



İşbirlikli Öğrenme İle Zenginleştirilmiş Arcs Motivasyon Modelinin İngilizce Öğrenim Motivasyonuna Etkisi

The Effect of Arcs Motivation Model Enriched By Cooperative Learning on English Learning Motivation

Elif Büşra Önce^{1*}

Mehmet Gürol²

* Sorumlu yazar
Corresponding author

¹ Öğ.Gör., Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye
Ins., National Defense University, Turkey
elif.busra.once@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-4098-0061

² Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye,
Prof. Dr., Yıldız Technical University, Turkey,
mguro1@yildiz.edu.tr

ORCID ID 0000-0001-7649-9619

Makale geliş tarihi / First received : 16.02.2021

Makale kabul tarihi / Accepted : 03.04.2021

Bilgilendirme / Acknowledgement:

Yazarlar aşağıdaki bilgilendirmeleri yapmaktadırlar:

- 1- Araştırma, birinci yazarın tezinden türetilmiş ve ikinci yazarın danışmanlığında gerçekleştirilmiştir.
- 2- Makale, tezden üretilmiştir ve Şubat 2020 yılında USVES Sosyal Bilimler sempozyumunda sözlü olarak sunulmuştur.
- 3- Makalenin yazarları arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.
- 4- Araştırmadaki veriler 2019 yılında toplanmıştır.
- 5- Ölçeklerin araştırmada kullanılabilmesi için ölçekleri geliştiren ve uyarlayan kişilerden e-posta yoluyla izinleri alınmıştır.
- 6- Bu makalede araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

This article was checked by *Turnitin*. Similarity Index 18%

Atf bilgisi / Citation:

Önce, B. E., Gürol, M. (2021). İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 412-441.

ÖZ

Bu araştırmada, üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırmak için işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş Attention Relevance Confidence Satisfaction (ARCS) Motivasyon Modeli kullanılmıştır. Araştırma, ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu (n=23) ve geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu (n=24) ile yürütülmüştür. Öğrenci motivasyonları, "Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi" ile araştırmacı tarafından hazırlanmış "Öğrenme Günlükleri" kullanılarak ölçülmüştür. Verilerin analizi için ise İlişkili Örneklemeler *t*- Testi ve İlişkisiz Örneklemeler *t*- Testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında toplam faktörlerde (dikkat, uygunluk, güven ve doyum) ve birinci faktörde (dikkat ve uygunluk) istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. İçerik analizi sonucunda ise Öğrenme Motivasyonu Teması içerisinde Duygusal ve Sosyal Etki olmak üzere iki kategori bazında katılımcılar ARCS Motivasyon modelini etkili bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu çalışmadan hareketle, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenme motivasyonunu artırdığı söylenebilir.

Anahtar kelimeler

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

ABSTRACT

In this study, ARCS Motivation Model enriched with Cooperative Learning was applied to increase the English learning motivation of university prep students. Participants were divided as experimental (n=23) and control groups (n=24). Students' motivations were measured using "Teaching Material Motivation Questionnaire" and "learning diaries" developed by the researcher. For the analysis of the data, Paired Samples *t*-Test and Independent Samples *t*-Test were used. In order to acquire qualitative data content analysis was applied. According to the results, there was a statistically significant difference between the experimental and control group's mean scores obtained from Teaching Materials Motivation Scale among the total factors (Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction) and the first factor (-Attention and Relevance), in favor of the experimental group. Within the ARCS Motivation theme, the participants stated that they found the ARCS Motivation model effective on the basis of two basic categories: Emotional and Social Impact. Based on this study, it was discovered that ARCS motivation model enriched by cooperative learning increased the motivation for learning English.

Keywords

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

GİRİŞ

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

Yukarıda bahsedilen varsayımlardan -özellikle ana dil farklılığının getirdiği sonuçlardan dolayı- en çok etkilenen ve dünya üzerinde en çok öğrenciye sahip olan grup English as a Foreign Language (Yabancı Dil Olarak İngilizce) gruplarıdır. Bu yüzden yabancı dil öğreniminin zorluğu ve düşüklüğü pek çok ülkenin ortak problemidir. Bu durum Türkiye için de geçerlidir. Yabancı dil özellikle de İngilizce öğrenim düşüklüğü ülkemizin kabul edilen bir problemidir. Demirpolat (2015) Türkiye’de çeşitli zamanlarda yabancı dil öğretim programında çeşitli değişiklikler yapılmasına rağmen başarılı olunamadığını ve Türkiye’nin İngilizce Yeterlik İndeksi (EPI) puanının 47,80 ile çok düşük yeterlik aralığında olduğunu söylemiştir. Özellikle iyi bir dil bilgisi eğitimi almış öğrenciler dahi konuşurken zorlandıklarını, konuşamadıklarını, hata yapmaktan korktuklarını ya da çekindiklerini ifade etmektedirler. Arslan ve Akbarov (2010) Türkiye’de özellikle yetişkinlerdeki yabancı dil öğrenme probleminin en büyük nedenleri olarak ‘yanlış yapma korkusu’, ‘dil öğrenmenin zor olduğu ön yargısı’ ve ‘dili matematik gibi formülle öğrenmeye çalışma’ dan bahsetmiştir. Yetişkinlerin dil öğrenmeyi bu şekilde algılamasını etkileyen ve sonucunda dil öğrenememe problemini ortaya çıkaran pek çok faktör vardır. Bu faktörler ise ana dil etkisi, öğretim ortamı, kullanılan yöntem ve teknikler ve öğrenci ve öğretici özellikleri gibi kategoriler altında toplanabilir. Başçavuşoğlu (1983) bir sunumunda yabancı dil eğitimindeki sorunları üç ana başlık altında toplamıştır: Öğretmen ile ilgili sorunlar, öğretim yöntemi sorunları ve öğrenciden kaynaklı sorunlar. Öğretmen ile ilgili sorunlar için, öğretmen yetiştirmedeki eksiklikler, öğretmenlerin pedagojiden, sınıf yönetiminden ve teknolojiden ve yabancı dil öğretim tekniklerinden yeterli bilgiye sahip olmadıklarından bahsedilmiştir. Öğretim yöntemi problemi ile ilgili olarak da öğrencinin isteklerine ve ihtiyaçlarına uygun, sadece tek bir yönteme bağlı kalınmamış hem yazılı hem sözlü iletişimi geliştirecek farklı yöntemler kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenciden kaynaklı sorunlar için de öğrencinin derse karşı ilgi ve istek duymaması, sürekli düzeltilen öğrencinin yanlış yapmaktan korkmaya başlaması, öğrencinin sadece dışsal motivasyona not kaygısından dolayı sahip olması gibi faktörlerden söz edilmiştir.

Öğrenci özellikleri belki de öğrenmeyi en çok etkileyen faktördür. Öğrencinin, Krashen (1982)’in öne sürdüğü Affective Filter Hypothesis’deki (Duygusal filtre Hipotezi) gibi temel ihtiyaçlarını karşılayıp öğrenmeye hazır ve istekli oluşu, nasıl ve hangi yöntemlerle en iyi şekilde öğrendiğini bilmesi, bir başka deyişle kendi öğrenci kimