilen Eylem Yeterliği Ölçeğiyle (VPT) ölçülmüştür.

Geleneksel Öğretim Tasarımı: Bu çalışmada geleneksel öğretim tasarımı; konunun aktarımı, etkinlik, geri bildirim ve değerlendirme aşamalarından oluşan, doğrusal bir akışın izlendiği ve motivasyon modeli taktiklerinin ve stratejilerinin kullanılmadığı öğretim tasarımı ifade etmektedir.

2. Alanyazın

Bu bölümde, araştırmanın sorunu, amacı ve önemi bağlamında uzaktan eğitim, uzaktan eğitimde motivasyon, motivasyon modelleri, ARCS-V motivasyon tasarımı ve alanyazındaki uygulamalar ve araştırmalar ele alınmıştır.

2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim ilk ortaya çıktığı 1820’li yıllardan itibaren özellikle öğrenen, öğretene ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldıran bir sistem olarak işe koşulmuş, 1970’li yıllarda açık üniversitelerin kurulmaya başlaması ile beraber eğitimde ana akımın içerisine girmiştir (Moore ve Kearsley, 2012; Shearer, 2015). Yukarıda bahsi geçen sınırlılıkların en aza indirilmesi için uzaktan eğitim sıklıkla teknolojiyi kullanmış ve çevrimiçi teknolojilerin hayatımıza girmesiyle önemli bir eğitim şekli olarak öğrenenlere sunulmaya başlanmıştır.

Uzaktan eğitim süreci günümüze kadar yaşanan paradigma değişimlerinden etkilenmiş, aynı zamanda yaşanan paradigma değişimlerine de katkıda bulunmuştur. Bu değişimlerden bir tanesi de eğitim sürecinde açıklık, öğrenen merkezli eğitim ve öğrenmeye vurgu yapılmasıdır. Yaşanan bu değişimlerin bir sonucu olarak her ne kadar aynı alanı tanımlayan kavramlar olsa da “uzaktan eğitim” ifadesine ek olarak “açık ve uzaktan öğrenme” kavramı da günümüzde sıklıkla kullanılan ve alanı tanımlayan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada da yaşanan bu değişimlere paralel olarak açık ve uzaktan öğrenme kavramı sıklıkla uzaktan eğitim kavramının yerine kullanılmaktadır.

Açık ve uzaktan öğrenme modeli, öğrenenlere sunduğu esnek öğrenme seçenekleri ile birçok üstünlüğe sahiptir. Bununla beraber bu öğrenme modelinin, öğrenme sorumluluğunu büyük ölçüde öğrenenlere vermesinden dolayı sistemden ayrılma (drop-out) veya sistemi tamamlama (retention) bağlamında sıklıkla sorunlar yaşanmaktadır. Ortaya çıkan bu sorunları azaltmak için yapılan çalışmaların başında ise öğrenenlerin motivasyonlarını artırmaya yönelik araştırmalar gelmektedir (Anderson, 2013). Hart

(2002) tarafından yapılan alanyazın tarama çalışmasında, motivasyon faktörünün açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin devamlılıklarını etkilediği belirtilmektedir. Ayrıca, Moore ve Kearsley (2012) açık ve uzaktan öğrenmede motivasyonun, öğrenenlerin başarısıyla doğrudan ilişkili olan önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir.

2.2. Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Motivasyon, çok farklı anlamları olan geniş bir konudur. Motivasyon sözcüğünün Türk Dil Kurumuna (TDK) göre (2016) Türkçe karşılığı, isteklendirme veya güdülemedir. Aynı zamanda motivasyon harekete sevk etme veya harekete yöneltici içsel güç olarak da ifade edilmektedir. Ayrıca insanları bilinçli ve amaçlı eylemlerde bulunmaya yönlendiren dürtü veya dürtüler bütünüdür. Bireyin topluluk içindeki davranış şeklini, gayretini ve zorluklar karşısında dayanma düzeyini belirleyen içsel psikolojik güç olarak da tanımlanmaktadır (Çelenk, 2010). Keller (1979: 27) ise motivasyonu, “davranışın uyarılması, yönlendirilmesi ve sürdürülmesi” şeklinde ifade etmiştir. Kısacası motivasyon, bir kişiyi belli bir amaç doğrultusunda harekete geçiren güç demektir. Bu araştırmada, motivasyonun öğrenme ortamlarındaki kapsamı ve etkileri üzerine odaklanılmıştır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenenlerin motivasyonu çok önemli bir yere sahiptir (Keller, 1979; Keller, 2010a). Bununla beraber öğrenme ortamlarında öğrenenlerin başarı veya başarısızlık durumları motivasyon olgusuyla açıklanmaktadır (Fryer ve Bovee, 2016; Gabrielle, 2003; Giesbers, Rienties, Tempelaar ve Gijsselaers, 2014). Açık ve uzaktan öğrenmede motivasyon; öğrenenlerin ne öğreneceklerini, nasıl öğreneceklerini ve ne zaman öğreneceklerini etkilemektedir (Barak, Watted ve Haick, 2016; Deimann ve Bastiaens, 2010; Hartnett vd., 2011; Kumarawadu, 2001). Araştırmalar öğrenme ortamlarında motivasyonu yüksek olan öğrenenlerin zorlu öğrenme durumlarında başarıya ulaştıklarını, öğrenme sürecinden keyif aldıklarını, derin bir öğrenme gerçekleştirdiklerini, kararlı ve yaratıcı olduklarını göstermektedir (Knowles ve Kerkman, 2007; Semmar, 2006; West vd., 2013).

Motivasyon öteden beri eğitim kuramcılarının önemli çalışma alanları arasında yer almıştır. Eğitim kuramcıları geliştirdikleri çeşitli kuramlarla genellikle öğrenme sürecinde motivasyonun işlevini ve etkisini araştırmışlardır. Davranışçı, bilişsel, yapılandırmacı ve sosyokültürel öğrenme kuramları açısından motivasyon olgusu farklı şekillerde ele alınmaktadır. Davranışçılar, uyaran-tepki bağlamında öğrenmenin gerçekleştiğine ve dışsal uyarıcılarla yani motivasyon unsurlarıyla öğrenmenin pekiştirildiğine inanmaktadır. Bu anlayışta sonuç önemlidir ve desteklenen veya ödüllendirilen davranışların gelecekte tekrarlanma ihtimalleri de yüksektir (Ertmer ve Newby, 1993: 48). Bu durum motivasyon tasarım modelindeki doyum faktörüne benzerdir. Davranışçı yaklaşım bağlamda insan davranışları ya desteklenir ya da ortadan kaldırılır. Ayrıca bu anlayışta öğretene, öğrenme ortamının merkezindedir ayrıca ödül ve cezanın da vericisidir. Bu duruma ek olarak, öğrenenler pasif öğrenen yani bilgiyi alan bireylerdir. Bu durumda dışardan yapılan hamleler öğrenenin motivasyonuna etki etmektedir (Snowman, McCown ve Biehler, 2012: 369).

Açık ve uzaktan eğitim ortamlarında öğretmenlerin danışmanlığı, rehberliği, desteği ve övgüleri öğrenenler açısından dışsal bir etki olarak kabul edilmektedir (Jokelova, 2012). Bununla birlikte, kitlesel açık çevrimiçi derslerin yürütüldüğü büyük öğrenme ortamlarında dersin öğreticisi tarafından daha önce hazırlanmış içeriklerin öğrenenlere sunulması ve bunlara bağlı olarak bir değerlendirme yapılması davranışçı yaklaşıma bir örnek olarak gösterilebilir (Bonk ve Khoo, 2014).

Araştırmacılar, öğrenme süreçlerini ve biçimlerini anlamlandırmada davranışçı yaklaşımın yanı sıra farklı bakış açıları da ortaya koymuşlardır. 1950'lilerin sonunda öğrenme kuramında bir paradigma değişimi yaşanmaya başlanmış ve eğitimciler gözlenen, ortada olan davranışlar yerine düşünme, problem çözme, bilgi işleme ve dil gibi daha karmaşık bilişsel yapılara vurgu yaparak öğrenme süreçlerini anlamaya başlamışlardır (Ertmer ve Newby, 1993). Bilişsel yaklaşımla eğitim ve öğretimde bilgisayar ve araçlarının kullanılmasıyla beraber öğrenmeye ilişkin daha karmaşık yapılar ön plana çıkmaya başlamıştır. Bu yaklaşımda öğrenme, bilgi edinme süreci olarak görülmektedir. Öğretene ise bilgiyi aktaran, anlamlı öğrenmeler sağlayan, motivasyonu artıran ve sonuç olarak öğrenmeyi kolaylaştıran bir danışman olarak görülmektedir. Bu

yaklaşımına göre öğrenenler aktif bilgi arayıcısıdır. Bu sayede uzun vadede öğrenenlerin motivasyon modelinde de yer alan eylem yeterlikleri, öz-düzenleme ve öz-planlama becerileri gibi üst bilişsel yeterlikleri gelişmektedir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında bilişsel psikoloji; öğretim malzemelerinin, motivasyon ve öğrenme stratejilerinin öğrenenlerin öğrenme stillerine göre uyumlaştırılmasında kolaylık sağlamaktadır (Bonk ve Khoo, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenler, önceki öğrenme ve deneyimlerine dayanarak bağlantı kurar, keşfeder, öğrenir ve anlam oluştururlar. Bu yaklaşımda öğretenden çok öğrenen merkezdedir ayrıca öğretenin rolü kolaylaştırıcı ve yol göstericidir (Kawachi, 2003; Ertmer ve Newby, 1993; Jokelova, 2012). Bu durumda öğretenin motivasyon stratejilerini kullanarak öğreneni desteklemesi son derece önemlidir. Bu bağlamda açık ve uzaktan öğrenme ortamları için yapılandırmacı öğretim yaklaşımında sosyal bulunuşluk son derece önemlidir. Öğretenin yakınlığı ve anındalığı öğrenenlerin katılımını, memnuniyetini ve tüm öğrenmelerini artırmaktadır. Bunun için çevrimiçi tanıtımlar, destek sistemleri ve geri bildirim verme yapılandırmacı yaklaşım ve anındalık açısından önemlidir (Bonk ve Khoo, 2014; Jokelova, 2012).

Motivasyon sosyokültürel yaklaşımda önemli bir yere sahiptir. Ancak öncelikle bu yaklaşımda sosyal çevrenin rolü önemle vurgulanmaktadır. İnsanlar, çevresindeki kişilerden ve onların sosyal dünyalarından öğrenmeye başlamaktadırlar (Vygotsky, 1978). Ayrıca bilişsel gelişim, insan ve kültür arasındaki etkileşimden beslenir. Bu noktada sosyokültürel yaklaşım ve motivasyon tasarımı modeli öğrenen-öğreten etkileşiminin önemi, öğrenme sürecinde dikkatin sağlanması ve öğrenme amaçlarıyla ilişki kurma gibi faktörler açısından önemli düzeyde benzerlikler göstermektedir. Günümüz açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında etkili ve verimli bir öğrenme süreci için öğrenenlerin; öğretici, öğrenen ve öğrenme malzemeleriyle etkileşimi sağlanmaya çalışılmaktadır. Bu noktada etkileşim arttıkça öğrenen ve öğretmen rolleri birbirine yaklaşmakta ve öğretmen çoğunlukla danışman veya kolaylaştırıcı rolüne bürünmektedir.

Yukarıda verilen yaklaşımlar bağlamında açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyonu engelleyen birçok neden bulunmaktadır. Bu nedenlerden bir kısmı öğrenen,

öğreten, kullanılan araçlar veya içerik kaynaklı olabilmektedir. Litt ve Moorei'ye göre (2013) açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin motivasyonlarını engelleyen veya düşüren dolayısıyla da öğrenmelerini geciktiren faktörler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- Teknoloji,
- İçerik,
- İletişim ve etkileşim eksikliği,
- Gündelik hayattaki meseleler,
- Öğretim elemanının katılımı,
- Öğretimde kişiselleştirme/farklılaştırma eksikliği.

Litt ve Moorei (2013) bu faktörlerin, öğrenenlere ve öğretenlere göre yapılandırıldığı takdirde motivasyonun artabileceğini bununla beraber öğrenmenin de daha kolay gerçekleşebileceğini ifade etmektedir. Bunların yanı sıra aynı araştırmacılar aşağıda verilen dört alanda uygun stratejiler ve taktikler uygulandığında motivasyonun artacağını belirtmişlerdir.

- Etkileşimlilik ([Teknoloji bağlamı iki yönlü iletişim] Yüzer, 2013; etkileşim türünü ve düzeyini belirleme, ders içeriği, düzenli duyuru, zamanında ve kişiselleştirilmiş e-posta, tartışmalara katılım, sosyal bulunuşluk),
- Geri Bildirim (Kişiselleştirilmiş ve zamanında geri bildirimler),
- Çeşitlilik (Yenilikçi, merak uyandıran ders malzemeleri),
- Teknolojik Araçlar (Kullanım kolaylığı, amaca hizmet etmesi).

Bu dört alanda uygulanabilecek stratejiler ve taktikler birçok motivasyon modelinde veya yaklaşımında ele alınmaktadır. Aşağıda bu modellere ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

2.3. Motivasyon Tasarım Modelleri

Motivasyon tasarım modelleri, Keller (2006a; 2010a) tarafından dört grup altında sınıflandırılmıştır. Bu modeller; kişi merkezli, çevre merkezli, etkileşim merkezli ve

geniş kapsamlı (karma) modellerdir İlk üç model psikolojik kuramlara dayanmaktadır. Buna karşın geniş kapsamlı model, pragmatik ve pedagojik temellere dayanmakla birlikte hem öğretim tasarımı hem de motivasyon tasarım stratejilerini barındırmaktadır. Ayrıca geniş kapsamlı modeller belirli bir kuramı temel almak yerine özel teknikler veya temaları esas alıp daha başarılı uygulamalar gerçekleştirmektedir (Carpenter, 2011: 68; Keller, 2006a, 2010a).

2.3.1. Kişi merkezli modeller

Bu modeller öncelikli olarak psikolojik yapıları veya kuramları esas almakla beraber birden fazla motivasyon boyutunu temsil etmektedir. Bu modellerin amacı, insanların motivasyonlarında olumlu değişiklikler meydana getirerek öğrenmeyi daha etkili hale getirmektir. Bu modele örnek olarak McClelland'ın 1965 yılında yetişkinlerin başarı motivasyonlarının artırılması için ortaya koyduğu motif içselleştirme süreci gösterilebilir (Carpenter, 2011; Keller, 2010a: 27). Bir başka örnek ise Kuhl (1987) tarafından ortaya atılan ve altı stratejiden oluşan eylem kontrol stratejileridir. Bu stratejiler sırasıyla; seçici dikkat, kodlama kontrolü, duygu kontrolü, motivasyon kontrolü, çevre kontrolü ve dikkatli bilgi işleme adımlarını kapsamaktadır. Bu stratejilerin amacı kişilerin çabalarını sürdürmek, eyleme dönüştürmek ve hedeflerini gerçekleştirmelerini sağlamaktır. Son olarak Corno ve Randi (1999) tarafından sınıf ortamlarında öz-düzenlemeli öğrenme için ortaya atılan tasarım modeli örnek gösterilebilir. Bu modelde öz-düzenleme davranışları için Kuhl'un eylem kontrol stratejileri ile benzerlik gösteren beş strateji: üst bilişsel kontrol, motivasyon kontrolü, duygu kontrolü, görev durumunun kontrolü ve görev yerinde diğerlerinin kontrolü olarak sıralanmaktadır (Carpenter, 2011; Keller, 2010a: 29).

2.3.2. Çevre merkezli modeller

Bu modeller, davranışsal psikolojinin ilkelerini temel almaktadır. Buna göre davranışlar insanların çevresel etkenlere verdiği tepkiler ile açıklanmaktadır. Kişilerin içsel durumlarının pek dikkate alınmadığı bu modelde, motivasyonu etkilemek için yoksunluk ve doygunluk bağlamında uyarlamalar yapılması başlıca yöntem olarak kullanılmaktadır. Buna dayanak olarak kişilerin hoşnut oldukları ve beklenen sonuçları aldıkları

davranışları tekrar etme olasılıklarının daha yüksek olduğu gösterilmektedir. Çevre merkezli modeller bağlamında birçok davranış değiştirme modelleri bulunmaktadır. Bunların çoğu olumsuzluk yönetimini kapsamakta ve beş adımda uygulanmaktadır (Keller, 2010a: 31). Birinci adımda değiştirmek istediğiniz davranışın belirlenmesi, ikinci adımda müdahale etmeden önce eylemin olma sıklığının belirlenerek temel düzeyinin oluşturulması, üçüncü adımda istenilen davranışın oluşma veya oluşmama durumuna göre pekiştireç koşullarının planlanması, dördüncü adımda programın uygulanması ve son adımda önceden belirlenen düzey ile karşılaştırma yaparak kabul edilebilir bir değişim olup olmadığının anlaşılması için sonuçların değerlendirilmesi olarak sıralanmaktadır (Carpenter, 2011; Keller, 2010a: 31).

2.3.3. Etkileşim merkezli modeller

Etkileşim merkezli modeller, insan motivasyonun açıklanmasında ve anlaşılmasında kişi ve çevre merkezli modellerin yeterli bir temel oluşturamadığı gerekçesine dayanmaktadır (Keller, 2010a). Bu modelde sosyal öğrenme kuramı veya beklenti değer kuramına göre insani değerler ve doğuştan gelen yetenekler çevresel durumlar tarafından hem etkileyen hem de etkilenen olgular olarak görülmektedir (Keller, 1983). Bu model aynı zamanda eğitim ortamları bağlamında öğrenme ve motivasyon çalışmalarında en çok kullanılan modeldir (Carpenter, 2011; Keller, 2010a: 33).

Bu çalışmanın da ana konusu olan ve beklenti-değer kuramı, pekiştirme kuramı ve bilişsel değerlendirme kuramını temel alan ARCS-V motivasyon modeli etkileşim merkezli modele dayanmaktadır. Bu model motivasyon değişkenini kapsayan beş kategoriden oluşmaktadır. Bunlar; dikkat, ilişki, güven, doyum ve eylem faktörleridir. Bu kategoriler birçok araştırma çalışmasından ve motivasyon yapılarının sentezinden türetilmiştir. ARCS-V modelinin en belirgin özelliği, kullanılacak stratejiler ve taktikler için öğrenenlerin motivasyon analizini temel alan sistemli bir tasarım sürecinin olmasıdır. Ayrıca ARCS-V modeli birçok yöntemin aksine öğretim sürecinde belli noktalarda belli stratejilerin kullanımını öneren bir modeldir.

2.3.4. Geniş kapsamlı modeller

Bu kapsamdaki modeller tam olarak motivasyon tasarımı modelleri değildir ancak belli durumlarda en iyi motivasyon stratejileri örneklerini sunmaktadır. Bu geniş kapsamlı (karma) modellerin bazı kuramsal altyapıları olmasına karşın, başlıca temelleri faydacılık prensibine dayanır ve bütüncül bir sistem yaklaşımı çerçevesinde belli bir öğretim amacına ulaşmak için tasarlanır. Bu tür modellerde motivasyon stratejileri gömülüdür ve uygulama sürecinde genellikle öğrenenin dikkatinin çekilmesi, değerlerinin belirlenmesi, ilerleyişinin izlenmesi ve başarısının ödüllendirilmesi gibi adımlar izlenmektedir. Ayrıca bu modeller öğrenme ortamının tasarımında öğrenenlerin anlamlı ve bağlam temelli öğrenmeleri için yapısalci yaklaşımları dâhil etmektedir (Keller, 2010a: 34).

Geniş kapsamlı modellere örnek olarak uzaktan eğitim ortamları için Bonk ve Khoo'nun (2014) önerdiği TEC-VARIETY (Tone, Encouragement, Curiosity, - Variety, Autonomy, Relevance, Interactivity, Engagement, Tension, Yielding Products) isimli rehber örnek gösterilebilir. Bu rehberle göre bazı ilkeler uygun tasarım modelleriyle birleştirildiğinde motivasyonun artacağı belirtilmektedir. Bonk ve Khoo (2014) tarafından açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğretmenlerin motivasyonlarını artıracak ve onları yönlendirecek TEC-VARIETY rehberi on maddeden oluşmaktadır. İngilizce kelimelerin baş harflerinin kısaltmalarından oluşturulan rehber, öğrenenlerin içsel motivasyonlarını artıracak bir çerçeve sunmaktadır. Bonk ve Khoo öğretim sürecinde öğretmenlerin bir veya daha fazla ilkeyi kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Bununla birlikte birden fazla ilkenin bir arada ve eşgüdümlü kullanılmasının öğrenenlerin motivasyonlarını daha fazla artıracakını önermektedirler. Ayrıca bu ilkelerin tamamen e-öğrenme ortamlarında kullanılmasının öğrenenlerin bilişsel, duyuşsal, eylem (öz-düzenleme) ve psikomotor alanlarını geliştirdiğini vurgulamışlardır.

Bonk ve Khoo'nun (2014) önerdiği, uzaktan eğitimde öğretim ve tasarım süreci için öğrenenlerin motivasyonlarını artıracak on temel ilke aşağıda verilmektedir. Bunlar;

- Öğrenme Ortamı: Psikolojik güven, rahatlık ve aidiyet duygusunun yaratılması.
- Teşvik Etme: Destek olma, dönüt verme, hızlı çözüm bulma ve övme.

- Merak Uyandırma: İlgi çekme, sürpriz yapma ve bilinmeyen öğeler hazırlama.
- Çeşitlilik Sağlama: Yeni, eğlenceli öğeler sunma.
- Özerklik Tanıma: Esneklik, fırsatlar, seçimler sunma.
- İlgi Kurma: Anlamlı ve ilginç bağlantılar sağlama.
- Etkileşimlilik: İşbirlikçi, takım tabanlı çalışma ve topluluk oluşturma.
- Katılımı Sağlama: Çaba harcama ve katılımı artırma.
- Heyecan Uyandırma: Zorlu görevler ve tartışmalar oluşturma.
- Sonuç Alma: Hedef yönelimi, amaçlı bir vizyon ve sahiplik hissi yaratma.

Bonk ve Khoo, bu ilkeler göz önüne alındığında öğretim tasarımlarının daha etkin olacağı ve öğrenenlerin motivasyonuna olumlu katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Bonk ve Khoo'nun on temel motivasyon ilkesinden özellikle merak uyandırma, çeşitlilik sağlama, yakınlık kurma, etkileşimlilik ve sonuç alma adımları Keller'in ARCS-V motivasyon tasarımı modeli faktörleriyle çok benzerlik taşımaktadır. Bu bağlamda aşağıda öğretim tasarımı ve ARCS-V motivasyon modeli ele alınmıştır.

2.4. Motivasyon Tasarım Modeli ve Öğretim Tasarımı

Öğretim tasarımı alanı sürekli değişen ve gelişen alanlardan biridir. Bununla beraber alanın tanımlanması da bu değişime paralel olarak farklılık göstermektedir. Naudi'ye göre (2013) öğretim tasarımı, öğrenme ve öğretme süreçlerine dair her şeyi kapsamaktadır. Bu süreçler öğrenenlerin ve öğrenme ortamının analizini, hedeflerin ve çıktılarının belirlenmesini, öğretim araçlarının ve tekniklerinin tespit edilmesini, ara değerlendirmelerin yapılmasını, geri bildirim verilmesini ve değerlendirme adımlarını kapsamaktadır. En genel tanımıyla öğretim tasarımı, belirli bir hedef kitlenin eğitim gereksinimlerinin saptanması ve bu gereksinimlerin karşılanması amacıyla etkili, verimli ve çekici öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Brown ve Green, 2006; Reiser, 2012; Richey, Klein ve Tracey, 2010; Shearer, 2013). Başka bir deyişle, öğretim tasarımının temel amacı, sistemli tasarım süreçlerini izleyerek işlevsel öğretim ortamları yaratmaktır. AECT (Amerika Eğitim İletişimi ve Teknolojileri Derneği) gelişen teknolojilere ve öğrenme ortamlarına bağlı olarak bu alanı sürekli yeniden tanımlamaktadır. Bu tanımlamalar ışığında Robert Reiser (2012) genel olarak öğretim

tasarımını öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenenlerin performansını geliştirmek için teknolojinin öğretimsel amaçlarla kullanılması, yönetilmesi ve sistemli öğretim tasarımı yöntemleriyle öğrenme ortamlarının geliştirilmesi şeklinde tanımlamaktadır.

ARCS-V motivasyon tasarım modeli bir öğretim tasarımı modeli değildir ancak öğretim tasarımı modelleri ve süreçleriyle kullanılarak öğrenenlerin performansını geliştirmek ve motivasyonlarını artırmak için sistemli öğretim tasarımı yöntemleriyle teknoloji bağlamli öğrenme ortamının geliştirilmesi için kullanılan bir motivasyon tasarım modelidir (Cheng ve Yeh, 2009; Keller, 2010a; Zammit vd., 2013). Öğretim tasarımında motivasyon tasarımından bağımsız olarak genelde öğrenenlerin dikkatleri çekilmekte ve pekiştirmeçler verilmektedir (Keller, 2010a, 2010c). Ne var ki bu durumlar öğrenenlerin motivasyonlarını açıklamak için yeterli değildir. Motivasyon tasarımında, öğrenenlerin öğrenme süreçlerinde ve genel yaşantılarında olumlu değişikler yaratmak için çabalarının teşvik edilmesi ve bu çabanın sürdürülmesi amaçlanmaktadır (J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015).

Motivasyon tasarımı süreci yapısal olarak geleneksel öğretim tasarımı süreciyle benzerlikler göstermektedir (Keller, 1979; Richey vd., 2011: 122). Tablo 1’de görüleceği üzere öğretim tasarımı sürecinde öğrenenlerin motivasyon analizleri, etkinlik analiziyle aynı anda yapılabilmektedir. Öğretim tasarımcıları kendi öğretim bağlamları için çeşitli öğretim modellerini uyarlayabilmektedirler, ancak motivasyon analizi normal şartlarda öğretim analizi gerçekleştirildikten sonra yapılmalıdır (Keller, 2010a).

Tablo 1. Öğretim Tasarımı ve Motivasyon Tasarım Süreçleri

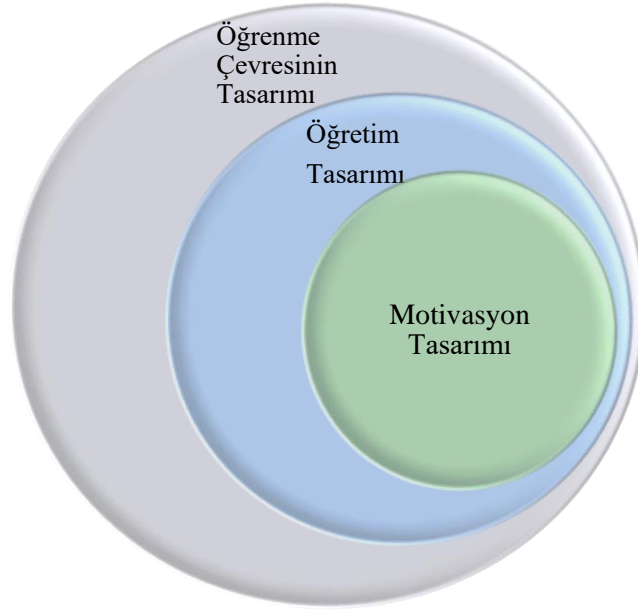
Aşamalar	Öğretim Tasarımı Adımları	Motivasyon Tasarımı Adımları
Analiz	Proje öncesi analiz Eğitim gereksinimleri belirlenme Öğretim analizi gerçekleştirme Öğrenenlerin giriş özelliklerinin çözümlemesi Başarı hedeflerinin ve kıstaslarının belirlenmesi	Öğrenenlerin motivasyon analizlerinin yapılması Motivasyon hedeflerinin ve başarı kıstaslarının belirlenmesi
Tasarım	Öğretim bölümlerinin tasarlanması	Motivasyon stratejilerinin oluşturulması Motivasyon ve öğretim stratejilerinin belirlenmesi
Geliştirme	Öğrenenlerin başarılı olacaklarına inandırılması ve başarılarının takip edilmesi	Öğretim materyallerinin oluşturulması ve Motivasyon araçlarının hazırlanması Öğretim malzemelerinin iyileştirilmesi
Uygulama ve Değerlendirme	Deneme amaçlı sınav geliştirilmesi Hedef kitleyi temsil edenlerle bir uygulamanın gerçekleştirilmesi Ara değerlendirme Onaylama ya da gözden geçirme	Motivasyon artırmak/sürdürmek için sınav geliştirme

Kaynak: Keller, 2010a; 66.

Keller'in ARCS-V motivasyon modeli (1987) öğretim ortamlarında öğrenenlere yeterince önem verilmemesine ve öğrenmenin gerçekleşmesi için motivasyonun nasıl etki altına alınacağına yönelik yeterli çalışma olmamasına karşı bir tepki olarak ortaya çıkmıştır (Francom ve Reeves, 2010). ARCS-V motivasyon tasarımı modeli ilk olarak yüz yüze öğrenme ortamları için tasarlanmıştır. Ancak öğretim biçimlerinin değişmesiyle beraber uzaktan eğitim ortamları için de uygulanabilirliği mümkün olmuş ve bu konuda araştırmalar da artmıştır (Keller ve Suziki, 2004; Keller, 2007; Keller, 2010a). Ayrıca Keller (1987), öğretim tasarım modellerini öğretimde uyarıcı ve sonuç üzerine yoğunlaştığını ve nihayetinde oluşan davranışın kişinin veya çevrenin bir ürünü olduğunu

göstermelerinden dolayı eleştirmektedir. Keller'in ARCS-V motivasyon tasarımı modelinde (2008a, 2008b, 2010a) öğrenenlerin motivasyonlarının beş önemli unsurla artırılması öngörülmektedir. Bu unsurlar, öğrenenlerin öğretim ve içerik konusunda meraklarının artırılması, ders içeriklerinin ve çıktılarının öğrenenlerin hedefleriyle ilişkili olması ve güven vermesi, öğrenenlerin etkili sonuçlar deneyimlemeleri ve öğrenenlere öz-düzenleme davranışlarının kazandırılmasıyla sağlanacağı belirtilmektedir (Ellsworth, 2013; Keller, 2010a, Keller ve Deimann, 2012). Birçok motivasyon kuramında olduğu gibi ARCS-V kuramında da bu motivasyon unsurları, öğrenen ve öğretene arasındaki etkileşime dayanmaktadır. Motivasyon temelli iletişim, ARCS-V tasarım modelinde en önemli motivasyonel ve öğretimsel araçtır.

Keller'e göre, (2010a) motivasyon tasarımı, bağımsız bir tasarım modeli değildir. Şekil 1'de görüleceği üzere model, öğrenenlerin motivasyonlarına ilişkin bütüncül tasarım yaklaşımının bir parçasıdır. Motivasyon tasarımı, öğretim tasarımı ve öğrenme çevresi faktörlerini sistematik bir süreçte birleştirmektedir. Öğrenme çevresinin tasarımında dersin yapısı, öğrenenler ve dersin sunulacağı çevrimiçi öğrenme sistemi dikkate alınır. Öğretim tasarımında ise öğretim sisteminin tasarımında kullanılacak teknikler ve yaklaşımlar için öğretimsel amaçlar doğrultusunda öğretim malzemeleri geliştirilir. Son olarak motivasyon tasarımında, öğretimin öğrenenlere ilgili ve çekici kılınması için bilinçli bir şekilde çeşitli taktikler ve stratejiler geliştirilir.



Şekil 1. Öğrenme Çevresi, Öğretim Tasarımı ve Motivasyon Tasarımı

Kaynak: Keller, 2010a: 24.

Bu araştırma kapsamında öğrenme çevresi, ALMS öğrenme yönetim sistemi ve Perculus sanal sınıf uygulamasıdır. Öğretim tasarımı boyutu ise öğretim sistemleri tasarımı çerçevesinde öğrenenlerin analizi ve dersin amaçları doğrultusunda öğrenme çıktıları belirlenen ders içeriği tasarımıdır. Motivasyon tasarımında ise araştırmanın deney grubuna ARCS-V motivasyon tasarım modeli esas alınarak hazırlanan stratejiler bireysel ve grup mesajı, e-posta ve video aracılığıyla kullanılmış, öğrenenlerle yoğun etkileşim sağlanmış ve öğrenenlerin derse karşı ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları artırılmaya çalışılmıştır.

2.5. Motivasyon Tasarım Modelinin Dayandığı Kuramlar

ARCS-V motivasyon tasarım modeli onlarca kuram, model veya yaklaşımdan beslenerek oluşturulmuş bir modeldir (Keller, 1979; Keller, 2010a; Stewart ve Crone, 2016: 36; Sugie, 2012: 19). Bunlardan en önemlisi, Gagne'nin öğrenmenin durumları (1977) ve Merrill'in öge gösterim kuramı (1983) modelin temel aldığı ve modelle uyumlu olan iki kuramdır. Ancak bu kuramların motivasyon bileşenleri, öğretimin başında öğrenenlerin

dikkatinin çekilmesi ve olumlu pekiştireçler sağlayarak davranışın devam ettirilmesiyle sınırlıdır (Keller, 2010a). ARCS-V modelinin her faktörü bunun gibi onlarca kuramı ve yaklaşımı tümleyerek, motivasyona ilişkin bütüncül bir yaklaşım kazandırmıştır. ARCS-V motivasyon modelinde her faktörün temel alındığı başlıca psikolojik yaklaşımlar şöyledir (Keller, 2010a):

Dikkat faktörünün dayandığı psikolojik yaklaşımlar:

- Öğe Gösterim Kuramı,
- Öğretim Durumları Modeli,
- Heyecan Arama,
- Uyarılma Kuramı,
- Can Sıkıntısı,
- Merak.

İlişki faktörünün dayandığı psikolojik yaklaşımlar:

- Başarma, Yakınlık ve Güç,
- Amaçlı Davranma,
- Hedef Yönelimi,
- Alan Kuramı,
- Hedefler ve Değerler,
- Yetkinlik,
- İlgi,
- Akış.

Güven faktörünün dayandığı psikolojik yaklaşımlar:

- Kendini Gerçekleştiren Kehanet,
- Öğrenilmiş Çaresizlik,
- Öğrenilmiş İyimserlik,
- Başlangıç Piyon Kuramı,
- Öz-Yeterlik Kuramı,
- Yükleme Kuramı,
- Kontrol Odağı.

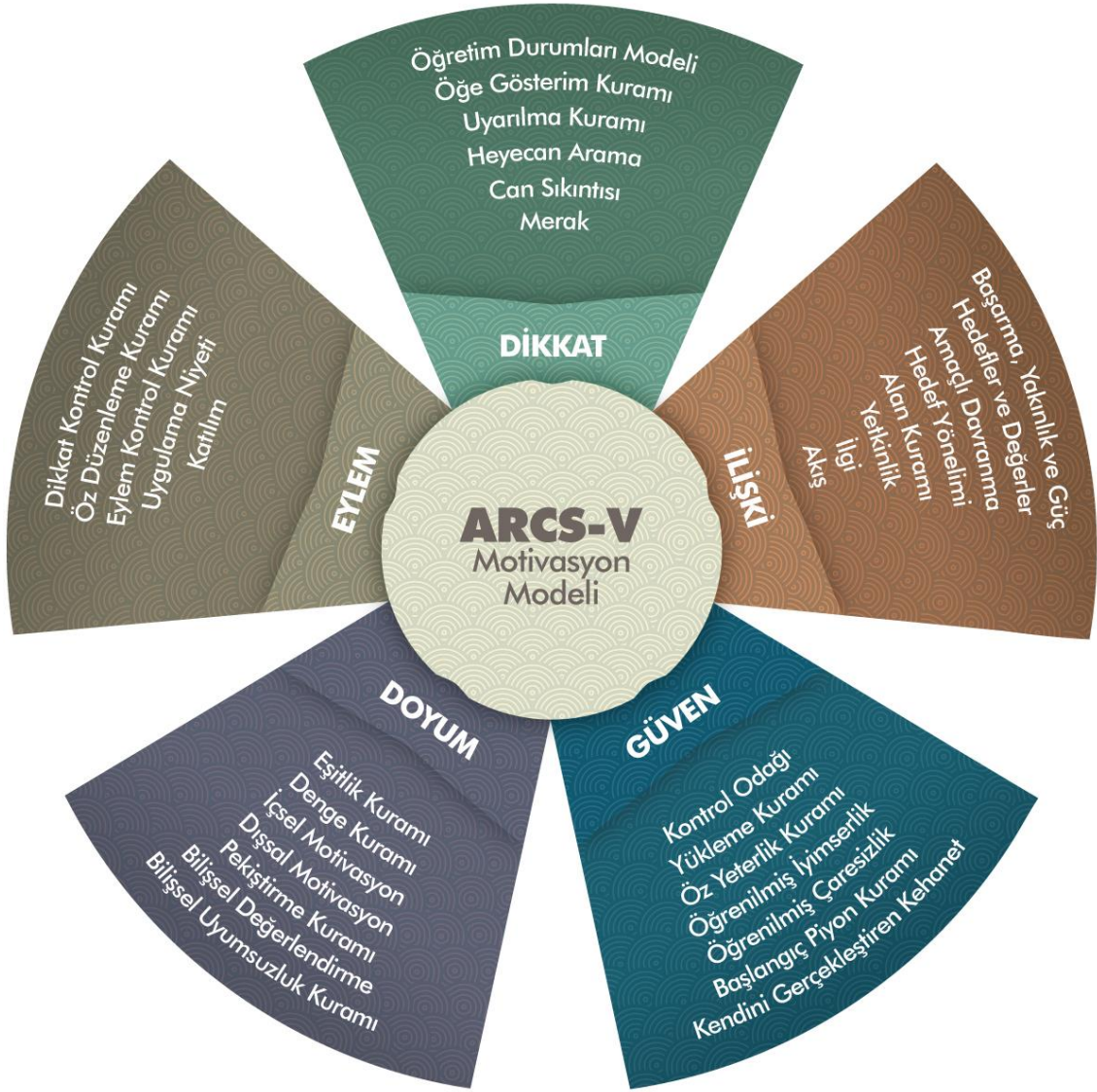
Doyum faktörünün dayandığı psikolojik yaklaşımlar:

- Bilişsel Uyumsuzluk Kuramı,
- Bilişsel Değerlendirme,
- Pekiştirme Kuramı,
- Dışsal Motivasyon,
- İçsel Motivasyon,
- Denge Kuramı,
- Eşitlik Kuramı.

Eylem faktörünün dayandığı psikolojik yaklaşımlar:

- Dikkat Kontrol Kuramı,
- Uygulama Niyeti,
- Öz-Düzenleme Kuramı,
- Eylem Kontrol Kuramı,
- Katılım.

ARCS-V modelinin temel aldığı tüm kuramlar ve yaklaşımlara ilişkin görsel Şekil 2’de yer almaktadır.



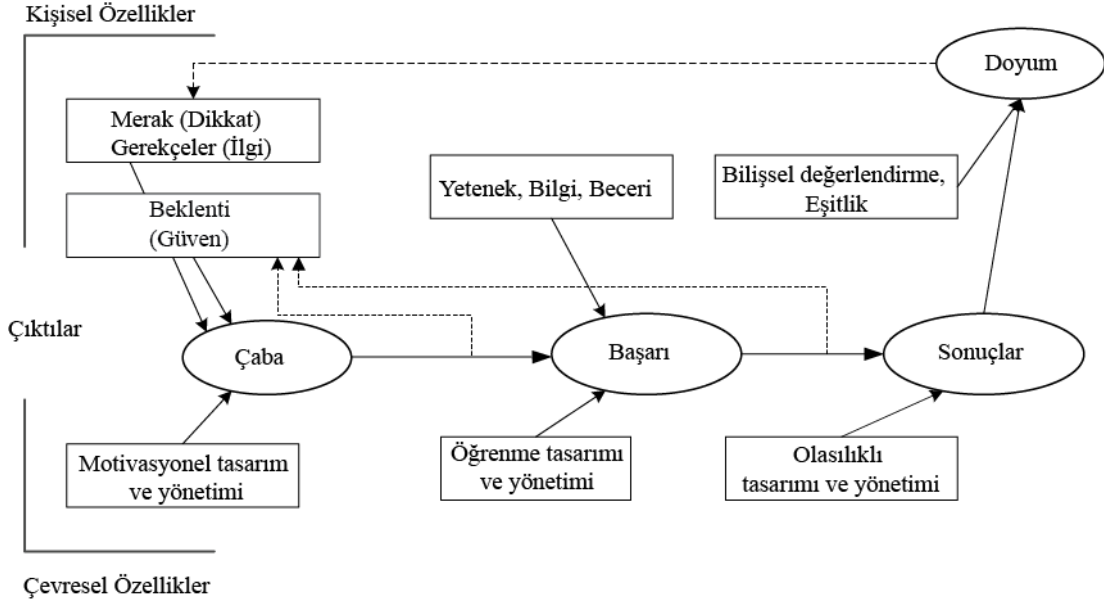
Şekil 2. Motivasyon Tasarım Modelinin Kuramsal Temelleri

Kaynak: Uçar ve Kumtepe, 2016: 56.

2.6. Genişletilmiş Motivasyon Tasarım Modeli ve Alt Faktörleri

ARCS motivasyon modeli davranışsal, duyuşsal ve bilişsel öğrenme kuramlarını kullanarak dışardan sağladığı motivasyonel etkilerle öğrenenlerin içsel motivasyonlarını olumlu yönde etkilemeyi amaçlamaktadır (Keller, 2010a: 7; Keller, 2010b). ARCS modelinin bu yapısına “Motivasyon, Öğrenme ve Performans Makro Modeli” (Şekil 3) denmektedir. Makro model girdiler, süreç ve çıktılar arasındaki ilişkileri sistem kuramı çerçevesinde göstermektedir. Modelde üç sıra bulunmaktadır. Orta sırada, ana merkezde

motivasyon ve performansın ölçülebilir çıktıları bulunmaktadır. Üst sırada motivasyon, öğrenme, performans ve tutumu etkileyen psikolojik özellikler gösterilmektedir. Alt sırada ise bu davranışların üzerindeki çevresel etkiler belirtilmiştir.



Şekil 3. Motivasyon, Öğrenme ve Performans Makro Modeli

Kaynak: Keller, 2010a: 6.

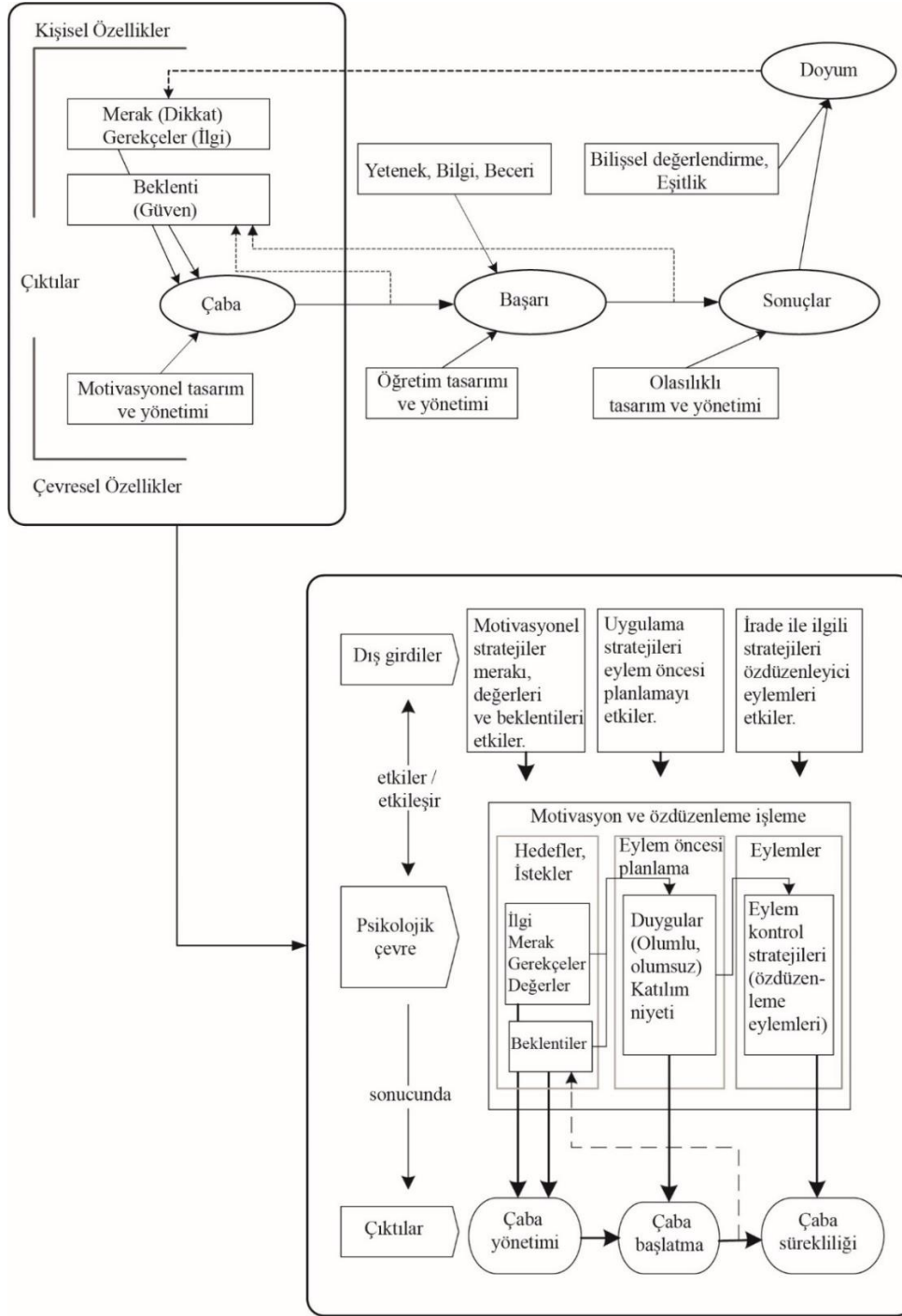
ARCS-V modelinin ilk üç değişkeni, Şekil 3'te görüldüğü üzere sol üst köşede yer almaktadır. Bu köşede gösterilen iki faktör motivasyon bağlamında beklenti-değer kuramını temsil etmektedir. Güven faktörü, kuramda beklentiği ifade ederken; dikkat ve ilgi faktörleri ise değeri temsil etmektedir (Keller, 2008b: 83; Keller, 2010a: 6). Sağ üst köşede yer alan doyum boyutu ise içsel ve dışsal çıktılara dayanarak öğrenenlerin performanslarının sonucunda oluşan bilişsel değerlendirmeleri ifade eder.

ARCS-V motivasyon tasarım modeline, Kuhl'un (1987) eylem kontrol kuramı bağlamında istek/eylem anlamlarına gelen "volition" boyutunu eklemiştir (Keller, 2008a, 2008b). Böylece ARCS modeli, ARCS-V yapısına dönüşmüştür. ARCS-V motivasyon tasarım modeli, öğrenenlerin motivasyonlarını artıran beş motivasyon boyutuna genişletilmiştir. Bu boyutlar, öğrenenlerin dikkatlerinin çekilmesi, içerik ile öğrenenlerin öğrenme hedef yönelimleri ve stilleri arasında bir ilişki kurulması, başarı konusunda

güven oluşturulması, öğretimin öğrenenlerin içsel ve dışsal doyuma ulaşmaları için yapılandırılması ve son olarak eylem yeterliğinin yani öz-düzenleme becerilerinin kazandırılmasıdır.

Beklenti-değer kuramı çerçevesinde motivasyon, genellikle öğrenenlerin isteklerini, arzularını ifade etmektedir. İstekler ve arzular ne kadar güçlü ise öğrenenlerin motivasyonları ve dolayısıyla bir işi başarmaları da o kadar yüksek olur. Ancak zayıf istek ve arzulara sahip öğrenenlerin motivasyonları da düşük olacağından eyleme geçmeleri yani eylem yeterlikleri, ya da başka bir ifadeyle öz-düzenleme becerileri de düşük olacaktır (Keller, 2010a: 7). Bu noktada Keller, motivasyonla sahip olunan hedeflerin ve isteklerin gerçekleştirilmesi için öğrenenlerin eylem yeterliğine sahip olmaları gerektiğini aksi takdirde başarının gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir (J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015).

ARCS-V modeline eklenen eylem faktörü “Motivasyon, Eylem ve Performans Makro Modeli” ismini almıştır. Eylem ögesi alanyazında Kuhl’un eylem yeterliği kuramı, Gollwitzer’in uygulama niyeti kuramı ve Zimmerman’ın öz-düzenleme kuramına dayanmaktadır (Huang, Hood ve Yoo, 2014; Keller, 2008b: 86; Keller, 2010a: 10; Keller ve Deimann, 2012). Genişletilmiş bu modelde iki çıktı eklenmiştir. Buna ek olarak birinci modelde olan çaba kavramı üç ayrı biçimde karşımıza çıkmaktadır. İlk olarak, hedefin seçilmesi çabanın yönetimini ifade ederken, ikinci davranış eyleme katılım niyeti eylem öncesinde gerçekleşen niyeti ve isteği ifade etmektedir. Son olarak eylem katılım niyeti ve kontrolü sonucunda eylem sürekliliği sağlanmaktadır. Şekil 4’te bu modele ilişkin detaylar verilmektedir.



Şekil 4. Motivasyon, Eylem ve Performans Makro Modeli

Kaynak: Keller, 2010a: 10.

Keller'e göre (2008b, 2010a) motivasyon, eylem ve performans makro modeline yeni eklenen eylem boyutu her zaman tasarımlarda yer almayabilir. Örneğin, eğer öğrenenlerin bir işi başarma konusunda motivasyonları yüksekse veya uygulama süresi kısaysa eylem yeterli faktörü kullanılmayabilir. Ayrıca bazı öğrenen gruplarında bu faktörle ilgili

stratejiler az ya da çok kullanılabilir. Tablo 2’de ARCS-V tasarımında bütün faktörlere ilişkin tanımlar ve tasarım sürecinde tasarımcının kendine sorması gereken sorular verilmektedir.

Tablo 2. ARCS-V Kategorileri, Tanımları ve Süreç Soruları

ARCS-V Ana Kategorileri ve Tanımları	Süreç Soruları	
Dikkat	Öğrenenlerin ilgisinin çekilmesi ve öğrenme merakının güdülenmesi	Öğrenme deneyiminin ilgi çekici ve güdüleyici olmasını nasıl sağlayabilirim?
İlişki	Olumlu bir tutumu sağlamak için öğrenenlerin bireysel hedeflerinin gerçekleştirilmesi	Bu öğrenme deneyimi hangi açılardan öğrenenler için değerli olacaktır?
Güven	Öğrenenleri başaracakları konusunda inandırın ve başarılarını kontrol etmelerini sağlayın	Öğretim aracılığıyla öğrenenlere başarılı olmalarını ve bu başarılarını kontrol etmelerini nasıl yapabilirim?
Doyum	Başarıların ödüllerle (içsel/dışsal) desteklenmesi	Öğrenenlere öğrenme deneyimleri konusunda kendilerini iyi hissetmeleri ve öğrenmeye devam etmeleri konusunda neler yapabilirim?
Eylem	Bir engelle karşılaştığında öğrenenlere gerekli stratejilerin sunulması ve becerilerin kazandırılması	Öğrenenler engellerle karşılaştıklarında hedeflerine ulaşmaları için öz-düzenleme becerisini nasıl iletebilirim?

Kaynak: Keller, 2010a: 45.

2.6.1. Dikkat

ARCS-V motivasyon modelinin ilk adımı olan dikkat faktörü, Gagne’nin (1985) öğrenme kuramında geçen ve öğrenmenin dokuz durumunun ilk adımı olan dikkat sağlama adımıyla aynıdır. Gagne ve Keller öğrenme sürecinin en önemli yapısının öğrenenlerin

dikkatlerinin çekilmesi, teşvik edilmesi ve yönlendirilmesi olduğunu belirtmişlerdir (Cardwell, 2014; Keller, 2010a; Stewart ve Crone, 2016: 36). Öğrenme aktivitesi sırasında öğrenenlerin dikkatinin çeşitli animasyonlarla, grafik öğelerle veya sorularla çekilmesi oldukça önemlidir. Daha etkili dikkat çekici veya merak uyandırıcı stratejiler arasında öğrenenlerin zorlu ve çözüme kavuşmamış soruları örnek gösterilebilir. Bu sorular öğrenenleri araştırmaya yönelik uyarabilir. Ayrıca somut örnekler, ders araçlarında ve sunumda çeşitlilik ve mizah gibi öğeler öğrenenlerin dikkatini çekecek bazı stratejilerdir (Acar, 2009; Jokelova, 2013, Keller ve Suziki, 2004). Keller (2010a) algısal uyarılma, araştırmaya yönelik uyarılma ve çeşitlilik sağlama gibi motivasyonu artıran dikkat stratejilerinin kullanılmasını önermektedir. Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin dikkatinin çekilmesi ve sürdürülmesi için çevrimiçi öğrenme ortamında kullanılan iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki süreç sorularına yer verilmiştir.

- *Algısal Uyarılma:* Ne tür motivasyonel mesaj, e-posta, video türleri ve içerikleri öğrenenlerin ilgisini çekebilir? Bu tür iletişim araçları öğrenenlerin başarılı olmak için bu dersin önemli olduğu algısını nasıl artırabilir?
- *Araştırmaya Yönelik Uyarılma:* Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlerin merakını nasıl artırabilir? Bu tür iletişim araçları öğrenenlerin soru sormalarını ve araştırmaya yönelmelerini nasıl teşvik edebilir?
- *Çeşitlilik:* Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlerin dikkatini nasıl çeker? Bu iletişim araçları ne sıklıkla kullanılmalıdır? Ayrıca öğrenenlerin dikkatinin sürdürülmesi için ne tür değişiklikler yapılmalıdır?

2.6.2. İlişki

ARCS-V modelinin ikinci bileşeni ilişkidir. Keller'e (2010a, 2010b) göre ilişki kurma ARCS-V modelinin en önemli parçasıdır. İlişki adımıyla öğretene, "Neden bu dersi/konuyu öğrenenler öğrenmeli?" ya da öğrenenin "Neden bu dersi/konuyu öğrenmeliyim?" sorularına çeşitli motivasyon taktiklerini kullanılarak cevap vermelidir. Öğrenenler kendi hedefleriyle uyumlu konuları/bilgileri daha kolay öğrenirler (Keller,

2010a; Keller ve Deimann, 2012). Dolayısıyla öğrenenlerin hedefleri dersi geçmek, kendini iyi hissetmek, ailesini mutlu etmek, iş sahibi olmak, bir şirkette çalışmak vb. nedenler olabilir. Öğrenenler kendi hedefleriyle öğrenmeleri arasında bir bağlantı görmezlerse motivasyonları azalır ve koparlar. Bunun için motivasyon tasarımında hedef yönelimi, motivasyon eşleşmesi ve yakınlık gibi ilişki stratejilerinin kullanılması gerekir (Chang ve Lehman, 2002; Keller, 2010a). Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin hedefleriyle ilişki kurmaları için kullanılan iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki süreç sorularına yer verilmiştir.

- *Hedef Yönelimi:* Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlerin motivasyon ihtiyaçlarını nasıl karşılayabilir? Mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlerin ihtiyaçları ve amaçları konusunda öğretene nasıl yardımcı olabilir? Ya da gönderilen mesajlar, e-postalar ve videolar, öğrenenlerin öğrenme hedefleri ile bir bağ kurmak için nasıl oluşturulmalıdır?
- *Motivasyon Eşleşmesi:* Çevrimiçi ortamda gönderilen ne tür mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenleri teşvik eder, aidiyet duygusu yaratır ve sorumluluğu artırır?
- *Yakınlık:* Kullanılan iletişim araçlarının, öğrenenlere kişisel iletişim araçları olduğu ve kendileriyle ilgili olduğu nasıl hissettirilir? Öğrenenlerin öğrendiği konularla kişisel deneyimleri arasındaki bağı destekleyen iletişimler nasıl kurulur?

2.6.3. Güven

ARCS-V motivasyon modelinin üçüncü bileşeni güvendir. Güven, öğrenenlerin başarılı olma beklentilerini ifade eder. Öğrenenler çabaları sonucunda başarılı olacaklarına inandıklarında ve bu başarılarının kendi yeteneklerinden geldiğini bildiklerinde motivasyonları artar (Jokelova, 2013; Keller, 2010a). Bu noktada dersteki öğretim hedefleri çok önemlidir çünkü öğrenen, belirtilen hedefler doğrultusunda başarılı olması için ne yapması gerektiğini bilir. Ayrıca ölçme-değerlendirme araçlarının ve

değerlendirme ölçütlerinin öğrenen tarafından bilinmesi, öğrenenlere dönüt verilmesi ve bunların öğretim hedefleri ve konu içerikleriyle uyumlu olması gerekir. Öğreten başarı koşulları, başarı fırsatları ve kişisel kontrol stratejileriyle öğrenenlerin güven konusunda motivasyonunu artırabilir. Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin güven duymalarını sağlamak için kullanılan iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki süreç sorularına yer verilmiştir.

- *Başarı Fırsatları:* Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlerin bireysel yeterliklerine olan inançlarını nasıl artırır ve/veya teşvik eder? Ne tür mesajlar öğrenenlerin başarılı olmalarını teşvik eder?
- *Başarı Koşulları:* Ne tür mesajlar öğrenenlerin başarı için olumlu bir yaklaşım göstermelerine yardımcı olur? Ne tür motivasyonel mesajlar öğrenenlerden beklenen şeyleri anlamalarına yardımcı olur? Ne tür genel motivasyon mesajları öğrenenlerin güven duymalarına yardımcı olur?
- *Kişisel Kontrol:* Ne tür motivasyonel mesajlar öğrenenlerin başarılarının kendi çabaları doğrultusunda olacağını anlamalarına yardımcı olur? Ne tür mesajlar öğrenenlerin kendi öğrenme deneyimleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını teşvik eder?

2.6.4. Doyum

ARCS-V modelinin ilk üç adımını motivasyon bağlamında öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli adımları kapsamaktadır, dördüncü adım olan doyum ise öğrenenlerin öğrenme deneyimleri ve süreci konusunda olumlu duygulara sahip olmalarını sağlar (Keller, 2010a; Keller ve Suziki, 2004; Stewart ve Crone, 2016: 39). Bunun için öğrenenler içsel ödül, dışsal ödül ve eşit muamele çerçevesinde doyuma ulaştırılabilir. Örneğin; öğrenenlere olumlu duygularını, çabalarını ve başarılarını pekiştirecek geri bildirimlerin verilmesi, sözel övgülerin veya somut ödüllerin kullanılması başarılarının değerli olduğu hissini uyandıracaktır. Buna ek olarak bunlar yapılırken başta belirtilen beklentilerle uyumlu hareket edilmesi ve tutarlı ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanılması

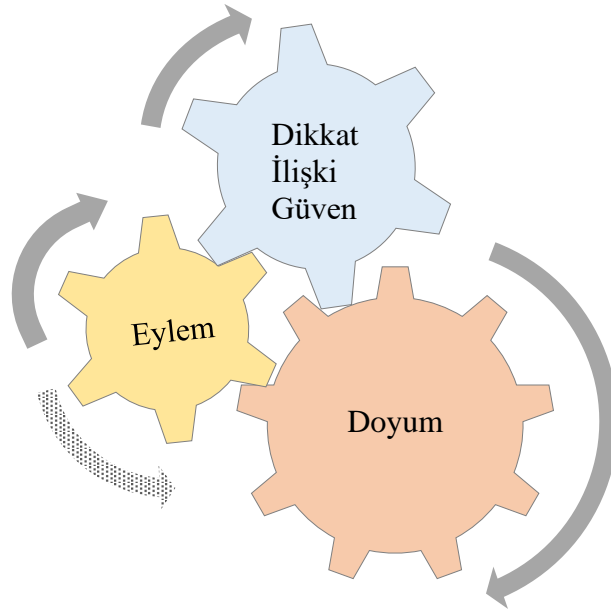
öğrenenlerin eşit davranıldığıının hissedilmesi açısından son derece önemlidir. Doyum konusunda içsel pekiştirme, ödül ve eşitlik alt faktörleri ve stratejileriyle öğrenenlerin motivasyonları artırılmaya çalışılır. Bu araştırma kapsamında öğrenenlerin doyuma ulaşmalarını sağlamak için kullanılan iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki süreç sorularına yer verilmiştir.

- *İçsel Pekiştirme*: Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolar öğrenenlere yeni bilgilerini açığa çıkarma fırsatını nasıl sağlayabilir? Ne tür mesajlar öğrenenlerin başarılı oldukları hissini uyandırabilir?
- *Dışsal Ödül*: Ne tür mesajlar öğrenenlerin öğrenme konusunda başarı ve tutumlarını destekler? Öğrenenlerin çabalarının fark edildiğini, ödülünü ve tebrik edildiğini mesajlarda nasıl iletmeli?
- *Eşitlik (Tutarlılık)* : Ne tür mesajlar öğrenenlerin eşit haklara sahip olduklarını ve kendi hızlarında öğrenebileceklerini bildirir? Mesajlarda öğrenenlere ölçme değerlendirme ölçütlerinin beklentilerle uyumlu ve standart olduğu nasıl iletilebilir?

2.6.5. Eylem

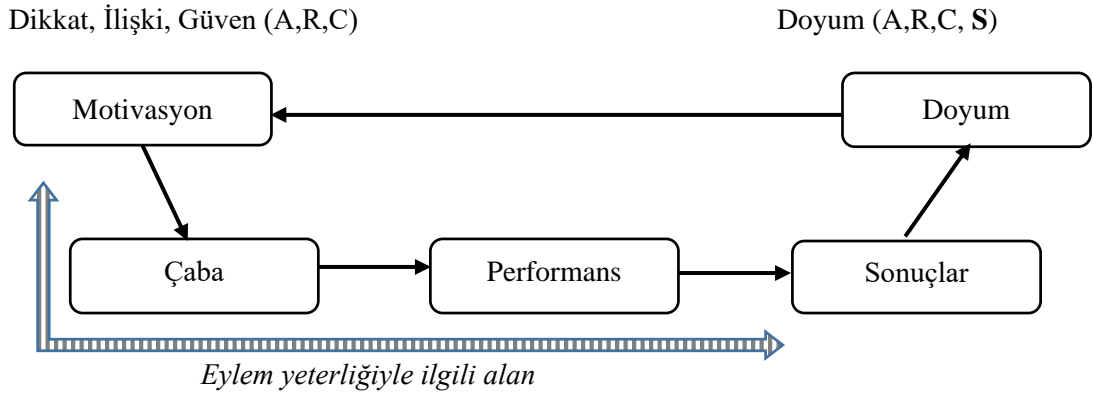
Öğrenme ortamlarında bazı öğrenenlerin net hedefleri, motivasyonları ile başarı için kendi stratejileri ve yöntemleri bulunur. Ancak bazen bu öğrenenler yorgun düşer, kafası karışır ve dikkatleri dağınık olur. Bu noktada öğrenenler, hedeflerini gerçekleştirmek için motivasyondan ayrı bir durum olan eylem yeterliğine ihtiyaç duyarlar. Motivasyon, bir hedefe sahip olma ve bu hedefe ilişkin planlar geliştirmeyi ifade eder. Eylem (volition) ise bu hedefleri gerçekleştirmek için harekete geçmeyi ve hedefe ulaşmayı ifade eder (Brophy, 2010: 270). Daha geniş bir ifade ile eylem, öz-düzenleme becerilerinden daha geniş bir anlama sahip olup, kişilerin zorlu görevleri gerçekleştirmek için bilişsel, motivasyonel ve duyuşsal süreçleri düzenlemeleri ve ilgili görevleri gerçekleştirmelerini ifade eder (Corno ve Kanfer, 1993: 303; Kuhl, 1987). ARCS-V motivasyon modeline sonradan eklenen eylem boyutu, 2005 yılında Florida Eyalet Üniversitesinde misafir

araştırmacı olarak bulunan Dr. Markus Deimann'ın ve Dr. John M. Keller'in çalışmaları sonucunda modele eklenmiştir (Keller, 2008a; J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015). Geleneksel ARCS motivasyon modeline sonradan eklenen ve modelin önceki faktörlerine göre uygulama sırası ve kapsamı muğlak olan eylem faktörü, öğrenenlerin bir hedefi gerçekleştirmek için motive olduktan sonra eyleme geçme durumlarını ifade etmektedir (Chang, 2005; Deimann ve Bastians, 2010; Huang, Hood ve Yoo, 2014; Kehr; 2004; Keller, 2010a, 2010b; Valle vd., 2003). Bu anlamda eylem yeterliği, öğrenenlerin motivasyonlarının tamamlayıcısı olarak düşünülebilir (Bartels, Magun-Jackson ve Kemp, 2009). Bu faktör Gollwitzer'in (1993) uygulama niyeti, Kuhl'un (1984) eylem kontrol ve Zimmerman'ın (1990) öz-düzenlemeli öğrenme kuramlarına dayanmaktadır (Deimann ve Bastians, 2010: 4; Keller, Deimann ve Liu, 2005: 235; Keller, 2010a: 8). Öğrenenler, öğrenme sürecinde motive olduktan sonra bir başka ifade ile modelde dikkat, ilişki ve güven adımları sağlandıktan sonra amaçlarını gerçekleştirmek için eylemde bulunurlar. Bu aşamada öğrenenlerin eyleme geçmeleri için motivasyon tasarımında, öğretene çeşitli taktikler ve stratejiler kullanılır. Bunun sonucunda öğrenenler amaçlarına ulaşmak için eyleme geçer, çaba gösterir ve hedeflerini gerçekleştirirler. Şekil 5'te motivasyon tasarımında eylem faktörünün yeri ve diğer faktörlerle bağlantısı verilmektedir.



Şekil 5. ARCS-V Motivasyon Tasarım Modeli Faktörleri

Eylem faktörü bir yandan dikkat, ilişki ve güven adımlarının destekçisiyken, öte yandan öğrenenlerin doyuma ulaşmaları ve motivasyonlarını sürdürmeleri açısından önemlidir. Bu bağlamda motivasyon modelinde eylem faktörü kilit bir noktaya sahiptir ve köprü görevi görür. Keller (2010a: 46) öğrenme sürecinde ilk üç faktörün (dikkat, ilişki ve güven) başarılı bir şekilde uygulanması ve başarılı olunmasından sonra öğrenenlerin öğrenme konusunda motive olacaklarını ve doyuma ulaşacaklarını vurgulamaktadır. Ancak daha sonra modele eklenen eylem faktörünün ilk üç faktör ile doyum arasında önemli ve gerekli bir yere sahip olduğu eklenmiştir (Keller ve Deimann, 2012). Bu noktada motivasyon, öğrenenlerin hedefe ulaşmak için isteklerini ve seçimlerini ifade etmektedir. Eylem ise öğrenenlerin harekete geçmelerini ve hedefe ulaşmalarını ifade etmektedir (Deimann, 2006; Keller, 2010a: 7; Keller ve Deimann, 2012: 88; Novak, 2014: 74). Nakajima, Nakano, Watanabe ve Suzuki (2012, 2013) ARCS modeliyle birlikte eylem faktörünün yeterince açık ifade edilmediğini ve alt faktörlerinin net olmadığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle araştırmacılar, modelde eylem/eylem yeterliği alanının motivasyon tasarım modelinde dikkat, ilişki ve güven boyutlarını kapsadığını belirtmişlerdir. Şekil 6’da buna ilişkin görsel verilmiştir.



Şekil 6. ARCS-V Tasarım Modelinde Eylem Yeterliği Alanı

Kaynak: Nakajima vd., 2013: 4.

Nakajima vd., (2014) uygulama aşamasında eylem stratejilerinin doyum adımından önce uygulanmasını önermişlerdir. Ayrıca araştırmacılar, eylem faktörünün üç alt stratejileri olarak uygulama niyeti, öz-kontrol ve öz-izleme adımlarını önermişlerdir. Ancak bu alt

stratejiler Keller'in (2015) önerdiği güçlü niyet, eyleme başlama ve öz-düzenleme stratejileri ve eylem faktörü kuramlarıyla benzerlik göstermektedir. Bundan dolayı bu araştırma için Keller'in (2015) önerdiği alt stratejiler kullanılmış ve öğrenenlerin eyleme geçmelerini sağlamak için kullanılan iletişim araçları ile ilgili aşağıdaki süreç sorularına yer verilmiştir (J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015).

- *Güçlü Niyet:* Motivasyonel mesajlar, e-postalar ve videolarla öğrenenleri hedeflerine ulaştırmak için nasıl yönlendirebilirim?
- *Eyleme Başlama:* Öğrenenleri öğrenme süreçlerini kontrol etmeleri konusunda nasıl teşvik edebilirim?
- *Öz-Düzenleme:* Öğrenenleri kendi gelişim süreçlerinden haberdar etmek için nasıl mesajlar iletebilir veya fırsatlar sunabilirim?

ARCS-V modelinin son faktörü olan eylem boyutunun dayandığı eylem kontrol kuramında Kuhl (1987) altı strateji önermektedir. Bu stratejiler hedefe yönelik niyetler ortaya çıkınca işe koşulmaktadır. Başka bir ifadeyle, hedefe yönelik bağlılık bu tür eylem kontrol stratejilerin uygulanması için önkoşuldur. Bu stratejiler şöyledir (Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2008a, 2008b; Keller, 2010a: 30):

- *Seçici Dikkat* (Eylemin koruyucu fonksiyonu): Öğrenenlerin eyleme geçme eğilimlerini engelleyecek bilgi işlemlerin önüne geçerek var olan niyetlerini korumaya yardımcı olur.
- *Kodlama Kontrolü:* Öğrenenlerin amaçlarına uygun olarak gelen uyarıcıları özelliklerine göre kodlayarak seçer ve uygun olmayan uyarıcıları yok sayarak eylemin koruyucu fonksiyonunu kolaylaştırır.
- *Duygu Kontrolü:* Öğrenenlerin var olan niyetleri destekleyen duygusal durumların yönetilmesi ve bu niyetleri engelleyen üzüntü vb. gibi durumların bastırılması anlamına gelmektedir.

- *Motivasyon Kontrolü:* Özellikle motivasyonun güçlü olmadığı zamanlarda, var olan niyetlerin korunması veya yeniden kazandırılmasını ifade etmektedir (Örneğin; bunu gerçekten istemiyor olamama rağmen yapmak zorundayım).
- *Çevre Kontrolü:* Kontrol edilemeyen ve dikkati dağıtan şeylerden arınık bir öğrenme çevresi oluşturulması ve öğrenenlere yapılması planlananlar hakkında bilgi verilmesini ifade etmektedir.
- *Sıkı Bilgi İşleme:* Var olan öğrenme niyetlerinin desteklenmesi için öğrenenlere nerede durulması gerektiğinin bildirilmesi, aktif davranışlarının korunması ve öğrenme sürecinde karar vermek için ne kadar bilgiye ihtiyaç duyulacağını anlatılması anlamına gelmektedir.

Kuhl'un eylem kontrol kuramı kişilerin eyleme geçmelerini öz-düzenleme davranışının kazandırılması ve korunması için geçerli stratejiler sağladığı kanıtlanmıştır (Keller, 2010a: 30).

Bu araştırmada; yukarıda verilen ARCS-V motivasyon tasarım modelinin beş ana faktörü, on beş alt faktörü ve bu faktörlere ait sorular, taktikler, stratejiler ve öğrenenlerin motivasyonları artırmak için kullanılan motivasyonel iletişimler öncelikli alınmıştır. ARCS-V modelinin ana ve alt kategorileri bağlamında tasarım ve uygulama sürecinde cevaplanması gereken sorular bulunmaktadır (Keller, 2010a). Tablo 3'te tasarım ve uygulama sürecinde bir öğretim tasarımcısının kendi kendine sorması önerilen sorular bulunmaktadır.

Tablo 3. ARCS-V Ana ve Alt Kategorileri ile Tasarım ve Uygulama Soruları

ARCS-V Ana Kategorileri	ARCS-V Alt Kategorileri	Tasarım ve Uygulama Süreci Soruları
Dikkat	<ul style="list-style-type: none">Algısal UyarılmaAraştırmaya Yönelik UyarılmaÇeşitlilik	<ul style="list-style-type: none">Dikkati/ilgiyi nasıl yakalayabilirim?Nasıl bir soruyla öğrenenleri uyarabilirim?Dikkati nasıl sürdürebilirim?
İlişki	<ul style="list-style-type: none">YakınlıkHedef yönelimiGüdü eşleşmesi	<ul style="list-style-type: none">Öğrenenlerin ihtiyaçlarını en iyi nasıl karşılayabilirim?Öğrenenlere, uygun seçimleri ve sorumlulukları ne zaman ve nasıl sağlayabilirim?Öğretimi, öğrenenlerin tecrübeleriyle nasıl ilişkilendirebilirim?
Güven	<ul style="list-style-type: none">Başarı BeklentisiÖğrenme KoşuluKişisel Kontrol	<ul style="list-style-type: none">Başarı için olumlu beklentiler oluşturulmasına nasıl yardımcı olabilirim?Öğrenenlerin kendi yeteneklerine olan inançlarını ve tecrübelerini nasıl desteklerim?Öğrenenlere, başarının çaba ve yeteneğe bağlı olduğunu nasıl açıklayabilirim?
Doyum	<ul style="list-style-type: none">Doğal SonuçlarOlumlu SonuçlarEşitlik	<ul style="list-style-type: none">Öğrenenlerin yeni kazandıkları bilgiyi ve becerileri uygulamalarına nasıl olanak sağlayabilirim?Öğrenenlerin başarısını nasıl ödüllendirebilirim?Öğrenenlerin yaptıkları işlerde olumlu duygulara sahip olmalarına nasıl yardımcı olabilirim?
Eylem	<ul style="list-style-type: none">Güçlü NiyetEyleme BaşlamaÖz-düzenleme	<ul style="list-style-type: none">Ne tür stratejiler/mesajlar öğrenenlerin dersini, ödevlerini ve sınavlarını gerçekleştirmelerinde yardımcı olacaktır?Öğrenenlerin derste başarılı olacaklarını inandırmayı ve öz-yönetimlerini teşvik etmeyi nasıl başarabilirim?Öğrenenlere derste daha önceki başarılarını ve şimdi de başaracaklarını hatırlatmayı nasıl teşvik edebilirim?

Kaynak: Keller, 2010a: 319.

Uzaktan eğitimde ARCS-V tasarım modeli, öğrenenlerin motivasyonlarını artırmada uluslararası geçerliği doğrulanmış bir modeldir (Choi ve Johnson, 2005; Keller ve Suzuki, 2004; Keller, 2010a; Loorbach, Peters, Karreman ve Steehouder, 2015). Keller'e (2010a)

göre motivasyon tasarımı, eylemsel ve öz-düzenleyici öğrenme davranışlarının teşvik edilmesi için öğretimsel, çevresel ve motivasyonel stratejiler içerir. Bu bağlamda ARCS-V modelinin uygulaması öncesinde öğretmenin kendini ve öğrenenleri analiz etmek için her adımda sorması gereken sorular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4. ARCS-V Motivasyon Modeli Kontrol Çizelgesi

ARCS-V	Öğretenin Kendi Analiz Etmesi	Öğretenin Öğrenenleri Analiz Etmesi
Dikkat	Bu öğrenme deneyimi konusunda heyecanlı mıyım? Bu öğrenme sürecini nasıl ilgi çekici kılabilirim?	Öğrenenler ilgili olacak mı? Ne tür taktikler onların dikkatini çeker ve ilgilerini sağlar?
İlişki	Bu öğrenme deneyiminin öğrenenlerim için değerli olacağına inanıyor muyum?	Öğrenenler öğrenme deneyiminin değerli olduğuna inanacak mı? Onlara önemli olduğunu hissetmeleri için ne yapabilirim?
Güven	Bu öğrenme deneyimini etkili ve ilgi çekici kılabilmek için yeteneğim konusunda kendimden emin miyim?	Öğrenenler yetenekleri konusunda konuyu öğreneceklerine dair kendilerine güveniyorlar mı?
Doyum	Bu öğrenme deneyimi konusunda olumlu duygular edineceğimi bekliyor muyum?	Öğrenenleri bu süreçte öğrenme deneyimleri konusunda iyi hissetmelerini ve öğrenmeye devam etme konusunda isteklerini sürdürmelerini nasıl sağlayabilirim?
Eylem	Bu öğrenme olayı süresince öğrenenlere etkili yönetim ve destek sağlayacak mıyım?	Öğrenme süreci boyunca öğrenenlerin hedef yönelimlerini korumak ve derse odaklanmalarını sağlamak için ne yapabilirim?

Kaynak: Keller, 2015: 25.

2.7. Motivasyon Tasarım Modeli ve Sosyokültürel Yaklaşım

Motivasyon tasarımının temel varsayımı, ARCS-V modelinin öğrenme ortamlarında öğrenen, öğrenme malzemeleri ve öğrenme ortamına ilişkin sorunların dikkatli bir

analizinden sonra, bu sorunlara yönelik uygun motivasyon stratejileri geliştirerek çözümler sunmasıdır. Bu noktada ARCS-V modeli, motivasyon sorunlarının tespitinde ve bunlara ilişkin çözümlerin tasarlanmasında geçerli, kuramsal dayanağı olan ve yöntemsel yaklaşıma sahip bir modeldir. Bu yüzden motivasyon tasarım modelinin bu araştırmanın sorunu için etkili ve verimli bir çerçeve sunduğu düşünülmektedir.

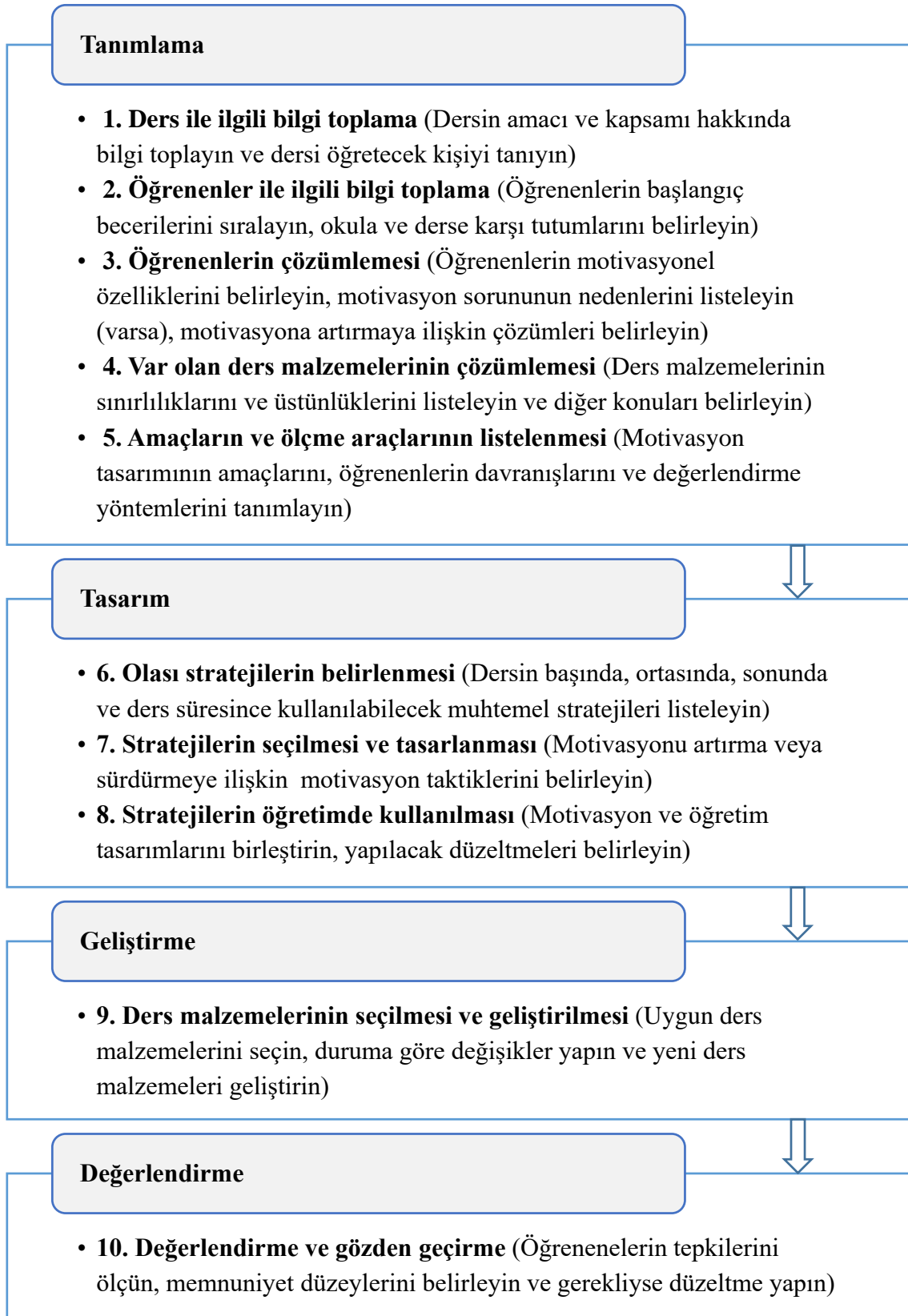
Motivasyon tasarımının yanı sıra bu çalışmada kullanılan stratejilerin tasarlanmasında, sosyokültürel yaklaşım bir başka ismiyle bilişsel gelişim yaklaşımı (Vygotsky, 1978) dikkate alınmıştır. Bu yaklaşımda, öğrenme sürecinin temelinde sosyal etkileşimlerin yer aldığı belirtilmektedir. Bu etkileşimlerin yanı sıra öğrenenlerin kullandığı araçların da çok önemli bir yeri vardır. Uzaktan eğitim ortamları için bu araçların en önemlisi, bilgisayar ve etkileşim için kullanılan e-posta, mesaj vb. gibi araçlardır. Ayrıca öğrenenlerin, yakınsal gelişim alanı (Zone of Proximal Development) olarak ifade edilen, kendilerinden daha donanımlı birinin rehberliğinde daha etkili bir öğrenme gerçekleştirecekleri ve başarılı olacakları ifade edilmektedir (Bonk ve Khoo, 2014; Öncü, 1999; Snowman vd., 2012). Benzer şekilde sosyokültürel yaklaşımda, motivasyon modelinde olduğu gibi öğrenmenin yapılandırılması için öğrenenlerin dikkatinin ve ilgilerinin çekilmesi, desteklenmesi ve onlara yardımcı olunması önem arz etmektedir.

Hem motivasyon tasarımı hem de sosyokültürel yaklaşım; etkileşim, dikkat, ilgi, öğrenme amaçları ile öğrenme süreci arasında ilişki kurma faktörleri açısından yüksek düzeyde benzerlikler göstermektedir. Özellikle etkileşim boyutunun, uzaktan öğrenenlerin motivasyonları üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu düşünülürse (Bonk, 2002; Keller, 2010; Xie ve Ke, 2011), her iki yaklaşımın bu çalışmada kullanılan motivasyonel etkileşim stratejilerinin ve taktiklerinin tasarlanmasında kullanımının daha etkin sonuçlar sağlayacağı umulmaktadır.

2.8. Uzaktan Eğitimde Motivasyon Tasarım Modelinin Kullanımı

Uzaktan eğitimde öğrenenlerin başarılı olması birçok etkene bağlıdır. Motivasyon bu etmenlerden en önemlisi olarak kabul edilmektedir (Deimann ve Bastians, 2010; Kawachi, 2003; Keller, 2000, 2006a, 2010a, 2010b). Motivasyon yüz yüze öğrenme

ortamlarında olduğu gibi uzaktan eğitim ortamlarında da öğrenenlerin dersi tamamlamaları ve başarılı olmaları için kilit bir unsurdur. Çevrimiçi derslerde yüksek düzeyde derse devam etmeme veya dersi bırakma durumu düşük motivasyonla ilişkilendirilmektedir (Deimann ve Bastiaens, 2010; Muilenburg ve Berge, 2005; Sansone vd., 2011). Bu bağlamda uzaktan eğitimde öğrenenlerin önemli boyutlarda sayılacak motivasyon sorunları bulunmaktadır (Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010a, 2010c; Moura ve Carvalho, 2012; Visser, Plomp, Amirault, ve Kuiper, 2002). Bu sorunlara çözüm olarak ARCS-V motivasyon modeli stratejilerinin uzaktan eğitim ortamlarında kullanılmadan önce on aşamalı tasarım sürecinin gerçekleştirilmesi gerekir. On basamaklı tasarım etkinliğinde öğrenme ortamının, öğrenenlerin ve öğrenme malzemelerinin analiz edilmesini; ayrıca öğretim sürecinde kullanılacak uygun stratejilerin seçilmesi, bunlara uygun ders malzemelerin belirlenmesini ve değerlendirme yapılması önerilmektedir (Balaban-Sali, 2008; Keller, 2010a: 57). Buna ilişkin süreçler Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. ARCS-V Motivasyon Tasarımının Aşamaları

Kaynak: Keller, 2010a: 57.

Şekil 7’de verilen on motivasyon tasarımı adımı genellikle büyük ölçekli projelerde, uzun süreli uygulamalarda ve birden fazla kişinin çalıştığı araştırmalarda uygun görülmektedir (Keller, 2010a: 269). Böyle durumlarda bu on adım hedef kitlenin, çevrenin ve öğretim malzemelerinin detaylı analizini yapmaya yardımcı olmakta ve uygulama için detaylı bir planlama yapmaya olanak sağlamaktadır ancak bu durum uygulamada uzun zaman almaktadır. Bazı durumlarda ise bu kadar detaylı bir tasarım sürecine ihtiyaç olmayabilir. Çevrimiçi uzaktan öğrenme ortamlarında, kısa süreli programlarda veya çok fazla zaman olmayan durumlarda kullanılmak üzere Suziki ve Keller (1996) tarafından “Basitleştirilmiş motivasyon tasarımı matrisi” geliştirilmiştir (Tablo 5). Basitleştirilmiş motivasyon tasarımının amacı, öğretene öğrenenlerin önemli motivasyona ilişkin özelliklerini, öğretilecek içeriği ve kullanılacak olan yazılımı belirlemeye yardımcı olmaktır. Buna bağlı olarak da öğretene tüm bu verileri değerlendirdikten sonra belirlenen motivasyon sorunlarına göre uygun motivasyon taktikleri ve stratejileri belirler. Bu sayede gereksiz taktik kullanımı önlenmiş olur.

Basitleştirilmiş motivasyon tasarımı matrisinde, tasarım öğeleri sütununda ilk sırada öğrenenlerin öğrenmeye ilişkin genel özellikleri yer almaktadır. İkinci sırada öğretene veya tasarımcının öğretime ilişkin değerlendirmeleri yer almaktadır. Üçüncü ve dördüncü sırada öğrenenlerin öğrenme malzemelerine ve öğretim aracına ilişkin beklenen tutumları yer almaktadır. Tabloda yer alan (+) ve (-) işaretleri olumlu ve olumsuz motivasyon özelliğini işaret etmektedir. Bu bilgiler ışığında tasarımcı ne kadar ve ne tür motivasyon taktiklerine ihtiyaç olduğuna karar verir ve muhtemel taktikleri belirler (Keller, 2010a: 269).

Tablo 5. Basitleştirilmiş Motivasyon Tasarımı Matrisi

Tasarım Faktörleri ARCS Faktörleri	Dikkat	İlişki	Güven	Doyum
Öğrenen Özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> Seçmeli ders, Yüksek ilgi (+) 	<ul style="list-style-type: none"> Yüksek sorumluluk bilinci (+) 	<ul style="list-style-type: none"> İngilizce düşük yazma becerisi (-) Düşük seviyede İngilizce iletişim (-) 	<ul style="list-style-type: none"> Tanıdık olmayan öğrenciler (-), Tanıdık öğretmen (+)
Öğrenme İşi/Görevi	<ul style="list-style-type: none"> Yeni, çekici, maceralı (+) 	<ul style="list-style-type: none"> Gelecekte yararlı olması (+), Uzaktan eğitime yoğun ilgi (+), Bilgisayara sınırlı erişim (-) 	<ul style="list-style-type: none"> Dersin zor olarak algılanması (-), Dersi ilk defa alma (-) 	<ul style="list-style-type: none"> Edinilen becerilerin uygulanabilirliği (+), İlginç çıktılar (+)
Araç (Bilgisayar, Tablet)	<ul style="list-style-type: none"> İlgi çekici yeni uygulama (+) 	<ul style="list-style-type: none"> Bilgisayara aşina olma (+) 	<ul style="list-style-type: none"> Sabit olmayan bir arkadaş grubu endişe yaratabilir (-) 	<ul style="list-style-type: none"> Hemen geri bildirim alma (+)
Yazılımın Özellikleri (LMS)	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> - 	<ul style="list-style-type: none"> İngilizce kullanımı (-) 	<ul style="list-style-type: none"> Herkesin katılımına açık (+)
Analiz / Özet	<ul style="list-style-type: none"> Çok az taktik kullanımı gereklidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Çok az taktik kullanımı gereklidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Güven kurmak gereklidir. 	<ul style="list-style-type: none"> Çok az taktik kullanımı gereklidir.
Kullanılacak Motivasyon Taktikleri	<ul style="list-style-type: none"> Dünya çapında iletişim kurma fırsatını vurgulayın Anında iletişim özelliklerini gösterin 	<ul style="list-style-type: none"> Kişinin iletişim kabiliyetlerini nasıl genişletebileceğini gösterin 	<ul style="list-style-type: none"> Kolaydan zora doğru hedefler belirleyin Çeviri programı kullanın Yardımcı öğretici kullanın 	<ul style="list-style-type: none"> Öğrenme yönetim sisteminde arkadaş grupları oluşturun Pekiştirici kullanın

Kaynak: Keller, 2010a: 270.

2.9. Motivasyon Tasarımı Modeliyle İlgili Yapılan Araştırmalar

Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyon araştırmaları kapsam ve sayı açısından oldukça sınırlıdır ancak yapılan çalışmalar uzaktan eğitim ortamlarında motivasyon tasarımlarının öğrenenlerin motivasyonunu etkilediğini ve çeşitli boyutlarda öğrenenlere kazanımlar sağladığını açıkça ifade etmektedir (Acar, 2009; Balaban-Sali; 2002, 2008; Choi ve Johnson, 2005; Colakoglu ve Akdemir, 2010; Gabrielle, 2003; Huett, 2006; Huett vd., 2008; Jekolova, 2012; Keller, 2010a; Kim ve Frick, 2011; Maclellan, 2008; Smith, 2008). Bu çalışmalara ilişkin bazı bulgular ve sonuçlar aşağıda verilmektedir.

Bilgisayar destekli öğretimde ARCS motivasyon stratejileri ve taktiklerinin kullanıldığı ve 137 öğrenenle gerçekleştirilen deneysel çalışmada, Balaban-Sali (2002) motivasyon kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenenlerin başarısı, motivasyonları, tutumları, başarıya ilişkin güvenleri ve öğretim sürelerini araştırmıştır. Araştırma bulguları, motivasyon kaynağının öğrenenlerin başarıları üzerine etkisinin anlamlı olmadığını ancak yetkinlik kaynağının öğrenenlerin başarısını artırdığı belirtilmiştir. Ayrıca içsel motivasyona sahip öğrenenlerin, dışsal motivasyona sahip öğrenenlere göre dikkat, ilişki, güven ve doyum boyutlarında motivasyonlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur. Buna ek olarak araştırmaya katılan tüm öğrenenlerin derse karşı ilgilerinin olumlu olduğu belirtilmiştir.

Teknoloji destekli uzaktan eğitim ortamlarında Gabrielle (2003) beş aylık süreyle üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırmada ARCS motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin başarıları, motivasyonları ve öz-yönetimli öğrenmeleri üzerindeki etkilerini deney ve kontrol grupları üzerinde araştırmıştır. İki grup arasında başarı bağlamında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.30$). Ayrıca çalışmada öğretim materyalleri motivasyon ölçeği bağlamında dikkat, ilgi, güven ve doyum faktörlerinde deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur. Buna karşın derse karşı ilgi ölçeğinde dikkat faktörü bağlamında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken ilişki, güven ve doyum açısından deney ve kontrol grubu öğrenenleri arasında anlamlı farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

ARCS modelinde sadece güven stratejilerinin etkililiğini araştıran Huett (2006), deneysel çalışmasında iki grup arasında karşılaştırmalar yapmak üzere Keller'in derse karşı ilgi ve öğretim materyalleri motivasyon ölçeğini kullanmıştır. Araştırmada deney grubunda sadece güven artırıcı stratejiler kullanılmıştır. Araştırma bulguları istatistiksel olarak derse karşı ilgi ölçeğinde güven boyutunda anlamlı farklılık gösterirken ($p=0.004$), öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=0.08$). Ayrıca diğer faktörler için bilinçli stratejiler kullanılmasına rağmen dikkat boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmazken, ilişki ve doyum boyutunda anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Huett vd. (2008) tarafından yapılan başka bir çalışmada, ARCS motivasyon tasarımında kullanılan etkileşim unsurlarından bireysel e-postaların, öğrenenlerin motivasyonlarını yükselttiği bulunmuştur. Yeni teknolojilerin motivasyon üzerinde etkisini araştıran başka bir çalışmada, Choi ve Johnson (2005) video temelli derslerin yazı temelli derslere oranla öğrenenlerin motivasyonlarını daha fazla artırdığını belirtmişlerdir.

Motivasyon tasarımında kullanılan önemli stratejiler arasında öğrenenlere mesaj, e-posta, poster vb. etkileşimsel stratejiler bulunmaktadır (Visser ve Keller, 1990). Bu stratejilere dayanarak kişiselleştirilmiş motivasyonel mesajların kullanımı ile ilgili öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması ve eylem yeterliklerinin kazandırılması konusunda Kim ve Keller (2008) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğrenenlerin motivasyonlarının ve güvenlerinin bu tür mesajlar kullanılmayan öğrenen grubuna göre daha yüksek olduğu belirtilmektedir.

ARCS motivasyon stratejilerinin web destekli öğrenme yaklaşımıyla kullanımına ilişkin Acar (2009) tarafından gerçekleştirilen ve sekiz hafta süren deneysel araştırmada, deney grubunda yer alan öğrenenlerin derse karşı ilgi ve motivasyonlarının geleneksel öğretim grubunda yer alanlara göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Öğretim materyali motivasyonu bağlamında deney grubundaki öğrenenlerin dikkat, ilgi ve doyuma ilişkin motivasyon düzeyleri ile kontrol grubundaki öğrenenlerin düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ancak güven faktörü açısından öğrenen grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Derse karşı ilgi açısından motivasyon stratejileri uygulanan grubun geleneksel yöntemle öğrenen gruba göre dikkat ve güven alt faktörleri motivasyon puanları istatistiksel olarak anlamlı bulunurken, ilgi ve doyum alt faktörlerine yönelik motivasyon puanlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Buna ek olarak, araştırmada ARCS motivasyon stratejileri kullanımının başarı üzerinde etkisi olduğu ve gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu belirtilmiştir.

Çolakoğlu ve Akdemir (2010) tarafından elli üniversite öğrencisiyle altı hafta süren deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Harmanlanmış bir ders bağlamında çevrimiçi ortamda deney grubu için ARCS motivasyon modeli stratejileri, kontrol grubu için de geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma bulgularında, ARCS modelinin tüm faktörlerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, ARCS motivasyon modeli ilişki ve güven faktörleri stratejilerinin öğrenenlerin başarıları ve derse ilişkin memnuniyetleri üzerine etkisini araştırmak üzere Jekolova (2012) tarafından deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırma sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında başarı ve derse ilişkin memnuniyet bağlamında ilişki ve güven boyutlarında anlamlı bir farkın bulunmadığını göstermiştir.

İngilizce öğretiminde ARCS modelinin öğrenenlerin motivasyonları üzerindeki etkisini, öğrenenleri motive eden etkinlikleri ve öğretici davranışlarını araştırmak üzere Yüncü Kurt (2014) tarafından on haftalık deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma bulguları deney grubunda yer alan öğrenenlerin ARCS modelinin tüm boyutlarında motivasyonlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca çalışma İngilizce öğretiminde ARCS modeli stratejilerinin uygulanabilirliğini ve etkililiğini desteklemektedir.

Erdoğan (2015) tarafından üniversite öğrencileriyle gerçekleştirilen dört haftalık deneysel çalışmada ise ARCS motivasyon modeli bağlamına uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın, öğrencilerin motivasyonları ile başarıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Çalışmada her iki grupta motivasyon stratejileri kullanılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrenenler için kullanılan stratejilerde bilişsel stil özellikleri dikkate

alınırken, kontrol grubunda bu durum dikkate alınmamıştır. Araştırma bulguları uyarlanabilir motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin motivasyonları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ancak başarı üzerinde olumlu etkisinin olmadığını göstermiştir.

Türkiye’de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili 2003-2012 yılları arasında SSCI kapsamındaki dergilerde, ULAKBİM veri tabanlarında dizinlenen dergilerde yayımlanmış Türkiye adresli makaleler ile YÖK tez bankasında yayımlanmış tezlerle yapılmış çalışmaları inceleyen bir araştırmada, ARCS motivasyon tasarım modelinin 15 çalışmayla en çok işlenen ikinci model olduğu belirtilmektedir (Göksu, Özcan, Çakır ve Göktaş, 2014). Buna ek olarak araştırmacı tarafından 2013 ve 2014 yılları için yapılan taramada ise 2013’te 2, 2014’te ise 3 çalışma bulunmuş ve toplamda yirmi çalışma olmuştur. Ancak bu çalışmalar arasında tamamen uzaktan eğitim ortamlarında uygulanan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca motivasyon modeline son olarak eklenen eylem faktörünün bu çalışmalarda yer almadığı görülmüştür. Buna ilişkin veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Türkiye’de Yıllara Göre ARCS Modeli ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Öğretim/Motivasyon Tasarımı Modeli	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	Toplam
ARCS (Keller, 1983)	1	-	-	-	2	2	1	2	3	4	2	3	20

Çalışmalarda ele alınan değişkenler incelendiğinde ise ARCS modelinin, öğrenmenin kalıcılığına önemli derecede etki etmediği buna karşın öğrencilerin akademik başarılarına, motivasyonlarına, sistemli öğrenme durumlarına ve tutumlarına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir (Göksu vd. 2014).

Tablo 7. ARCS Modeline İlişkin Araştırmalarda İncelenen Değişkenler

Öğretim/Motivasyon Tasarım Modeli	Alanda İncelenen Değişkenler
ARCS Motivasyon Tasarım Modeli	Akademik Başarı (+)*
	Motivasyon (+)*
	Sistematik Öğrenme (+)*
	Tutum (+)*
	Kalıcı Öğrenme (-)**

*ilgili model belirtilen değişkenler açısından önemli derecede ve olumlu yönde bir etkiye sahiptir.

** ilgili model belirtilen değişken açısından önemli bir etkiye sahip değildir.

Kaynak: Göksu vd., 2014: 702.

Bunun yanı sıra, YÖK tez merkezi veri tabanında yayımlanmış tezler incelenmiş ve ARCS motivasyon tasarım modeliyle ilgili yapılmış 14 tez bulunmuştur. Bunlardan 5'i doktora, 9'u ise yüksek lisans tezidir. Ancak bu tezlerin hiçbirinde ARCS-V modelinin yeni ögesi olan eylem (V boyutu) ele alınmamıştır. Ayrıca tamamen açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapılmış çalışmaya da rastlanmamıştır. Tablo 7'de bu tezlerin listesi verilmiştir.

Tablo 8. Motivasyon Tasarımı Modeli ile İlgili Türkiye’de Yapılmış Tezler

Araştırmacı-Yıl	Tezin Adı	Tez Türü	Alan	Süre	n	Grup sayısı	Yöntem	Model
Yüncü Kurt, P. (2014)	ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri	YL	Eğitim (örgün)	10 hafta	30	1	Nicel	İlişkisel
Balantekin, Y. (2014)	ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi	DR	Eğitim (örgün)	4 hafta	46	2	Nicel	Deneysel
Kurt, M. (2012)	ARCS motivasyon modeline göre harmanlanmış öğretimin, ilköğretim 6.sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrenci başarısına etkisi	YL	Eğitim (örgün)	4 hafta	80	4	Nicel	Deneysel
Çoban, M (2012)	3B open simülator ortamında ARCS motivasyon modeline göre tasarım yapan öğretim tasarımcısı adaylarının görüş ve deneyimleri: Bir durum çalışması	YL	Eğitim (örgün)	1 dönem	42	-	Nitel	Durum
Kutu, H. (2011)	Yaşam temelli ARCS öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi hayatımızda kimya? ünitesinin öğretimi	DR	Eğitim (örgün)	7 hafta	60	2	Nitel	Durum
Cengiz, E. (2009)	ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi	YL	Eğitim (örgün)	5 hafta	40	2	Nicel	Deneysel
Acar, S. (2009)	Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi	DR	Eğitim (örgün)	8 hafta	72	2	Nicel	Deneysel
Çolakoğlu, Ö.M. (2009)	ARCS motivasyon modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi	YL	Eğitim (örgün)	6 hafta	50	2	Nicel	Deneysel
Çetin, U. (2007)	ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması	YL	Eğitim (örgün)	2 hafta	60	2	Nicel	Deneysel
Gökçül, M. (2007)	Keller’ın ARCS güdülenme modeline dayalı bilgisayar yazılımının matematik öğretiminde başarı ve kalıcılığa etkisi	YL	Eğitim (örgün)	2 hafta	41	2	Nicel	Deneysel
Çevikoğlu, S. (2006)	Trafikent sürücü eğitim simülatorünün simülator özellikleri, ARCS motivasyon modeli bakımından değerlendirilmesi ve sürücülerin direksiyon eğitimi başarısına etkisi	YL	Eğitim (örgün)	-	40	2	Nicel	Deneysel
Kayak, S. (2005)	ARCS modeline göre tasarlanan eğitsel yazılımın öğrenmeye etkisi	YL	Eğitim (örgün)	-	-	-	Nicel	Deneysel
Dede, Y. (2003)	ARCS motivasyon modeli ve öge gösterim teorisine (Component display theory) dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi	DR	Eğitim (örgün)	-	15	-	Karma	Keşfedici
Balaban Sali, J. (2002)	Bilgisayar Destekli Öğretimde Güdülenme Kaynağı ve Yetkinlik Düzeyinin Öğrenci Başarı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi	DR	Eğitim (örgün)	2 hafta	13	6	Nicel	Deneysel

3. Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, araştırmanın alanı, çalışma grubu, değişkenleri, uygulaması, veri toplama araçları ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntemler ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

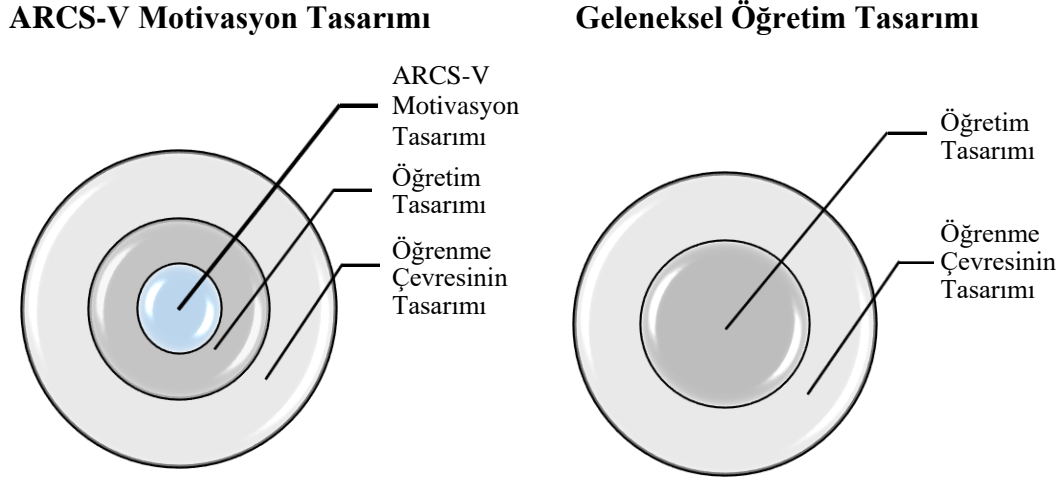
Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modeli ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bu şekilde desenlenmesinin nedeni deneysel araştırma modelinin, öğretim stratejilerinin etkililiğini test etmek, neden sonuç ilişkilerini ortaya koymak ve karşılaştırmalar yapmak için kullanılabilir uygun araştırma modeli olmasıdır (Creswell, 2012; Karasar, 2008; Neuman, 2014). Araştırma kapsamında deney ve kontrol grupları gelişigüzel (random) olduğundan eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel model kullanılmıştır (Karasar, 2008: 102). Buna ek olarak, araştırma gruplarının benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına da yansız bir seçimle karar verilmiştir. Bu araştırmanın uygulama akışı Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9. Araştırmanın Uygulama Akışı

Grup	Ön test	Uygulama (4 hafta)	Ara test	Uygulama (7 hafta)	Ölçme	Görüşme	Son test
ARCS-V Motivasyon Tasarımı (Deney)	Başarı Tutum	ARCS-V motivasyon stratejileri	✓	ARCS-V motivasyon stratejileri	IMMS* CIS** VPT***	✓	✓
Geleneksel Öğretim Tasarımı (Kontrol)	Başarı Tutum	Geleneksel Öğretim	✓	Geleneksel Öğretim	IMMS* CIS** VPT***		✓

*: Öğretim materyali motivasyon ölçeği, **: Derse karşı ilgi ölçeği, ***: Eylem yeterliği ölçeği

ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları arasındaki tasarım farkları Şekil 8’de verilmektedir.



Şekil 8. ARCS-V Grubu ile Geleneksel Öğretim Grubu Ders Tasarımı

ARCS-V tasarım grubunda, öğrenme çevresi düzenlendikten sonra öğretim tasarımı öğeleri dikkate alınmış bununla birlikte motivasyon tasarımı modeli kullanılmıştır. Geleneksel tasarımda ise sadece öğrenme çevresi düzenlenmiş ve öğretim tasarımı öğeleri kullanılmıştır.

3.2. Araştırma Alanı

Araştırma, 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Döneminde Marmara Bölgesindeki bir yükseköğretim kurumunda yürütülmüştür. Üniversitede ortak zorunlu dersler olan İngilizce, Türk Dili ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersleri üç yıldır uzaktan eğitim yoluyla verilmektedir. Bu araştırma, İngilizce dersi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bunun nedeni, İngilizce dersinin öğrenenlerin en çok zorlandığı ve diğer iki derse oranla en çok başarısız oldukları ders olmasıdır. Bu durumun temel nedeninin de motivasyon eksikliği olduğu düşünülmektedir. Ayrıca üniversitede uzaktan eğitim dersleri için devam zorunluluğu bulunmamaktadır. Buna rağmen öğrenenlerin en çok İngilizce dersi için öğrenme yönetim sistemine giriş yaptıkları, diğer iki ders için ise çoğu öğrenenin giriş

yapmadığı veya sadece sınav haftalarından önce ders notlarını almak için giriş yaptığı tespit edilmiştir. Bu nedenlere ek olarak, araştırmacının ilgili dersi on yıldır vermesi, hedef kitlenin sorunlarını iyi bilmesi ve dolayısıyla ARCS-V modeline dayalı kullanılacak stratejilerin seçiminde bu deneyimin de önemli olması bir neden olarak kabul edilmiştir. Öğrenenler ilgili dersi, ALMS öğrenme yönetim sistemi ve web tabanlı sanal sınıf uygulaması Perculus aracılığıyla almaktadır. ALMS öğrenme yönetim sisteminin ve Perculus sanal sınıf uygulamasının genel özellikleri şöyledir:

3.2.1. Öğrenme Yönetim Sistemi

Web, tablet, mobil kullanma olanağı ve sosyal medya desteği bulunan ALMS öğrenme yönetim sisteminin özellikleri üç farklı başlıkta aktivite, sınav ve raporlama adı altında incelenebilir¹.

Aktivite özellikleri;

- Ödev, e-ders, sınav, forum, doküman, sanal sınıf, anket, video, tanıtım ve bağlantı aktivitesi olarak toplam on aktivite desteği,
- Aktiviteleri başlangıç ve bitiş tarihine, saatlerine ve haftalara göre planlama,
- Aktiviteleri sınıflara ve sınıf içi gruplara atama,
- Aktiviteler arasında öncelik planlaması,
- Tüm aktivite tipleri için tamamlanma tarihi belirleyebilme,
- Video içeriklerine istenen anda soru eklenebilmesi ve böylece takibin detaylı bir şekilde ölçülebilmesi,
- Doküman ve metin olarak ödev ataması yapabilme,
- Gelen ödevleri notlandırma ve geri bildirim sağlama,
- Son teslim tarihi belirleme ve dosya boyut kısıtı koyabilme,
- Derste, gruba özel veya genel forumlar oluşturma,
- Kullanıcıların dâhil oldukları forumları tek noktadan takip edebilme,
- Ders arşivi sayesinde kullanıcıların tamamlanmış eğitimlere de ulaşabilme olanağı,
- Sanal kütüphane alanı bulunmaktadır.

¹ <http://www.advancity.com.tr/> (Erişim Tarihi: 21.09.2015)

Sınavlara ilişkin özellikler;

- Boşluk doldurma, açık uçlu cevap, eşleştirme, şıklı tek cevap, şıklı çok cevap, doğru/yanlış, sıralama tipi sorulara destek veren soru bankası,
- Sorular içinde imaj kullanma desteği,
- Sınav türünün belirlenmesi, kaç defa alınabileceğinin belirlenmesi,
- Sınav ekranında cevap verilen ve verilmeyen sorular ile tamamlama yüzdesinin gösterilmesi,
- PDF formatındaki yaprak testlerden hızlı bir şekilde sınav hazırlayabilme,
- Video içeriklerine de soru konulabilmesi gibi özelliklere sahiptir.

Raporlama özellikleri;

- Öğretmen, yönetici ve uzaktan eğitim merkezi için çeşitli raporlar,
- Kullanıcıların dersleri ve aktiviteleri tamamlama oranını takip edebilmesi ve diğer kullanıcılarla kıyaslama şansı,
- Öğretmen ve kullanıcıların sistemi kullanım performanslarının takibi,
- Video eğitimlerini daha performanslı hale getirecek izlenme ve tamamlanma raporu,
- *Google Analytics* uyumu ile detaylı sistem analizleri gerçekleştirilebilmektedir.

ALMS öğrenme yönetim sistemine ilişkin ekran görüntüsü Resim 1’de verilmektedir.

English İngilizce I

All-Hafta Hafta Liste Kart Tüm Aktiviteler Tüm Üniteler Seçimleri Temizle

Hafta 1

Durum	Tip	Ad	Başlangıç Tarihi
✓ Yayınlanıyor	Sanal Sınıf	Week-1 Online Class	06.10.2015
✓ Yayınlanıyor	Sanal Sınıf	Week-1 Online Class	06.10.2015
6/32 görüntüledi	Doküman	Week-1 Exercises	28.09.2015
5/32 görüntüledi	Doküman	Week-1 Worksheet	28.09.2015
4/32 görüntüledi	Doküman	Week-1 Presentation	28.09.2015

Öğretim Üyeleri

Hasan UÇAR

Şubeler

Bankacılık ve Finans - Normal Öğr...

Dersi Yönet

Yeni Aktivite Ekle

Şubeleri Yönet

İletişim Kur

Resim 1. ALMS Ekran Görüntüsü

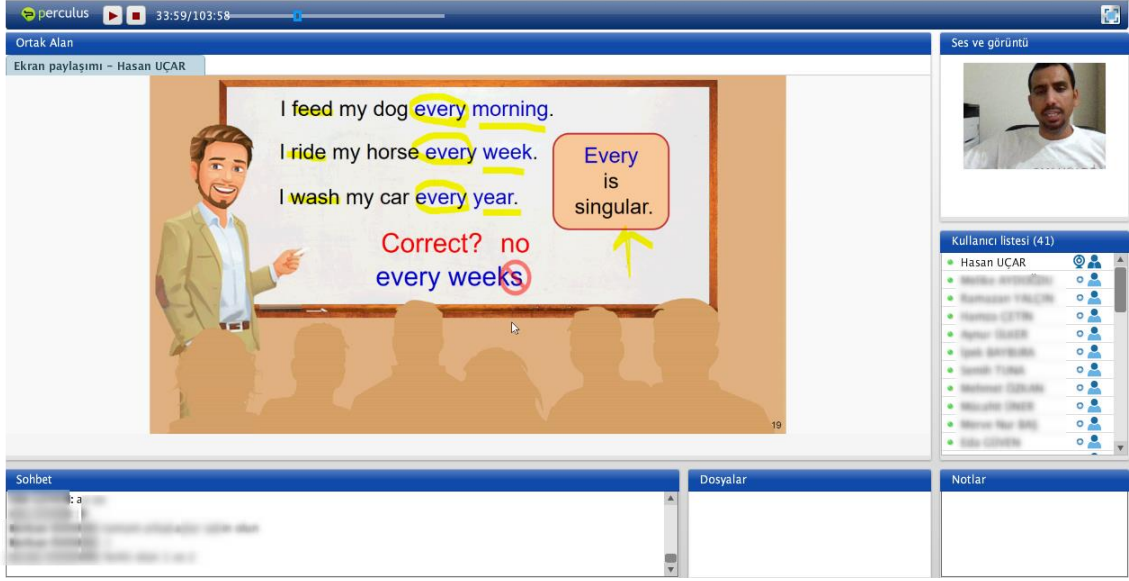
3.2.2. Sanal Sınıf Platformu

Araştırma süresince canlı sınıf uygulamaları için ALMS öğrenme yönetim sistemiyle entegre olan Web tabanlı Perculus sanal sınıf platformu kullanılmıştır. Bu sistem, aşağıdaki özelliklere sahiptir².

- Sesli ve videolu görüşme,
- Ortak yazı tahtası,
- Anket uygulaması,
- Ekran paylaşımı,
- Sunu paylaşma,
- Anlık yazışma (sohbet),
- Not alma ve
- Dil desteği

Perculus sanal sınıf platformuna ilişkin ekran görüntüsü Resim 2’de verilmektedir.

² <http://www.advancity.com.tr/> (Erişim Tarihi: 21.09.2015)



Resim 2. Perculus Sanal Sınıf Platformu

3.3. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2015-2016 Öğretim Yılı Güz döneminde Marmara Bölgesindeki bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim yoluyla verilen 2 kredilik ENG101 kodlu İngilizce-I dersini alan lisans öğrencilerinden oluşmaktadır. Çevrimiçi ortamda gruplar arasında yürütülen bu deneysel çalışmada, üniversiteye yeni başlamış ve kendi aralarında iletişim kurma ihtimalleri en düşük olan farklı yerleşkelerdeki öğrenenlerden iki grup seçilmiştir. Bir grup, merkez yerleşkede bulunan bir fakültenin öğrenenlerinden oluşurken, diğer grup merkez yerleşke dışındaki başka bir birimin öğrenenlerinden oluşmuştur. ARCS-V grubunda 59 (deney), geleneksel öğretim grubunda ise 63 (kontrol) öğrenen bulunmaktadır. Cohen'e göre (1988: 313) 0.05 anlamlılık düzeyinde birbirine yakın iki grupta yapılan deneysel çalışmalarda her grup için en az 34 katılımcının bulunması gerekmektedir. Ancak 0.01 anlamlılık düzeyinde, her grupta 62 katılımcının bulunması belirtilmektedir (Cohen 1988: 313; Huett, 2006: 35). Bu çalışmada, ARCS-V ve geleneksel öğretim gruplarında (deney-kontrol) yer alan öğrenen sayısı göz önünde bulundurulduğunda her iki gruptaki öğrenen sayısının, 0.05 anlamlılık düzeyinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmek için yeterli olduğu düşünülmektedir.

3.4. Araştırmanın Değişkenleri

Araştırmada yer alan bağımsız, bağımlı ve kontrol (ortak, birlikte değişen) değişkenlerin bilgisi aşağıda verilmektedir.

▪ **Bağımsız Değişken(ler)**

1. Öğretim/Tasarım Modeli

- a. ARCS-V motivasyon tasarımı modeline göre motivasyon stratejilerinin kullanımı (deney grubu)
- b. Geleneksel öğretim tasarımı modeli kullanımı (kontrol grubu)

▪ **Bağımlı Değişkenler**

1. Derse karşı ilgi
2. Motivasyon
3. Eylem yeterliği,
4. Akademik başarı

▪ **Kontrol Değişkenler**

1. Ön test puanı
2. İngilizce öğrenmeye yönelik tutum

3.5. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, çevrimiçi uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarım modeline dayalı stratejilerin öğrenenlerin derse karşı ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarıları üzerine etkisini araştırmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testleri ve derse öğrenmeye yönelik tutum sorusu, Keller (2005) tarafından geliştirilen derse karşı ilgi ölçeği (CIS), yine Keller (2009) tarafından geliştirilen öğretim materyalleri motivasyon ölçeği (IMMS) ile Deimann, Weber ve Bastiaens tarafından geliştirilen (2009) eylem yeterliği ölçeği (VPT) kullanılmıştır. Bu araçların yanı sıra motivasyon stratejilerinin kullanıldığı öğrenenlerle uygulama sonunda bir değerlendirme yapmak ve öğrenenlerin tepkilerini ölçmek için grupça yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.

3.5.1. Başarı testleri

Uygulamada araştırmacı tarafından ders konularının amaçlarına uygun olarak hazırlanmış üç adet başarı testi kullanılmıştır. Testlerde yer alan sorular on dört haftalık ders içeriğinde yer alan konuların öğrenme kazanımlarına dayanarak hazırlanmıştır. Test sorularının kapsam ve görünüş geçerlilikleri ile ölçme, değerlendirme ölçütlerine ve ilkelerine uygunluklarının belirlenmesinde 3 eğitmenin ve 1 ölçme değerlendirme uzmanının görüşünden yararlanılmıştır. Testler, 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır (Ek 32, 33, 34).

Başarı testlerinin güvenirlik hesaplamaları için Kuder-Richardson-20 (KR-20) kullanılmıştır. Buna göre ön test için hesaplanan KR-20 iç tutarlık değeri 0,73, ara test için 0,78 ve son test için 0,72 olarak bulunmuştur. Bu değerler, iç tutarlık için genellikle yeterli kabul edilen alpha değeri 0,70'in üzerindedir (Büyüköztürk, 2011: 170; Kline, 2000: 178). Elde edilen bu sonuçlar test ölçümlerinin güvenilir olduğunu göstermiştir. Ayrıca test soruları için madde analizi gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda testin toplam puanlarına göre oluşturulan üst %27 ve alt %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar incelenmiş ve maddelerin ayırt edicilik ile güçlük indeksleri uygun bulunmuştur.

3.5.2. Derse yönelik tutum

Öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin motivasyon yapılarını değerlendirmek ve tutumlarına ilişkin bilgi sahibi olmak için tek maddelik soru sorulmasının uygun olduğu belirtilmektedir (Goets vd., 2007; Gogol vd., 2014; Nagy, 2002). Bu araştırmada da araştırmacı tarafından, öğrenenlerin derste öğrenmeye karşı psikolojik engellerinin olup olmadığını öğrenmek ve bunu analizlerde kontrol değişken olarak kullanılmak üzere bir tutum sorusu sorulmuştur. Soru; “*Yeterli zaman ayırırsam İngilizce öğrenebileceğimi düşünüyorum.*” şeklinde sorulmuştur. Bu soru öğretim yılının ilk haftasında araştırmacının öğrenen gruplarla tanışma ziyareti sırasında, ön test gerçekleştirilmeden ve araştırmanın amacı açıklanmadan önce sorulmuştur. Öğrenenler bu soruya “*Hayır öğrenemem*”, “*Belki öğrenebilirim*” ve “*Evet öğrenebilirim*” şeklinde cevap vermişlerdir.

3.5.3. Derse karşı ilgi ölçeği

Derse karşı ilgi ölçeği (CIS), John M. Keller (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yüz yüze veya uzaktan eğitim derslerinde kullanılan ARCS-V motivasyon stratejileri ve taktikleri çerçevesinde öğrenenlerin motivasyonlarını ve derse karşı ilgilerini ölçmektedir. Ölçek 34 maddeden oluşmakta ve ARCS-V tasarım modelindeki dikkat, ilişki, güven ve doyum faktörlerine dayanmaktadır. Dikkat ve ilişki bileşenlerini ölçen sekizer, güven ve doyum faktörlerini ölçen dokuzar madde bulunmaktadır. Öğrenenler bu maddelere, 1=*Doğru Değil* ile 5=*Çok Doğru* seçenekleri arasında cevap vermektedir. Keller (Yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015), bu ölçeği nitel ve nicel çalışmalar sonucunda geliştirmiştir. Motivasyon çalışmaları konusunda uzman on doktora öğrencisiyle nitel görüşmeler yapılmış ve muğlak, modelde yer alan faktörlerle bağlantısı olmayan ve ilişkilendirilemeyen maddeler çıkartılmış ve/veya düzenlenmiştir. Ardından Keller, motivasyon çalışmaları konusunda uzman olmayan başka on öğrenciyle görüşmeler yapmıştır. Sonunda da 200 kişilik öğrenci grubuna ölçeği uygulamış ve ölçek son halini almıştır (Keller, 2010a: 278). Bu ölçek daha önce Türkiye’de ve diğer ülkelerde birçok çalışmada kullanılmış geçerliği ve güvenilirliği yüksek bir ölçektir (Acar, 2009; Cardwell, 2014; Huett, 2006; Huett vd., 2008; Keller, 2010a; Kim ve Keller, 2008; Varank, 2003). Tablo 10’da bu çalışmaların bazılarına ait güvenirlik değerleri (Cronbach Alpha) verilmiştir.

Tablo 10. Derse Karşı İlgi Ölçeği Güvenirlik Değerleri

CIS Ölçeği	Keller (1993)	Huett vd. (2008)	Acar (2009)	Cardwell (2014)
Dikkat	0,84	0,75	0,73	0,75
İlişki	0,84	0,80	0,85	0,87
Güven	0,81	0,76	0,71	0,71
Doyum	0,88	0,85	0,77	0,85
Toplam	0,95	0,93	0,93	0,94

CIS ölçeği ile ilgili yapılan güvenilirlik çalışmaları ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada kullanılmadan önce ölçeğin pilot uygulaması yapılmamıştır.

Dr. John M. Keller, 2005 yılında derse karşı ilgi ölçeğinin 16 maddelik kısa versiyonunu geliştirmiştir. Bu araştırmada kullanılan toplam ölçek ve madde sayıları göz önünde bulundurulduğunda Keller, araştırmacıya ölçeğin kısa versiyonunu kullanmasını önermiştir (J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015). Derse karşı ilgi ölçeğinin kısa versiyonu, ölçeğin uzun versiyonunda yer alan ve madde faktör yük değerleri yüksek olan 16 maddeden oluşmaktadır (Ek 36). Ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra kullanılmıştır. Uyarlama sürecinde ölçek, Türkçe ve İngilizce alan bilgisine hâkim, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürlerle aşına, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bir miktar bilgiye sahip olan 3 öğretim üyesi ve 2 İngilizce okutmanına gönderilmiştir. Daha iyi bir sonuç almak için bu kişilerle komite şeklinde toplantı yapılmıştır. Ardından hedef kültüre ve o kültürdeki kelimelere aşına olan 2 uzman yardımıyla geri çeviri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, uzmanlara gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmış, onlarla birlikte tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmelerle birlikte onayları alınmıştır. Son olarak, ölçek uygulanmadan önce çalışmaya katılan grupların dışında olan üç öğrenciyle görüşme yapılmış ve maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol ettirilmiştir. Yapılan son düzeltmelerden sonra ölçek uygulanmıştır.

Ölçek beşli Likert dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Öğrenenler ilgili sorulara (1=*Doğru Değil*; 2=*Biraz Doğru*; 3=*Orta Derecede Doğru*; 4=*Oldukça Doğru*; 5=*Çok Doğru*) katılım derecelerini belirterek cevap vermişlerdir. Ölçeğin ARCS modelinin alt faktörlerinden oluşan 4 faktörü ve 16 maddesi bulunmaktadır. Her faktöre ait 4 madde yer almaktadır. Tablo 11'de ölçeğin alt faktörleri ve örnek cümleleri verilmiştir.

Tablo 11. Derse Karşı İlgil Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeler

Alt Faktörler	Örnek Maddeler
Dikkat	6. Öğretim elemanı ilginç ve değişik öğretim teknikleri uyguladı.
İlişki	1. Bu derste öğrendiklerim bana faydalı olacak.
Güven	2. Bu derste başarılı olacağıma emindim.
Doyum	13. Bu derste öğrendiklerimden memnunum.

Ölçek sorularının iki tanesi (7 ve 8) ters maddedir ve bu maddeler analiz edilmeden önce puanlaması ters yapılarak 5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5 şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçeğin en düşük puanı 16, en yüksek puanı 80 ve orta puanı 48'dir. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri 0,91'dir. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değerleri ise şöyledir: Dikkat 0,82; ilişki 0,66; güven 0,53 ve doyum 0,82 olarak hesaplanmıştır.

3.5.4. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği

Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği (IMMS), ARCS-V motivasyon modeline dayanarak Keller (1993) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek yüz yüze veya uzaktan eğitim derslerinde kullanılan ARCS-V motivasyon stratejileri ve taktikleri çerçevesinde öğrenenlerin motivasyonlarını ve derste kullanılan öğretim materyallerinin etkisini ölçmektedir. Ölçek 36 maddedir ve ARCS-V motivasyon tasarım modelindeki dikkat, ilişki, güven ve doyum faktörlerini temel almaktadır. Dikkat faktörünün on iki maddesi, ilişki ve güven faktörlerinin dokuzar ve doyum faktörünün altı maddesi bulunmaktadır. Öğrenenler bu maddelere, 1=Doğru Değil ile 5=Çok Doğru seçenekleri arasında cevap vermektedir. Bu ölçek daha önce Türkiye'de ve diğer ülkelerde birçok araştırmada kullanılmış, geçerliği ve güvenirliliği yüksek bir ölçektir (Acar, 2009; Gabrielle, 2003; Huett, 2006; Hu, 2008; Huang, Huang, Diefes-Dux, ve Imbrie, 2006; Keller, 2006b; Kim ve Keller, 2008; Kutu ve Sözbilir, 2011; Lim, Reiser ve Olina, 2009; Min, 2012). Tablo 12'de bu çalışmaların bazılarına ait güvenirlilik değerleri (Cronbach Alpha) verilmiştir.

Tablo 12. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Güvenirlik Değerleri

IMMS Ölçeği	Keller (1993)	Huett (2006)	Acar (2009)	Min (2012)
Dikkat	0,89	0,86	0,84	0,83
İlişki	0,81	0,80	0,81	0,90
Güven	0,90	0,85	0,72	0,76
Doyum	0,92	0,86	0,85	0,88
Toplam	0,96	0,93	0,92	0,92

Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği ile ilgili yapılan güvenilirlik çalışmaları ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı bu çalışmada kullanılmadan önce ölçeğin pilot uygulaması gerçekleştirilmemiştir.

Keller tarafından 2009 yılında öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin 16 maddelik kısa versiyonunu geliştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan toplam ölçek ve madde sayıları göz önünde bulundurulduğunda Keller, araştırmacıya ölçeğin kısa versiyonunu kullanmasını önermiştir (J. M. Keller, yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015). Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin kısa versiyonu, ölçeğin uzun versiyonunda yer alan ve madde faktör yük değerleri yüksek olan 16 maddeden oluşmaktadır (Ek 37). Ölçek Türkçeye uyarlandıktan sonra kullanılmıştır. Uyarlama sürecinde ölçek, Türkçe ve İngilizce alan bilgisine hâkim, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürlerle aşina, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bir miktar bilgiye sahip olan 3 öğretim üyesi ve 2 İngilizce okutmanına gönderilmiştir. Daha iyi bir sonuç almak için bu kişilerle toplantı yapılmıştır. Ardından hedef kültüre ve o kültürdeki kelimelere aşina olan 2 uzman yardımıyla geri çeviri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, uzmanlara gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmış, onlarla birlikte tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmelerle birlikte onayları alınmıştır. Son olarak, ölçek uygulanmadan önce çalışmaya katılan grupların dışında olan üç öğrenciyle görüşme yapılmış ve maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol ettirilmiştir. Yapılan son düzeltmelerden sonra ölçek uygulanmıştır.

Ölçek beşli Likert dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Öğrenenler ilgili sorulara (1=Doğru Değil; 2=Biraz Doğru; 3=Orta Derecede Doğru; 4=Oldukça Doğru; 5=Çok Doğru) katılım derecelerini belirterek cevap vermişlerdir. Ölçeğin ARCS modelinin alt faktörlerinden oluşan 4 faktörü ve 16 maddesi bulunmaktadır. Her faktöre ait 4 madde yer almaktadır. Tablo 13'te ölçeğin alt faktörleri ve örnek cümleleri verilmiştir.

Tablo 13. Öğretim Materyali Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeler

Alt Faktörler	Örnek Maddeler
Dikkat	1. Derste bilgilerin sunuluş ve düzenlenme şekli dikkatimi çekti.
İlişki	6. Derste yer alan videolar, resimler ve örnekler bu dersin ne kadar önemli olduğunu anlamamı sağladı.
Güven	13. Dersteeki alıştırmalar çok zordu.
Doyum	2. Böylesine iyi tasarlanmış bir dersi çalışmak zevkliydi.

Ölçek sorularının dört tanesi (4, 8, 11 ve 13) ters maddedir ve bu maddeler analiz edilmeden önce puanlaması ters yapılarak 5=1, 4=2, 3=3, 2=4, 1=5 şeklinde puanlanmıştır. Buna göre ölçeğin en düşük puanı 16, en yüksek puanı 80 ve orta puanı 48'dir. Ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri 0,89'dur. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değerleri ise şöyledir: Dikkat 0,56; ilişki 0,83; güven 0,55 ve doyum 0,86 olarak hesaplanmıştır.

3.5.5. Eylem yeterliği ölçeği

Eylem yeterliği ölçeği (VPT), Deimann vd. (2009) tarafından ARCS-V modelinin son faktörü olan eylem boyutuna ilişkin geliştirilmiştir. Keller ve Deimann (2012: 89) ARCS-V motivasyon modeli bağlamında öğrenenlerin eylem yeterliklerini ölçmek için bu ölçeği önermişlerdir. Bunun yanı sıra, Kuhl ve Fuhrmann (1998) ve McCann ve Turner'ın (2004) eylem yeterlikleri ölçekleri de önerilmiştir. Ancak çalışmanın amaçları ve bağlamı gereği Dr. John M. Keller ile yapılan yüz yüz görüşmede (13 Kasım, 2015)

ve Markus Deimann ile yapılan e-posta görüşmelerinde (Kasım, 2015) eylem yeterliği ölçeğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Deimann vd. (2009) eylem yeterliği ölçeğini 2007-2008 yılları arasında gerçekleştirdikleri çalışmalarında 16,250 öğrenene uygulamış ve faktör analizi gerçekleştirmişlerdir. Deimann ve Bastiaens (2010) ise 2007-2009 yılları arasında sürdürdükleri boylamsal araştırma 13,364 öğrenene ölçeği uygulamış ve faktör analizi yapmışlardır. Bu çalışmalara ait güvenilirlik değerleri (Cronbach Alpha) Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Eylem Yeterliği Ölçeği Güvenirlik Değerleri

EYÖ Ölçeği	Deimann, Weber ve Bastiaens	Deimann ve Bastiaens
	(2009)	(2010)
Eylem Öz-Yeterliği	0,76	0,79
Sonuç Kontrolü	0,86	0,80
Duygu Kontrolü	0,71	0,64
Üst Biliş	0,78	0,71
Toplam	0,89	0,86

Eylem yeterliği ölçeği, yazarlardan izin alınarak Türkçeye uyarlanmış ve kullanılmıştır. Yazarlar ölçeğin İngilizce versiyonunu araştırmacıya e-posta ile iletmışlerdir. Uyarlama sürecinde, Türkçe ve İngilizce alan bilgisine hâkim, her iki dilde de akıcı konuşan, çalışma yapılan kültürlere aşina, test yapısı ve ölçülen yapı hakkında bir miktar bilgiye sahip olan 3 öğretim üyesi ve 2 İngilizce okutmanına gönderilmiştir. Ölçeğin ana dili Almanca olduğundan, İngilizce, Almanca ve Türkçe dillerine hâkim 1 uzmanın değerlendirmelerine ve önerilerine de başvurulmuştur. Daha iyi bir sonuç almak için bu kişilerle toplantı yapılmıştır. Ardından hedef kültüre ve o kültürdeki kelimelere aşina olan 2 uzman yardımıyla geri çeviri yapılmıştır. Uyarlanan ölçek, uzmanlara gösterilerek ifadeler hakkındaki görüş ve önerileri alınmış, onlarla birlikte tekrar gözden geçirilmiş ve gerekli düzeltmelerle birlikte onayları alınmıştır. Son olarak, ölçek uygulanmadan önce

çalışma yapılan grupların dışında olan üç öğrenciyle görüşme yapılmış ve maddelerin anlaşılıp anlaşılmadığı kontrol ettirilmiştir. Yapılan son düzeltmelerden sonra ölçek uygulanmıştır.

Ölçek maddeleri beşli Likert dereceleme sistemine göre hazırlanmıştır. Öğrenenler ilgili sorulara (1=Doğru Değil; 2=Biraz Doğru; 3=Orta Derecede Doğru; 4=Oldukça Doğru; 5=Çok Doğru) katılım derecelerini belirterek cevap vermişlerdir. Ölçeğin eylemsel öz-yeterlik, sonuç kontrolü, duygu kontrolü ve üst biliş olmak üzere 4 faktörü ve 30 maddesi bulunmaktadır. Tablo 15'te eylem yeterliği ölçeği alt faktörleri ve örnek cümleleri verilmektedir.

Tablo 15. Eylem Yeterliği Ölçeği Alt Faktörleri ve Örnek Maddeleri

Alt Faktörler	Örnek Maddeler
Eylem Öz-Yeterliği	4. Başarısızlıklarımın beni engellememesi için güçlü yanlarıma odaklanırım.
Üst Biliş	22. Mevcut görevlerimin önceliklerini belirlerim.
Duygu Kontrolü	13. Derste istediğim gibi ilerleme kaydedemezsem, sinirlenirim.
Sonuç Kontrolü	24. Şimdiki durumumun daha kötü olabileceğinin farkındayım.

Ölçek daha önce sadece Alman öğrenenler için kullanıldığı ve yapılan güvenilirlik çalışmaları az olduğu için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değeri ise 0,95'tir. Ölçeğin alt faktörleri için hesaplanan iç tutarlılık Cronbach Alpha değerleri ise şöyledir: Eylemsel öz-yeterlik 0,90; üst biliş 0,96 duygu ve sonuç kontrolü 0,72 olarak hesaplanmıştır.

3.6. Uygulama

Yazılı iletişim biçimi, günümüz öğrenenleri için en önemli etkileşim araçlarından biridir. Mesajlaşma, e-posta kullanımı, blog yazma ve sosyal ağların yoğun kullanımı, yazılı iletişimin ve etkileşimin potansiyeliyle birlikte motivasyon araştırmalarını

desteklemektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim ortamlarında yüz yüze iletişim kısıtından dolayı yoğun olarak yazılı ve görsel iletişim araçları kullanılmaktadır. Bu araştırma da ARCS-V motivasyon tasarımı modeliyle, iletişim ve etkileşim stratejilerinin uzaktan öğrenenler üzerindeki motivasyona ilişkin etkileri araştırılmaktadır.

Araştırmanın uygulaması, araştırmaya katılan öğrenenlerin dört haftalık analizi ve onlara uygun motivasyon stratejileri ve taktikleri belirleme süreciyle başlamıştır. Öğrenenlerin analizi için, uzaktan eğitim ile verilen kısa eğitimler, haftalık dersler veya öğrenenlerin analizinin uzun zaman alacağı bağlamlar için Suziki ve Keller (1996) tarafından basitleştirilmiş motivasyon tasarımı matrisi önerilmiştir (Keller, 2010a: 270). Bu araştırma, on dört haftalık bir ders dönemini kapsadığı için öğrenenlerle ilgili daha detaylı bir bilgiye ulaşmak ve uygulanacak olan ARCS-V motivasyon stratejilerini daha etkin kılmak için Keller'in (2010a: 57) motivasyon tasarımı sürecinde önerdiği aşağıdaki on adım kullanılmıştır.

- Dersle ilgili bilgi toplama,
- Öğrenenler ile ilgili bilgi toplama,
- Öğrenenlerin çözümlenmesi,
- Var olan ders malzemelerinin çözümlenmesi,
- Amaçların ve ölçme araçlarının listelenmesi,
- Olası stratejilerin belirlenmesi,
- Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması,
- Stratejilerin öğretim sürecinde kullanılması,
- Ders malzemelerinin seçilmesi ve geliştirilmesi,
- Değerlendirme ve gözden geçirme,

Motivasyon tasarım ilkeleri çerçevesinde araştırmacı, uzaktan eğitim alanındaki kendi deneyimleri ve Cardwell (2014), Carpenter (2011), Gabrielle (2003), Keller (2008a; 2010a; Yüz yüze görüşme, 13 Kasım 2015), Huett (2006), Song ve Keller'in (2001) çalışmalarından yola çıkarak, bu araştırma için kullanılan on maddelik motivasyon tasarımı sürecini aşağıdaki şekilde tamamlamıştır.

1. *Dersle ilgili bilgi toplama:* Araştırmacı, on yıldır motivasyon stratejilerinin uygulanacağı dersi vermektedir. Ayrıca son üç yıldır uzaktan eğitim yoluyla bu dersi yürütmektedir. Bununla birlikte uzaktan eğitim yoluyla dersler almıştır. Sonuç olarak, araştırmacı derste kullanılan öğrenme malzemelerini ve derse katılan öğrenen grupları iyi tanımaktadır ve onlarla ilgili bilgi sahibidir.
2. *Öğrenenler ile ilgili bilgi toplama:* Öğrenenler üniversiteye kaydolduğunda kendileriyle ilgili çevrimiçi ortamda bilgi formu doldurmaktadırlar. Araştırmacı bu ortamdan öğrenenlerin demografik bilgilerine ulaşmıştır. Ayrıca araştırmanın uygulaması, ders döneminden üç hafta sonra başladığı için öğrenenlerle ilgili bilgisayar becerileri, ilgileri, İngilizceye karşı tutumları ve derste ki amaçları gibi bilgiler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı, öğrenenlerin derslerine giren diğer öğretim elemanlarıyla görüşmeler yapmış ve ek bilgiler toplamıştır.
3. *Öğrenenlerin çözümlenmesi:* Derslerin başladığı ilk hafta öğrenenlerle yüz yüze görüşme yapılmıştır. Ayrıca İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ölçülmüştür. Ardından ön test uygulanmış ve öğrenenlerin başarı durumları tespit edilmiştir. Buna ek olarak, araştırmacının geçmişte benzer öğrenen gruplarla ilgili deneyimleri öğrenenlerin güçlü ve zayıf yönlerini tahmin etmede yardımcı olmuştur.
4. *Var olan ders araçlarının çözümlenmesi:* Son üç yılda araştırmacının ders ve öğrenme yönetim sistemi kullanma deneyimi, sistemde var olan eksiklikleri ve güçlü yanları tespit etmede yardımcı olmuştur. Ayrıca geçmiş dönemlerde uygulanan anketler ve alınan geri bildirimler de var olan ders araçlarının çözümlenmesine olanak sağlamıştır.
5. *Amaçların ve ölçme araçlarının listelenmesi:* Dersin amaçları ve ölçme değerlendirme süreçleri dönem başlamadan belirlenmiş ve ARCS-V motivasyon modeli çerçevesinde gözden geçirilmiştir.

6. *Olası stratejilerin belirlenmesi:* ARCS-V modeline göre öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması için ilgili etkileşimli taktikler ve stratejiler bağlama özgü şekilde belirlenmiştir (Tablo 16).
7. *Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması:* ARCS-V motivasyon modeline göre uygulama süresince kullanılacak taktikler ve stratejiler seçilmiş (Tablo 18) ve öğrenme yönetim sistemi aracılığıyla mesaj, e-posta ve video araçlarıyla öğrenenlere iletilmiştir.
8. *Stratejilerin öğretim sürecinde kullanılması:* ARCS-V motivasyon modeline dayanarak belirlenen stratejiler, e-posta, video ve mesaj gibi iletişim araçları ile kullanılmıştır. Uygulama sırasında her hafta öğrenenlere grup ve/veya bireysel e-posta ve mesajlar gönderilmiştir. Bu iletilerin gönderilme sıklığı öğrenenlerin tutum ve davranışlarına göre değişiklik göstermiştir. Ayrıca, uzun yazılan mesajlar veya e-postalar göz ardı edilme ve bilişsel yük oluşturma ihtimalinden dolayı kısa tutulmaya çalışılmıştır.
9. *Ders malzemelerinin seçilmesi ve geliştirilmesi:* Bu adımda, dersin hedefleri bağlamında öğrenenlerin motivasyonlarını artıracak etkileşimli iletişim tasarımları hazırlanmış ve dersler bu ana tasarımlar üzerinden geliştirilmiştir. ALMS öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrenenlerin derse karşı ilgilerini çekmek, motivasyonlarını ve çabalarını artırmak için bu etkileşimli iletişim tasarımları kullanılmıştır.
10. *Değerlendirme ve gözden geçirme:* Araştırmacının on yıldır bu dersi yürütmüş olması, son üç yıldır uzaktan eğitim yoluyla bu dersi vermesi, bu tür öğrenme ortamlarında daha önce dersler alması ve lisans sonrası eğitimini uzaktan eğitim alanında tamamlamış olması bu dersle ilgili değerlendirme yapmasına olanak sağlamıştır. Bu nedenlerden dolayı uygulama öncesinde pilot çalışma yapılmamıştır. Araştırmacının deneyimi, geçmiş yıllarda bu dersi alan öğrenenler için yapılan anketler, öğrenenlerin ve öğretim elemanlarının dersle ve öğrenme

ortamıyla ilgili geri bildirimleri hâlihazırdaki dersi gözden geçirmek ve değerlendirmek için yeterli bir kaynak olduğu düşünülmüştür.

Yukarıda verilen on adımlık motivasyon tasarımı sürecinden sonra ders süresinde kullanılabilir olası etkileşimli iletişim taktikleri ve stratejileri hazırlanmıştır. Araştırmada kullanılan stratejilerinin geçerliği, motivasyon modelini ortaya koyan Dr. John M. Keller ve uzaktan eğitim alanında çalışan bir öğretim üyesi tarafından denetlenmiş ve onaylanmıştır. Dersin başında, ortasında, sonunda ve ders boyunca kullanılabilir ilgili stratejiler ve taktikler Tablo 16’da verilmektedir.

Tablo 16. ARCS-V Motivasyon Modeli Bağlamında Kullanılabilecek Etkileşimli Taktikler ve Stratejiler

Motivasyon Stratejileri/Taktikleri				
	Başta	Ortada	Sonda	Boyunca
A	Tasarım, Hoş geldiniz mesajı, Grafik-animasyon ve video kullanımı Misafir öğretim elemanı davet edilmesi.	Poster ve grafik öğelerinin kullanılması. Ayrıca dikkat çekici sorular sorulması ve canlı derslerde mizah kullanılması.	-	Dikkat çeken mesaj, eposta, video ve ilgili tasarım öğeleri kullanılması. Öğrenenlerin dikkatlerini çeken ve düşünmeye sevk eden sorular sorulması
R	Dersin öneminin anlatılması, geçmiş öğrenmelerle ve gelecekteki yaşamda dersle ilgili ilişkinin hatırlatılması.	Konunun önemi Gündelik hayatta kullanımının anlatılması. Ödevlerde ve örnek cümlelerde öğrenenlerin gelecek hedeflerine ilişkin örnekler istenmesi.	-	Haftanın konu içeriklerine göre mesaj, e-posta gönderimi
C	Dersin yapısı, başarı durumu içerik, sınavlar, sınavların konu içeriği ve puanlamasının bildirilmesi.	Sınavların konu içeriği ve puanlamasının bildirilmesi	Sınav sonrası geri bildirim ve soruların konu bağlantılarının verilmesi.	Kısa sınav, ödev, ara sınav ve final sınavlarında mesaj, e-posta kullanımı.
S	-	Öğrenenlere sözlü veya yazılı övgüler yapılması. Canlı derslerde sözel geri bildirim verilmesi.	İçsel ve dışsal pekiştirici kullanılması, olumlu geri bildirim sağlanması.	Ödül verme ve içsel ve dışsal pekiştiriciler kullanma, mesaj, e-posta gönderilmesi.
V	Öğrenenlerin çabalarının ne kadar önemli olduğunu anlatılması, öğrenme yönetim sistemine giriş yapma daveti. Canlı derslere katılım daveti.	Ders süresince ortaya çıkacak sorunların (teknolojik, bıkkınlık vb.) aşılmasında öğrenenlere yardım edilmesi. Derslere katılım daveti gönderilmesi. Öğrenenlerin çabalarının önemli olduğunu hatırlatılması.	Derse, sınavlara katılmayan, ödev yapmayan öğrenenlere bireysel mesaj, e-posta gönderilmesi.	Ders ve sınavlarla ilgili hatırlatma yapılması ve etkinliklere katılım davetlerinin yapılması.

Tablo 16’da verilen muhtemel taktikler ve stratejilerin yanı sıra uygulama sırasında öğrenme yönetim sistemi üzerinden gerçekleştirilen tanılayıcı sorular ve kısa anketlerle bazı stratejiler uyarlanmıştır. Bunun yanı sıra, ARCS-V modeline ve geleneksel öğretim gruplarına yönelik on dört haftalık uygulama programı oluşturulmuştur. Tablo 17’de her iki öğrenen grubu için hafta bazında yapılan farklılaştırmalar yer almaktadır.

Tablo 17. Gruplara Göre Araştırmanın Haftalık Uygulama Planı

Hafta	Geleneksel Öğretim Tasarımı (Kontrol)	ARCS-V Motivasyon Tasarımı (Deney)	
		Kullanılacak Araçlar ve Stratejiler	Kullanılacak Öge
1, 2, 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ön test (Başarı, Tutum) ▪ Oryantasyon 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ön test (Başarı, Tutum) ▪ Oryantasyon ▪ Öğrenenler hakkında bilgi toplama ve analiz etme ▪ Mevcut ders malzemelerinin analizi ▪ Uygun motivasyon stratejileri belirleme ▪ Stratejilerin seçilmesi ve tasarlanması 	
4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (Hoş geldiniz mesajı) ▪ Grup e-posta (dersin amaçları, yapısı hakkında bilgi ve ders başarısı ile ilgili tavsiyeler) ▪ Dersin öneminin anlatılması ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) Dikkat çekici tasarım ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S
5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Bireysel e-posta (önceki haftada öğrenenlerin gayretlerini tebrik etme ve yeni konunun bildiri mi) ▪ Önceki hafta konusunun yeni konuyu anlamadaki etkisinin anlatılması ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) dikkat çekici tasarım ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımının anlatılması ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V

6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup e-posta (Yeni haftaya hoş geldiniz - Dersle ilgili görüş alınması) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) Dikkat çekici tasarım ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre farklı etkinlikler sunma ▪ Geri bildirim ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımının anlatılması ▪ Öğrenenlere sınavlarda başarı mesajı 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ara Test</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ <i>Ara Test</i> 	
8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup e-posta (ara sınavlar sonrasında tebrik ve yeni konu bildirimini) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup /Bireysel e-posta (önceki hafta için tebrik etme ve öğrenenlerin çözemedikleri sorunlarla ilgili öğretim elemanından yardım isteyebileceklerinin hatırlatılması) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımının anlatılması 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V

10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (önceki hafta için tebrik etme ve yeni konu bildirimini) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) Dikkat çekici tasarım ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre farklı etkinlikler sunma ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
11	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (dersin geri kalan haftalarında ders planını hatırlatılması ve devam etmeye teşvik edilmesi) ▪ Grup e-posta (Başarılı öğrenenlerin ödüllendirilmesi-hediye kitap vb.) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) Dikkat çekici tasarım ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödevler, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre farklı etkinlikler sunma ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımı 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (geçen haftalar için teşekkür etme ayrıca öğrenenlere ders gidişatının sorulması ve beğenmedikleri yanları yazmalarının istenmesi) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımı ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V

13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (haftanın ders bilgisinin verilmesi, derse ilişkin öğrenenlerinin gelişimlerini sorma ve hedefe ulaşmak için az bir zaman kaldığının hatırlatılma) ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Tartışma forumuna davet ▪ Etkinlik (ödevler, konu özeti) ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımı ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Grup/Bireysel e-posta (haftanın ders bilgisinin verilmesi ve ders gidişatının sorulması) ▪ Grup e-posta (Tartışma forumuna katılım) ▪ Bir önceki hafta ile bu hafta arasındaki konu bağlantısının anlatılması ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödev, konu özeti) ▪ Öğrenenlerin ilgilerine / seçimlerine göre etkinlikler sunma ▪ Geri bildirim (Grup/Bireysel) ▪ Öğrenilen konunun sosyal hayatta kullanımının anlatılması ▪ Derste başarılı öğrenenlerin ödüllendirilmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ R ▪ C ▪ S ▪ V
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son test 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Son test 	

On dört haftalık ders döneminde ilk üç haftada ve ders dönemi öncesindeki bir haftada öğrenenlerin analizi yapılmıştır. Sonuç olarak uygulama on bir hafta süreyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama süresince kullanılan motivasyon stratejileri ve taktikleri için Tablo 18’de verilen etkileşimsel araçlar kullanılmıştır.

Tablo 18. ARCS-V Motivasyon Tasarımında Kullanılan Araçlar ve Stratejiler

ARCS-V öğeleri	Kullanılan araçlar	Kullanılan Motivasyon Stratejileri
Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesaj (Bireysel, Grup) ▪ e-Posta (Bireysel, Grup) ▪ Video (Grup) ▪ Tartışma formu (Grup) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoş geldiniz mesajı gönderilmesi ▪ Ders materyalleri tasarımı ▪ Dikkat çekici grafik ve animasyon öğelerinin kullanımı, sunum sırasında önemli kısımların renklendirilmesi ▪ Mizah kullanımı ▪ Derste sırasında sorular yöneltilmesi ▪ Çeşitliliği artırmak için farklı ders materyalleri kullanılması ▪ Misafir öğretim elemanının derse davet edilmesi
İlişki	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesaj (Bireysel, Grup) ▪ e-Posta (Bireysel, Grup) ▪ Video (Grup) ▪ Tartışma formu (Grup) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğrenenlere dersin gelecekteki mesleki hayatlarıyla ilgisi ve önemi anlatılması ▪ Geçmiş öğrenmeleriyle ilgi kurularak yeni yöntemler kullanılması ▪ Gündelik hayatta ders konularının kullanıma ilişkin örnekler verilmesi
Güven	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesaj (Bireysel, Grup) ▪ e-Posta (Bireysel, Grup) ▪ Video (Grup) ▪ Tartışma formu (Grup) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hoş geldiniz mesajında öğrenenlere dersin yapısı, başarı durumu ile ilgili bilgilendirme yapılması ▪ Ders amaçlarının bildirilmesi ▪ Dönem boyunca işlenecek konuların içeriklerinin hafta bazında bildirilmesi ▪ Sınav soruları, süresi, puanlama ile ilgili bilgilendirme gönderilmesi ▪ Sınavlardan sonra geri bildirim sağlama
Doyum	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesaj (Bireysel, Grup) ▪ e-Posta (Bireysel, Grup) ▪ Video (Grup) ▪ Tartışma formu (Grup) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ İçsel ve dışsal pekiştiriciler (övgü, başarı hazzı / kitap) ▪ Geri bildirim sağlama ▪ Ders, sınav veya ödev sonrası motive edici mesajlar gönderilmesi
Eylem	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mesaj (Bireysel, Grup) ▪ e-Posta (Bireysel, Grup) ▪ Video (Grup) ▪ Tartışma formu (Grup) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Derslere, tartışma formuna ve sınavlara katılım için davet gönderilmesi ▪ Kısa sınav, ödev ve canlı derslerle ilgili hatırlatmalar ve motive edici mesajlar gönderilmesi ▪ Aktivitelerin son tarihlerin hatırlatılması

Uygulamada ARCS-V tasarım grubuna ve geleneksel öğretim grubuna göre yer alan yapısal farklılıklar Tablo 19’da verilmektedir.

Tablo 19. ARCS-V Motivasyon Tasarımı ile Geleneksel Öğretim Tasarımının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması

	Geleneksel Öğretim Tasarımı	ARCS-V Motivasyon Tasarımı
Öğretim tasarımı	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Doğrusal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Esnek ve Etkileşimsel
Öğretim	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğreten merkezli 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Öğreten ve öğrenen merkezli
Öğretim tasarımı süreci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tasarım ▪ Geliştirme ▪ Uygulama ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Tanımlama (Çözümleme) ▪ Tasarım ▪ Geliştirme ▪ Uygulama ▪ Değerlendirme
Öğretme süreci	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konunun aktarımı (ders sunumu, konu özeti, canlı ders) ▪ Etkinlik (ödevler) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Konu aktarımında ARCS-V tasarımı ve stratejileri dikkate alınmıştır. ▪ Dikkat çekme stratejileri (konuya karşı merak uyandırma, sorular sorma, çeşitlilik sağlama). ▪ İlişki kurma stratejileri (anlamli bağlar ve yakınlık kurma, hedefe yöneltme) ▪ Güven oluşturma stratejileri (başarı beklentisini artırma, değerlendirme ölçütlerinden haberdar etme). ▪ Doyumu artırma stratejileri (geri bildirim ve pekiştireç sunma, tutarlı ölçme ve değerlendirme) ▪ Eylem stratejileri (öğrenenlerin dersi başarabilecekleri, ödevleri yapmaları ve sınavlarını gerçekleştirmeleri için kullanışlı yönergeler sunma ve e-posta gönderme) ▪ Geri bildirim ▪ Değerlendirme
Tartışma forumu kullanımı	X	✓
e-Posta (Grup)	✓ (Duyuru)	✓(Duyuru ve motivasyon stratejisi kullanımı)
e-Posta (Bireysel)	X (Sadece gelen e-postalara cevap yazma)	✓(Duyuru ve motivasyon stratejileri kullanımı)
Mesaj (Grup)	✓ (Duyuru)	✓(Duyuru ve motivasyon stratejileri kullanımı)
Mesaj (Bireysel)	X (Sadece gelen e-postalara cevap yazma)	✓(Duyuru ve motivasyon stratejileri kullanımı)

Tablo 19 incelendiğinde, ARCS-V tasarım ile geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenler için öğretim tasarımı süreci, öğretim süreci ve etkileşimli iletişim desenleri açısından farklı taktik ve stratejilerin kullanıldığı görülmektedir.

3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan faktör analizi, t testi, varyans analizi, kovaryans analizi, kümeleme analizi ve çoklu uyum analizine ilişkin bilgiler aşağıda verilmektedir.

Araştırmada kullanılan eylem yeterliği ölçeği için faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi, birbiriyle ilişkili birçok değişkeni gruplayarak daha az sayıda, anlamlı, kullanışlı ve bağımsız değişkenler grubu (bileşen, faktör) oluşturmaya yardımcı olan ve sosyal bilimlerde yaygın olarak kullanılan çok değişkenli istatistik tekniklerinden biridir (Kalaycı, 2016: 321; Pallant, 2005: 172). Faktör analizinde araştırmacılar ölçekler kullanarak doğrudan ölçülemeyen gizil (latent) yapılara (bileşen, faktör) ulaşmaya çalışırlar (Field, 2009: 628). Alanyazında yaygın olarak kullanılan faktör analizi yaklaşımı ise açımlayıcı faktör analizidir. Bu yaklaşım, genellikle araştırmanın ilk dönemlerinde değişken grupları arasındaki bağlantılar hakkında bilgi edinmek (keşfetmek) için kullanılır. Bu yönüyle açımlayıcı faktör analizi, verilerin/maddelerin kaç bileşen veya faktör altında yer alacağını belirleyen ve çok sık kullanılan bir yaklaşımdır (Akbulut, 2010: 84; Landau ve Everitt, 2004: Tabachnick ve Fidell, 2007: 607).

Faktör analizinde, aralarında yüksek ilişki olan bir veri setinin bir araya toplanmasıyla bileşen veya faktör denilen daha az sayıda genel ve büyük değişkenler (faktörler/bileşenler) oluşturulur. Buradaki amaç değişkenlerin sayısını azaltmak ve birbiriyle ilişkili değişkenleri kümelere ayırmaktır (Büyüköztürk, 2011: 123; Kalaycı, 2016: 321). Faktör analizinde bileşenlerin veya faktörlerin belirlenmesinde en çok temel bileşenler analizi (Principal components analysis) denilen faktör analizi yöntemi kullanılmaktadır. Bu analizde değişkenlere ait tüm varyans kullanılmakta ve değişkenler daha küçük doğrusal birleşimlere dönüştürülmektedir (Pallant, 2005: 172).

Faktör analizinin gerçekleştirilmesinde üç ana adım vardır. Birinci adım: verinin faktör analizi için uygunluğunun değerlendirilmesi, ikinci adım: faktör elde etme ve üçüncü adım: faktör döndürme ve yorumlamadır (Huck, 2012: 486; Pallant, 2005: 173). Verinin faktör analizi için uygunluğunun belirlenmesinde iki önemli konu vardır. Birincisi örneklem büyüklüğü, ikincisi ise değişkenler veya ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin gücüdür (Pallant, 2005: 173). Örneklem büyüklüğünün veya katılımcı sayısının ne kadar büyük olması gerektiğiyle ilgili alanyazında çok farklı sayılar bulunsa da, genel kabul ne kadar çok katılımcı olursa o kadar iyi olacağı yönündedir (Akbulut, 2010: 86). Örneklem büyüklüğü için Tabachnick ve Fidell (2007: 613) en az 300 katılımcı veya madde başına beş ila on katılımcının olmasını önermişlerdir. Faktör analizi uygunluğu için ikinci konu değişkenler veya ölçek maddeleri arasındaki ilişkinin gücüdür. Bunun için maddeler arasındaki korelasyon katsayıların 0,30 üstünde olması önerilmektedir. Aksi takdirde veri, faktör analizi için uygun olmayacaktır (Tabachnick ve Fidell, 2007: 614). Ayrıca SPSS programında verinin faktörleşebilirliği (factorability) için iki istatistik testi bulunmaktadır. Bunlar, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testidir. KMO değeri, verinin faktör oluşturmak için yeterliğine ilişkin bilgi vermektedir. KMO değeri, 0 ila 1 arasında değer alır ve iyi bir faktör analizi için 0,60 ve üstü bir değer olması gerekmektedir. Ayrıca Bartlett küresellik testinde hesaplanan ki-kare istatistiğinin 0,05 düzeyinde anlamlı olması gerekir (Büyüköztürk, 2011: 126; Kline, 2000; Pallant, 2005: 174; Tabachnick ve Fidell, 2007: 614).

Veri çözümlemesinde kullanılan ikinci bir analiz ise t testidir. t Testi analizi, iki grubun veya ölçümün bir sürekli değişken (aralık veya oranlı) düzeyinde ortalamaları karşılaştırıldığında kullanılır. Bu testte, bir grubun veya ölçümün ortalamalarının diğer grup veya ölçümün ortalamaları arasında fark olup olmadığı belirlenir. Eğer ikiden fazla grup ya da ölçüm karşılaştırılmak isteniyorsa o zaman varyans analizinden yararlanır (Ak, 2016: 74; Akbulut, 2010: 107; Pallant, 2005: 205). Analizlerde üç tür t testi kullanılmaktadır. Bunlar: Bağımsız örneklem için t testi; bağımlı örneklem için t testi; tek örneklem t testidir. Bağımsız örneklem için yapılan t testinde iki farklı grubun veya ölçümün ortalama puanlarını karşılaştırılmak istenildiğinde kullanılır. Bağımlı örneklem için yapılan t testinde ise, aynı grubun 2 farklı ölçüme ait ortalama puanlarını karşılaştırılmak istenildiğinde işe koşulur (Akbulut, 2010: 110; Pallant, 2005: 205). Tek

örneklem için yapılan t testinde ise bir grubun ortalaması daha önce belirlenmiş bir değer ile karşılaştırılır ve fark olup olmadığı belirlenir.

Araştırma sorularına cevap aramak için kullanılan bir başka analiz ise varyans analizidir (ANOVA). Varyans analizi, iki ya da daha fazla grup, değişken ya da ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2011: 71; Field, 2009: 348; Tabachnick ve Fidell, 2007: 37). Daha önce sözü edilen t testi, iki grubu ya da ölçümlere ait ortalama puanları karşılaştırırken kullanılır. Varyans analizinde ise üç grup için yapılan analizler, t testi ile de yapılabilir ancak t testinde üç ve daha fazla analize ihtiyaç duyulur. Bu durum 1. tip hata oranının yükselmesine neden olur (Antalyalı, 2016: 131; Field, 2009: 348). Varyans analizinde 1. tip hata payı artırılmadan gruplar arasında karşılaştırmalar yapılabilir.

Veri çözümlerinde iki tür ANOVA kullanılmaktadır. Bunlar, gruplar arası ANOVA (bağımsız gruplar) ve tekrarlı ölçüm ANOVA (grup içi) analizleridir. ANOVA, bağımsız değişken sayısına göre analiz modelinde sınırlandırılır ve isimlendirilir. Analizde bir bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi araştırılırken tek faktörlü ANOVA, iki bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerine etkileri incelenirken ise iki faktörlü ANOVA kullanılır (Antalyalı, 2016: 132; Pallant, 2005: 215). Bağımsız gruplar için tek faktörlü ANOVA, ikiden çok grubu bir bağımsız değişken açısından incelendiğinde kullanılabilir. Bir grubun ikiden çok ölçümüne ait ortalama puanları karşılaştırılmak istendiğinde ise tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA kullanılabilir. Tekrarlanan ölçümler için tek faktörlü ANOVA, aynı grubun bir bağımlı değişkene ilişkin üç ya da daha fazla sayıda ve farklı zamanlarda veya durumlarda ölçüldüğünde kullanılır (Akbulut, 2010: 131). Deneysel çalışmalarda zamana bağlı olarak gerçekleşen değişimlerin anlamlı olup olmadığı incelenmek istendiğinde bu analiz kullanılabilir.

Araştırmada kontrol değişkenlere ilişkin verilerin analizinde kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Kovaryans analizi, gruplar ya da ölçümler arasındaki farkı ölçerken regresyon analizini ve varyans analizini birleştirerek kullanır (Keskin, 2016: 185). Bunun yanı sıra, kovaryans analizi varyans analizinin bir uzantısıdır ve araştırmalarda etkisi incelenen değişken ya da değişkenlerin haricinde, bağımlı (sonuç)

değişkeniyle dolaylı olarak ilişkisi bulunan diğer değişken ya da değişkenlerin istatistiki olarak kontrol edilmesini ya da etkisinden arındırılmasını sağlar (Büyüköztürk, 2011: 111; Pallant, 2005: 263; Tabachnick ve Fidell, 2007: 195). Kontrol edilen veya etkisinden arındırılan bu değişkene kontrol değişken eş değişken, ortak ya da birlikte değişen değişken (covariate) gibi isimler verilmektedir. Deneysel çalışmalarda, kontrol değişkene ilişkin verilerin deneysel çalışmanın uygulamasına geçmeden önce toplanması önemli bir gerekliliktir (Pallant, 2005: 265). Kontrol değişkenin etkisinin bağımlı değişken üzerindeki etkisinin kaldırılmasıyla ANCOVA analizi F testinin gücünü ve hassasiyetini artırır (Akbulut, 2010: 163; Pallant, 2005: 263).

Araştırmada ölçeklerden elde edilen veriler gruplandırılarak ortak özellikleri incelenmiş ve değişkenler arasında neden sonuç bağlantıları açıklanmaya çalışılmıştır. Bunun için çok değişkenli veri analizi yöntemlerinden biri olan kümeleme analizi kullanılmıştır. Kümeleme analizi, verileri (birey veya nesne) benzer özellikler taşıyan gruplara (kümelere) ayırmak için kullanılır. Bu analizde bir grupta yer alan veriler birbiriyle benzer özellikler taşıırken diğer grup ve gruplardan farklılaşır (Çokluk vd., 2010: 139; Uçar, 2016: 349). Kümeleme analizinde, belirlenen ölçütlere göre benzerlik gösteren veriler gruplandırılarak ortak özellikleri incelenebilir ve değişkenler arasında neden sonuç bağlantıları açıklanabilir. İki tür kümeleme yöntemi bulunmaktadır. Bunlar, hiyerarşik ve hiyerarşik olmayan kümeleme yöntemleridir. Hiyerarşik kümeleme yöntemi küçük gruplarda ve başlangıçta küme sayısının belli olmadığı durumlarda kullanılırken, hiyerarşik olmayan kümeleme yönteminde küme sayısı ile ilgili karar önceden verilmiştir (Çokluk vd., 2010: 142). Analizler de bu kümelere göre yapılır.

Uyum analizi, kategorik verilerin aralarındaki ilişkileri ve farklılıkları yorumlamaya imkân veren ve bunu iki veya üç boyutlu uzayda grafik üzerinde gösteren çok değişkenli istatistik yöntemlerinden biridir (Suner ve Çelikoğlu, 2008: 9). Genelde iki tür uyum analizi yöntemi kullanılmaktadır. Bunlar; basit uyum analizi ve çoklu uyum analizidir. Basit uyum analizinde, iki kategorik değişken arasındaki ilişki irdelenirken, çoklu uyum analizinde üç ve daha fazla kategorik değişken arasındaki ilişki incelenir (Abdi ve Valentin, 2007; Beh, 2004: 258).

Tablo 20’de bu çalışmanın araştırma sorularına ve bu sorulara ilişkin ölçüm düzeyleri, kullanılan ölçekler, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile kullanılan istatistiksel analizlere yer verilmiştir. Bu analizlerin dışında, verilerin düzenlenmesi ve özetlenmesi için temel betimsel istatistikler; değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi için korelasyon ve çok değişkenli istatistiklerde karşılaştırmalar yapmak için varyans analizi kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada bütün istatistiksel veriler 0,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir.

Tablo 20. Araştırma Soruları, Ölçme Araçları, Değişkenler ve Kullanılan İstatistik Testler

Araştırma Soruları	Ölçüm	Başarı Testi	CIS	IMMS	VPT	Değişken	Kullanılan İstatistik Test
1. Öğrenenlerin ön test, ara test ve son test ortalama puanları arasında uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	Tekrarlı	✓				Bağımsız= ARCS-V motivasyon tasarımı; Bağımlı= Ara test, Son test; Kontrol: Ön test	Tekrarlı Ölçümler için ANCOVA
2. Öğrenenlerin dönem sonu akademik başarıları uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Tekrarlı	✓				Bağımsız= Geleneksel öğretim tasarımı; Bağımlı=Ara test, Son test; Kontrol: Ön test	Tekrarlı Ölçümler için ANCOVA
3. Öğrenenlerin derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?	Bağımsız	✓				Bağımsız= ARCS-V motivasyon tasarımı /Geleneksel öğretim tasarımı Bağımlı=Başarı	Bağımsız örneklem için t testi,
4. Öğrenenlerin derse karşı ilgileri uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Bağımsız		✓			Bağımsız= ARCS-V motivasyon tasarımı /Geleneksel öğretim tasarımı Bağımlı=CIS puanları	Bağımsız örneklem için t testi
5. Öğrenenlerin motivasyonları uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Bağımsız			✓		Bağımsız= ARCS-V motivasyon tasarımı /Geleneksel öğretim tasarımı Bağımlı=IMMS Puanları	Bağımsız örneklem için t testi
6. Öğrenenlerin eylem yeterlikleri uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?	Bağımsız				✓	Bağımsız= ARCS-V motivasyon tasarımı /Geleneksel öğretim tasarımı Bağımlı=VPT puanları	Bağımsız örneklem için t testi
7. Öğrenenlerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarı puanları arasında ne tür farklılıklar, benzerlikler ve ilişkiler vardır?	Bağımsız		✓	✓	✓	Derse karşı tutum, ilgi, motivasyon, eylem yeterliği ve akademik başarı	ANOVA, Kümeleme ve çoklu uyum analizi

4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sorularına cevap bulabilmek amacıyla toplanan veriler, üçüncü bölümde belirtilen istatistiksel yöntem ve teknikler kullanılarak çözümlendikten sonra elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar sunulmuştur.

4.1. Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Araştırmada ARCS-V motivasyon tasarımı stratejilerinin kullanıldığı grup (deney) ile geleneksel öğretim tasarımı grubu (kontrol) için 143 katılımcı (ARCS-V, n=64; geleneksel, n=79) öngörülmüştür. Ancak uygulama sırasında ve sonrasında ara teste ve/veya son teste katılmayan 21 katılımcı (ARCS-V grubu=5, geleneksel grup=16) analizlerden çıkarılmıştır. Araştırmada katılımcıların cinsiyet değişkenine göre oransal dağılımları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Oransal Dağılım

Cinsiyet	ARCS-V Grubu		Geleneksel Öğretim Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Kadın	45	76,3	34	54,0	79	64,7
Erkek	14	23,7	29	46,0	43	35,3
Toplam	59	100	63	100	122	100

Tablo 21 incelendiğinde, 122 katılımcının %64,7’si kadın, %35,3’ü de erkeklerden oluştuğu görülmektedir. ARCS-V tasarım grubunda yer alan 59 öğrenenin %76,3’ü kadın, %23,7’si de erkeklerden oluşmaktadır. Kontrol grubunda, bir başka ifadeyle geleneksel öğretim grubunda yer alan 63 öğrenenin %54’ü kadın, %46’sı ise erkektir. Bu araştırmada ARCS-V ve geleneksel öğretim grubu arasında cinsiyete göre rassal dağılım söz konusudur.

Araştırmaya katılan gruplarda 5 öğrenen daha önce uzaktan eğitim yoluyla ders aldığını belirtmiştir. Bu öğrenenlerin 3’ü (%5) ARCS-V tasarım grubunda, 2’si ise (%3)

geleneksel tasarım grubunda yer almaktadır. Ayrıca her hafta yürütülen canlı derslere katılım dışında ARCS-V ile geleneksel öğretim gruplarının haftalık ders çalışma saatlerine ilişkin oransal dağılımı Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Öğrenenlerin Haftalık Ders Çalışma Sıklıklarının Gruplara Göre Oransal Dağılımı

Haftalık Ders Çalışma Saati	ARCS-V Grubu		Geleneksel Öğretim Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
0-1	43	72,9	50	79,4	93	76,2
2-3	15	25,4	9	14,3	24	19,7
4 ve üstü	1	1,7	4	6,3	5	4,1
Toplam	59	100	63	100	122	1000

Tablo 22’de görüldüğü üzere, ARCS-V grubunda yer alan öğrenenlerin %72,9’u, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenler ise %79,4’ü haftada 1 veya daha az saat ders çalıştığını belirtmişlerdir.

ARCS-V ile geleneksel öğretim gruplarının bilgisayar kullanım becerileri açısından kendilerini ne derece yeterli bulduklarına ilişkin veriler Tablo 23’de verilmektedir.

Tablo 23. Bilgisayar Bilgi ve Kullanım Becerilerine Göre Oransal Dağılım

Bilgisayar Bilgi ve Kullanım Becerisi	ARCS-V Grubu		Geleneksel Öğretim Grubu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Az-Biraz	9	15,3	11	17,5	20	16,4
Orta	21	35,6	22	34,9	43	35,2
İyi	14	23,7	21	33,3	35	28,7
Çok İyi	15	25,4	9	14,3	24	19,7
Toplam	59	100	63	100	122	100

Tablo 23 incelendiğinde, ARCS-V ve geleneksel grupta yer alan öğrenenlerin yaklaşık %50'si az-biraz ve orta düzeyde, %50'si de iyi ve çok iyi düzeyde bilgisayar bilgi ve kullanım becerisine sahip olduğunu belirtmiştir. Bu bulgu, grupların homojen olduğunu göstermektedir. Kısaca, gruplar arasında bilgisayar bilgi ve kullanım becerisi açısından bir farklılık bulunmadığı söylenebilir.

4.2. Eylem Yeterliği Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Bulguları

Araştırmanın uygulanmasında, ARCS-V grubunda kullanılan eylem stratejilerinin etkinliği eylem yeterliği ölçeğiyle (VPT) ölçülmüştür. Ölçek 4 faktörlü (eylem öz-yeterliği, sonuç kontrolü, duygu kontrolü ve üst biliş) bir yapıdan ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Türkçeye çevrildikten sonra ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları dâhil uzaktan eğitim yoluyla ders alan 320 öğrenene uygulanmıştır. Ardından ARCS-V ve geleneksel öğretim gruplarındaki öğrenenlerin bu faktörlere ilişkin elde edilen verileriyle analize devam edilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliği, açımlayıcı faktör analiziyle araştırılmıştır.

Veri setinin faktör analizi için uygun olup olmadığının değerlendirilmesi için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu testlere ilişkin bulgular Tablo 24'te verilmektedir.

Tablo 24. Veri Setinin Faktör Analizi İçin Uygunluk Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Örneklem yeterliği ölçütü		0,959
	Ki-Kare değeri	7262,272
Bartlett Küresellik Testi	Sd	435
	p	0,0001

Tablo 24'e göre, 320 kişiden oluşan örneklem büyüklüğünün faktör analizi uygulamak için KMO değerinin 0,95 olarak hesaplandığından örnek hacminin analiz için yeterli olduğu sonucuna varılmıştır. Bartlett küresellik testi sonucu ise $\chi^2 (320)=7262,272$,

$p < 0.01$, olduğundan maddelerin çok değişkenli normal dağılım gösterdiği, değişkenler arasında yüksek korelasyon olduğu ve dolayısıyla açımlayıcı faktör analizine devam edilebileceğini göstermektedir.

Ölçeğin açıklanan toplam varyans sonuçlarına göre toplam 4 faktör ile %63,93 varyansın açıklandığı görülmüştür. Elde edilen 4 faktörün de özdeğer sınırı olan 1 ve üzerindeki alınmıştır. İlk faktör 15,11'lik bir öz değere sahip olup %50,35'lik varyans açıklamıştır. İkinci faktör 1,65'luk bir özdeğer ile %5,50'lik bir ek varyans açıklamıştır. Üçüncü faktör 1,28'lik bir öz değere sahip ve %4,25'lik bir ek varyans açıklamıştır. Son faktör ise 1,15'lik bir özdeğer ile %3,83'lük bir ek varyans daha açıklamıştır. Dördüncü faktör ile açıklanan toplam varyans %63,94'e yükselmiştir. Tablo 25'te tüm maddelerin ilgili faktör altındaki yükleri verilmiştir.

Tablo 25. Eylem Yeterliği Ölçeği Maddeleri ve Bileşen Yükleri (>0.40)

Maddeler	Bileşenler				Maddeler	Bileşenler			
	1	2	3	4		1	2	3	4
28	0,79				8	0,52		0,51	
27	0,78				15	0,46			
26	0,77				1	-	-	-	-
29	0,76				3		0,80		
22	0,75				5	0,45	0,74		
25	0,74				4	0,45	0,74		
23	0,70				2		0,49		0,42
17	0,70				6	0,47	0,49	0,42	
14	0,68				9			0,65	
11	0,68				13			0,63	
16	0,67				10	0,56	0,42	0,58	
21	0,67				20				0,81
30	0,63				19				0,59
12	0,58				24				0,59
7	0,53	0,42	0,53		18	-	-	-	-

Faktör analizi için faktör yükü 0,40 ve üstündeki maddeler dikkate alınmıştır. 1. ve 18. maddelerin faktör yükleri 0,40 altında olduğundan doğrudan çıkarılmıştır. Ayrıca 2., 6., 7., 8. ve 10. maddeler birden fazla bileşene yük bindirdiğinden hangi bileşende yer alacağı belirlenemediği için ve faktör yükleri arasında 0,10'un altında fark olduğundan analizden çıkartılmıştır.

Ölçekten 7 madde silindikten sonra tekrar yapılan faktör analizinde, KMO değeri 0,96 olarak hesaplanmış ve Bartlett Testi sonucu ise anlamlı çıkmıştır ($p < 0,001$). Açıklanan

toplam varyans sonuçlarına göre toplamda 3 faktör ve 23 madde ile % 63,47 varyans açıklandığı görülmüştür (Tablo 26). Faktör sayısının belirlenmesinde özdeğer sınırı olan 1 ve üzerinde olan faktörler dikkate alınmıştır.

Tablo 26. Eylem Yeterliği Ölçeği Maddeleri ve Bileşen Yükleri

Maddeler	Bileşenler			Maddeler	Bileşenler		
	1	2	3		1	2	3
28	0,81			3		0,84	
27	0,76			4		0,80	
29	0,76			5		0,78	
26	0,76			15	-	-	-
22	0,75			20			0,78
25	0,73			24			0,67
30	0,71			19			0,64
16	0,70			13			0,56
17	0,69			9	0,40	0,40	
11	0,69						
14	0,68						
21	0,67						
23	0,66						
12	0,58						

Tablo 26’da görüldüğü üzere yeni bileşenler matrisinde 15. maddenin faktör yükü 0,40’ın altında olduğundan doğrudan çıkarılmıştır. Bunun yanı sıra 9. madde birden fazla bileşene yük bindirdiğinden hangi bileşende yer alacağı belirlenemediği için ve faktör yükleri arasında 0,10’un altında fark olduğundan ölçekten çıkartılmıştır.

Son veri setinin faktör analizi için KMO değeri 0,96 olarak bulunmuş ve Bartlett testi sonucu anlamlı çıkmıştır ($p < 0,001$). Bu analize ait öz değerler, açıklanan varyans ve açıklanan toplam varyans yüzdeleri Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27. Bileşenlere Ait Öz Değerler ve Toplam Varyans Yüzdeleri

Bileşen	Öz değer	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi	Döndürme ve Çıkartmadan sonra		
				Toplam	Açıklanan Varyans Yüzdesi	Açıklanan Toplam Varyans Yüzdesi
1	11,59	55,19	55,10	8,04	38,29	38,29
2	1,50	7,15	62,35	3,17	15,09	53,38
3	1,00	4,77	67,12	2,89	13,74	67,12

Tablo 27 incelendiğinde, açıklanan toplam varyans sonuçlarına göre çıkartılan 2 maddeden sonra toplamda 3 faktör ve 21 madde ile % 67,12 varyans açıklandığı görülmüştür. Ölçeğin faktör isimlendirmesinde orijinal çalışmalarda (Deimann, Weber ve Bastiaens, 2009; Deimann ve Bastiaens, 2010) yer alan faktör isimleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu faktörler üst biliş, eylemsel öz-yeterlik, sonuç kontrolü ve duygu kontrolü olmak üzere dört faktördür. Ancak bu çalışmada üç faktör bulunmuştur. Orijinal faktörlerden sonuç ve duygu kontrolü faktörleri tek faktörde toplanmıştır. Bu nedenle birinci faktöre üst biliş, ikinci faktöre eylemsel öz-yeterlik ve üçüncü faktöre sonuç ve duygu kontrolü ismi verilmiştir. Tablo 28’de bu faktörlere ait Cronbach Alpha güvenilirlik değerleri, maddeler, ortalamalar, standart sapma ve döndürülmüş faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 28. Eylem Yeterliği Ölçeğinin Maddeleri, Faktörleri, Ortalama, Standart Sapma ve Döndürülmüş Faktör Yük Değerleri

Maddeler ve Faktörler		\bar{X}	Ss	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri
Faktör 1= Üst biliş (<i>Cronbach Alpha=0,960</i>)				
28	Dersi bitirdiğimde elde edeceğim sonuçları düşünürüm.	3,61	1,22	0,82
27	Öğrenme hedeflerimi yeniden gözden geçiririm.	3,50	1,19	0,78
26	Hedeflerime ulaşmak için gerekli adımları planlarım.	3,53	1,23	0,77
29	Öğrenme hedeflerimin ulaşılabilirliğini kontrol ederim.	3,52	1,21	0,77
22	Mevcut görevlerimin önceliklerini belirlerim.	3,59	1,23	0,76
25	Dikkatimi tamamen o anki öğrenme etkinliğine vermeye çalışırım.	3,50	1,20	0,73
30	Verimliliğimi artırmak için işbirliği yapmayı düşünürüm. (ör: arkadaşlarla çalışma grubu, sanal sınıf vb.).	3,53	1,35	0,72
16	Dersteki sorumluluklarımı yerine getiremediğimde bunun yol açacağı olumsuz sonuçları düşünürüm.	3,66	1,21	0,71
17	Bu ders için koyduğum hedefleri hatırlarım.	3,53	1,30	0,70
21	Motivasyonumu arttıracak farklı yollar ararım.	3,64	1,18	0,68
11	Kendi kendime “Kendine gel, bu önemli bir ders/konu/ödev” derim.	3,66	1,26	0,67
14	Geçmişteki öğrenme deneyimlerimi değerlendirerek gelecekte nasıl başarılı olacağıma ilişkin sonuçlar çıkarırım.	3,54	1,24	0,67
23	Öğrenme gelişimimi düşünür ve kendimle gurur duyarım.	3,46	1,24	0,66
12	Arkadaşlarımdan hedeflerine yönelik çabalarını ve bu şekilde nasıl başarılı olacaklarını düşünürüm.	3,32	1,27	0,58
Faktör 2=Eylemsel öz-yeterlik (<i>Cronbach Alpha=0,902</i>)				
3	Korkularımın öğrenmemi engellemesine izin vermem.	3,44	1,36	0,85
4	Başarısızlıklarımın beni engellememesi için güçlü yanlarıma odaklanırım.	3,58	1,25	0,81
5	Kendi kendime “bunun üstesinden geleceksin” derim.	3,62	1,28	0,79
Faktör 3=Duygu ve sonuç Kontrolü (<i>Cronbach Alpha=0,719</i>)				
20	Stratejilerimi gözden geçirir ve gerekiyorsa hedeflerimi küçültürüm.	2,71	1,32	0,81
19	Dersle ilgili işlerimi yaparken, kendi kendime yüksek sesle düşünürüm.	2,98	1,44	0,69
24	Şimdiki durumumun daha kötü olabileceğinin farkındayım.	3,06	1,37	0,66
13	Derste istediğim gibi ilerleme kaydedemezsem, sinirlenirim.	3,55	1,34	0,54

Tablo 28’de sunulan sonuçlara göre, birinci faktörün on dört maddeden, ikinci faktörün üç maddeden, üçüncü faktörün ise dört maddeden oluştuğu belirlenmiştir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,58 ile 0,82 arasında değişmektedir. İkinci faktörde yer alan maddeler için faktör yük değerleri 0,79 ile 0,85 arasındadır. Aynı değerler, üçüncü faktör maddeleri için 0,54 ile 0,81 arasındadır.

4.3. Ön Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce ARCS-V tasarım modeli stratejilerinin uygulandığı grup ile geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin ders bilgi düzeyleri/başarıları (ön test) ölçülmüş ve grupların ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Grupların İngilizce Bilgi Düzeylerinin (Ön Test) Karşılaştırılması

Test	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Ön Test	ARCS-V	59	48,20	15,44	120	1,103	0,27
	Geleneksel	63	45,04	16,10			

Tablo 29 incelendiğinde, ön test değişkeninin ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları arasındaki hata varyanslarının eşit olduğu ve grupların İngilizce bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı t testi sonucunda verilmiştir, $t(120)=1,103$, $p>0,05$. Başka bir deyişle her iki grubun İngilizce bilgi düzeyleri homojendir, yani iki grup birbirine benzerdir.

4.4. Ön Test, Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Bulgular

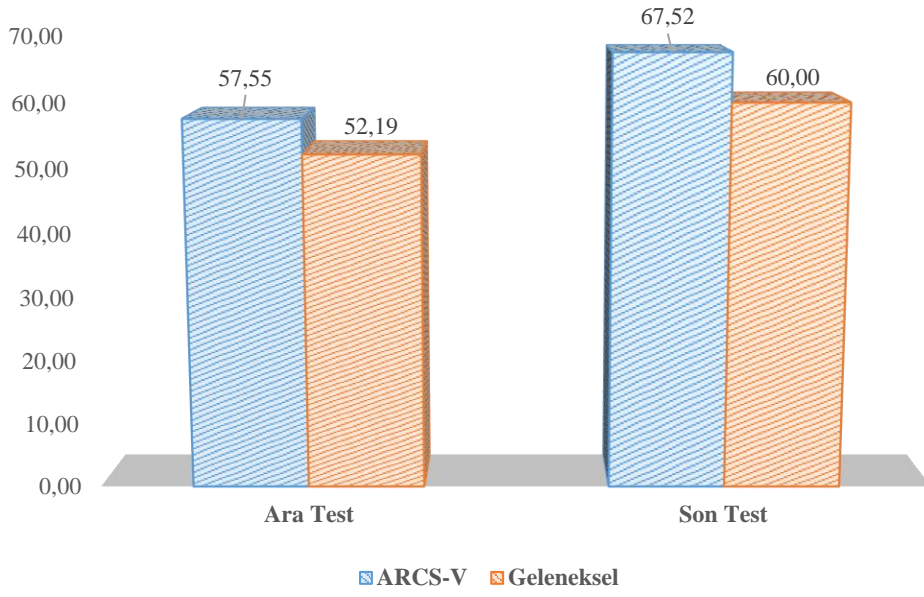
1. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin ara test ve son test ortalama puanları arasında uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada ARCS-V motivasyon stratejilerine dayalı ve geleneksel öğretim modeliyle öğrenenler arasında uygulama sırasında yapılan ara test ve sonrasında yapılan son test İngilizce başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmıştır. Tablo 30’da ARCS-V ve geleneksel gruplara ait ara test ve son test başarı puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları verilmiştir.

Tablo 30. Grupların Ara Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapmaları

Grup	Ara test			Son test		
	n	\bar{X}	Ss	n	\bar{X}	Ss
ARCS-V	59	57,55	15,22	59	67,52	12,58
Geleneksel	63	52,19	18,08	63	60,00	16,69

Tablo 30 incelendiğinde, ARCS-V grubunun ara test puanları ortalaması 57,55 ve son test puanları ortalaması ise 67,52 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte geleneksel öğretim grubunun ara test puanları ortalaması 52,19 ve son test puanları ortalaması ise 60,00 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ARCS-V grubunun ara test ve son test puanlarının ortalamaları geleneksel öğretim grubuna göre daha yüksek bulunmuştur (Şekil 9).



Şekil 9. Grupların Ara Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

ARCS-V ve geleneksel öğretim modeliyle öğrenenlerin ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığının analizinde tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi (ANCOVA) kullanılmıştır. Analizde ön test başarı puanları, kontrol değişken (covariate) olarak kullanılmıştır. Bu puanlara ilişkin olarak yapılan tekrarlı ölçümler için ANCOVA analizi sonuçları Tablo 31’de verilmektedir.

Tablo 31. Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
ARCS-V	Ara test-Son test	543,277	1	543,277	5,451	0,023
	Ara test-Son test *Ön test	52,693	1	52,693	0,529	0,470
	Hata	5681,273	57	99,671		
Geleneksel	Ara test-Son test	319,109	1	319,109	3,196	0,079
	Ara test-Son test *Ön test	11,625	1	11,625	0,116	0,734
	Hata	6091,232	61	99,856		

Tablo 31 incelendiğinde, ARCS-V grubundaki öğrenenlerin ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir (Wilk's Lambda=0,91; F(1, 57)=5,451, $p<0,05$). Bu bulgu, deney grubu için kullanılan motivasyon stratejilerinin etkili olduğu ve öğrenenlerin başarılarını artırdığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte grubun ön test puanlarının, istatistiksel açıdan öğrenenlerin ara test ve son test puanlarıyla ilişkili olmadığı ya da etkisinin olmadığı söylenebilir (Wilk's Lambda=0,99; F(1, 57)=0,529, $p=0,47$). Başka bir deyişle, motivasyon stratejilerinin kullanıldığı grup ile geleneksel öğretim grubunun ara test ve son testteki başarıları dersten önceki bilgi düzeylerinden arındırılmıştır.

Geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin ise ara test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir (Wilk's Lambda=0,76; F(1, 61)=3,196, $p=0,07$). Ayrıca ön test puanlarının istatistiksel açıdan öğrenenlerin ara test ve son test puanlarıyla ilişkili olmadığı söylenebilir (Wilk's Lambda=0,73; F(1, 61)=0,116, $p=0,73$).

ARCS-V ve geleneksel öğretim modeliyle öğrenenlerin ara test ve son test puanlarına ilişkin alt ve üst değerler Tablo 32'de verilmektedir.

Tablo 32. Ara Test ve Son Test Başarı Puanlarının Alt ve Üst Sınır Değerleri

Grup	Ölçüm	\bar{X}	Std. hata	95% Güven Aralığı	
				Alt Sınır	Üst Sınır
ARCS-V	Ara test	57,55	1,76	54,019	61,100
	Son test	67,52	1,47	64,584	70,468
Geleneksel	Ara test	52,19	1,95	48,277	56,104
	Son test	60,00	1,79	56,404	63,596

* Modelde kontrol edilen ön test sonucu 48,203'tür.

Tablo 32 incelendiğinde %95 güven aralığında her iki grupta da alt ve üst sınır değerlerinin çakışmadığı görülmektedir. Buna ilişkin olarak Tablo 33'te öğrenenlerin ara test ve son test puanlarının ikili karşılaştırma sonuçları verilmiştir.

Tablo 33. Ara ve Son Test Başarı Puanlarının İkili Karşılaştırma Sonuçları

Grup	Ölçüm	Ort. farkı	Std. hata	p	Alt sınır	Üst sınır
ARCS-V	Son test - Ara test	9,966	1,838	<0,001	6,285	13,647
Geleneksel	Son test - Ara test	7,810	1,780	<0,001	4,249	11,370

Tablo 33 incelediğinde, ARCS-V grubundaki öğrenenlerinin ara test ve son test puanları arasında farkın anlamlılığı testinde, başlangıç dil düzeyleri (ön test puanları) kontrol değişken olarak alınıp analiz yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Wilk's Lambda=0,66, $F(1, 57)=29,397$, $p<0,05$). Aynı şekilde geleneksel öğrenme grubundaki öğrenenlerinin başlangıç dil düzeyleri (ön test) kontrol değişken olarak alındığında ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (Wilk's Lambda=0,76, $F(1, 61)=19,239$, $p<0,05$).

4.5. Akademik Başarıya İlişkin Bulgular

2. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin dönem sonu akademik başarıları uygulanan yöntemle (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Araştırmada öğrenenlerin akademik başarı puanları, dönem içinde gerçekleştirilen ara test puanlarının %30'u ve son test puanlarının %70'i dikkate alınarak hesaplanmıştır. Grupların başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin ön test başarı puanları kontrol değişken olarak alınıp kovaryans analizi yapılması planlanmıştır.

İstatistiksel analize geçmeden önce Levene testi ile hata varyansının eşitliği kontrol edilmiştir. Tablo 34’te bu teste ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 34. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonucu

Bağımlı Değişken	F	Sd 1	Sd 2	p
Başarı	4,537	1	120	0,03

Tablo 34 incelendiğinde, gruplar arası karşılaştırmalarda bir ön şart olarak kabul edilen hata varyanslarının eşit olmadığı görülmektedir ($F(1,120)=4,537$, $p<0,05$). Buna ek olarak, kovaryans analizi gerçekleştirmek için regresyon eğilimlerinin eşitliği şartı da sağlanamamıştır ($p<0,001$). Bunun için kovaryans analizi yerine bağımsız örneklem için t testi kullanılmıştır. Bağımsız örnekler için t testiyle ARCS-V ve geleneksel öğretim gruplarının başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu teste ilişkin sonuçlar Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35. Akademik Başarı Puanları t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Başarı	ARCS-V	59	64,53	11,78	120	2,729	0,007
	Geleneksel	63	57,65	15,86			

Tablo 35’te görüldüğü üzere, yapılan t testi sonucunda ARCS-V ve geleneksel öğretim gruplarının başarı puanları arasında, 6,88 puanla ARCS-V modeli stratejileri kullanılan öğrenen grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t(120)=2,729$, $p<0,05$, $\eta^2=0,06$). Bu sonuca göre ARCS-V tasarım modeliyle öğrenenlerin başarı puanları geleneksel öğretim yapılan gruba göre daha yüksektir. Bununla birlikte ARCS-V tasarım modeli stratejilerinin kullanıldığı öğrenme gruplarının daha başarılı olduğu söylenebilir. Ayrıca başarı puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6’sının kullanılan motivasyon stratejilerine bağlı olduğu ve bu stratejilerin orta düzeyde bir etki yarattığı

şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan, hesaplanan Cohen *d* değeri ise 0,50'dir. Bu sonuçta iki grubun başarı ortalama puanları arasındaki farkın 0,50 standart sapma kadar olduğu söylenebilir.

Öğrenenlerin akademik başarı puanları ile ön test puanları arasında ilişkinin olup olmadığı Pearson korelasyon katsayısıyla hesaplanmıştır. Buna ilişkin bulgular Tablo 36'da verilmiştir.

Tablo 36. Başarı ve Ön Test Arasındaki Korelasyon

Grup	n	Değişkenler	Başarı	Ön test
ARCS-V	59	Başarı	1	0,523*
		Ön test	0,523*	1
Geleneksel	63	Başarı	1	0,569*
		Ön test	0,569*	1

*Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 36 incelendiğinde, ARCS-V grubunun akademik başarı puanları ile ön test puanları arasında pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir, $r=0,523$, $p<0,01$. Bu sonuca göre öğrenenlerin İngilizce ön başarıları ile dönem sonunda elde ettikleri başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Determinasyon (belirleme) katsayısı ($r^2= 0,27$) dikkate alındığında ise başarıya ilişkin toplam varyansın %27'sinin öğrenenlerin ön test bilgilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Huck (2012: 63)'e göre, determinasyon katsayısı değeri 0,50 ve üstünde olduğu zaman büyük bir ilişki olduğu söylenebilir. Bu değer 0,30'un altında olduğu zaman ise küçük bir ilişkiden söz edilebilir. Buna göre, ARCS-V grubundaki öğrenenlerin dönem sonu başarıları ile ön test puanları arasında küçük bir ilişki olduğu, ön test puanlarının başarıya ilişkin küçük bir yordama gücüne sahip olduğu ve uygulama sırasında kullanılan motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin başarıları üzerinde bir etkisi olduğu şeklinde bir yorum yapılabilir.

Geleneksel grubunun akademik başarı puanları ile ön test puanları arasında da pozitif bir ilişkinin olduğu görülmektedir; $r=0,569$, $p<0,01$. Bu sonuca göre bu gruptaki

öğrenenlerin İngilizce ön bilgileri ile dönem sonunda elde ettikleri başarı puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur. Determinasyon katsayısı ($r^2= 0,32$) dikkate alındığında ise başarıya ilişkin toplam varyansın %32'sinin öğrenenlerin ön test bilgilerinden kaynaklandığı söylenebilir. Huck (2012: 63)'e göre bu değer 0,30'un üstünde olduğu için orta düzeyde bir ilişkiden söz edilebilir. Buna göre, geleneksel öğrenme grubundaki öğrenenlerin ön test puanlarının başarıya ilişkin orta düzeyde bir yordama gücüne sahip olduğu söylenebilir.

4.6. Derse Karşı Tutum Değişkenine İlişkin Bulgular

3. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

ARCS-V tasarım grubu ile geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları “Yeterli zaman ayırırsam İngilizce öğrenebileceğimi düşünüyorum.” sorusuyla belirlenmiştir. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin ARCS-V grubuna ait ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarının ARCS-V Grubuna Göre Betimsel İstatistikleri

Grup	Tutum	n	\bar{X}	Ss.	Std. Hata
ARCS-V	Hayır	2	60,80	20,93	14,80
	Belki	34	64,53	12,03	2,06
	Evet	23	64,87	11,29	2,35
	Total	59	64,54	11,78	1,53

Tablo 37 incelendiğinde, ARCS-V grubundaki öğrenenlerin 34'ünün İngilizce öğrenmeye karşı orta düzeyde bir tutum sergiledikleri, 23'ünün olumlu bir tutuma sahip olduğu ve 2 öğrenenin ise olumsuz bir tutum sergilediği söylenebilir. Buna göre İngilizce

öğrenmeye yönelik çoğu öğrenenin olumlu ve orta düzeyde bir tutum sergiledikleri söylenebilir.

ARCS-V grubundaki öğrenenlerin derse karşı tutum ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına ilişkin istatistiksel analize geçmeden önce Levene testi ile hata varyansının eşitliği kontrol edilmiştir. Tablo 38’de bu teste ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 38. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
0,669	2	56	0,516

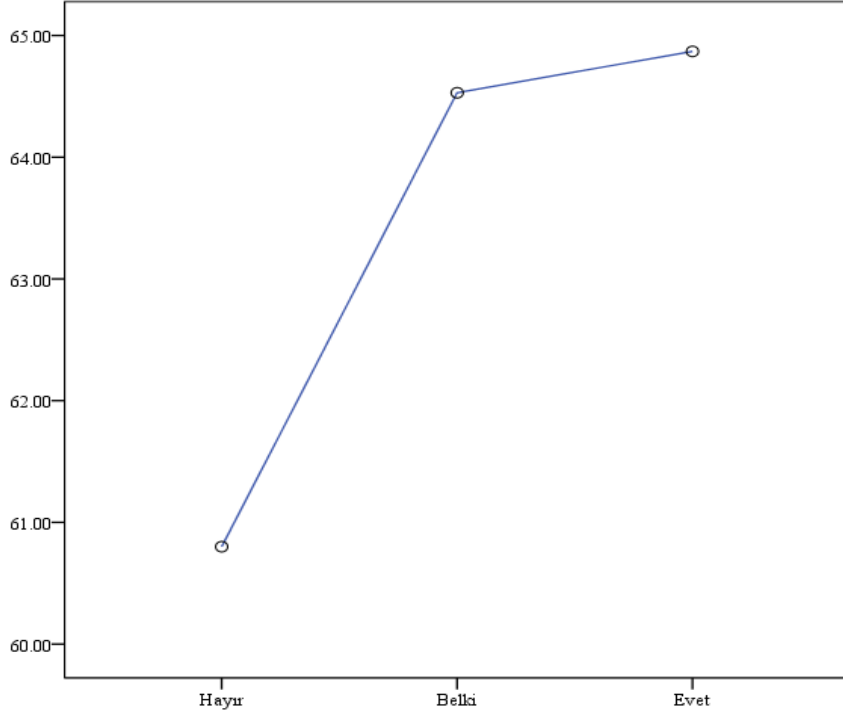
Tablo 38’de görüldüğü üzere, Levene değeri 0,669 olarak hesaplanmış ve bu değer anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Buna göre varyans eşitliği şartı sağlanmıştır. İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının akademik başarı puanlarına göre ANOVA sonuçları Tablo 39’da verilmektedir.

Tablo 39. ARCS-V Grubu Derse Karşı Tutum Puanlarının Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	30,476	2	15,238	0,106	0,899
Gruplarıçi	8024,119	56	143,288		
Toplam	8054,595	58			

Tablo 39’a göre ARCS-V grubundaki öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına göre dönem sonu başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığının belirlenmesinde yapılan ANOVA testi sonucunda anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur ($F(2,56)=0,106$, $p>0,05$).

ARCS-V tasarım modeli grubunun İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ile başarıları arasındaki ilişki Şekil 10’da verilmektedir.



Şekil 10. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki

Şekil 10 incelendiğinde ARCS-V grubundaki öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına göre dönem sonu başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen orta düzeyde kararsız tutum sergileyen öğrenenlerin başarı ortalamalarının, olumlu tutum sergileyen öğrenenlerin başarı ortalamalarına yakın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle ARCS-V grubu için uygulanan motivasyon stratejilerinin bu durumda etkili olduğu ve kararsız tutum sergileyen öğrenenlerin başarılarının arttığı söylenebilir.

Geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin de İngilizce öğrenmeye karşı tutumları yine “Yeterli zaman ayırırsam İngilizce öğrenebileceğimi düşünüyorum.” sorusuyla belirlenmiştir. Bu soruya verilen cevaplara ilişkin gruba ait ortalama puanlar ve standart sapmalar Tablo 40’ta verilmiştir.

Tablo 40. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri

Grup	Tutum	n	\bar{X}	Ss.	Std. Hata
Geleneksel	Hayır	6	53,27	13,80	5,63
	Belki	33	53,34	17,29	3,01
	Evet	24	64,62	11,81	2,41
	Toplam	63	57,66	15,86	1,99

Tablo 40 incelendiğinde, geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin 33'ünün İngilizce öğrenmeye karşı orta düzeyde bir tutum sergiledikleri, 24'ünün olumlu bir tutuma sahip olduğu ve 6 öğrenenin ise sert bir tutum sergilediği söylenebilir. Buna göre, İngilizce öğrenmeye yönelik çoğu öğrenenin olumlu ve orta düzeyde tutum sergileyenler oldukları söylenebilir.

Geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin dersi öğrenmeye karşı tutumları ile başarı puanları arasında anlamlı farkın olup olmadığına ilişkin istatistiksel analize geçmeden önce, Levene testi ile hata varyansının eşitliği kontrol edilmiştir. Tablo 41'de bu teste ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 41. Başarı Değişkenine İlişkin Levene Testi Sonuçları

Levene İstatistiği	Sd1	Sd2	p
1,041	2	60	0,359

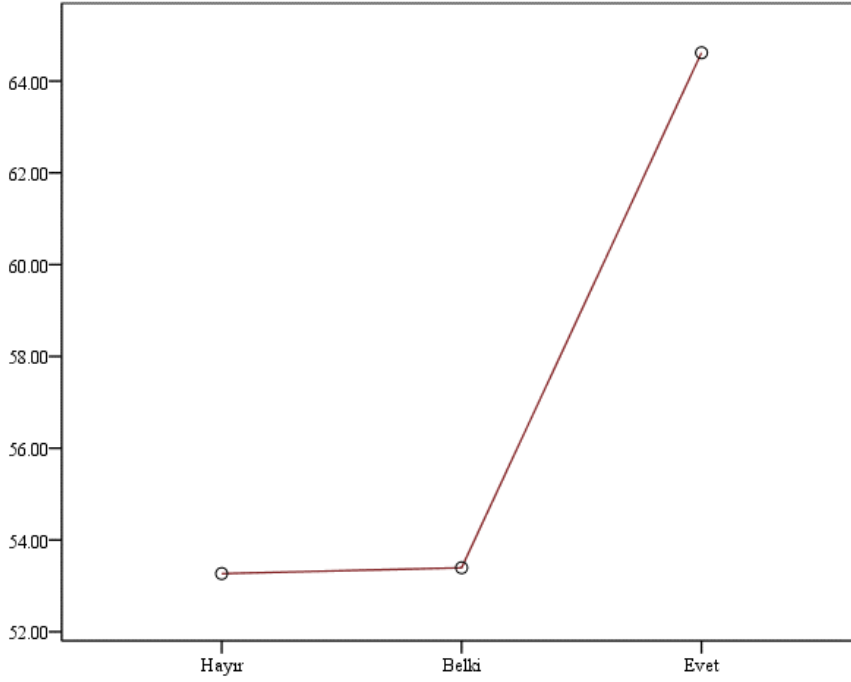
Tablo 41'de görüldüğü üzere, Levene değeri 1,041 olarak hesaplanmış ve bu değer anlamlı olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Buna göre varyans eşitliği şartı sağlanmıştır.

İngilizce öğrenmeye karşı tutum puanlarının başarı puanlarına göre ANOVA sonuçları ise Tablo 42'de verilmektedir.

Tablo 42. Geleneksel Öğretim Grubu Derse Karşı Tutum Puanlarının Başarı Puanlarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	1877,869	2	938,934	4,101	0,021
Gruplarıçi	13735,845	60	228,931		
Toplam	15613,714	62			

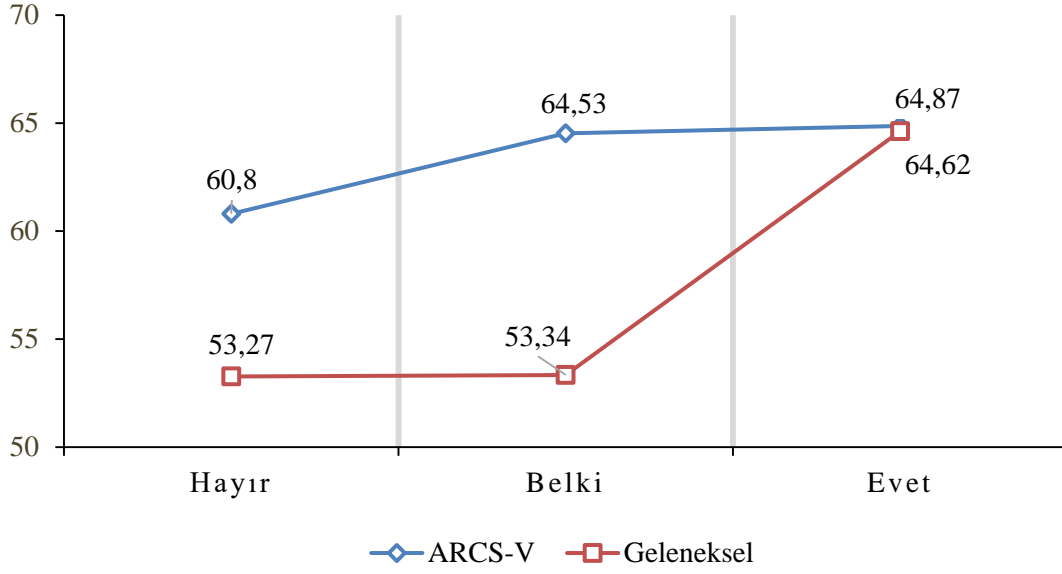
Tablo 42 incelendiğinde, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumları ile başarı puanları arasında ANOVA analizi sonucunda anlamlı bir fark bulunmuştur ($F(2,60) = 4,101, p < 0,05$). İngilizce öğrenmeye “Hayır öğrenemem” diyenler ile “Belki öğrenebilirim” diyenlerin ortalaması arasında fark bulunmazken; “Evet öğrenebilirim” diyenlerin ortalaması ($\bar{X} = 64,61$) diğer iki gruba göre daha yüksektir ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmaktadır. Grubunun İngilizce öğrenmeye karşı tutumu ile başarıları arasındaki ilişki Şekil 11’de verilmektedir.



Şekil 11. İngilizce Öğrenmeye Karşı Tutumları ile Başarıları Arasındaki İlişki

Şekil 11 incelendiğinde geleneksel öğretim grubundaki öğrenenlerin İngilizce öğrenmeye karşı tutumlarına göre dönem sonu akademik başarı puanları ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buna göre olumsuz ve orta düzeyde İngilizce öğrenmeye karşı tutum sergileyen öğrenenlerin başarı ortalamaları, olumlu tutum sergileyen öğrenenlerin başarı ortalamalarından farklı olduğu görülmektedir. Olumlu tutum sergileyenlerin başarı ortalaması diğer iki gruba (Hayır, Belki) göre daha yüksektir.

ARCS-V grubu ile geleneksel öğretim grubunun derse karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ortalama puan farkları Şekil 12’de verilmiştir.



Şekil 12. Grupların Tutumları ve Başarıları Arasındaki Fark

Her iki grupta da derse karşı olumlu tutum sergileyen (Evet öğrenebilirim diyen) öğrenenlerin akademik başarıları yüksek bulunmuştur. ARCS-V grubundaki öğrenenlerin ortalaması 64,87 iken geleneksel öğrenme grubunun ortalaması 64,62'dir. Derse karşı olumsuz tutum sergileyen (Hayır öğrenemem diyen) ARCS-V grubundaki öğrenenlerin puanları geleneksel öğrenme grubundaki öğrenenlerden yaklaşık 8 puan fazladır. Ancak bu tutum grubundaki öğrenenlerin sayısı iki grupta da azdır. ARCS-V grubunda 2, geleneksel grupta ise 4 öğrenen olduğundan ve bu sayılarla sağlıklı bir analiz yapılamacağından karşılaştırma yapılamamıştır. Her iki grupta dersi öğrenmeye karşı orta düzeyde bir tutum sergileyen (Belki öğrenebilirim diyen) öğrenenlerin başarı puanları arasında anlamlılığın testinde bağımsız örneklem için t testi kullanılmış ve ARCS-V grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur, $t(65)=3,067$, $p<0,05$. Bu tutum düzeyinde yer alan öğrenen grupların ön test sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamıştır, $t(65)=1,977$, $p>0,05$. Buradan hareketle, ARCS-V grubunda “Belki öğrenebilirim” diyen ve derse karşı orta düzeyde bir tutum sergileyen öğrenenlerin, uygulama sonundaki yüksek başarı puanlarına sahip olmalarında kullanılan motivasyon stratejilerinin etkili olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, motivasyon stratejilerinin öğrenenler üzerindeki etkisinin öğrenenlerin tutumları ile yakından ilişkili olduğu ve olumlu tutuma sahip öğrenenlerin motivasyon stratejilerine çok ihtiyaç duymadığı ancak öğrenme konusunda

kararsız veya olumsuz tutuma sahip olanların bu motivasyon stratejilerine daha fazla ihtiyaç duyduğu ve bu stratejilerin etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Derse Karşı İlgil Değişkenine İlişkin Bulgular

4. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin derse karşı ilgileri uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARCS-V motivasyon tasarımı ile geleneksel öğretim tasarımı modeliyle öğrenen grupların öğretim sonunda derse karşı ilgi ölçeği toplam puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 43'te verilmiştir.

Tablo 43. Derse Karşı İlgil Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

Değişken	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Derse Karşı İlgil	ARCS-V	59	60,86	12,52	120	2,794	0,037
	Geleneksel	63	56,22	11,74			

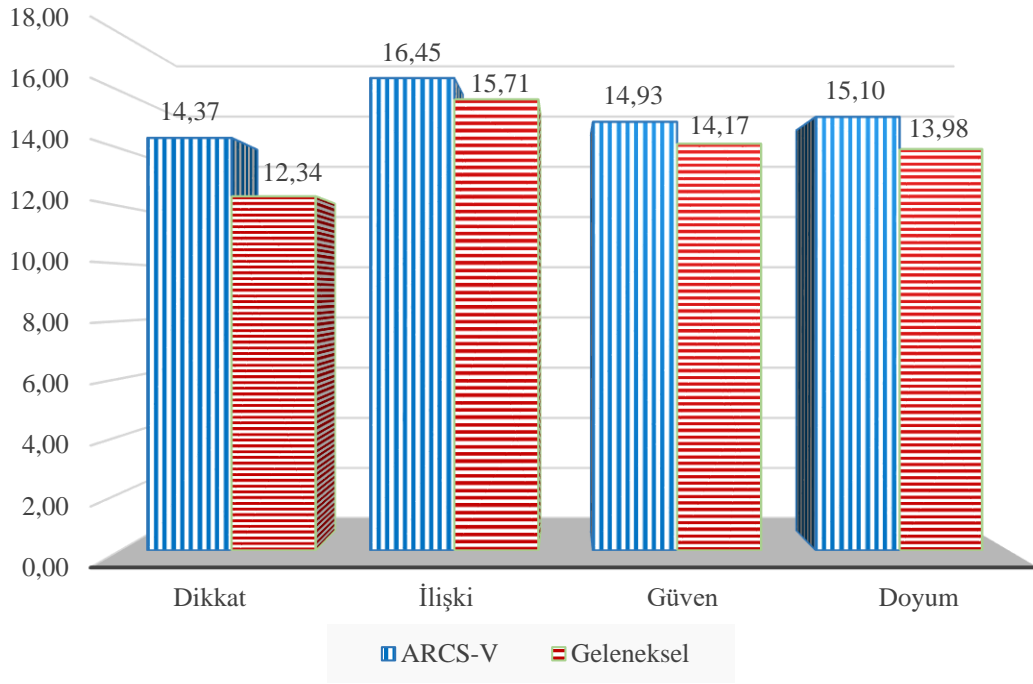
Tablo 43'e göre öğrenenlerin derse karşı ilgileri uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(120)=2,794$, $p<0.05$, $\eta^2=0,06$. Buna göre ARCS-V grubu öğrenenlerinin derse karşı ilgileri, geleneksel yöntemle öğrenen gruptan daha yüksektir. Bu bulgu motivasyon stratejileri kullanımı ile derse karşı ilgi sağlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Derse karşı ilgi ölçeğinin dikkat, ilişki, güven ve doyum alt faktörleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 44'te verilmiştir.

Tablo 44. Derse Karşı İlgil Ölçeği Alt Faktörleri t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Dikkat	ARCS-V	59	14,37	4,39	120	2,784	0,006
	Geleneksel	63	12,35	3,62			
İlişki	ARCS-V	59	16,46	2,99	120	1,347	0,181
	Geleneksel	63	15,72	3,10			
Güven	ARCS-V	59	14,93	2,66	120	1,454	0,149
	Geleneksel	63	14,17	3,06			
Doyum	ARCS-V	59	15,10	3,98	120	1,585	0,116
	Geleneksel	63	13,98	3,81			

Levene testi sonucuna göre grupların kitle varyansları eşittir. Ayrıca Tablo 44'e göre dikkat boyutunda ARCS-V grubu ortalaması 14,37; geleneksel öğretim grubu ortalaması ise 12,35 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuca göre ARCS-V grubunun dikkat boyutuna ait puanlarının ortalaması geleneksel öğretim grubu puan ortalamalarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun t değeri $t(120)=2,784$, $p<0,05$, $\eta^2=0,06$ olarak hesaplanmış ve %95 güvenirlikle CIS dikkat boyutu için ARCS-V grubunda yer alan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, dikkat puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %6'sının kullanılan dikkat stratejilerine bağlı olduğu ve bu stratejilerin orta düzeyde bir etki yarattığı şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan Cohen d değeri ise 0,50'dir. Bu sonuçla iki grubun dikkat ortalama puanları arasındaki farkın 0,50 standart sapma kadar olduğu söylenebilir. Buna karşın CIS ölçeği ilişki, güven ve doyum alt boyutlarında ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ARCS-V grubunun derse karşı ilgi ölçeği tüm alt boyutlarında ortalama puanları, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin puanlarından yüksektir (Şekil 13).



Şekil 13. Derse Karşı İlgî Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Toplamda ARCS-V grubunun CIS ölçeği ortalama puanı 60,86 iken geleneksel öğretim grubunun 56,22'dir. ARCS-V grubu için kullanılan derse karşı ilgi stratejilerinden dikkat boyutunda kullanılanların etkili olduğu bulunmuştur. Ancak ilişki kurma, güven verme ve doyuma ulaştırma için kullanılan taktik ve stratejilerin ise ARCS-V grubundaki öğrenenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, başka bir deyişle etkili olmadığı bulunmuştur. Bunun nedeni olarak uygulamanın fark yaratacak kadar uzun olmaması veya öğrenenlerin bu tür stratejilere ihtiyaç duymaması gösterilebilir. Uygulama sonunda bu gruptaki öğrenenlerle yapılan görüşme sonuçları, derse karşı ilgiye ilişkin bulguları desteklemektedir.

4.8. Motivasyon Değişkenine İlişkin Bulgular

5. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin motivasyonları uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARCS-V motivasyon tasarımı ile geleneksel öğretim tasarımı modeliyle öğrenen grupların öğretim sonunda öğretim materyallerine karşı motivasyonları arasında anlamlı farklılar olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45. Motivasyon Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Motivasyon	ARCS-V	59	61,10	11,45	120	2,113	0,006
	Geleneksel	63	55,29	11,52			

Tablo 45’ göre, öğrenenlerin motivasyonları uygulanan yönteme göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(120)=2,113$, $p<0.05$, $\eta^2=0,04$. Buna göre ARCS-V grubu öğrenenlerinin motivasyonları, geleneksel yöntemle öğrenen gruptan daha yüksektir. Bu bulgu motivasyon stratejileri kullanımı ile motivasyonu sağlama arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin dikkat, ilişki, güven ve doyum alt faktörleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46. Motivasyon Ölçeği Alt Faktörleri t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Dikkat	ARCS-V	59	15,88	3,14	120	2,437	,016
	Geleneksel	63	14,54	2,94			
İlişki	ARCS-V	59	15,29	3,71	120	1,787	,076
	Geleneksel	63	14,08	3,75			
Güven	ARCS-V	59	14,93	2,87	120	2,250	,026
	Geleneksel	63	13,76	2,87			
Doyum	ARCS-V	59	15,00	3,98	120	2,946	,004
	Geleneksel	63	12,90	3,86			

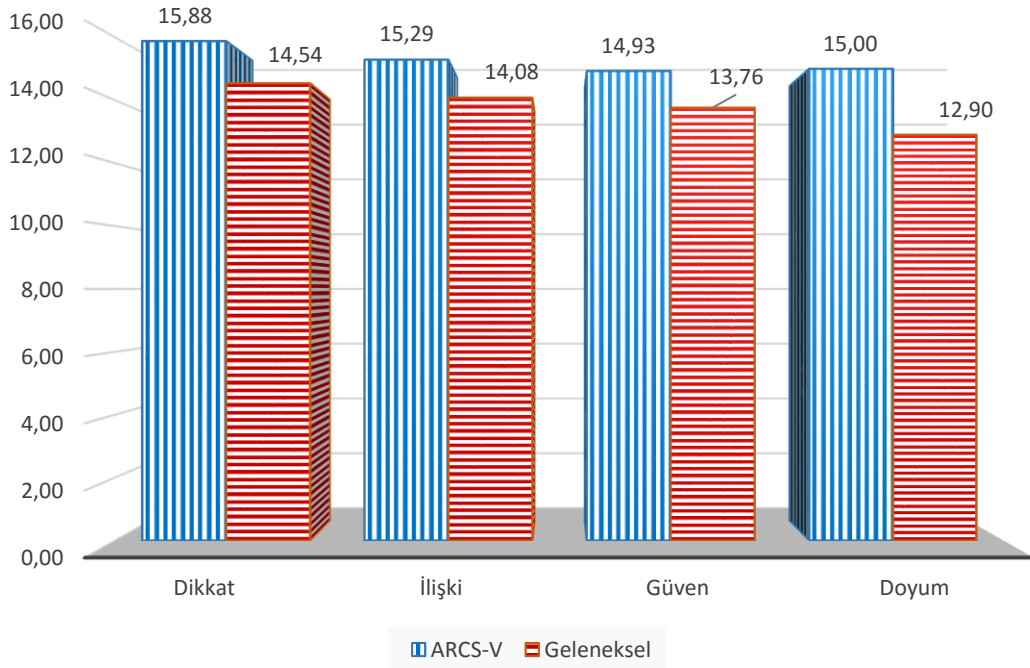
Levene testi sonucuna göre grupların kitle varyansları eşittir. Ayrıca Tablo 46'ya göre dikkat boyutunda ARCS-V grubu ortalaması 15,88 ve geleneksel öğretim grubu ortalaması 14,54 olarak hesaplanmıştır. Buna sonuca göre ARCS-V grubunun dikkat boyutuna ait ortalama puanları geleneksel öğretim grubunun puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun t değeri $t(120)=2,437$, $p<0,05$, $\eta^2=0,05$ olarak hesaplanmış ve %95 güvenirlikle IMMS dikkat boyutu için ARCS-V grubunda yer alan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, dikkat puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %5'inin kullanılan dikkat stratejilerine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan Cohen d değeri ise 0,44'tür. Bu sonuçla iki grubun dikkat ortalama puanları arasındaki farkın 0,44 standart sapma kadar olduğu söylenebilir.

Öğretim materyallerine karşı motivasyonun güven boyutunda ise ARCS-V grubu ortalaması 14,93 ve kontrol grubu ortalaması 13,76 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ARCS-V grubunun güven boyutuna ait ortalama puanları geleneksel grubun puanlarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonucun t değeri $t(120)=2,250$, $p<0,05$, $\eta^2=0,04$

olarak hesaplanmış ve %95 güvenirlikle IMMS güven boyutu için ARCS-V grubunda yer alan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca güven puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %4'ünün kullanılan güven stratejilerine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan Cohen *d* değeri ise 0,37'dir. Bu sonuçla iki grubun güven ortalama puanları arasındaki farkın 0,37 standart sapma kadar olduğu söylenebilir.

Ölçeğin doyum boyutunda ise ARCS-V grubunun ortalaması 15,00 ve kontrol grubu ortalaması 12,90 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ARCS-V grubunun doyum boyutuna ait puanları kontrol grubu puanlarından yüksektir. Bu sonucun *t* değeri $t(120)=2,946$, $p<0,05$, $\eta^2=0,7$ olarak hesaplanmış ve %95 güvenirlikle IMMS güven boyutu için ARCS-V grubunda yer alan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların ortalama puanlarının geleneksel gruba göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca güven puanlarında gözlenen varyansın yaklaşık %7'sinin kullanılan doyum stratejilerine bağlı olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hesaplanan Cohen *d* değeri ise 0,54'tür. Bu sonuçla iki grubun doyum ortalama puanları arasındaki farkın 0,54 standart sapma kadar olduğu söylenebilir.

Öğretim materyalleri motivasyon ile derse karşı ilgi ölçekleri ilişki alt boyutlarında ARCS-V tasarım grubu ile geleneksel öğretim grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu araştırma sırasında ilişki boyutunda daha etkili stratejiler kullanmak için öğrenenlerin derse ilişkin amaçları incelenmiş ve ona göre stratejiler ve taktikler gözden geçirilmiştir. Ancak çalışma sonunda bu faktör bulgusuna dayanarak ARCS-V grubu öğrenenleri için kullanılan stratejilerin bu ders ve grup için genel olarak yeterince etkin olmadığı söylenebilir. Huang vd. (2014) ilişki stratejilerinin etkin olması için öğrenenlerin içsel motivasyona sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu çalışma grubunda öğrenenlerin birçoğunun dışsal motivasyona sahip olduğu (iyi not almak, dersi geçmek vb.) ve bundan dolayı anlamlı bir farklılık bulunmadığı düşünülmektedir. Buna karşın ARCS-V grubunun öğretim materyalleri motivasyon ölçeği tüm alt boyutlarında ortalama puanları, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin puanlarından yüksektir (Şekil 14).



Şekil 14. Motivasyon Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Toplamda ARCS-V grubunun IMMS ölçeği ortalama puanı 61,10 iken geleneksel öğretim grubunun puanı ise 55,29'dir. ARCS-V grubu için kullanılan öğretim materyallerine ilişkin stratejilerinin dikkat çekme, güven verme ve doyuma ulaştırma açısından etkili olduğu ancak ilişki kurma bakımından ARCS-V grubundaki öğrenenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı başka bir deyişle etkili olmadığı bulunmuştur. Uygulama sonunda bu gruptaki öğrenenlerle yapılan görüşme sonuçları, motivasyona ilişkin bulguları büyük oranda desteklemektedir.

4.9. Eylem Yeterliği Değişkenine İlişkin Bulgular

6. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin eylem yeterlikleri uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

ARCS-V motivasyon tasarımı ile geleneksel öğretim tasarımı modeliyle öğrenen grupların öğretim sonunda eylem yeterlikleri arasında anlamlı farklılar olup olmadığının

test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47. Eylem Yeterliği Ölçeği Toplam Puanlarının t Testi Sonuçları

	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Eylem Yeterliği	ARCS-V	59	74,53	18,785	120	1,462	0,14
	Geleneksel	63	69,71	17,571			

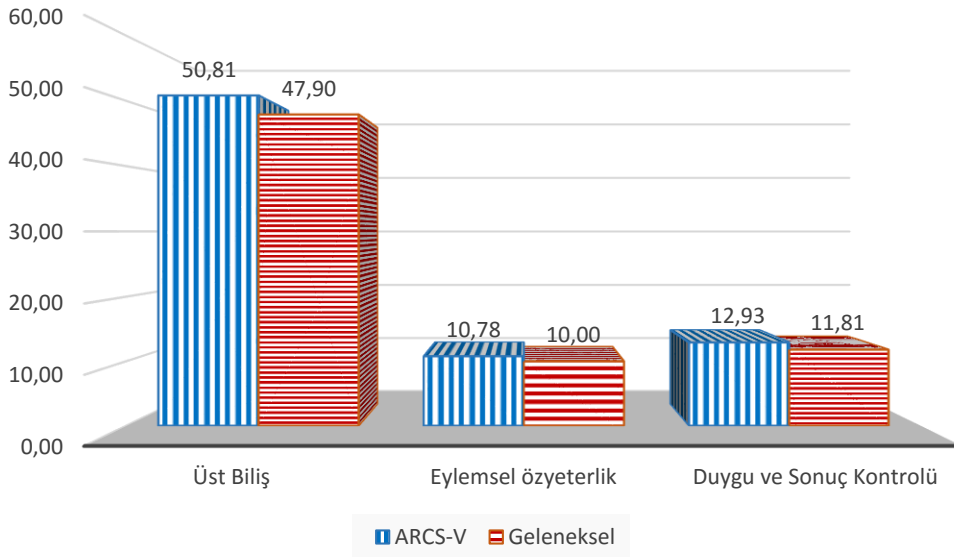
Tablo 47’ye göre, öğrenenlerin eylem yeterlikleri uygulanan yöntemlere göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir, $t(120)=1,462$, $p>0.05$. Bu bulgu eylem stratejileri kullanımı ile eylem yeterliği arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Eylem yeterliği ölçeğinin üst biliş, eylemsel öz-yeterliği, duygu ve sonuç kontrolü alt faktörleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığının test edilmesi için bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır. Bu analizlere ilişkin sonuçlar Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48. Eylem Yeterliği Ölçeği Puanlarının Gruplara Göre t Testi Sonuçları

Faktör	Grup	n	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Üst Biliş	ARCS-V	59	50,81	13,43	120	1,20	>0,05
	Geleneksel	63	47,90	12,86			
Eylems Öz-Yeterlik	ARCS-V	59	10,78	3,65	120	1,22	>0,05
	Geleneksel	63	10,00	3,43			
Duygu ve Sonuç Kontrolü	ARCS-V	59	12,93	4,11	120	1,55	>0,05
	Geleneksel	63	11,81	3,89			

Tablo 48 incelendiğinde, öğrenenlerin motivasyona ilişkin eylem yeterliği tüm alt boyutlarında ARCS-V ve geleneksel öğretim modeliyle öğrenen gruplarına göre anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Bu bulgu, ARCS-V motivasyon modeli kapsamında kullanılan motivasyonel eylem yeterliği stratejilerinin ARCS-V grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı başka bir deyişle bu stratejilerin etkili olmadığı söylenebilir. Bunun nedeni olarak uygulamanın ARCS-V grubu lehine anlamlı bir fark yaratacak kadar uzun olmadığı ya da öğrenenlerin eylem stratejilerine ihtiyaç duymadığı şeklinde yorumlanabilir. Ancak ARCS-V grubunun eylem yeterliği ölçeği tüm alt boyutlarındaki ortalama puanları, geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin puanlarından yüksektir (Şekil 15).



Şekil 15. Eylem Yeterliği Ölçeği Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

Toplamda ARCS-V grubunun eylem yeterliği ölçeği ortalama puanı 74,52 iken geleneksel öğretim grubunun puanı 69,71'dir. ARCS-V grubu için kullanılan eylem yeterliği stratejilerinin ARCS-V grubundaki öğrenenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturmadığı söylenebilir. Uygulama sonunda bu gruptaki öğrenenlerle yapılan görüşme sonuçları, eylem yeterliğine ilişkin bulguları kısmen desteklemektedir.

4.10. Ölçek Alt Boyutlarının Gruplandırılması

Araştırmada yer alan tüm değişkenler arasında çeşitli yönlerde ve düzeylerde ilişkiler olduğu düşünülmektedir. Bu yüzden araştırmaya konu olan tüm değişkenleri, olabildiğince tüm yönleriyle değerlendirmek için çok değişkenli istatistik yöntemlerinden biri olan kümeleme analizinden daha sonra çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Bu sayede araştırmada “Öğrenenlerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarı puanları arasında ne tür farklılıklar, benzerlikler ve ilişkiler vardır?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Kümeleme analizi yardımıyla CIS, IMMS ve VPT ölçeklerinin alt boyutlarında, grup içinde birbirine görece benzer alt gruplar oluşturularak veri seti tekrar düzenlenmiştir. Bunun için ölçeklerin alt boyutlarındaki maddelerden elde edilen puanlara K-ortalamları (K-means) kümeleme tekniği ile analiz uygulanmış böylece ölçeklerin alt boyutlarında seçilen özellikler açısından birbirine çok benzeyen öğrenenler belli kümelerde toplanmıştır.

Derse karşı ilgi ölçeği ile dört alt boyut ve on altı maddeden elde edilen üç küme ve bunlara ilişkin ortalamalar Tablo 49’da verilmiştir.

Tablo 49. Derse Karşı İlgi Ölçeği Alt Boyutları Kümeleri ve Ortalama Puanları

Boyut	Kümeler		
	Düşük	Orta	Yüksek
Dikkat	7,17	12,74	17,88
İlişki	10,80	15,11	18,68
Güven	9,41	13,67	17,24
Doyum	6,00	12,71	17,71

Bu verinin yanı sıra derse karşı ilgi ölçeği tüm boyutlarında elde edilen kümelerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için ANOVA testi

uygulanmıştır. Kümeleme analizine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 50'de verilmiştir.

Tablo 50. Derse Karşı İlgil Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları

Boyut	Kümeler		Hata		F
	KO	Sd	KO	Sd	
Dikkat	879,028	2	2,511	119	350,047*
İlişki	493,188	2	1,210	119	407,678*
Güven	426,474	2	1,322	119	322,539*
Doyum	784,826	2	2,410	119	325,671*

*p<0,001

Tablo 49 ve 50 incelendiğinde, 1-5 Likert tipi derse karşı ilgi ölçeği ile dikkat boyutu için dört maddeden üç küme elde edilmiştir. Düşük kümede 24, orta kümede 58 ve yüksek kümede 40 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 7,17 orta küme için 12,74 ve yüksek küme için 17,88 olarak hesaplanmıştır. Buna göre derse karşı ilgi ölçeği dikkat boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=350,047$, $p<0,001$).

Ölçeğin ilişki boyutu için düşük kümede 45, orta kümede 20 ve yüksek kümede 57 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 10,80 orta küme için 15,11 ve yüksek küme için 18,68 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, derse karşı ilgi ölçeği ilişki boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=407,678$, $p<0,001$).

Güven boyutu için elde edilen düşük kümede 17, orta kümede 55 ve yüksek kümede 50 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 9,41 orta küme için 13,67 ve yüksek küme için 17,24 olarak hesaplanmıştır. Buna göre derse karşı ilgi güven

boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=322,539$, $p<0,001$).

Ölçeğin son faktörü doyum boyutu için düşük kümede 11, orta kümede 52 ve yüksek kümede 59 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 6,00 orta küme için 12,71 ve yüksek küme için 17,71 olarak hesaplanmıştır. Buna göre derse karşı ilgi doyum boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=325,671$, $p<0,001$).

Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği alt boyutlarında, derse karşı ilgi ölçeğinde olduğu gibi grup içinde birbirine görece benzer alt gruplar oluşturularak veri seti tekrar düzenlenmiştir. Öğretim materyalleri motivasyon ölçeği ile dört alt boyut ve on altı maddeden elde edilen üç küme ve bunlara ilişkin ortalamalar Tablo 51’de verilmiştir.

Tablo 51. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Alt Boyutları Kümeleri ve Ortalama Puanları

Boyut	Kümeler		
	Düşük	Orta	Yüksek
Dikkat	9,55	13,96	18,58
İlişki	6,11	12,86	17,96
Güven	8,00	12,92	17,40
Doyum	6,89	13,00	17,75

Bu verinin yanı sıra öğretim materyalleri motivasyon ölçeği tüm boyutlarında elde edilen kümelerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Kümeleme analizine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 52’de verilmiştir.

Tablo 52. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları

Boyut	Kümelere		Hata		F
	KO	Sd	KO	Sd	
Dikkat	474,302	2	1,799	119	263,673*
İlişki	722,754	2	2,283	119	316,539*
Güven	403,296	2	1,885	119	213,971*
Doyum	844,195	2	2,477	119	340,783*

*p<0.001

Tablo 51 ve 52 incelendiğinde, 1-5 Likert tipi öğretim materyalleri motivasyon ölçeği ile dikkat boyutu için dört maddeden üç küme elde edilmiştir. Düşük kümede 11, orta kümede 68 ve yüksek kümede 43 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 9,55, orta küme için 13,96 ve yüksek küme için 18,58 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretim materyallerine karşı motivasyonda dikkat boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=263,673$, $p<0,001$).

Ölçeğin ilişki boyutu için düşük kümede 9, orta kümede 58 ve yüksek kümede 55 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 6,11, orta küme için 12,86 ve yüksek küme için 17,96 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretim materyallerine karşı motivasyonda ilişki boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=316,593$, $p<0,001$).

Ölçeğin güven boyutu için düşük kümede 6, orta kümede 71 ve yüksek kümede 45 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 8,00, orta küme için 12,92 ve yüksek küme için 17,40 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretim

materyallerine karşı motivasyonda güven boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=213,971$, $p<0,001$).

Ölçeğin son boyutu doyum faktöründe ise düşük kümede 19, orta kümede 55 ve yüksek kümede 48 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 6,89, orta küme için 13,00 ve yüksek küme için 17,75 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, öğretim materyallerine karşı motivasyonda doyum boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=340,783$, $p<0,001$).

Eylem yeterliği ölçeği alt boyutlarında, derse karşı ilgi ve öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinde olduğu gibi grup içinde birbirine görece benzer alt gruplar oluşturularak veri seti tekrar düzenlenmiştir. Eylem yeterliği ölçeği ile üç alt boyut ve yirmi bir maddeden elde edilen üç küme ve buna ilişkin ortalamalar Tablo 53'te verilmiştir.

Tablo 53. Eylem Yeterliği Ölçeği Kümeleme Analizi Sonuçları

Boyut	Kümeler		
	Düşük	Orta	Yüksek
Üst biliş	24,44	47,22	63,10
Eylemsel öz-yeterlik	4,50	9,15	13,56
Duygu ve sonuç kontrolü	7,20	12,07	17,38

Tablo 53'teki sonuçların yanı sıra eylem yeterliği ölçeği alt boyutlarında elde edilen kümelerinin ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını analiz etmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Kümeleme analizine ilişkin ANOVA testi sonuçları Tablo 54'te verilmiştir.

Tablo 54. Eylem Yeterliği Ölçeği Kümeleme Analizi ANOVA Sonuçları

Boyut	Kümeler		Hata		F
	KO	Sd	KO	Sd	
Üst biliş	8804,497	2	28,632	119	307,509*
Eylemsel öz-yeterlik	660,086	2	1,685	119	391,801*
Duygu ve sonuç kontrolü	830,645	2	2,458	119	337,876*

*p<0,001

Tablo 53 ve 54 incelendiğinde, 1-5 Likert tipi eylem yeterliği ölçeği ile üst biliş boyutu için 14 maddeden üç küme elde edilmiştir. Düşük kümede 16, orta kümede 67 ve yüksek kümede 39 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 24,44 orta küme için 47,22 ve yüksek küme için 63,10 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, eylemsel yeterliği ölçeği üst biliş boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=307,509$, $p<0,001$).

Ölçeğin eylemsel öz-yeterlik boyutu için 3 maddeden üç küme elde edilmiştir. Düşük kümede 20, orta kümede 47 ve yüksek kümede 55 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 4,50 orta küme için 9,15 ve yüksek küme için 13,56 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, eylemsel öz-yeterlik boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=391,801$, $p<0,001$).

Eylem yeterliği ölçeği duygu ve sonuç kontrolü alt boyutu için 4 maddeden üç küme elde edilmiştir. Düşük kümede 30, orta kümede 58 ve yüksek kümede 34 öğrenen yer almıştır. Bu kümelerin ortalamaları, düşük küme için 7,20 orta küme için 12,07 ve yüksek küme için 17,38 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, eylemsel yeterliği ölçeği üst biliş boyutu kümelerinin ortalamaları arasında ANOVA testi sonucunda anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur ($F(2,119)=337,876$, $p<0,001$).

4.11. Araştırmanın Değişkenleri Arasındaki İlişkiler

7. Araştırma sorusu: Öğrenenlerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarı puanları arasında ne tür farklılıklar, benzerlikler ve ilişkiler vardır?

Derse karşı ilgi, öğretim materyalleri motivasyon ve eylem yeterliği ölçeklerinin alt boyutları için öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların her bir boyuttan elde edilen puanları, K-ortalamları tekniği ile “düşük, orta, yüksek” kümeler oluşturularak nitel değişkenlere dönüştürülmüştür. Ardından her bir kümede yer alan öğrenenlerin, ARCS-V ve geleneksel öğretim grubu içinde, değişkenler arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkileri araştırılmıştır. Bu benzerlik, farklılık ve ilişkilerin belirlenmesinde çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Çoklu uyum analizi ile kategorik verilerin birlikte değişimleri, iki boyutlu bir uzayda grafiksel olarak gösterilip yorumlanmıştır.

4.11.1. Ölçeklerin alt grupları arasındaki ilişki

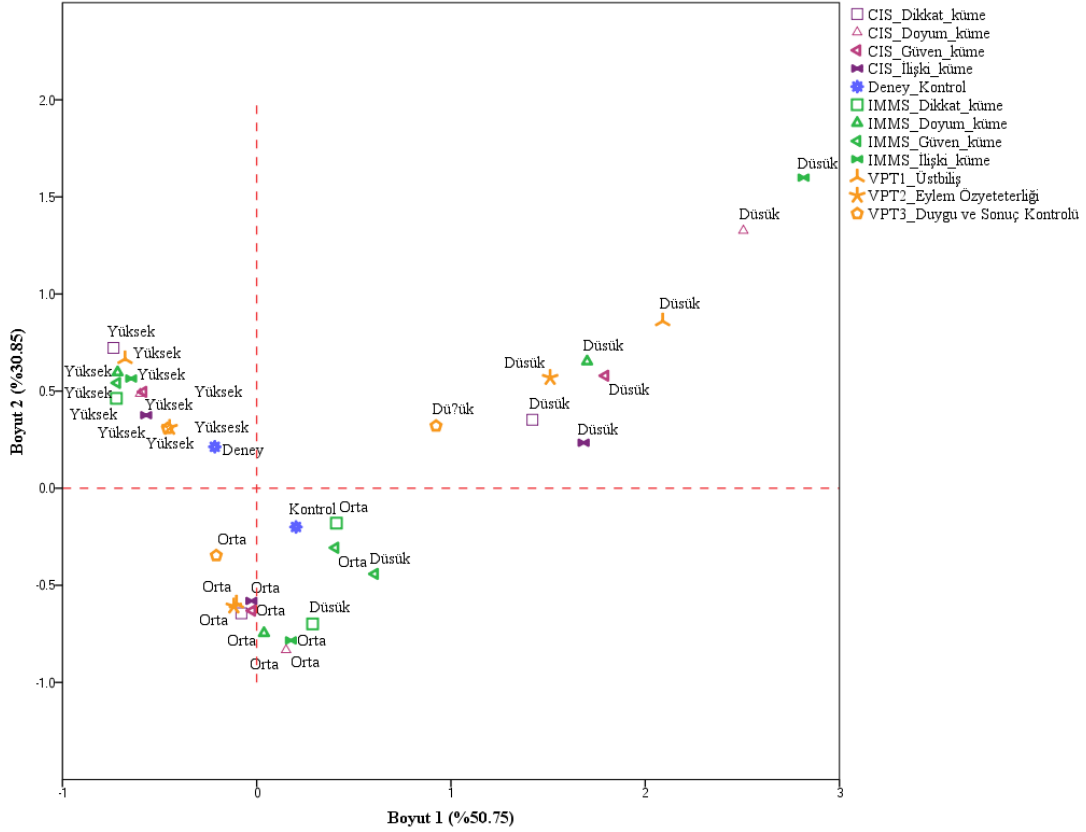
Derse karşı ilgi, öğretim materyalleri motivasyon ve eylem yeterliği ölçeklerinin alt faktörleri için elde edilen boyutlara ilişkin veriler Tablo 55’te verilmiştir.

Tablo 55. CIS, IMMS ve VPT Ölçekleri Alt Boyutlarının Çoklu Uyum Analizi Sonucu

Boyut	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans		
		Toplam özdeğer	Toplam hareketsizlik (Inertia)	Varyans %
1	0,91	6,09	0,50	50,75
2	0,79	3,70	0,30	30,85
Toplam	-	9,79	0,81	-
Ortalama	0,87	4,89	0,40	40,80

Yapılan analiz sonucunda iki boyut söz konusudur. Birinci boyut, değişkenler arasındaki ilişkinin (inertia) %50,75’ni, ikinci boyut ise %30,85’ünü açıklamaktadır. Böylece CIS,

IMMS ve VPT ölçeklerinin alt boyutları ile ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları arasındaki ilişkinin %81,6'sı açıklanmaktadır. Buna ek olarak, CIS, IMMS ve VPT faktörlerinin deney ve kontrol grupları arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkileri ortaya çıkarmak için Şekil 16'da çoklu uyum analizi saçılım grafiği üretilmiştir.



Şekil 16. CIS, IMMS ve VPT Alt Faktörleri Arasındaki İlişkiler

Şekil 16 incelediğinde, ARCS-V tasarım grubunda (deney) yer alan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamının CIS, IMMS ve VPT alt boyutlarında yüksek grupta yer aldıkları görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda ise (kontrol) CIS, IMMS ve VPT için orta ve ayrıca IMMS güven ve IMMS dikkat için ise orta ve düşük kümede yer alan öğrenenlerin kontrol grubundaki öğrenenler oldukları görülmektedir. Buna göre, derse karşı ilgi, motivasyon ve eylem yeterliği ölçeklerinde yüksek ortalama puanlara sahip öğrenen gruplar motivasyon stratejileri kullanılan gruptur. Orta ve düşük gruplarda yer alan öğrenenler ise geleneksel öğretim grubudur. Buradan elde edilen sonuçlar daha önce elde edilen analiz bulgularını desteklemektedir.

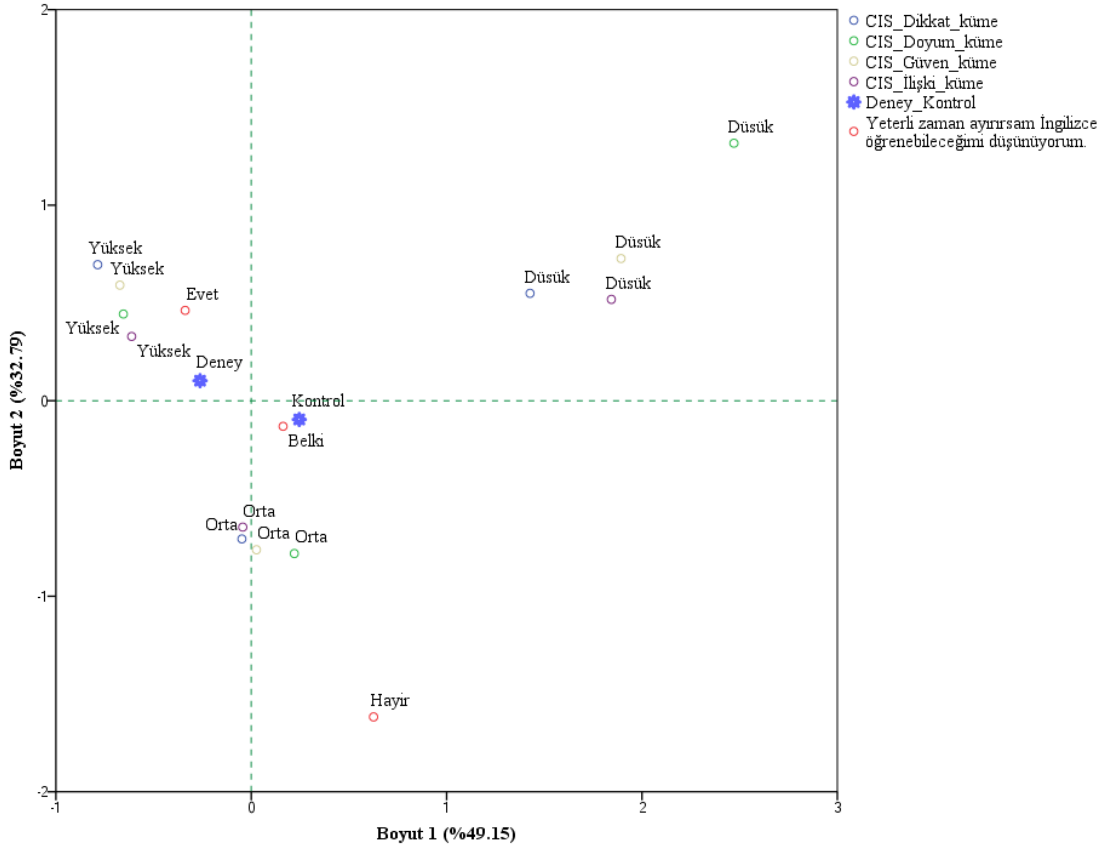
4.11.2. Derse karşı ilgi ölçeği grupları ile tutum arasında ilişki

Derse karşı ilgi ölçeğinin alt boyutları için öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların her bir boyuttan elde edilen puanları, K-ortalamları tekniği ile “düşük, orta, yüksek” kümeler oluşturularak nitel değişkenlere dönüştürülmüştür. Her bir kümede yer alan öğrenenlerin, ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları içinde, derse karşı ilgi ile İngilizce öğrenmeye karşı tutumları arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkiler araştırılmıştır. Bu ilişkinin belirlenmesinde çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen boyutlara ilişkin veriler Tablo 56’da verilmiştir.

Tablo 56. CIS Ölçeği ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu

Boyut	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans		
		Toplam özdeğer	Toplam hareketsizlik (Inertia)	Varyans %
1	0,79	2,95	0,49	49,15
2	0,59	1,97	0,33	32,79
Toplam		4,92	0,82	
Ortalama	0,71	2,46	0,410	40,97

Yapılan analiz sonucunda iki boyut söz konusudur. Birinci boyut, değişkenler arasındaki ilişkinin %49,15’ini, ikinci boyut ise %32,79’unu açıklamaktadır. Böylece CIS ölçeğinin alt boyutlarında deney ve kontrol grubunun İngilizce öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin %82’si açıklanmaktadır. Buna ek olarak, CIS ölçeği faktörlerinin ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları ve İngilizce öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak için Şekil 17’de çoklu uyum analizi saçılım grafiği verilmiştir.



Şekil 17. CIS Faktörleri ile Derse Karşı Tutum Arasındaki İlişki

Şekil 17 incelediğinde, ARCS-V grubunda yer alan ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamının yüksek grupta yer aldıkları görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda ise İngilizce öğrenmeye karşı kararsız tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta kümede yer alan öğrenenler oldukları görülmektedir. Buna göre, derse karşı ilgi bağlamında kullanılan motivasyon stratejilerinin etkililiği ile dersi öğrenmeye karşı olumlu tutuma sahip olma arasında ilişki bulunmaktadır. Buradan elde edilen sonuçlar daha önce elde edilen analiz bulgularını desteklemektedir.

4.11.3. Motivasyon ölçeği ile motivasyon sorunu arasındaki ilişki

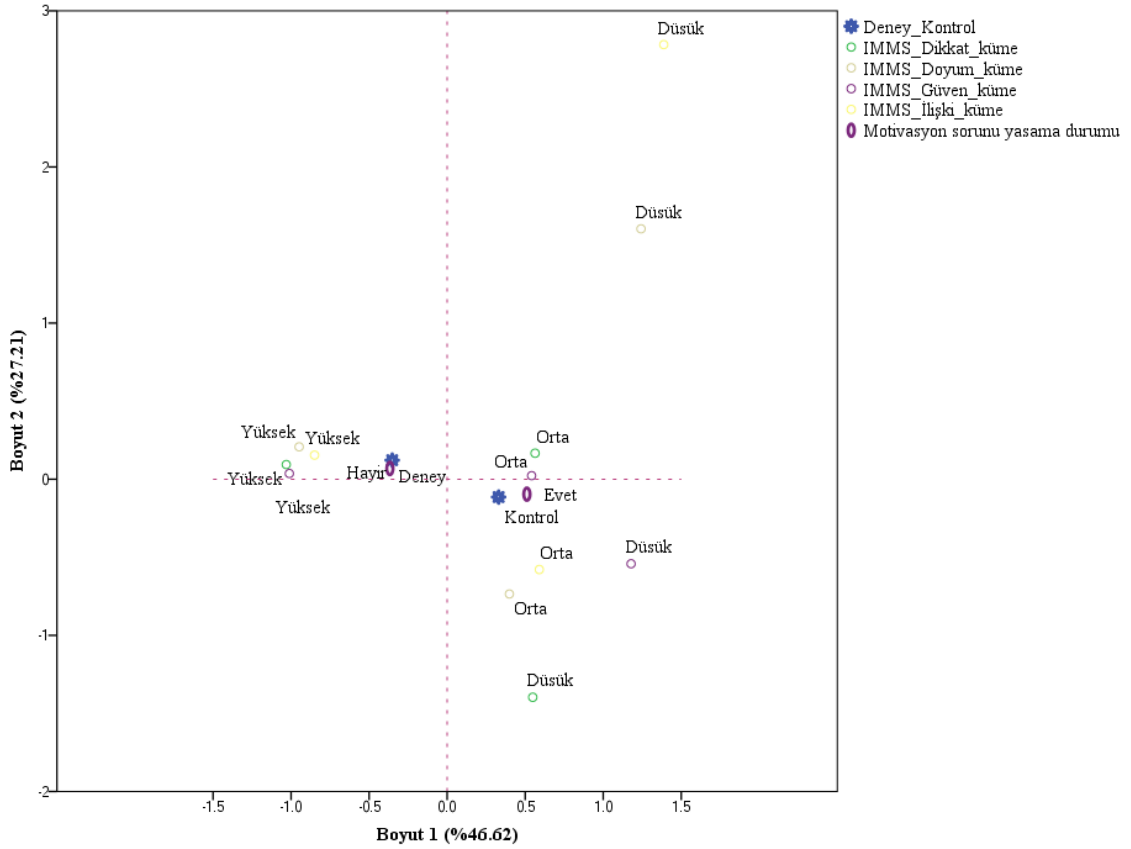
Öğretim materyalleri motivasyon ölçeğinin alt boyutları için öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların her bir boyuttan elde edilen puanları, K-ortalamları tekniği ile “düşük, orta

yüksek” kümeler oluşturarak nitel değişkenlere dönüştürülmüş olup her bir kümede yer alan öğrenenlerin ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları içindeki değişkenler ile derste motivasyon sorunu yaşama durumları arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişki araştırılmıştır. Bu ilişkinin belirlenmesinde çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen boyutlara ilişkin veriler Tablo 57’de verilmiştir.

Tablo 57. IMMS ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu

Boyut	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans		
		Toplam özdeğer	Toplam hareketsizlik (Inertia)	Varyans %
1	0,77	2,78	0,46	46,62
2	0,46	1,63	0,27	27,21
Toplam		4,43	0,74	
Ortalama	0,66	2,22	0,37	36,92

Tablo 57’de görüldüğü üzere, yapılan analiz sonucunda iki boyut söz konusudur. Birinci boyut, değişkenler arasındaki ilişkinin %46,62’sini, ikinci boyut ise %27,21’ini açıklamaktadır. Böylece IMMS ölçeğinin alt boyutlarının ARCS-V ve geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin derste motivasyon sorunu yaşama durumları arasındaki ilişkinin %74’ü açıklanmaktadır. Buna ilişkin çoklu uyum analizi saçılım grafiği Şekil 18’de verilmektedir.



Şekil 18. IMMS Alt Faktörleri ile Motivasyon Yaşama Sorunu İlişkisi

Şekil 18 incelediğinde ARCS-V grubunda (deney) yer alan ve ders süresince motivasyon sorunu yaşamadığını belirten öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamının yüksek grupta yer aldıkları görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda (kontrol) ise ders süresince motivasyon sorunu yaşayan öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta ve düşük kümede yer alan öğrenenler oldukları görülmektedir. Bu sonuçlar daha önce elde edilen analiz bulgularını desteklemektedir.

4.11.4. Eylem yeterliği ölçeği, tutum ve motivasyon arasındaki ilişki

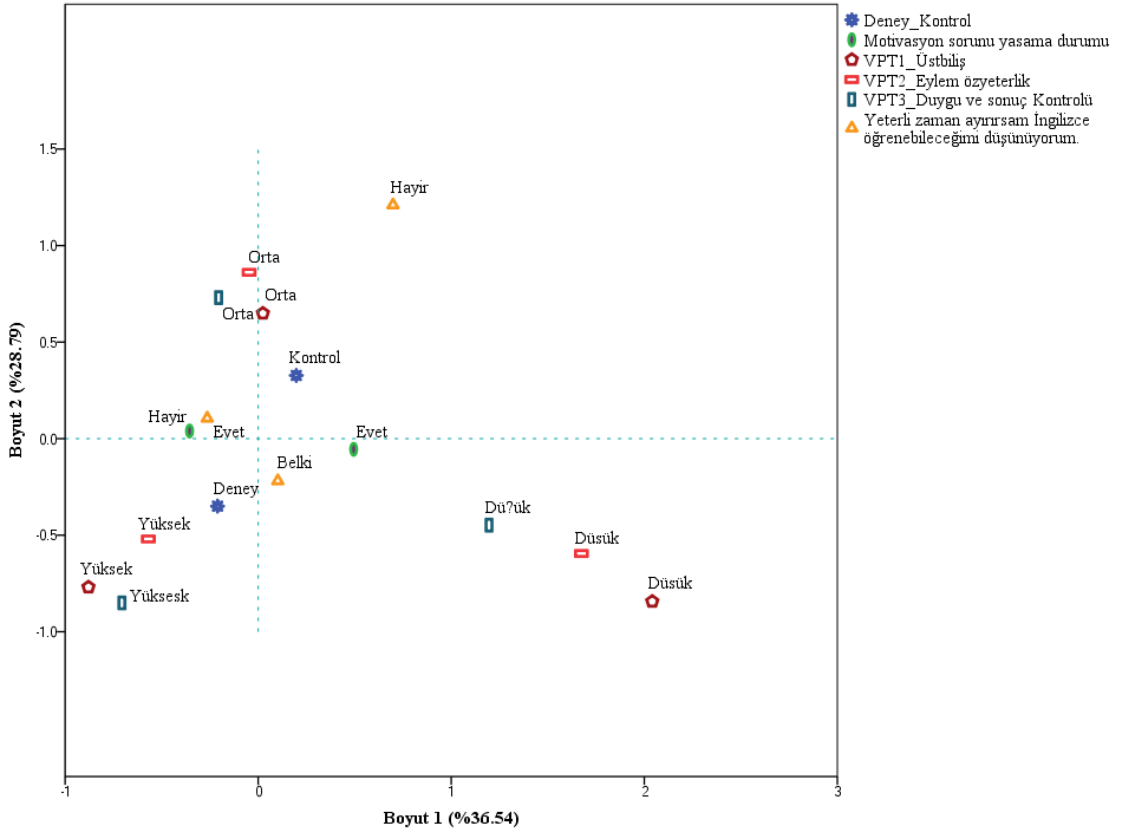
Eylem yeterliği ölçeğinin alt boyutları için öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtların her bir boyuttan elde edilen puanları, K-ortalamları tekniği ile “düşük, orta, yüksek” kümeler oluşturularak nitel değişkenlere dönüştürülmüş olup her bir kümede yer alan öğrenenlerin ARCS-V ve geleneksel öğrenme grupları içindeki değişkenler ile derste motivasyon

sorunu yaşama ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumları arasındaki benzerlik, farklılık ve ilişkiler araştırılmıştır. Bu bağların belirlenmesinde çoklu uyum analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen boyutlara ilişkin veriler Tablo 58’de verilmiştir.

Tablo 58. VPT, Motivasyon Sorunu Yaşama ve Derse Karşı Tutum Çoklu Uyum Analizi Sonucu

Boyut	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans		
		Toplam özdeğer	Toplam hareketsizlik (Inertia)	Varyans %
1	0,65	2,19	0,36	36,54
2	0,51	1,73	0,29	28,79
Toplam		3,92	0,65	
Ortalama	0,59	1,96	0,33	32,66

Tablo 58’de görüldüğü üzere yapılan analiz sonucunda iki boyut söz konusudur. Birinci boyut, değişkenler arasındaki ilişkinin %36,54’ünü, ikinci boyut ise %28,79’unu açıklamaktadır. Böylece VPT ölçeğinin alt boyutlarının ARCS-V ve geleneksel öğretim grubunda yer alan öğrenenlerin derste motivasyon sorunu yaşama ve İngilizce öğrenmeye karşı tutumları arasındaki ilişkinin %65’i açıklanmaktadır. Buna ilişkin çoklu uyum analizi saçılım grafiği Şekil 19’da verilmektedir.



Şekil 19. VPT Ölçeği Alt Faktörleri, Motivasyon Yaşama Sorunu ve İngilizce Öğrenmeye Yönelik Tutum İlişkisi

Şekil 19 incelediğinde, ARCS-V grubu tasarımında yer alan ve ders süresince motivasyon sorunu yaşamadığını belirten öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamının yüksek grupta yer aldıkları ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu veya kararsız olduğu görülmektedir. Geleneksel öğretim grubunda ise ders süresince motivasyon sorunu yaşadığını ve İngilizce öğrenmeye karşı olumsuz tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta kümede yer alan öğrenenler oldukları görülmektedir. Buna göre motivasyon stratejilerinin kullanıldığı grupta daha az motivasyon sorunu yaşandığı ve öğrenenlerin eylem yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Buradan elde edilen sonuçlar ve ilişkiler daha önce elde edilen analiz bulgularını desteklemektedir.

4.12. Motivasyon Stratejilerine İlişkin Öğrenenlerin Görüşleri

Araştırmanın uygulaması bittikten sonra araştırmacı ve tez danışmanı öğretim üyesi, ARCS-V motivasyon stratejilerinin uygulandığı öğrenenlerle bir görüşme yapmıştır. Öğrenenlerin görüşlerini almak üzere grupça yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Toplamda 42 öğrenenle ve 40 dakika süreyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmede, uygulama programı süresince kullanılan motivasyon stratejilerinin (mesaj, e-posta, öğretim materyalleri, video vb. araçlarla) etkililiği ve kullanımı ile ilgili öğrenenlerin tepkileri ölçülmüştür. Öğrenenlere dersle, öğretim elemanı ve öğretim materyalleriyle ilgili ana hatlarıyla aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

- Derste sizleri en çok motive eden şey neydi?
- Ders, öğretim elemanı ve öğretim materyalleri ilginizi çekti mi?
- Ders, öğrenme amaçlarınıza ve ilgilerinize uygun muydu?
- Öğretim elemanının dersin önemine ilişkin yaptığı bilgilendirmeler size ne hissettirdi?
- Derste başarılı olacağınız konusunda güven hissettiniz mi?
- Dersten sonra aldığımız geri bildirimler veya ödüller sizde memnuniyet hissi yarattı mı?
- Motivasyonunuz düştüğünde, öğrenme sistemine uzun süre giriş yapmadığınızda, ödevlerinizi/sınavlarınızı yapmadığınızda veya yapmayı unuttuğunuzda aldığımız mesaj veya e-postalar dersle ilgili çaba göstermenizi, eyleme geçmenizi sağladı mı?

Öğrenenler, yukarıda verilen sorulara verdikleri cevaplarda genel olarak şu görüşleri ifade etmişlerdir.

- Öğrenenler, kendilerini en çok kişiye özel olarak gönderilen mesaj ve e-postaların motive ettiğini, bu mesaj ve e-postaların kendilerinde derse karşı sorumluluk hissi sağladığını belirtmişlerdir.

- Öğrenenler, kişiye özel iletilen mesaj ve e-postaların kendilerini çok mutlu ettiğini, sabırsızlıkla yeni mesaj beklediklerini ve sonucunda derse karşı motivasyonlarının yükseldiğini belirtmişlerdir.
- Öğrenenler, deste kullanılan öğrenme materyallerinin ilgilerini çektiğini, bu materyallerin çok emek verilerek hazırlandığını bildiklerini, öğretim elemanın bu çabasına karşı daha fazla gayret ettiklerini ve derse odaklanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenenler ders sunularında, mesajlarda ve e-postalarda kullanılan tasarımın ve dilin dikkat çekici olduğunu ifade etmişlerdir.
- Öğrenenler, dersin önemini bildiklerini ve gelecekte iş hayatları için İngilizceye ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir. Ancak henüz okul hayatlarına yeni başladıkları için şimdilik amaçlarının dersi başarmak olduğunu ve ilerde İngilizceyi daha etkili öğrenmek için farklı yollar izleyeceklerini (kursa gitmek, özel ders almak vb.) ifade etmişlerdir.
- Öğretim elemanının ders değerlendirme ölçütlerini ve sınav tarihlerini dönemin başında öğrenenlere iletmesi, dersten önce işlenecek konuyu bildirmesi, sınavlardan önce başarı mesajları göndermesi, öğrenenlerin kendilerine ve derste başarılı olabileceklerine ilişkin güven duymalarını sağladığını belirtmişlerdir.
- Öğrenenler, öğretim elemanının e-postalarına kısa sürede cevap yazması, ödevlerine geri bildirim vermesi ve derste başarılı olanlara hediyeler vermesini memnuniyetle karşıladıklarını belirtmişlerdir.
- Bir grup öğrenen, dersle ilgili yapılması gereken her şeyi zamanında yaptığını ve motivasyon sorunu yaşamadığını belirtmiştir. Ancak bazı öğrenenler ise derse karşı öteden beri olumsuz bir tutuma sahip olduklarından ve/veya yoğunluktan dersle ilgili yapmaları gerekenleri yapmadığını veya unuttuğunu ifade etmiştir. Buna karşılık öğretim elemanının gönderdiği mesaj ve/veya e-postaların işe yaradığını ve kendilerini bu zamanlarda daha çok motive ettiğini belirtmişlerdir.

ARCS-V grubuyla yapılan görüşmede alınan yanıtlar kelime bulutu olarak Şekil 20’de gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğrenenlerin Motivasyon Stratejilerine İlişkin Düşünceleri

Kelime bulutu incelendiğinde, öğrenenlerin gönderilen mesaj ve e-postalarından memnuniyet duyduklarını, özellikle kişiye özel gönderilen mesaj ve e-postaların motive edici, dikkat çekici ve hatırlatıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu sosyal geçerlik bulguları, elde edilen istatistiksel sonuçları destekler niteliktedir. Ayrıca eylem yeterliği değişkeni için gruplar arasında istatistiksel olarak fark bulunmazken pratikte kullanılan stratejilerin etkili olduğu görülmüştür.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda kullanılan yöntem ve elde edilen bulgular özetlenmiş, daha sonra bu bulgular alanyazında bulunan benzer ve farklı çalışma sonuçlarıyla tartışılmıştır. Son olarak, bu çalışma sonrasında uygulamaya ve yapılacak araştırmalara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç

Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarım modeli stratejilerinin, öğrenenlerin derse karşı ilgilerine, motivasyonlarına, eylem yeterliklerine ve akademik başarılarına etkisini araştırmak için bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda ve ARCS-V motivasyon tasarım modeli çerçevesinde etkileşimli iletişim stratejileri ve taktikleri kullanılmıştır. Etkileşimli motivasyon stratejileri; e-posta, mesaj ve video gibi araçlarla kullanılmıştır.

Araştırma, 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Döneminde Marmara Bölgesinde bir yükseköğretim kurumunda uzaktan eğitim yoluyla verilen 2 kredilik ENG101 kodlu İngilizce-I dersini alan lisans öğrencileriyle, on bir hafta süreyle ve deneysel yöntemle yürütülmüştür. Araştırma için yansız atama yapılamadığı için yarı deneysel model seçilmiştir. Araştırmada gruplar gelişigüzel olduğundan eşitlenmemiş kontrol grubu yarı deneysel model kullanılmıştır (Karasar, 2008: 102). Buna ek olarak araştırma gruplarının benzer niteliklere sahip olmalarına özen gösterilmiştir. Ayrıca bu grupların hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına da yansız bir seçimle karar verilmiştir.

Çevrimiçi ortamda gruplar arasında yürütülen bu yarı deneysel araştırmaya, lisans eğitimine yeni başlamış ve kendi aralarında iletişim kurma ihtimalleri düşük olan farklı kampüslerdeki öğrenen gruplar rassal olarak seçilmiştir. Çalışmaya toplamda 122 öğrenen katılmıştır. Bu öğrenenlerin 63'ü ARCS-V modeline göre motivasyon stratejileri kullanılan grupta yer alırken (deney), 59'u geleneksel öğretim grubunda (kontrol) yer almıştır. Cohen'e göre (1988: 313) 0,05 anlamlılık düzeyinde birbirine yakın iki grupta

yapılan deneysel çalışmalarda, her grup için en az 34 katılımcının bulunması gerekmektedir. Bu araştırmada her iki grupta yer alan öğrenen sayısının, 0,05 anlamlılık düzeyinde deneysel bir çalışma gerçekleştirmek için yeterli olduğu düşünülmüştür.

Deneysel çalışmaya başlamadan önce, her iki gruptaki öğrenenlerin dersi öğrenmeye karşı tutumları ölçülmüştür. Ardından gruplar arasında, ders başarı düzeyleri bakımından fark olup olmadığı test edilmiştir. Yapılan analiz sonucuna göre başarı açısından gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Buna göre gruplar homojendir. Araştırma sırasında ve sonrasında toplanan veriler çözümlenirken IBM SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sorularına ilişkin bulgulara; betimsel istatistikler, t testi, açımlayıcı faktör analizi, varyans analizi (ANOVA); tekrarlı ölçümler için kovaryans analizi (ANCOVA), kümeleme ve çoklu uyum analizi kullanılarak ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada bütün istatistiksel veriler 0,05 anlamlılık düzeyinde analiz edilmiştir. Araştırma sorularına göre elde edilen sonuçlar şöyledir:

1. Öğrenenlerin ara test ve son test ortalama puanları arasında uygulanan yöntemle (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmada, öğrenenlerin başarı düzeylerine ilişkin tekrarlı ölçümler yapılmış ve uygulama sonunda akademik başarı puanları hesaplanmıştır. Tekrar ölçümlerde uygulama öncesinde ön test, uygulama sırasında ara test ve sonrasında son test gerçekleştirilmiştir. Öğrenenlerin ön test ile ara test puanları arasında her iki grupta anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak ARCS-V grubundaki öğrenenlerin ara test ile son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, kontrol grubunda ara test ile son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Her iki grubun ön test puanları, kontrol değişken olarak alındığında ise her iki grubun ara test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

2. *Öğrenenlerin dönem sonu akademik başarıları uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

Araştırmada öğrenenlerin akademik başarı puanları, dönem içinde gerçekleştirilen ara test puanlarının %30'u ve son test puanlarının %70'i dikkate alınarak hesaplanmıştır. Öğrenenlerin ders sonunda hesaplanan akademik başarı puanları arasında istatistiksel olarak motivasyon stratejileri kullanılan grup lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, öğrenenlerin İngilizce ön başarı düzeyleri ile dönem sonunda elde ettikleri başarı puanları arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki söz konusudur.

3. *Öğrenenlerin derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık var mıdır?*

Araştırmada deney ve kontrol gruplarının derse karşı tutumları ile akademik başarıları arasında tutuma düzeyine göre farklılıklar ve benzerlikler bulunmuştur. Her iki grupta da derse karşı olumlu tutum sergileyen (Evet öğrenebilirim diyen) öğrenenlerin akademik başarıları birbirine benzer ve yüksek bulunmuştur. ARCS-V grubundaki öğrenenlerin ortalaması 64,87 iken geleneksel öğrenme grubunun ortalaması 64,62'dir. Derse karşı olumsuz tutum sergileyen (Hayır öğrenemem diyen) ARCS-V grubundaki öğrenenlerin puanları geleneksel öğrenme grubundaki öğrenenlerden yaklaşık 8 puan fazladır. Ancak bu tutum grubundaki öğrenenlerin sayısı her iki grupta da az az olduğundan ve sağlıklı bir analiz gerçekleştirilemeyeceğinden karşılaştırma yapılamamıştır. Bunun yanı sıra her iki grupta dersi öğrenmeye karşı orta düzeyde bir tutum sergileyen (Belki öğrenebilirim diyen) öğrenenlerin başarı puanları arasında ARCS-V grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

4. Öğrenenlerin derse karşı ilgileri uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrenenlerin derse karşı ilgilerini çekmek için kullanılan motivasyon stratejilerinin ve taktiklerinin etkililiği, derse karşı ilgi (CIS) ölçeğiyle ölçülmüştür. Grupların öğretim sonunda derse karşı ilgi ölçeği toplam puanları arasında ARCS-V grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bunu yanı sıra motivasyon modelinde öncelikli olarak öğrenenlerin derse karşı dikkatlerinin çekilmesi ve ilgilerinin artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu konuda araştırmada, derse karşı ilgi ölçeği dikkat alt boyutunda ARCS-V grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuca göre araştırmada bunun için kullanılan stratejiler, ARCS-V grubunun derse karşı dikkatlerini çekmiş ve ilgilerini artırmıştır. Ancak ölçeğin ilişki, güven ve doyum alt boyutlarında, ARCS-V grubunun puanları geleneksel öğretim grubundan yüksek olsa da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

5. Öğrenenlerin motivasyonları uygulanan yönteme (ARCS-V motivasyon tasarımı stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Öğrenenlerin, derste kullanılan öğretim materyalleriyle motivasyonlarını artırmak için kullanılan tasarımların ve stratejilerin etkililiği öğretim materyalleri motivasyon ölçeği (IMMS) ile ölçülmüştür. Grupların öğretim sonunda öğretim materyalleri motivasyon ölçeği toplam puanları arasında ARCS-V grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca ölçeğin dikkat, güven ve doyum alt boyutlarında ARCS-V grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Ancak ölçeğin ilişki boyutunda ARCS-V grubunun puanları geleneksel öğretim grubundan yüksek olsa da anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırmada öğretim materyalleri bağlamında kullanılan sunular, ders içeriği tasarımları, anlatım tarzı, görseller, alıştırmalar ve ders süresince verilen geri bildirimler deney grubunun ders materyalleri aracılığıyla derse karşı motivasyonlarını artırmıştır.

6. *Öğrenenlerin eylem yeterlikleri uygulanan yöntem (ARCS-V motivasyon stratejileri ve geleneksel öğretim) göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*

ARCS-V tasarım modeline sonradan eklenen eylem faktörü boyutunda, öğrenenlerin dikkatleri çekildikten ve motivasyonları sağlandıktan sonra motivasyonlarını korumak, motivasyonları düştüğünde ise onları desteklemek, öz-düzenleme becerisi kazandırmak ve dolayısıyla eyleme geçmelerini sağlamak için tasarım modeli bağlamında önerilen stratejiler kullanılmıştır. Ancak beklenenin aksine bu değişkene ilişkin bir farklılık bulunmamıştır. ARCS-V grubunun puanları yüksek olmasına karşın geleneksel öğretim grubuyla arasında tüm alt boyutlarda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

7. *Öğrenenlerin derse karşı tutumları, ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarı puanları arasında ne tür farklılıklar, benzerlikler ve ilişkiler vardır?*

Araştırmada kullanılan ölçeklerin alt boyutlarında, benzer puanlara sahip olan öğrenenlerin gruplandırılarak ortak özellikleri incelenmek üzere kümeleme analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen kümeler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Oluşturulan kümeler ile ARCS-V ve geleneksel öğretim grupları arasında dersi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyon sorunu yaşama gibi kategorik verilerle çoklu uyum analizi gerçekleştirilmiştir. ARCS-V ve geleneksel öğretim gruplarının verileri arasındaki benzerlikler ve ilişkiler iki boyutlu uzayda incelenmiştir. Her üç ölçekte ARCS-V grubu öğrenenleri yüksek küme gruplarında yer alırken, geleneksel öğretim grubundaki öğrenenler orta ve/veya düşük kümelerde yer almıştır. Ayrıca ARCS-V grubunda yer alan ve İngilizce öğrenmeye karşı olumlu tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamı yüksek grupta yer almıştır. Geleneksel öğretim grubunda ise İngilizce öğrenmeye karşı kararsız tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta kümede yer alan öğrenenler oldukları bulunmuştur. Ayrıca ARCS-V grubunda yer alan ve ders süresince motivasyon sorunu yaşamadığını belirten öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre tamamının yüksek grupta yer aldığı ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu olduğu bulunmuştur. Geleneksel öğretim grubunda ise ders süresince motivasyon sorunu yaşadığını belirten öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta ve düşük kümede yer alan öğrenenler oldukları

bulunmuştur. Geleneksel öğretim grubunda ise ders süresince motivasyon sorunu yaşayan, İngilizce öğrenmeye karşı kararsız ve olumsuz tutum sergileyen öğrenenlerin vermiş olduğu yanıtlara göre orta kümede yer alan öğrenenler oldukları bulunmuştur.

Araştırmanın uygulaması bittikten sonra araştırmacı ve tez danışmanı öğretim üyesi motivasyon stratejilerinin kullanıldığı öğrenenlerle değerlendirme yapmak üzere grupça yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirmiştir. Toplamda 42 öğrenenle 40 dakika süreyle gerçekleştirilen yüz yüze görüşmede, uygulama programı süresince kullanılan motivasyon stratejilerinin etkililiği ve kullanımı ile ilgili öğrenenlerin tepkileri ölçülmüştür. Öğrenenler gönderilen mesaj ve e-postalarından memnuniyet duyduklarını, özellikle kişiye özel gönderilen mesaj ve e-postaların motive edici, dikkat çekici ve hatırlatıcı olduğunu dile getirmişlerdir.

Yukarıda verilen bulguların yanı sıra araştırmanın sonuçlarına etki ettiği düşünülen üç önemli kısıt bulunmaktadır. Bunlar:

- Çevrimiçi ortamda gruplar arasında yürütülen bu yarı deneysel çalışmada üniversiteye yeni başlamış ve kendi aralarında iletişim kurma ihtimalleri düşük olan farklı yerleşkelerdeki öğrenen gruplar seçilmiştir. Buna rağmen çevrimiçi ortamda, deney ve kontrol grubundaki öğrenenlerin iletişim kurup kurmadığı ve deney grubuna iletilen mesajların, e-postaların ve/veya videoların gruplar arasında paylaşılıp paylaşılmadığı kesin olarak bilinmemektedir.
- Eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel araştırma modelinde gruplar ve öğrenenler arasında bireysel farklılıklar tamamen ölçülememiştir.
- Araştırmada öğrenenlerin derse karşı ilgilerinin, motivasyonlarının, eylem yeterliklerinin ve başarılarının artırılması için ARCS-V motivasyon modeli bağlamında taktikler ve stratejiler e-posta, mesaj ve video aracılığıyla kullanılmıştır. Etkililik açısından hangi iletişim stratejisinin ve aracının etkili olduğu belirlenememiştir.

5.2. Tartışma

Alanyazında birçok araştırma, motivasyon stratejilerinin önemine vurgu yapmaktadır. Motivasyon stratejilerinin önemini dikkate alarak gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları, alanyazında incelenen diğer çalışmalarla kısmen benzerlikler göstermiştir. Motivasyon modeli kapsamında, derse karşı ilgi değişkenine ilişkin bulgular, alanyazında diğer araştırmalarla bazı yönlerden benzerlik göstermektedir. Bu bulgu, uzaktan eğitim ortamlarında motivasyon stratejilerinin kullanımına ilişkin gerçekleştirilen ve ilk çalışmalardan biri olan Gabrielle'in (2003) uzaktan eğitim ortamında beş aylık süreyle üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma bulgularıyla, yüksek düzeyde benzerlik göstermektedir. Gabrielle'in (2003) çalışmasında derse karşı ilgi ölçeğiyle dikkat faktörü bağlamında deney grubu lehine, bu çalışmada olduğu gibi, istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunurken ($p=0,008$); ilişki, güven ve doyum alt boyutları açısından deney ve kontrol grubu öğrenenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ayrıca bulgular, Jekolova (2012) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyon modeli stratejilerinin sadece ilişki ve güven alt boyutları üzerine etkinin araştırıldığı deneysel çalışma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Jelokova (2012), motivasyon stratejileri kullanılan ve kullanılmayan gruplar arasında ilişki ve güven boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın bulunmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde bu araştırma bulguları, Acar (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulgularıyla da kısmen benzerlik göstermektedir. Acar (2009) çalışmasında, derse karşı ilgi ölçeği dikkat ($p=0,0001$) ve güven ($p=0,032$) alt boyutlarında motivasyon stratejileri kullanılan grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Buna karşın ilgi ve doyum motivasyon puanlarına göre gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmadığı belirtilmiştir. Bununla birlikte derse karşı ilgi ölçeği dikkat alt boyutunda elde edilen bulgular, Yüncü Kurt (2014) ile Çolakoğlu ve Akdemir'in (2010) çalışmalarında elde edilen bulgularla desteklenmektedir.

Araştırmada öğretim materyalleri bağlamında kullanılan tasarımlar, görseller, etkileşimler, alıştırmalar ve buna ilişkin verilen geri bildirimler motivasyon stratejilerinin kullanıldığı öğrenenlerde ders materyallerine ve dolayısıyla derse karşı motivasyonlarının artmasında önemli rolü olmuştur. Bu değişkenin toplam puan

ortalamaları arasında ARCS-V grubu lehine anlamlı bir fark saptanmıştır. Ayrıca dikkat, güven ve doyum alt boyutlarında da ARCS-V grubu lehine anlamlı sonuçlar elde edilmiştir. Ancak ilişki boyutunda ARCS-V grubunun puanları kontrol grubundan yüksek olsa da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgular genel olarak Acar (2009), Erdoğan (2015), Gabrielle (2003) ve Jekolova'nın (2012) çalışmalarında elde edilen bulgularla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Acar'ın (2009) çalışmasında bu değişken bağlamında güven alt boyutunda anlamlı fark görülmezken, Erdoğan (2015) ve Gabrielle'in (2003) çalışmalarında tüm alt boyutlarda motivasyon stratejilerinin kullanıldığı grup lehine anlamlı farklılıklar olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmanın bulguları, ilişki kurma alt boyutunda deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulamayan Jekolova'nın (2012) çalışmasını desteklemektedir.

Huang vd. (2014) araştırmalarında ilişki boyutunun ARCS-V modelinde etkin olmadığını ve uzaktan öğrenme ortamları için bu faktörün gözden geçirilmesini önermişlerdir. Benzer şekilde bu araştırmada da derse karşı ilgi ve motivasyon ölçeklerinin, ilişki alt boyutlarında anlamlı sonuçlar bulunmamıştır. Bu nedenle kullanılan stratejiler ve diğer alt boyutlardan elde edilen sonuçlar dikkate alındığında, bu araştırma ilişki faktörünün motivasyon modelindeki rolünün tekrar araştırılması gerektiğini öneren araştırmaları desteklemektedir.

ARCS-V modeline dayanarak araştırmada incelenen eylem yeterliği boyutunda, kullanılan stratejiler düşünüldüğünde, deney grubu lehine anlamlı farklılıklar beklenmekteydi. Ancak beklenenin aksine, bu değişken için deney grubunun puanları kontrol grubundan yüksek olmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Ancak eylem yeterliği değişkeni için gruplar arasında istatistiksel olarak fark bulunmazken deney grubu öğrenenleriyle yapılan görüşmede pratikte kullanılan stratejilerin etkili olduğu görülmüştür.

Eylem yeterliğine ilişkin istatistiksel bulgu, Novak (2014) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. İlgili çalışmada Novak, uzaktan öğrenme ortamlarının, öğrenenler üzerinde hedefe yönelik etkisi olduğunu, öğrenenlerin bu ortamlarda daha aktif rol oynadığını ve bundan dolayı öğrenenlerin eylem ile ilgili

stratejilere çok ihtiyaç duymadığını belirtmiştir. Huang vd. (2014) ise çalışmalarında, uzaktan öğrenme ortamlarında dikkat ve güven faktörlerinin daha önemli olduğunu ve uygulamada eylem stratejilerinin ikincil düzeyde düşünülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna neden olarak da uzaktan öğrenme ortamlarında, öğrenenlerin eyleme geçmeleri için birçok uyarının olduğunu belirtmişlerdir.

Eyleme yeterliğine ilişkin bulgular, motivasyon modelini ortaya koyan Dr. John M. Keller ile (Yüz yüze görüşme, 20 Mart 2016) tartışılmıştır. Keller, deney grubu lehine anlamlı farklılıkların oluşmamasının sebebi olarak iki neden olabileceğini öne sürmüştür. Bunlardan birincisi uygulama süresinin kısalığı, ikincisi ise öğrenenlerin motivasyonlarının yüksek olduğu ve bundan dolayı eylem stratejilerine çok ihtiyaç duymadığı şeklindedir. Bunlara ek olarak araştırma bulguların anlamlı farklılıklar göstermemesinin muhtemel nedenleri olarak şunlar sıralanabilir: Öğrenenlere yönelik bu boyutta kullanılan etkileşimli iletişim stratejileri yeterince etkin olmayabilir. ARCS-V modeline sonradan eklenen eylem boyutu, bu modelle birlikte kapsamlı şekilde henüz araştırılmamıştır, bundan dolayı eylem boyutunun bu modelde işlevi düşük olabilir. Bunun yanı sıra, eylem faktörü ARCS-V tasarım modelinde etkili veya gerekli bir boyut olmayabilir. Motivasyon modelinde var olan dört faktör eylem boyutunun işlevini de kapsıyor olabilir. Bu açıdan ARCS-V modelinde motivasyona etki eden eylem faktörünün tekrar incelenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Akademik başarı için elde edilen bulgular, alanyazında yapılan birçok araştırmanın (Acar, 2009; Alhazbi, 2015; Hartnett vd., 2011; Huang vd., 2016; Huett, 2006; ; Kayak ve Mahiroğlu, 2010; Kim, 2007) bulgularını desteklemektedir. Ancak bu bulgu, Erdoğdu (2015) ve Gabrielle (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulguları ile paralellik göstermemektedir. Bunun nedeninin çalışmanın süresi, çalışma grubu, öğretici ve/veya kültürel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. ARCS-V tasarım modeli, kuramsal açıdan düşünüldüğünde, motivasyonu artan veya artırılan öğrenenlerin başarılarının da artacağını öngörmektedir. Bu araştırma ARCS-V modelinin öğrenenlerin genel motivasyonlarını ile başarılarını artırdığı ve kullanılan sistemli stratejilerle ve taktiklerle modelin etkililiğini ileri süren araştırmaları (Acar, 2009; Chang ve Chen, 2015; Huang vd., 2016; Huett, 2006; Kim, 2007; Yüncü Kurt, 2014) desteklemektedir.

Araştırmanın uygulaması bittikten sonra araştırmacı ve danışman öğretim üyesi motivasyon stratejilerinin kullanıldığı öğrenenlerle bir değerlendirme yapmak ve öğrenenlerin tepkileri ölçülmek için grupça yapılandırılmamış bir görüşme gerçekleştirmişlerdir. Görüşme sonunda elde edilen bulgular, büyük oranda araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermiştir.

Uzaktan eğitimde yeni bilgi ve iletişim teknolojileriyle beraber öğrenenlerin motivasyonunu artıracak etkileşimli iletişimlerin öğretim tasarımı ile beraber motivasyon modeli stratejilerini daha etkili kıldığı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları daha önce gerçekleştirilen ve ARCS-V motivasyon tasarım modelinin uzaktan öğrenme ortamlarında geçerli ve uygulanabilir bir model olduğunu ortaya koyan araştırmaları (Alhazbi, 2015; Chang ve Chen, 2015; Gabrielle, 2003; Huang vd., 2014; Huett, 2006) desteklemektedir. Keller'in (2010a: 73) belirttiği gibi motivasyon her ne kadar bağlama ve kişiye özgü bir durum olsa da dış faktörlerle etki altına alınabilir. Bunun için motivasyon modelinin sistemli yaklaşımı, öğretmenlerin ve tasarımcıların çabaları ile öğrenenlerin motivasyonlarının tüm öğrenme ortamlarında artırılacağı düşünülmektedir.

Son olarak, ARCS-V motivasyon modelinde yer alan tüm faktörler genel motivasyon olgusu kapsamında düşünüldüğünde birbirleriyle iç içe girmiş soyut ve karmaşık yapılarıdır. Bu yapılarından dolayı alanyazında motivasyon modeli stratejilerinin etkililiği; kullanıldığı çalışma grubuna, kültüre, derse ve süreye göre farklılıklar gösterebilmektedir. Ancak bu çalışma motivasyon modeli bağlamında sistemli bir şekilde tasarlanan ve uygulanan motivasyon stratejilerinin ve taktiklerinin öğrenenlerin derse karşı ilgisini, motivasyonunu ve başarısını artırabileceğini öne süren araştırmaları doğrulamaktadır.

5.3. Öneriler

Araştırmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak aşağıda uygulamaya ve araştırmaya ilişkin önerilere yer verilmiştir.

- Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyon bağlamında yaşanan sorunları en az seviyeye indirmek için öğretim tasarım süreçlerinde, motivasyon tasarım modeli stratejilerinin etkin bir şekilde kullanılması önerilebilir.
- Bu araştırma bir ders döneminde, yaklaşık üç aylık bir uygulamayla ve on bir haftalık süreyle gerçekleştirilmiştir. Bu yönüyle uygulama, pek çok araştırmanın uygulama süresinden uzun olsa da motivasyon tasarım modeli stratejilerinin bir öğretim yılını kapsayacak şekilde bir derste kullanılması ve araştırılması önerilmektedir.
- Bu çalışma örgün sistemde öğrenim gören ancak bazı dersleri uzaktan eğitim yoluyla alan öğrenenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Benzer bir çalışmanın tüm dersleri uzaktan eğitim yoluyla alan öğrenen gruplarında, bir farklılık yaratıp yaratmadığına yönelik ileriye dönük araştırmalarda ortaya koyulması önerilmektedir.
- Bu çalışmada kullanılan motivasyon stratejileri, e-posta, mesaj ve video aracılığıyla öğrenme yönetim sistemi üzerinden öğrenenlere iletilmiştir. Ancak bu tür etkileşimlerin günümüz öğrenenlerinin sosyal ağları kullanma sıklıkları ve anıdılıkları düşünıldüğünde mobil araçlar üzerinden kurulmasını tasarlayacak araştırmalar gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırmada ARCS-V tasarım grubunda yer alan tüm öğrenenler için aynı etkileşim stratejileri kullanılmış ve tüm grup üzerinde benzer ya da genel etkiye sahip olacağı düşünülmüştür. Bir öğreneni motive eden şeyin başka bir öğreneni motive edemeyebileceği düşünüldüğünde, farklılaştırılmış motivasyon stratejilerinin kullanımına ilişkin araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Bu çalışmada, ARCS-V motivasyon modelinin tüm faktörleri dikkate alınarak bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Ancak beklenilenin aksine ARCS-V tasarım modeli son faktörüne ilişkin kullanılan stratejiler, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Bunun için sadece modelin eski hali

olan ARCS tasarımı ve yeni biçimi olan ARCS-V tasarım modeli stratejilerinin kullanımı ile eylem faktörünün etkisini ortaya çıkaracak bir deneysel araştırma yapılması önerilebilir.

- Bu araştırmada elde edilen veriler tamamen nicel verilerdir. Motivasyon, doğası itibarıyla kişiden kişiye değişen ve nedenleri birçok faktöre dayanan bir kavram olması itibarıyla gelecekte yapılacak ve aynı amaçlara sahip nitel bir araştırmayla daha detaylı verilere ulaşılabileceği düşünülmektedir.
- Aynı araştırma, motivasyon modelinin uzaktan eğitimde öğrenenlerin derse karşı ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları bağlamında daha anlamlı sonuçlar elde edilip edilmeyeceğini görmek için farklı derslerle ve/veya öğrenen gruplarıyla tekrarlanabilir.
- Bu araştırma kapsamında kullanılan motivasyon stratejileri, öğrenenler tarafından alınması zorunlu derslerden biri olan İngilizce dersi kapsamında kullanılmıştır. Motivasyon stratejilerinin, seçmeli derslerde kullanılması ve ortaya çıkacak sonucun zorunlu derslerde kullanımına göre değişiklik gösterip göstermeyeceğinin ilerideki çalışmalarda araştırılması önerilmektedir.
- Motivasyon tasarım modelinde, motivasyon stratejilerinin tasarım, kuram ve uygulama bağlamında derinlemesine incelenmesi amacıyla tasarım tabanlı araştırmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- Araştırmada kullanılan eylem yeterliği ölçeği, araştırmanın gerçekleştirildiği sırada, uzaktan eğitim ortamları için kullanılabilecek tek ölçek özelliği taşıdığı söylenebilir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamları için ARCS-V motivasyon tasarımı modeli çerçevesinde eylem faktörü stratejilerinin etkililiğini ölçmek amacıyla ölçek geliştirme çalışmaları yapılması önerilebilir.
- ARCS-V modelinde yer alan eylem faktörü motivasyon modelinden bağımsız bir şekilde Kuhl'un (1984) "eylem kontrol", Zimmerman'ın (1990) "öz-düzenlemeli

öğrenme” ve Gollwitzer’in (1993) “uygulama niyeti” kuramlarına dayanarak tek başına araştırılması önerilebilir.

Ekler

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi.....	153
Ek 2. CIS ve IMMS Ölçeklerinin Kullanım İzni.....	154
Ek 3. VPT Ölçeğinin Kullanım İzni	155
Ek 4. Katılımcı Onay Formu	156
Ek 5. Ders Sunumlarında Kullanılan Kapak Tasarımı.....	157
Ek 6. Ders Sunum Şablonu	158
Ek 7. Haftalık Ders Özeti Sunumu.....	159
Ek 8. Ders Tanıtım Mesajı (Dikkat, Güven)	160
Ek 9. Motivasyon Stratejisi - Mesaj (Dikkat, Eylem).....	161
Ek 10. Motivasyon Stratejisi - Mesaj (Dikkat, Eylem).....	162
Ek 11. Grup Mesajı (Dikkat, Eylem)	163
Ek 12. Grup Mesajı (Dikkat, İlişki, Eylem).....	164
Ek 13. Motivasyon Bireysel Mesaj	165
Ek 14. Motivasyon Stratejisi Belirlemek için Tanılayıcı Sorular.....	166
Ek 15. Motivasyon Stratejileri İçin Kullanılan Tanılayıcı Sorular.....	167
Ek 16. Tanılayıcı Sorular	168
Ek 17. Sınav Geri Bildirim (Güven, Doyum)	169
Ek 18. Bireysel Sınav Geri Bildirim (Güven, Doyum).....	170
Ek 19. Haftalık Ders Malzemeleri	171
Ek 20. Bireysel Geri Bildirim (Güven, Doyum)	172
Ek 21. Ödev Bireysel Geri Bildirim (Güven, Doyum).....	173
Ek 22. Haftalık Ders Malzemeleri	174
Ek 23. Grup e-Posta (Güven, Doyum)	175
Ek 24. Grup e-Posta (Dikkat, İlişki, Güven, Eylem)	176
Ek 25. Bireysel e-Posta (Güven, Doyum, Eylem).....	177
Ek 26. Canlı Ders Görüntüsü.....	178
Ek 27. Canlı Ders Görüntüsü (Dikkat, İlişki, Güven, Doyum).....	179
Ek 28. Canlı Ders Görüntüsü (Dikkat, İlişki, Eylem).....	180
Ek 29. Grup e-Posta (Dikkat, Güven, Eylem)	181
Ek 30. Grup Video Mesajı.....	182

Ek 31. Haftalık Ders Konuları.....	183
Ek 32. Başarı Testi 1	184
Ek 33. Başarı Testi 2	186
Ek 34. Başarı Testi 3	188
Ek 35. Araştırma Anketi	190
Ek 36. Derse Karşı İlgi Ölçeği (CIS)	191
Ek 37. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (IMMS).....	192
Ek 38. Eylem Yeterliği Ölçeği (VPT)	193

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.
BİLECİK ŞEYH EDEBALI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Enformatik Bölüm Başkanlığı
Uzaktan Öğretim Koordinatörlüğü

Sayı : 52300778

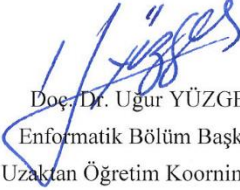
14/09/2015

Konu : Araştırma izni hk.

YABANCI DİLLER BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Bölümünüz öğretim elemanlarından Okutman Hasan UÇAR, 2015-2016 Öğretim Yılı Güz Yarı Yılında “*Uzaktan Eğitimde ARCS-V Stratejilerinin Öğrenenlerin Derse Karşı İlgileri, Motivasyonları, Eylem Becerileri ve Akademik Başarıları Üzerine Etkisi*” isimli doktora araştırması kapsamında, üniveristemizde uzaktan eğitim yoluyla verilen ENG101 kodlu İngilizce-I dersi tasarımında çeşitli uygulamalar gerçekleştirmek ve bu dersi alan belirli öğrencilere anket uygulamak istemektedir. Bu araştırmanın uzaktan eğitim sistemimize katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Mevcut öğrenme yönetim sistemimiz üzerinden ve belirtilen dönem içerisinde araştırmanın gerçekleştirilmesinin uygun olduğu hususunda,

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.


Doç. Dr. Uğur YÜZGEÇ
Enformatik Bölüm Başkanı
Uzaktan Öğretim Koordinatörü

Ek 2. CIS ve IMMS Ölçeklerinin Kullanım İzni



John Keller <jkellersan@gmail.com>

Alıcı: Hasan ▾

30 Haz ☆

Dear Hasan,

Yes, you may use these instruments in your research. There is no fee. I assume that you already have information about them, but in case you don't, I am attaching a chapter from my book that contains them and information about them.

By the way, according to current plans I will be in Turkey in November in early November. This will be my second time to visit Turkey and I am looking forward to it! I will be participating in a conference in Amasya (<http://www.ideal-konferans.net>).

Best wishes,
John K.

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

9705 Waters Meet Drive
Tallahassee, FL 32312-3746
Phone: [850-294-3908](tel:850-294-3908)

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

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

"Good judgment comes from experience, and a lot of that comes from bad judgment."

Ek 3. VPT Ölçeğinin Kullanım İzni



Markus Deimann

Alici: bana ▾

26 Kas (11 gün önce) ★



Dear Hasan,

I have an English translational for the German questions which I am happy to share with you (see attachment).

Please do not hesitate to contact me again in case of any further questions.

Best,
Markus

Ek 4. Katılımcı Onay Formu

KATILIMCI ONAY FORMU

Sayın katılımcı,

Uzaktan eğitimde motivasyonel tasarım modelinin öğrenenlerin derse karşı tutumları, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarıları üzerine etkisini araştırmaya yönelik bir çalışma yürütmekteyiz. Araştırma kapsamında ENG101 kodlu ders için çevrimiçi ortamda öğrenenlerin tutumlarını, motivasyonlarını, eylem yeterliklerini ve akademik başarılarını artırmaya yönelik stratejiler ve taktikler ARCS-V tasarım modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Bu aşamada bu tasarım modeli kapsamında sizlere mesaj, e-posta ve video gönderilecek ve çevrimiçi öğrenme ortamında diğer iletişim araçlarıyla da bilgi toplanacaktır. Ayrıca sizlere motivasyon tasarım modeliyle ilgili dönem sonunda bir anket uygulanacaktır.

Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmak istemezseniz veya araştırmanın uygulama sürecinde ayrılmak isterseniz bu durum ders notunuzu etkilemeyecek ve bunun cezası olmayacaktır.

Uygulama sonunda anketi yanıtlayacak katılımcılara 16 GB USB bellek hediye edilecektir. Belirteceğiniz görüşler ve toplanan veriler gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılacaktır.

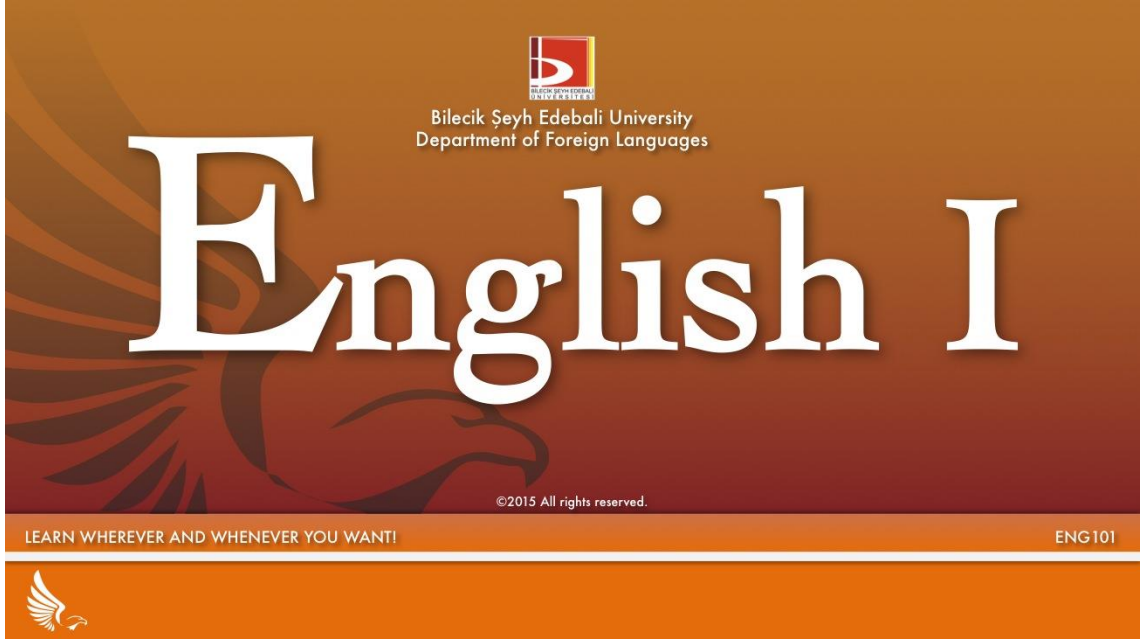
Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE
atkumtepe@anadolu.edu.tr

Okutman Hasan Uçar
hasan.ucar@bilecik.edu.tr

Yukarıda amaçları belirtilen araştırma kapsamındaki etkinliklere gönüllü olarak katılacağımı beyan ederim.

<i>Öğrenci No</i>	<i>Adı Soyadı</i>	<i>Tarih</i>	<i>İmza</i>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Ek 5. Ders Sunumlarında Kullanılan Kapak Tasarımı



Ek 6. Ders Sunum Şablonu





Ek 7. Haftalık Ders Özeti Sunumu

LEARN WHEREVER AND WHENEVER YOU WANT!

English I

Using Have and Has,
Possessive Adjectives
Possessive Pronouns
Possessive Nouns

Week 4



26-31 October 2015

Ek 8. Ders Tanıtım Mesajı (Dikkat, Güven)

UZAKTAN
ÖĞRETİM
KOORDİNATÖRLÜĞÜ



**ENG101
İNGİLİZCE I**

**Learn
wherever and
whenever
you want**

**SALI
19.00-21.00**



Değerli Öğrencilerimiz;

2015-2016 Akademik Yılı, Güz Döneminde İngilizce-I dersini Uzaktan Öğretim yoluyla alacaksınız. Canlı derslere yanda belirten saatte lms.bilecik.edu.tr adresinden girebilirsiniz. Canlı derslere belirtilen saatlere katılımınız dönem sonu başarınız açısından önem taşımaktadır. Derslerinizde başarılar ve iyi bir eğitim yılı geçirmenizi diliyorum...




Okutman Hasan UÇAR
hasan.ucar@bilecik.edu.tr
0 228 214 13 15
lms.bilecik.edu.tr
yd.bilecik.edu.tr
uzem.bilecik.edu.tr

Akıllı telefonunuzdan veya tabletinizden canlı dersi izlemek için Perculus uygulamasını indiriniz. Sonra canlı ders saatinde lms.bilecik.edu.tr adresi üzerinden canlı dersi "katıl" sekmesini tıklayıp izleyebilirsiniz.



Ek 9. Motivasyon Stratejisi - Mesaj (Dikkat, Eylem)


UZAKTAN
ÖĞRETİM
KOORDİNATÖRLÜĞÜ



BİLKENT ÜNİVERSİTESİ

ENG101
İNGİLİZCE I

İngilizce Öğrenmek elleri çamurda olmaktır.



"Sevgili arkadaşlar,

İngilizce öğrenmek elleri çamurda olmaya benzer. Sürekli uğraş, kararlılık ve sabır ister. Bu süreçte ben sizlere yol göstereceğim. Ve güzel işler çıkaracağınıza inanıyorum.

Ellerinizi çamurda olsun."

Ek 10. Motivasyon Stratejisi - Mesaj (Dikkat, Eylem)

UZAKTAN
ÖĞRETİM
KOORDİNATÖRLÜĞÜ



**ENG101
İNGİLİZCE I**

**İlk Adımı At,
Gerisi Gelecek!**

Take the First Step!



“Sevgili arkadaşlar,

Herşeyde olduğu gibi İngilizce öğrenmede de en önemli ipucu ilk adımı atmak yani başlamak. Herhangi bir yerden başlayın, deneyin ve korkmayın. Unutmayın başarı çok yakın değil ve çıkılacak çok merdivenimiz var.

Haydi, ilk adımı atın! Nasıl mı?

- 👉 Her hafta canlı derslere katılın.
- 👉 Ders malzemelerini gözden geçirin.
- 👉 Planlı çalışın.
- 👉 Tekrar yapın.
- 👉 Alıştırmaları çözün.
- 👉 Yardım isteyin (Öğretim elemanınızdan, arkadaşlarınızdan vd.).
- 👉 En önemlisi kendinize bir iyilik yapın ve not alın.



Ek 11. Grup Mesajı (Dikkat, Eylem)

UZAKTAN
ÖĞRETİM
KOORDİNATÖRLÜĞÜ



BLACK SEAS
UNIVERSITY

ENG101
İNGİLİZCE I

"Zirveye
yaklaşıyoruz"




Sevgili arkadaşlar zirveye yaklaşıyoruz,

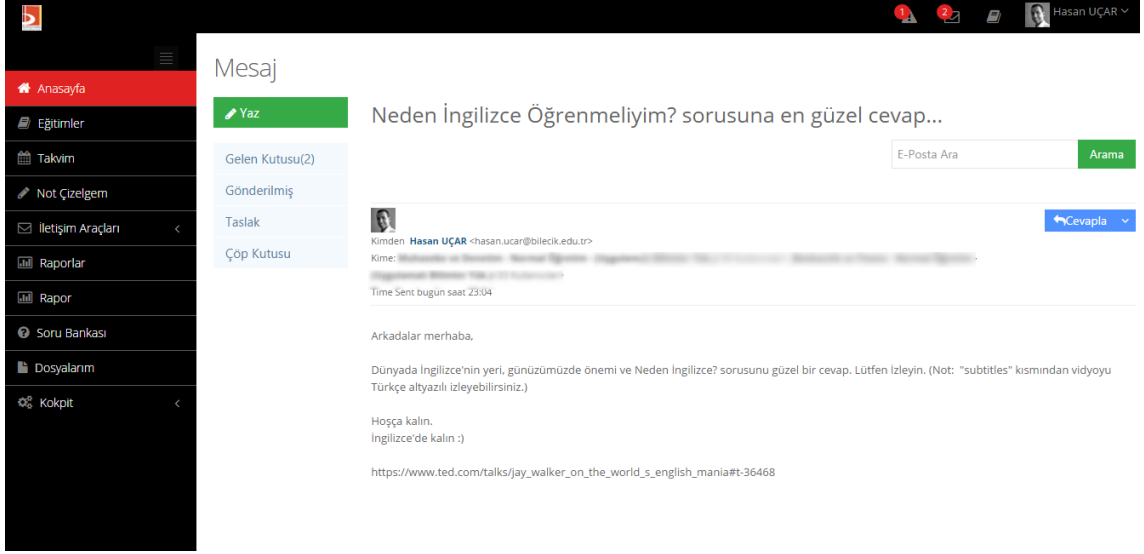
Bu hafta dersimizin son haftası ve zirveye bir adımımız kaldı. Bunun için lütfen;

- > 29 Aralık 2015 saat: 19.00'da canlı dersimize katılın,
- > 4. kısa sınavınızı yapın,
- > Dersimizle ilgili anketi 29 Aralık-7 Ocak tarihleri arasında yanıtlayın.

Teşekkürler.
Görüşmek dileğiyle,
Hasan UÇAR



Ek 12. Grup Mesajı (Dikkat, İlişki, Eylem)



The screenshot displays an email client interface. On the left is a dark sidebar with navigation options: Anasayfa, Eğitimler, Takvim, Not Çizelgem, İletişim Araçları, Raporlar, Rapor, Soru Bankası, Dosyalarım, and Kokpit. The main area is titled 'Mesaj' and shows an email from Hasan UÇAR with the subject 'Neden İngilizce Öğrenmeliyim? sorusuna en güzel cevap...'. The email content includes a greeting, a recommendation for a video, and a link to a TED talk.

Mesaj

Yaz Neden İngilizce Öğrenmeliyim? sorusuna en güzel cevap...

Gelen Kutusu(2) E-Posta Ara Arama

Gönderilmiş

Taslak

Çöp Kutusu

Hasan UÇAR <hasan.ucar@billeck.edu.tr>

Kimden: **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@billeck.edu.tr>

Kime: [Redacted]

Time Sent bugün saat 23:04

Arkadalar merhaba,

Dünyada İngilizce'nin yeri, günümüzde önemi ve Neden İngilizce? sorusunu güzel bir cevap. Lütfen İzleyin. (Not: "subtitles" kısmından vidyoyu Türkçe altyazılı izleyebilirsiniz.)

Hoşça kalın.
İngilizce'de kalın :)

https://www.ted.com/talks/jay_walker_on_the_world_s_english_mania#t-36468

Ek 13. Motivasyon Bireysel Mesaj

Mesaj

- Yaz
- Gelen Kutusu(1)
- Gönderilmiş
- Taslak
- Çöp Kutusu

Derse Katılımın



Kimden **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@bilecik.edu.tr>

Kime: Kİ

Time Sent bugün saat 17:54

Sevgili Kİ

BU hafta dersteki azmin ve katılımın beni çok mutlu etti. Teşekkür ederim. Başarılı insanların ortak özelliği sabırlı ve gayretli olmalarıdır. Senin de sabırla ve gayretle daha başarılı olacağına ve iyi bir İngilizce seviyesine geleceğine eminim.

Ben ilk İngilizce'yi öğrenmeye başladığım zamanlarda çok gaytettim ve başardım. O zamanlarda okuduğum bir cümle İngilizce öğrenmeye karşı bakış açımı değiştirdi. O söz İngilizce şöyleydi: "Hard work does wonders" (Sıkı işler harikalar yaratır). Sıkı çalış, harikalar yarat :)


Teşekkürler.

İyi çalışmalar.


Ek 14. Motivasyon Stratejisi Belirlemek için Tanılayıcı Sorular

What do you think about online courses?


← Geri

Hasan UÇAR 15.10.2015  Onaylandı
Canlı derslerle ilgili ne düşünüyorsunuz?


Quote

Onaylandı  B... 19.10.2015
bence güzel hocam şimdilik bir sıkıntı yok


Quote

Onaylandı  K... 19.10.2015
Dersler bence çok iyi hocam baya etkisini görüyorum. Özellikle videoları tekrar tekrar izleyebilme imkanınızın olması çok işime yarıyor. Önermiş olduğunuz duolingo programıda süper. Anlayacağınız her şey çok güzel :))))

Quote

Onaylandı  E... 19.10.2015
Hocam canlı derslerde şuanlık bir sorun yok. Önerdiğiniz duolingo programı çok güzel. :)

Quote

 A... 19.10.2015 Pazar saat 23:51

Ek 15. Motivasyon Stratejileri İçin Kullanılan Tanılayıcı Sorular

2 Soru - Lütfen Yanıtlayınız!

Anketi Önizleme
Anketi sadece görüntüleyebilirsiniz, oy kullanamazsınız

Ders ile ilgili herşeyi (öğretim elemanı, canlı dersler, ders materyalleri, mesajlar, duyurular, sınavlar vs.) göz önünde bulundurup yanıtlayınız. Teşekkürler.

Bu ders ile ilgili en sevdiğiniz şey nedir?

Bu ders ile ilgili en sevmediğiniz şey nedir?

Ek 16. Tanılayıcı Sorular

Not Çizelgem
İletişim Araçları
Raporlar
Rapor
Soru Bankası
Dosyaların
Kokpit

Sevgili öğrencimiz, aşağıdaki 3 soruda kendinize uyan madde veya maddeleri işaretleyiniz. Teşekkür ederim. Hasan UÇAR

Neden İngilizce öğrenmek istiyorsunuz?

- İngilizce evrensel bir dildir.
- Dersi geçmek istiyorum.
- İngilizce filmleri ve dizileri orijinal olarak izleyip anlayabilmek istiyorum.
- Dünyayı gezmek istiyorum.
- yurt dışına seyahat etmek istiyorum.
- İş hayatında kariyer yapıp daha iyi şartlarda çalışmak istiyorum.
- Ben İngilizce öğrenemem.
- İngilizce zordur.

İngilizce öğrenirken / çalışırken

- derse rahatça konsantre olabiliyorum.
- dikkatimi derse toparlayamıyorum.
- hedefime ulaşmak için elimden geleni yapıyorum.
- gerçekten ne istediğimi biliyorum.
- anlamadığım bir konu olunca hemen çalışmayı bırakırım.
- anlamadığım bir konu olunca dersti tekrar eder ve anlarım.
- zorluk yaşarsam başka bir arkadaşşıma sorar veya onunla çalışırım.
- dikkatim dağılımsın diye yüksek sesle vb. şeyler yaparak çalışırım.
- ileride ne kadar rahat edeceğimi / iyi hissedeceğimi düşünürüm.
- başarısız olursam başıma gelebilecek olumsuz sonuçları düşünürüm.

Haftada kaç saat İngilizce çalışıyorsunuz?

- 0 (Hiç)
- 1 saat
- 2 saat
- 3 saat
- 4 saat
- 5 ve üzeri saat

Ek 17. Sınav Geri Bildirim (Güven, Doyum)

Görüntüleme 1 Görüntüleme 2

Soru 1

A: ____ your sons?
B: In London.

5,00
Soru Puanı

Seçenek Metni	Doğru	Cevaplamış Öğrenci
a) Where's		✓
b) Who are		
c) Where are	✓	
d) Who's		
Boş		

Soru 2

A: How old ____ your son?
B: Ten years old.

5,00
Soru Puanı


Seçenek Metni	Doğru	Cevaplamış Öğrenci
a) have		
b) has		
c) is	✓	✓
d) are		
Boş		

Ek 18. Bireysel Sınav Geri Bildirim (Güven, Doyum)

1. Kısa Sınav [Go back to activity page](#)

80
En Yüksek Not

Ad:	1. Kısa Sınav
Tarih:	1.11.2015 22:59 - 8.11.2015 23:59
Süre:	20 dakika


İsim: [Redacted]
E-posta: [Redacted]@gmail.com

2 giriş

İlk Giriş: 2.11.2015 22:19
Görüntüleme 1: 2.11.2015 22:19

Son Giriş: 2.11.2015 22:21
Görüntüleme 2: 2.11.2015 22:21

Durum: Completed
Notlandırma: 80

giriş

Completed
100%

Giriş Sayısı	Doğru	Yanlış	Boş	Waiting To Be Evaluate Count	Toplam Soru Sayısı
1	16	4	0	0	20
2	0	3	0	17	20

Ek 19. Haftalık Ders Malzemeleri

English İngilizce I


All-Hafta Hafta Liste Kart Tüm Aktiviteler Tüm Üniteler Seçimleri Temizle

Hafta 1

Durum	Tip	Ad	Başlangıç Tarihi
✓ Yayınlanıyor	Sanal Sınıf	▶ Week-1 Online Class İşlem ▾	06.10.2015 H.1
✓ Yayınlanıyor	Sanal Sınıf	▶ Week-1 Online Class İşlem ▾	06.10.2015 H.1
6/32 görüntüledi	Doküman	👁️ Week-1 Exercises İşlem ▾	28.09.2015 H.1
5/32 görüntüledi	Doküman	👁️ Week-1 Worksheet İşlem ▾	28.09.2015 H.1
4/32 görüntüledi	Doküman	👁️ Week-1 Presentation İşlem ▾	28.09.2015 H.1

Öğretim Üyeleri

+ Öğretim Üyesi Ekle

 Hasan UÇAR
İletişim Kur
Bilgi

Şubeler

Bankacılık ve Finans - Normal Öğr...

Dersi Yönet

+ Yeni Aktivite Ekle

Şubeleri Yönet ▾

İletişim Kur ▾

Ek 20. Bireysel Geri Bildirim (Güven, Doyum)

Mesaj

Yaz

Gelen Kutusu(1)

Gönderilmiş

Taslak

Çöp Kutusu

Week-4 Exercises-Dönüt

Arama

Kimden: **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@bilecik.edu.tr>
Kime: **Emel**
Time Send: bugün saat 20:26

Cevapla

Emel iyi akşamlar,

Öncelikle İngilizce dersindeki çaban için teşekkürler. Ve ödevini teslim ettiğin için de teşekkür ederim. Ödevini inceledim. Bazı kısımlarda önemli hataların var onları ekli belge üzerinde not ettim. Lütfen konu tekrarını yap ve ilgili dersin videosunu tekrar izle. Eminim ki sonrasında hatalarını anlayacaksın. Anlamadığın bir konu olursa veya sorun olursa yazabilirsin.

Başarılar diliyorum.

Hoşça kal.

1 Ekler

- MD-Emel-Week-4-Exercises (2).docx

Ek 21. Ödev Bireysel Geri Bildirim (Güven, Doyum)

3. Complete the following sentences with object pronouns, possessive adjectives, and possessive pronouns.

1.

We own these cars.

These cars belongs to __us__.

These are __our__ cars.

These cars are ~~our~~ ours.

2.

I own this mobile phone.

This mobile phone belongs to __me__.

This is __my__ mobile phone.

This mobile phone is my mine.

4. Use apostrophe s ('s) or "apostrophe (') where appropriate.

1. My students' mobile phones are very expensive.
2. The child's hair is black.
3. The dog's tail is very short.
4. The women's bags are very big.
5. The cat's eyes are different.
6. Burak's suit is new.
7. The class's class' grades are high.

Hasan Ucar
Possessive pronouns tek başına kullanılır. Yani arkasından bir isim gelmez.

Hasan Ucar
Possessive pronouns tek başına kullanılır. Yani arkasından bir isim gelmez.

 (Ctrl)

Hasan Ucar
Bijmlendirilmiş Yazı tipi rengi: Kırmızı

Ek 22. Haftalık Ders Malzemeleri

Hafta 6

Durum	Tip	Ad	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi	
14/32 tamamladı Teslim süresi 20 gün önce bitti	Anket	Lütfen Yanıtlayınız! İşlem ▾	2 Kas 2015 00:00		H 6
Yayımlananlar	Sanal Sınıf	Week-6 Online Class İşlem ▾	10 Kas 2015 19:00	10 Kas 2015 20:39	H 6
7/32 görüntüledi	Doküman	Week-6 Presentation İşlem ▾	2 Kas 2015 00:00		H 6
6/32 görüntüledi	Doküman	Week-6 Worksheet İşlem ▾	2 Kas 2015 00:00		H 6
7/32 görüntüledi	Doküman	Week-6 Exercises İşlem ▾	2 Kas 2015 00:00		H 6

Ek 23. Grup e-Posta (Güven, Doyum)

Kimden: **Hasan UÇAR**

Kime: İngilizce I Bankacılık ve Finans - Normal Öğretim - (Uygulamalı Bilimler Yük.) Öğrenci

İngilizce I Muhasebe ve Denetim - Normal Öğretim - (Uygulamalı Bilimler Yük.) Öğrenci

Tarih: geçmiş Cuma saat 16:56

Argiv

Düzenle

FINISH ALL EXAMS!!!!!!

Sevgili arkadaşalar,



Gözünüz aydın sınavlarımız biti :) Eminim ki hepiniz başarılı sonuçlar alacaksınız. Ancak önümüzdeki hafta dersler devam edecek ve dönem sonunda daha önemli sınavlar olacak o yüzden gevşemek yok, aynı ciddiyetle ve azimle çalışmaya devam etmelisiniz. Başarı ancak böyle gelir.

24 Kasım Salı 19.00'da görüşmek dileğiyle.

İyi hafta sonları.

Sevgiler.


Ek 24. Grup e-Posta (Dikkat, İlişki, Güven, Eylem)

Gelen Kutusu(1)

Gönderilmiş


Taslak

Çöp Kutusu

 Kimden **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@bilecik.edu.tr>

Kime: **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@bilecik.edu.tr>

Date Sent 15.10.2015



Herkese merhaba,

Arkadaşlar umarım İngilizce öğrenmeye başlamaktan keyif almaya başlamışsınızdır. Ülkemizde kişisel gelişimin olmazsa olmazı olan "İngilizce"yi öğrenebilmek için hemen hemen herkes oldukça büyük emek harcıyor ve her yola başvuruyor. Sizler de etkili ve verimli İngilizce öğrenmek için;

- Her hafta sisteme yüklenen ders malzemelerini lütfen gözden geçirin ve canlı ders saatinde derse katılıp, sorularını sorunuz. Dilbilgisi öğrenmeniz kısa sürebilir ama İngilizceyi kullanmaya başlamanız zaman alacaktır. Bunun için İngilizceyi öğrenmenin en etkili yolu sabırlı olmaktan geçiyor. Unutmayınız.
- Canlı ders videolarını tekrar izleyin. Ve kendinize bir iyilik yapın ve not alın.
- İngilizceyi günlük hayatınızın içine mümkün oldukça dahil edin. İngilizce şarkılar dinleyin, altyazılı İngilizce diziler ve videolar izleyin.
- Kendinize küçük kelime kartları hazırlayın, akıllı telefonunuza İngilizce öğrenme oyunları (**duolingo** uygulamasını öneririm) yükleyin. İşte bu şekilde İngilizceyi hayatınıza alabilir, kalıcı ve hızlı bir şekilde öğrenebilirsiniz.

Hepinize başarılar diliyorum.

Sevgiyle ve başarıyla kalın.

Ek 25. Bireysel e-Posta (Güven, Doyum, Eylem)

Mesaj

-  Yaz
- Gelen Kutusu(1)
- Gönderilmiş
- Taslak
- Çöp Kutusu

Derse Katılımın



Kimden **Hasan UÇAR** <hasan.ucar@bilecik.edu.tr>

Kime: **Kübra**

Time Sent bugün saat 17:54

Sevgili Kübra,

BU hafta dersteki azmin ve katılımın beni çok mutlu etti. Teşekkür ederim. Başarılı insanların ortak özelliği sabırlı ve gayretli olmalarıdır. Senin de sabırla ve gayretle daha başarılı olacağına ve iyi bir İngilizce seviyesine geleceğine eminim.

Ben ilk İngilizce'yi öğrenmeye başladığım zamanlarda çok gaytettim ve başardım. O zamanlarda okuduğum bir cümle İngilizce öğrenmeye karşı bakış açımı değiştirdi. O söz İngilizce şöyleydi: "Hard work does wonders" (Sıkı işler harikalar yaratır). Sıkı çalış, harikalar yarat :)

Teşekkürler.

İyi çalışmalar.

Ek 26. Canlı Ders Görüntüsü

The screenshot displays a live lesson interface. The main content area shows a whiteboard with a teacher character pointing to it. The whiteboard contains the following text:

- I feed my dog every morning.
- I ride my horse every week.
- I wash my car every year.

Below these sentences, the text "Correct? no" is written in red, and "every weeks" is written in blue with a red circle around the word "weeks". A yellow arrow points from a box containing the text "Every is singular." to the word "weeks".

The interface includes a top bar with the name "perculus" and a timer showing "33:59/103:58". Below the top bar, there is a section for "Ortak Alan" (Shared Area) with the name "Ekran paylaşımı - Hasan UÇAR". On the right side, there is a "Ses ve görüntü" (Audio and Video) section with a video feed of a man. Below that is a "Kullanıcı listesi (41)" (User list) section with a list of names and icons. At the bottom, there are three sections: "Sohbet" (Chat), "Dosyalar" (Files), and "Notlar" (Notes).

Ek 27. Canlı Ders Görüntüsü (Dikkat, İlişki, Güven, Doyum)

The screenshot displays a live online lesson interface. The main content area shows a presentation slide titled "This week we will learn ..." with the following topics:

- 10.1 The simple present vs. the present progressive
- 10.2 Non-action verbs not used in the present progressive
- 10.3 See, look at, watch, hear, and listen to
- 10.4 Using *can*
- 10.5 Pronunciation of *can* and *can't*
- 10.6 Using *can*: questions

The interface includes a top bar with the "perculus" logo and a timer showing 12:54/117:38. Below the main content, there are three panels: "Sohbet" (Chat), "Dosyalar" (Files), and "Notlar" (Notes). On the right side, there is a "Ses ve görüntü" (Audio and Video) section with two video thumbnails and a "Kullanıcı listesi (23)" (User list) section with 23 participants listed.

Ek 28. Canlı Ders Görüntüsü (Dikkat, İlişki, Eylem)

The screenshot displays a live online course interface. At the top, the browser address bar shows "perculus" and the time "16:01/95:21". The main content area is divided into three sections:

- Ortak Alan (Shared Area):** Displays a presentation slide with a photo of Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE from Anadolu Üniversitesi. The slide text reads: "İngilizce !", "Neden?", "ve", and "Nasil?".
- Ses ve görüntü (Audio and Video):** Shows a video feed of a man with glasses, likely the instructor.
- Kullanıcı listesi (22) (User List):** Lists 22 participants, including "Hasan UÇAR" and "Alper T. KUMTEPE".

At the bottom, there are three panels: "Sohbet" (Chat) with a list of messages, "Dosyalar" (Files), and "Notlar" (Notes).

Ek 29. Grup e-Posta (Dikkat, Güven, Eylem)

Duyurular

- Yaz
- Gelen Kutusu
- Yayımlandı
- Taslak
- Arşiv

Kimden: **Hasan UÇAR**


Kime: **Hasan UÇAR** Öğrenci

İngilizce: **Hasan UÇAR** Öğrenci

Tarih: bugün saat 16:32

Arşiv

Düzenle



Sevgili arkadaşlar,

2. Kısa sınavımızın bitiş tarihi (deadline) bugün saat 23.59'dur.

Başarılar,

Hasan UÇAR

DEADLINE

Not: Sınavını yapanlar bu mesajı dikkate almasın lütfen.


Web

E-posta

Ek 30. Grup Video Mesajı

Görüntülü Mesaj!



 şuraya eklendi İngilizce I by Hasan UÇAR
bugün saat 16:38

Açıklama:

vidyolu mesaj

Ek 31. Haftalık Ders Konuları

2015-2016 GÜZ YARIYILI ENG 101 (İNGİLİZCE I) DERSİ HAFTALIK DERS İÇERİĞİ

WEEK	SUBJECTS
WEEK 1	The Alphabet , Numbers, Colors ,Greetings and Saying Goodbye
WEEK 2	Using be with Singular and Plural Nouns, Subject Pronouns
WEEK 3	Using be with Adjectives , Using be (yes-no questions)
WEEK 4	1 ST QUIZ Using Have and Has , Possessive Adjectives, Possessive Pronouns
WEEK 5	Using This, That, These, Those
WEEK 6	2 ND QUIZ Simple Present Tense (Form and Basic Meaning, Frequency Adverbs)
WEEK 7	1 ST HOMEWORK Simple Present Tense II (Irregular verbs, Negative Sentences ,Questions)
WEEK 8	<i>MID-TERM EXAMS (16.11.2015)</i>
WEEK 9	Present Progressive (Affirmative Sentences, Negative Sentences, Questions)
WEEK 10	3 RD QUIZ Simple Present vs. Present Progressive Tense , Non-action verbs, using Can
WEEK 11	There + be , prepositions of time and place
WEEK 12	4 TH QUIZ Nouns (Singular, Plural, Irregular Forms) , Subject and Object Pronouns
WEEK 13	2 ND HOMEWORK Nouns (Countable and Uncountable) , Using A/An vs. Some
WEEK 14	Using Many, Much, A few, A little. Using the , Using zero article

Ek 32. Başarı Testi 1

2015-2016 GYY
ÖN TEST/ENG101 İNGİLİZCE I

Name-Surname: _____ Number : _____

Choose the best answer.

Time: 20 Minutes

1. A: When is the Republic Day of Turkey?
B: It is on the _____ .
a) 19th May
b) 10th of November
c) 29th of October
d) 23rd of April
2. We _____ write letters to our friends but we phone them.
a) haven't
b) don't
c) doesn't
d) not
3. A: _____ your sisters like basketball?
B: No, they _____ .
a) Does / do
b) Do / don't
c) Does / does
d) Do / does
4. We _____ a white car.
a) has got
b) have got
c) is
d) are
5. A : What time does your lesson _____ ?
B: It _____ at 8 o'clock.
a) start / starts
b) start / start
c) starts / starts
d) starts / start
6. Helen doesn't like fast food. She _____ eats burgers or pizza.
a) always
b) usually
c) often
d) never



7. The dog is _____ the picture and the cat is _____ the table.
a) in front of / on
b) next to / under
c) on / behind
d) behind / in
8. It's a quarter past eight.
a) 08:30
b) 08:15
c) 07:45
d) 08 :45
9. A: _____ do you brush your teeth?
B: I brush my teeth twice a day.
a) How often
b) When
c) How
d) How many
10. Fish _____ swim, but they _____ fly.
a) can't / can
b) can / can
c) can / can't
d) can't / can't
11. She _____ housework on Saturdays.
a) cleans
b) has
c) does
d) makes
- 12) Her birthday is on _____ .
a) May tenth
b) May the ten
c) the tenth of May
d) the ten of May

Ek32. Başarı Testi 1 (Devam)

13) E is the _____ letter in English alphabet.

- a) fifteen
- b) five
- c) fifth
- d) fifty

14) A: How often do you clean your room?

B: _____

- a) No, I don't clean my room.
- b) I clean my room.
- c) Yes, I clean my room.
- d) I sometimes clean my room.

15) This is my book. Give _____ to me, please.

- a) its
- b) they
- c) it
- d) them

16) I _____ in the library right now.

- a) am working
- b) work
- c) am work
- d) working

17) He likes me but _____ don't like _____

- a) I / he
- b) He /
- c) He / me
- d) I / him

18) Ali has _____ money, but Burak doesn't have _____ money.

- a) some / some
- b) some / any
- c) any / any
- d) any / some

19) Do / drink / how often / in a day / coffee / you?

- 1 2 3 4 5 6
- a) 3 / 2 / 5 / 6 / 4 / 1
 - b) 3 / 1 / 6 / 2 / 5 / 4
 - c) 1 / 6 / 3 / 2 / 4 / 5
 - d) 1 / 3 / 6 / 2 / 5 / 4

20) A: _____ girls your daughters?

B: Yes, _____.

- a) Is this / this is
- b) Is it / it is
- c) Are these / this is
- d) Are these / they are

21. David isn't walking. He's _____ a bike.

- a) shaking
- b) blowing
- c) taking
- d) riding

22. I would like a _____ of water, please.

- a) loaf
- b) glass
- c) head
- d) box

23. _____ are good in salads.

- a) Dishes
- b) Toys
- c) Tomatoes
- d) Zoos

24. I teach a class _____ 9:30 a.m. _____ Friday.

- a) at / on
- b) from / to
- c) on / in
- d) in / at

25. Teacher: _____ students are in this classroom?

Hakan: Twenty-six.

- a) How many
- b) How much
- c) When
- d) Where

thank you!

Ek 33. Başarı Testi 2

2015-2016 GYY
ARA SINAVI / ENG101 İNGİLİZCE 1 TESTİ

Name-Surname: _____

Number : _____

Choose the best answer.

Time: 20 Minutes

1) A: _____?
B: It is in Istanbul.

- A) Who is Sam
- B) Where is the Topkapı Palace
- C) What is the Topkapı Palace
- D) Where is Sam

2) A: Is that boy your student?
B: Yes, _____.

- A) she is
- B) it is
- C) I am
- D) he is

3) I _____ a cat. Its name _____ Kitty.

- A) have / has
- B) am / has
- C) am / is
- D) have / is

4) _____ butterflies are _____ insects.

- A) A / a
- B) A / ---
- C) --- / a
- D) --- / ---

5) Aşağıdaki kelimeleri anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralayın.

(1) friend / (2) happy / (3) my / (4) is / (5) always

- A) 4-1-3-5-2
- B) 4-3-1-2-5
- C) 3-1-4-5-2
- D) 3-1-5-4-2

6) iPhones aren't cheap. They are _____.

- A) expensive
- B) slow
- C) nice
- D) fast

7) A: _____ those ladies?
B: My teachers.

- A) Who are
- B) Where's
- C) Who's
- D) Where are

8) Bill and I _____ at home. We are at school.

- A) am
- B) am not
- C) aren't
- D) are

9) I don't like coffee. I _____ drink it.

- A) often
- B) never
- C) always
- D) usually

10) Ankara _____ a city. It _____ a country.

- A) is / isn't
- B) has / isn't
- C) has / is
- D) isn't / is

11) A: Who is _____?

B: _____ is my aunt.

- A) he / His
- B) he / He
- C) she / She
- D) she / Her

12) A: Are you and Bill from London?

B: Yes, _____.

- A) they are
- B) we are
- C) you are
- D) I am

Ek33. Başarı Test 2 (Devam)

13) A: _____?
B: O-L-G-A

- A) How do you spell your name
B) How do you do
C) What's your name
D) May I introduce myself

14) My friend, Jack _____ five kilometres every day.

- A) runs
B) walk
C) sits
D) read

15) A: _____ is the weather like in Ankara today?
B: Cool and rainy.

- A) Where
B) How
C) Who
D) What

16) That is _____ book. It is _____.

- A) my / mine
B) mine / my
C) mine / mine
D) my / my

17) Mrs. Miller _____ a son. He _____ a university student.

- A) has / has
B) is / is
C) is / has
D) has / is

18) A: What colour is the milk?
B: It's _____.

- A) purple
B) black
C) orange
D) white

19) A: How do you do, Mrs. Smith?
B: _____.

- A) I'm from London.
B) I'm fine thank you. And you?
C) How do you do?
D) I'm a doctor.

20) That man is a nurse. _____ name is Kumiko.
_____ is from China.

- A) She's / Her
B) His / He
C) Her / She
D) He's / His

21) A: _____ are their names?
B: Sally and Helen.

- A) Who
B) How
C) What
D) Where

22) Aşağıdaki diyalogu anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde sıralayın.

I- Hi, Mary. How are you?

II- Ok. See you.

III- I'm fine, thank you. And you?

IV- I'm good, thanks.

- A) II-IV-III-I
B) II-II-I-IV
C) I-IV-II-III
D) I-III-IV-II

23) A: _____ your keys?

B: Yes. _____, thank you.

- A) Is this / it is
B) Are these / they are
C) Are these / these are
D) Is this / this is

24) A: _____ gold cheap?

B: No, it _____.

- A) is / aren't
B) are / aren't
C) is / isn't
D) are / isn't

25) We eat breakfast every _____.

- A) nights
B) morning
C) days
D) evening

thank you!

Ek 34. Başarı Testi 3

2015-2016 GYY
FİNAL SINAVI / ENG101 İNGİLİZCE 1 TESTİ

Name-Surname: _____

Number : _____

Choose the best answer.

Time: 20 Minutes

1) It isn't late. I _____ want to go to bed now.

- A) aren't
- B) doesn't
- C) don't
- D) am not

2) They _____ usually _____ early at weekends.

- A) don't / get up
- B) doesn't / get up
- C) isn't / get up
- D) isn't / getting up

3) Please give me a _____ of bread.

- A) can
- B) head
- C) loaf
- D) box

4) A: Do you know Mr. Miller's daughter?

B: No, I don't know _____.

- A) them
- B) him
- C) her
- D) me

5) Who's that woman? Why _____ you _____ at her?

- A) are / look
- B) are / looking
- C) do / looking
- D) do / look

6) Look! A dog _____ in the river.

- A) is swimming
- B) swimming
- C) swim
- D) swims

7) Adele is a nice singer. She _____ sing songs very well.

- A) can
- B) can't
- C) 'm not
- D) am

8) I _____ out much these days. I have a lot of homework.

- A) am going
- B) am not going
- C) go
- D) don't go

9) My daughter was born _____ 3:00 p.m. _____ Sunday.

- A) on / in
- B) at / on
- C) in / on
- D) at / in

10) A: _____ do your lessons finish?

B: At 5:00 p.m.

- A) Where
- B) How often
- C) What
- D) What time

11) _____ seven days in a week.

- A) They are
- B) It is
- C) There is
- D) There are

12) A: _____ you dance well?

B: No, I _____.

- A) Can / can
- B) Can / can't
- C) Are / am not
- D) Are / am

Ek34. Başarı Testi 3 (Devam)

13) A: _____ do you eat out?
B: Once or twice month.

- A) What time
- B) Where
- C) How often
- D) When

14) Chickens are birds but they _____ fly.

- A) can
- B) can't
- C) aren't
- D) are

15) A: _____ a university in Bilecik?
B: Yes, _____.

- A) Is there / there is
- B) Is there / it is
- C) Are there / there are
- D) Are there / they are

16) A: _____ ?
B: I am a teacher. I teach math.

- A) What do you do
- B) What are you doing
- C) Where do you teach
- D) Where are you teaching

17) We have _____ milk to make a cake.

- A) a
- B) many
- C) an
- D) some

18) They are our books. Please, give _____ to _____.

- A) they / our
- B) them / us
- C) us / they
- D) we / their

19) Grandmother _____ TV now. She _____.

- A) isn't watching / sleeps
- B) isn't watching / is sleeping
- C) doesn't watch / sleeps
- D) doesn't watch / is sleeping

20) Jack is a quite person. He _____ very much.

- A) speaks
- B) don't speak
- C) speak
- D) doesn't speak

21) A: Does Ceren have lunch at school?
B: Yes, she _____.

- A) have
- B) do
- C) has
- D) does

22) A: How many _____ are there in the park?
B: About twenty.

- A) woman
- B) man
- C) people
- D) child

23) They met at university _____ Ankara.

- A) in
- B) on
- C) to
- D) from

24) I drive to work once a week. I _____ drive to work.

- A) always
- B) usually
- C) often
- D) rarely

25) A: Do we have eggs for the omelette?
B: No. _____ any eggs in the fridge.

- A) There is
- B) There are
- C) There aren't
- D) There isn't

thank you!

Ek 35. Araştırma Anketi



Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Anketi

Sayın katılımcı,

Bu anket, uzaktan eğitimde motivasyonel tasarım modelinin öğrenenlerin derse karşı tutumları, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve akademik başarıları üzerine etkisini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Anket dört bölümden oluşmaktadır ve yaklaşık 15 dakikanızı alacaktır. Bu ankete vereceğiniz bütün bilgiler gizli tutulacak ve yalnızca araştırmacı tarafından araştırma kapsamında kullanılacaktır.

Araştırmaya katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

Doç. Dr. Alper Tolga KUMTEPE
atkumtepe@anadolui.edu.tr
Öğretmen Hasan UÇAR
hasan.ucar@bilecik.edu.tr

* Gerekli

1. Öğrenci Numaranız? *

Yanıtınız _____

2. Yaşınız? *

Seçin ▾

3. Cinsiyetiniz? *

Kadın
 Erkek

4. Daha önce uzaktan eğitim yoluyla ders aldınız mı? *

Hayır
 Evet

5. Canlı derse katılım dışında haftada kaç saatinizi İngilizce dersine çalışmak için ayırdınız? *


Seçin ▾

6. Bilgisayar kullanım becerileri açısından kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz? *

1 2 3 4 5

Az Çok

Ek 36. Derse Karşı İlgi Ölçeği (CIS)



Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Anketi

* Gerekli


Derse İlişkin Görüşleriniz

İngilizce dersine ilişkin görüşlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

*

	1. Doğru Değil	2. Biraz Doğru	3. Orta Derecede Doğru	4. Oldukça Doğru	5. Çok Doğru
1. Bu derste öğrendiklerim bana faydalı olacak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Bu derste başarılı olacağıma emindim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bu derste dikkatimi çeken birçok şey vardı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Yapmak zorunda olduğum ödevler ve çalışmalar bu tür bir ders için uygundu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Öğretim elemanı bu dersin önemli görülmesini sağladı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Öğretim elemanı ilginç ve değişik öğretim teknikleri uyguladı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bir öğrencinin bu dersten iyi not alabilmesi şansa bağlıdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Bu dersin içeriğinin şu ana kadar bildiklerimle ne ilgisi olduğunu anlamadım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Bu dersten başarılı olup olmamak bana bağlı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bu dersten aldığım notların diğer öğrencilerinkilerle kıyaslandığında adil olduğunu düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Öğretim elemanı dersle ilgili alışılmadık veya ilginç şeyler yaptı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Hedeflerime ulaşmak için bu derste başarılı olmam önemli.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Bu derste öğrendiklerimden memnunum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Bu derste konuyla ilgili yöneltilen sorular veya ödevler bende merak uyandırdı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Bu dersin zorluk derecesini normal buluyorum; ne çok kolay, ne de çok zor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Aldığım notlara, yorumlara ve diğer değerlendirmelere baktığımda bu derste çalışmalarıma karşılığını aldığımı düşünüyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 37. Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği (IMMS)



Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Anketi

* Gerekli

Ders Materyallerine İlişkin Görüşleriniz

İngilizce ders materyallerine ilişkin görüşlerinizi en iyi ifade eden seçeneği işaretleyiniz.

*

	1. Doğru Değil	2. Biraz Doğru	3. Orta Derecede Doğru	4. Oldukça Doğru	5. Çok Doğru
1. Derste bilgilerin sunuluş ve düzenlenme şekli dikkatimi çekti.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Böylesine iyi tasarlanmış bir dersi çalışmak zevkliydi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Bu derse bir süre çalıştıktan sonra artık bu dersi geçebileceğimden emin oldum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ders materyallerinin yazım tarzı sıkıcıydı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. İçeriğin iyi düzenlenmiş olması bu derste başarılı olabileceğimi hissettirdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Derste yer alan videolar, resimler ve örnekler bu dersin ne kadar önemli olduğunu anlamama sağladı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Bu dersi çalışmaktan gerçekten zevk aldım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Dersin malzemelerinin tasarımı çok yavan ve zevksiz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Alıştırmaların veya ödevlerin ardından aldığım geribildirimler, çalışmalarımın karşılığını aldığımı hissettirdi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Bu derste merakımı uyandıran şeyler vardı.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Bu derste içeriğin çoğunu anlamadım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Ders içeriğinin şu ana kadar bildiğim konularla ne kadar ilişkili olduğunu biliyorum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Derste alıştırmalar çok zordu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Dersi başarıyla tamamlamak benim için önemliydi.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Bu dersin içeriği bana yararlı olacak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Dersi başarıyla tamamladığımda kendimi iyi hissettim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 38. Eylem Yeterliği Ölçeği (VPT)

Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Anketi

* Gerekli

Derse İlişkin Motivasyonunuz

Bu derste motive olma, odaklanma veya hedefe yönelik çalışma konusunda sıkıntı yaşadınız mı? *

- Hayır
 Evet

*

Yukarıdaki gibi sorunlar yaşadığınız aşağıdaki ifadelerde nasıl davrandığınızı işaretleyiniz. (Lütfen, yukarıdaki gibi sorunlar yaşamadıysanız bile, eğer yaşasaydınız ne yapıyor olacağınızı düşünerek aşağıdaki ifadeleri değerlendiriniz).

	1. Doğru Değil	2. Biraz Doğru	3. Orta Derecede Doğru	4. Oldukça Doğru	5. Çok Doğru
1. Eğer bir şekilde hedefime ulaşırsam, kendimi ödüllendiririm (yürüyüşe çıkar, arkadaşlarımla buluşur, kendime bir şey alırım vb.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Nasıl bir sonuçla karşılaşırsam karşılaşıyorum, olayları olduğu gibi kabul etmeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Korkularımın öğrenmemin engellemesine izin vermem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Başarısızlıklarımın beni engellememesi için güçlü yanlarıma odaklanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Kendi kendime "bunun üstesinden geleceksin" derim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Yapmam gerekenleri ertelediğim zaman karşıma çıkabilecek olası sonuçları düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Hedeflerime ulaşamadığımda bunun yaratabileceği sonuçları gözümün önüne getiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Başarısızlığın benim başarımlarım için ne anlama geldiğini düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ders çalışırken başka şeylerle dikkatim dağılmaya meyillidir (yeme-içme, İnternette gezinmek, televizyon izlemek, temizlik yapmak vb.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Dersle ilgili sorumluluklarımı yerine getirdiğimde, kendimi rahatlamış hissederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Kendi kendime "Kendine gel, bu önemli bir ders/konu/ödev" derim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>





12. Arkadaşlarının hedeflerine yönelik çabalarını ve bu şekilde nasıl başarılı olacaklarını düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Derste istediğim gibi ilerleme kaydedemezsem, sinirlenirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Geçmişteki öğrenme deneyimlerimi değerlendirerek gelecekte nasıl başarılı olacağıma ilişkin sonuçlar çıkarırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Kendimi daha iyi hissetmek için genellikle rahatlama egzersizleri yaparım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Derste sorumluluklarımı yerine getiremediğimde bunun yol açacağı olumsuz sonuçları düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Bu ders için koyduğum hedefleri hatırlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Normalde zevk aldığım şeyleri düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Derste ilgili işlerimi yaparken, kendi kendime yüksek sesle düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Stratejilerimi gözden geçirir ve gerekiyorsa hedeflerimi küçütürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Motivasyonumu arttıracak farklı yollar ararım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Mevcut görevlerimin önceliklerini belirlerim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Öğrenme gelişimi düşünür ve kendimle gurur duyarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Şimdiki durumumun daha kötü olabileceğinin farkındayım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Dikkatimi tamamen o anki öğrenme etkinliğine vermeye çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Hedeflerime ulaşmak için gerekli adımları planlarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
27. Öğrenme hedeflerimi yeniden gözden geçiririm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Dersi bitirdiğimde elde edeceğim sonuçları düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Öğrenme hedeflerimin ulaşılabilirliğini kontrol ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Verimliliğimi artırmak için işbirliği yapmayı düşünürüm. (örn., arkadaşlarla çalışma grubu, sanal sınıf vb.).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Derse ilişkin başka görüş veya önerileriniz varsa lütfen yazınız.

Yanıtınız

Kaynakça

- Abdi, H. ve Valentin, D. (2007). Multiple correspondence analysis. *Encyclopedia of measurement and statistics* (Ed: N. Salkind). Thousand Oaks (CA): Sage. ss. 651-657.
- Acar, S. (2009). *Web tabanlı performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi üniversitesi.
- Ak, B. (2016). Parametrik hipotez testleri. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed: Ş. Kalaycı) (7. Baskı). Ankara. Asil Yayın Dağıtım, ss. 73-112.
- Akbulut, Y. (2010). *Sosyal bilimlerde SPSS uygulamaları*. İstanbul. İdeal Kültür Yayıncılık.
- Alhazbi, S. (2015). ARCS based tactics to improve students' motivation in computer programming course. *Computer Science & Education (ICCSE), 2015 10th International Conference*, ss. 317-321
- Anderson, W. (2013). Independent Learning: Autonomy, Control, and Meta-Cognition. *Handbook of distance education*. (Ed. M. Moore) (3rd Edition). NY: Rotledge. s. 86-103
- Antalyalı, Ö. L. (2016). Varyans analizi (ANOVA-MANOVA). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed: Ş. Kalaycı) (7. Baskı). Ankara. Asil Yayın Dağıtım, ss. 131-181.
- Beh, E. J. (2004). Simple correspondence analysis: a bibliographic review. *International Statistical Review*, 72(2), 257-284.
- Balaban-Salı, J. (2002). *Bilgisayar destekli öğretimde güdülenme kaynağı ve yetkinlik düzeyinin öğrenci başarı ve tutumları üzerindeki etkisi*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Balaban-Salı, J. (2008). Designing motivational learning systems in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(3), 149-161.
- Barak, M., Watted, A. ve Haick, H. (2016). Motivation to learn in massive open online courses: Examining aspects of language and social engagement. *Computers & Education*, 94, 49-60.

- Bartels, J. M., Magun-Jackson, S. ve Kemp, A. D. (2009). Volitional regulation and self-regulated learning: An examination of individual differences in approach-avoidance achievement motivation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 605-626.
- Bonk, C.J. (2002). Online teaching in an online world. http://publicationshare.com/docs/corp_survey.pdf (Erişim Tarihi: 06.09.2015)
- Bonk, C. J., ve Khoo, E. (2014). *Adding some TEC-VARIETY: 100+ activities for motivating and retaining learners online*. Open World Books, Bloomington, Indiana, USA.
- Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Onrat-Yilmazer, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E. ve Aydin, C. H. (2015). Trends in distance education research: A content analysis of journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1).
- Brookfield, S. D. (2003). A critical theory perspective on accelerated learning. *New Directions For Adult & Continuing Education*, (97), 73.
- Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. (3rd edition) New York: Routledge.
- Brown, A. ve Green, T. D. (2006). *The essentials of instructional design* (1. baskı). New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (13. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cardwell, J. L. (2014). *Effects of integrating motivational messaging strategies in class discussion forums*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Minneapolis: Capella University.
- Carpenter, J. K. (2011). *An exploratory study of the role of teaching experience in motivation and academic achievement in a virtual ninth grade English I course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Florida: Florida Üniversitesi.
- Chang, M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction—an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.

- Chang, M. M. ve Lehman, J. D. (2002). Learning foreign language through an interactive multimedia program: An experimental study on the effects of the relevance component of the ARCS model. *CALICO journal*, 81-98.
- Chang, N. C. ve Chen, H. H. (2015). A Motivational Analysis of the ARCS Model for Information Literacy Courses in a Blended Learning Environment. *Libri*, 65(2), 129-142.
- Chen, K. C., ve Jang, S.J. (2010). Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior* (26)4, 741-75.
- Cheng, Y. C. ve Yeh, H. T. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40(4), 597-605.
- Choi, H. J. ve Johnson, S. D. (2005). The effect of context-based video instruction on learning and motivation in online courses. *The American Journal of Distance Education*, 19(4), 215-227.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. baskı). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colakoglu, O. M. ve Akdemir, O. (2010). Motivational Measure of the Instruction Compared: Instruction Based on the ARCS Motivation Theory vs Traditional Instruction in Blended Courses. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(2), 73-89.
- Corno, L. ve Randi, J. (1999). A design theory for classroom instruction in self-regulated learning. *Instructional-design theories and models, volume II: A new paradigm of instructional theory* (Ed. C. M. Reigeluth) Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc. ss. 293-318.
- Corno, L. ve Kanfer, R. (1993). The role of volition in learning and performance. *Review of research in education*, 19, 301-341.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson Education, Boston, MA.
- Çelenk, S. (2010). Motivasyon: Motivasyonun tanımı, önemi, motivasyon süreci ve teorileri. <http://blog.milliyet.com.tr/motivasyon--motivasyonun-tanimi--onemi--motivasyon-sureci-ve-teorileri/Blog/?BlogNo=277145> (Erişim Tarihi: 29.09.2015)

- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (1. Baskı). Ankara. Pegem Akademi.
- Deimann, M. (2006). Towards the development of a volitional design model. http://ifbm.fernuni-hagen.de/lehrgebiete/mediendidaktik/archiv/1/Deimann_Jure2006.pdf (Erişim Tarihi: 10.09.2015).
- Deimann, M. ve Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: an exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1).
- Deimann, M., Weber, B., ve Bastiaens, T. (2009). Entwicklung und verbreitung eines tests zur analyse der willensstärke in schule und hochschule [Development of a test of volitional competence in schools and universities]. *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), 362-379.
- Ellsworth, E. (2013). Retention and motivation: revisiting the tech song. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (1),741-748.
- Erdoğan, F. (2015). *Uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3. Baskı). California. Sage publications.
- Francom, G. ve Reeves, T. (2010). John M. Keller – A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 55-58.
- Fischer, G. ve Scharff, E. (1998). Learning technologies in support of self-directed learning. *Journal of Interactive Media in Education*, (2).
- Fryer, L. K. ve Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30, 21-29.
- Gabrielle, D. (2003). *The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance, and self-directed learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tallahassee: Florida Eyalet Üniversitesi.

- Gagne, R. M. (1977). *The Conditions of Learning: and Theory of Instruction* (3. Baskı). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., ve Gijsselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30-50.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715.
- Gogol, K., Brunner, M., Goetz, T., Martin, R., Ugen, S., Keller, U., ... ve Preckel, F. (2014). "My Questionnaire is Too Long!" The assessments of motivational-affective constructs with three-item and single-item measures. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 188-205.
- Gollwitzer, P. M. (1993). Goal achievement: The role of intentions. *European review of social psychology*, 4(1), 141-185.
- Göksu, İ., Özcan, K. V., Çakır, R. ve Göktaş, Y. (2014). Türkiye'de öğretim tasarımı modelleriyle ilgili yapılmış çalışmalar, *İlköğretim Online*, 13(2), 694-709.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.
- Hartnett, M., George, A. S. ve Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Hodges, C. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-7.
- Hu, Y. (2008). *Motivation, usability and their interrelationships in a self-paced online learning environment*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Polytechnic Institute and State University.
- Huang, W., Huang, W., Diefes-Dux, H. ve Imbrie, P. K. (2006). A preliminary validation of Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction model-based Instructional Material Motivational Survey in a computer-based tutorial setting. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 243-259.

- Huang, W. H. D., Hood, D. W., ve Yoo, S. J. (2014). Motivational support in Web 2.0 learning environments: a regression analysis based on the integrative theory of motivation, volition and performance. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(6), 631-641.
- Huang, C. S. J., Yang, S. J. H., Chiang, T. H. C., ve Su, A. Y. S. (2016). Effects of situated mobile learning approach on learning motivation and performance of EFL students. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 263–276.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research* (6. Baskı). Boston: Pearson.
- Huett, J. B. (2006). *The Effects of ARCS-Based Confidence Strategies on Learner Confidence and Performance in Distance Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Texas. University of North Texas.
- Huett, J., Moller, L., Young, J., Bray, M. ve Huett, K. (2008). Supporting the distant student: The effect of ARCS-based strategies on confidence and performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 9 (2), 2-10.
- Jokelova, A. (2012). *Effects of Relevance-and Confidence-enhancing motivational strategies, suggested strategies, and statements on academic performance and course satisfaction in undergraduate students of a blended public speaking course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Alabama: South Alabama Üniversitesi.
- Jokelova, A. (2013). ARCS motivational model: Theoretical concepts and its use in online courses. *Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA)*, 2013 IEEE 11. Uluslararası Konferansı (ss. 189-194). IEEE.
- Joo, Y. J., Oh, E. ve Kim, S. M. (2015). Motivation, instructional design, flow, and academic achievement at a Korean online university: a structural equation modeling study. *Journal of Computing in Higher Education*, 27(1), 28-46.
- Kalaycı, Ş. (2016). Faktör Analizi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed: Ş. Kalaycı) (7. Baskı). Ankara. Asil Yayın Dağıtım, ss. 321-331.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı) Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayak, S., ve Mahiroğlu, A. (2010). ARCS güdüleme modeline göre tasarlanan eğitsel yazılımın öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1).
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.

- Kawachi, P. (2003). Initiating intrinsic motivation in online education: Review of the current state of the art. *Interactive Learning Environments*, 11(1), 59-81.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30(3), 315-327.
- Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of Instructional Development*, 2(4), 26-34.
- Keller, J. M. (1983). *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of motivational design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *Paper presented at VII Semanario, Santiago, Cuba*.
- Keller, J. M. (2005). Course interest course survey – Short form. Tallahassee, Florida
- Keller, J. M. (2006a). What is motivational design? Florida state university. Tallahassee, Florida
- Keller, J. M. (2006b). Development of two measures of learner motivation. Yayınlanmamış bildiri.
- Keller, J. M. (2008a). First principles of motivation to learn and e-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185.
- Keller, J. M. (2008b). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition, and Learning*, 6(2), 79-104.
- Keller, J. M. (2010a). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York, NY: Springer.
- Keller, J. M. (2010b). Five fundamental requirements for motivation and volition. *Revista Inter Ação*, 35(2), 305-322.
- Keller, J. M. (2010c). Challenges in learner motivation: A holistic, integrative model for research and design on learner motivation. *In The 11th international conference on education research new educational paradigm for learning and instruction* (ss. 1-18).
- Keller, J. M. (2015). Integrating motivation into ADL. Applying the ARCS-V motivation model. 3. Yıllık ADL Konferansı, 20-22 Mayıs, 2015. Norveç

<http://www.fels.dk/adlforum/index.php/confirmed-speaker-2015/> (Erişim Tarihi: 10.10.2015).

- Keller, J. M., Deimann, M. ve Liu, Z. (2005). Effects of integrated motivational and volitional tactics on study habits, attitudes, and performance. *2005 AECT Konferansı - Orlando*: 234.
- Keller, J. M. ve Deimann, M. (2012). Motivation, volition, and performance. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends and issues in instructional design and technology*. Boston: Pearson Education.
- Keller, J. M. ve Suzuki, K. (2004). Learner motivation and e-learning design: a multi-nationally validated process. *Journal of Educational Media*, 29(3), 231-239.
- Keskin, H.Ü. (2016). Kovaryans analizi. *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed: ř. Kalaycı) (7. Baskı). Ankara. Asil Yayın Dağıtım, ss. 185-196.
- Kim, C. (2007). *Effects of motivation, volition and belief change strategies on attitudes, study habits, achievement in Mathematics education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Tallahhassi. Florida Eyalet Üniversitesi.
- Kim, K. ve Frick, T. W. (2011). Changes in student motivation during online learning. *Journal of Educational Computing Research*, 44(1).
- Kim, C. ve Keller, J. M. (2008). Effects of motivational and volitional email messages (MVEM) with personal messages on undergraduate student's motivation, study habits, and achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1) 36-51
- Kline, P. (2000). *Handbook of psychological testing* (2nd Edition). London: Routledge.
- Knowles, E. ve Kerkman, D. (2007). An investigation of students attitude and motivation toward online learning. *InSight: A Collection of Faculty Scholarship*, 2, s. 70-80.
- Kuhl, J. (1987). Action control: The maintenance of motivational states. In F. Halisch & J. Kuhl (Eds.), *Motivation, intention and volition*, 279- 291). Berlin: Springer.
- Kuhl, J., ve Fuhrmann, A. (1998). Decomposing self-regulation and self-control: The volitional components inventory. In J. Heckhausen & C. S. Dweck (Eds.), *Motivation and self-regulation across the life span* (s. 15-49). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumarawadu, P. (2001). Motivation of online learners: review of practices and emerging trends. Sri Lanka: *Sri Lanka Institute of Information Technology*. Lockwood.

<http://www2.uca.es/orgobierno/ordenacion/formacion/docs/jifpev5-doc5.pdf>

(Erişim Tarihi: 16.04.2015)

- Kutu, H., ve Sozbilir, M. (2011). Adaptation of instructional materials motivation survey to Turkish: a validity and reliability study. Necatibey Faculty of Education Electronic *Journal of Science and Mathematics Education*, 5(1), 292-311.
- Landau, S. ve Everitt, B. (2004). *A handbook of statistical analyses using SPSS* (1. Baskı). Boca Raton, FL: Chapman & Hall/CRC.
- Lim, J., Reiser, R. A., ve Olina, Z. (2009). The effects of part-task and whole-task instructional approaches on acquisition and transfer of a complex cognitive skill. *Educational Technology Research and Development*, 57(1), 61-77.
- Litt, S. ve Moorei A. (2013). Motivating the distance learning student. http://www.slideshare.net/fscjopen/motivating-the-distance-learning-student?qid=a58d06b8-fcce-4771-b195cdae2821a05e&v=defaul&v=vefrom_search=14 (Erişim Tarihi: 01.05.2015)
- Loorbach, N., Peters, O., Karreman, J., ve Steehouder, M. (2015). Validation of the instructional materials motivation survey (IMMS) in a self-directed instructional setting aimed at working with technology. *British journal of educational technology*, 46(1), 204-218.
- MacLellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411-421.
- McCann, E., ve Turner, J. E. (2004). Increasing student learning through volitional control. *Teachers College Record*, 106(9), 1695-1714.
- Meyer, D. K. ve Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Min, S. (2012). *An Investigation of Preservice Teachers' Perceptions of Locus of Control, Self-regulation, and Motivation in Online Learning*. Yayımlanmış Doktora Tezi. Colorado: University of Northern Colorado.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Moura, A., ve Carvalho, A. A. (2012). The ARCS model to motivate language learning through sms and podcasts. *Journal of Communications Research*, 4(4).

- Muilenburg, L. Y., ve Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance Education*, 26(1), 29-48.
- Nagy, M. S. (2002). Using a single-item approach to measure facet job satisfaction. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 75(1), 77-86.
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A., ve Suzuki, K. (2012). Research for proposing the subcategories of the volitional element for the ARCS-V model. *International Conference on Media in Education*, Malaysia: Universiti Utara Malaysia.
- Nakajima, K., Nakano, H., Watanabe, A., ve Suzuki, K. (2013). Verification of the practical uses of the ARCS-V model. *International Conference on Media in Education*, Japan: Nihon Fukushi University.
- Naidu, S. (2013). Instructional design models for optimal learning. *Handbook of distance education*, 3, 268-281.
- Neuman, W. L. (2014). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. (7th edition). Essex: Pearson New International Edition.
- Novak, E. (2014). Toward a mathematical model of motivation, volition, and performance. *Computers & Education*, 74, 73-80.
- Öncü, T. (1999). Lev S. Vygotsky's theory of development. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 39 (2), 227-236.
- Pallant, J. (2005). *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows*. Australia: Australian Copyright.
- Pittenger, A. ve Doering, A. (2010). Influence of motivational design on completion rates in online self-study pharmacy-content courses. *Distance Education*, 31(3), 275-293.
- Reiser, R. A. (2012). What field did you say you were in. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.). *Trends And Issues in Instructional Design and Technology*, (3rd Edition) Boston: Pearson Education.
- Richey, R. C., Klein, J. D. ve Tracey, M. W. (2011). *The instructional design knowledge base: theory, research, and practice*. Routledge.
- Sansone, C., Fraughton, T., Zachary, J. L., Butner, J. ve Heiner, C. (2011). Self-regulation of motivation when learning online: the importance of who, why and how. *Educational Technology Research and Development*, 59(2), 199-212.

- Sarsar, F. (2012). Motivation and online adult learners: how do we do that? *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2 (1).
- Semmar, Y. (2006). Distance learners and academic achievement: The roles of self-efficacy, self-regulation and motivation. *Journal of Adult and Continuing Education*, 12(2), 244-256.
- Shearer, R. L. (2013). Theory to practice in instructional design. *Handbook of distance education*, 3, 251-267.
- Shearer, R. L. (2015). From the margins to the mainstream: the shift in distance education over the past thirty years. <https://unbound.upcea.edu/leadership-strategy/continuing-education/from-the-margins-to-the-mainstream-the-shift-in-distance-education-over-the-past-thirty-years/> (Erişim Tarihi: 09.03.2016)
- Simpson, O. (2008). Motivating learners in open and distance learning: do we need a new theory of learner support? *Open Learning*, 23(3), 159-170.
- Smith, R. (2008). Motivational factors in e-learning. George Washington University. <http://el-gor.at/elearn/Medien/Motivation.pdf> (Erişim Tarihi: 08.08.2015)
- Snowman, J., McCown, R, ve Biehler, R. (2012). *Psychology applied to teaching* (13th Edition). Belmont, CA: Wadesworth, Cengage Learning.
- Song, S. H. ve Keller, J. M. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer-assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational technology research and development*, 49(2), 5-22.
- Stewart, C. ve Crone, T. (2016). Maintaining motivation in online students: an examination of the ARCS-V motivation model.(Ed. L. Kyei-Blankson). *Handbook of Research on Strategic Management of Interaction, Presence, and Participation in Online Courses*. IGI Global.
- Suner, A. ve elikoğlu, C. C. (2008). Uygunluk analizinin benzer ok değişkenli analiz yöntemleri İle karşılaştırılması. *İstatistikiler Dergisi: İstatistik ve Aktüerya*, 1(1).
- Sugie, S. (2010). Instructional design of the communicative blended learning for chinese as a foreign language. *The Second International Conference on Advanced Collaborative Networks, Systems and Applications*. ss. 18-22
- Suzuki, K. ve Keller, J. M. (1996). Creation and cross cultural validation of an ARCS motivational design matrix. *Paper presented at the annual meeting of the Japanese Association for Educational Technology*, Kanazawa, Japan.

- Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5. Baskı).
Boston: Pearson Education, Inc.
- TDK (2016). Türk Dil Kurumu. Motivasyon.
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5749bc71ae8600.66326423 (Erişim Tarihi: 14.01.2016)
- Uçar, N. (2016). Kümeleme analizi (Cluster Analysis). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (Ed: Ş. Kalaycı) (7. Baskı). Ankara. Asil Yayın Dağıtım, ss. 349-376.
- Uçar, H. ve Kumtepe, A.T. (2016). Use of ARCS-V motivational design model in online distance education. *In Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016* (pp. 55-60). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Valle, A., Cabanach, R. G., Núñez, J. C., González-Pienda, J., Rodríguez, S. ve Pineiro, I. (2003). Cognitive, motivational, and volitional dimensions of learning: An empirical test of a hypothetical model. *Research in Higher Education*, 44(5), 557-580.
- Varank, I. (2003). *The effects of computer training on Turkish teachers' attitudes toward computers and the effects of computer-supported lessons on Turkish students' reported motivation to lessons*. Yayımlanmamış doktora tezi. Tallahassee: Florida State University.
- Visser, J. ve Keller, J. M. (1990). The clinical use of motivational messages: An inquiry into the validity of the ARCS model of motivational design. *Instructional science*, 19(6), 467-500.
- Visser, L., Plomp, T., Amirault, R. J., ve Kuiper, W. (2002). Motivating students at a distance: The case of an international audience. *Educational Technology Research and Development*, 50(2), 94-110.
- VonDrak, C. M. (2007). John M. Keller: A profile of an influential leader.
<http://www.arcsmodel.com/> (Erişim tarihi: 02.04.2015)
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard university press.

- Wang, S. L. ve Lin, S. S. J. (2007). The application of social cognitive theory to web-based learning through NetPorts. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 600-612.
- Warren, K. (2014). *A strength based analysis of motivational theories that inform adult learner success in the online learning environment*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. New York: .State University of New York.
- West, R. E., Hannafin, M. J., Hill, J. R. ve Song, L. (2013). Cognitive Perspectives On Online Learning Environments. *Handbook of Distance Education* (Ed: M. G. Moore). Routledge. ss.125-142.
- Xie, K. ve Ke, F. (2011). The role of students' motivation in peer-moderated asynchronous online discussions. *British Journal of Educational Technology*, 42(6), 916-930.
- YÖK (2016). Yükseköğretim kurumlarında uzaktan öğretime ilişkin usul ve esaslar. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/38502/uzaktan_ogretim_esas_usul_2502_2014.pdf/78353e67-ac60-46d4-85b1-10a3f4cec880?version=1.0 (Erişim Tarihi: 05.03.2016)
- Yüncü Kurt, P. (2014). *The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu üniversitesi.
- Yüzer, V. (2013). *Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik. Ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı*. Ankara: Kültür Ajans yayınları.
- Zammit, J. B., Martindale, T., Meiners-Lovell, L. ve Irwin, R. (2013). Strategies for increasing engagement and information seeking in a multi-section online course: scaffolding student success through the ARCS-V model. http://www.aect.org/pdf/proceedings13/2013/13_38.pdf. (Erişim Tarihi: 09.12.2015)
- Zawacki-Richter, O. ve Anderson, T. (Ed). (2014). *Online distance education: Towards a research agenda*. Edmonton, Canada: AU.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of educational psychology*, 81(3), 329.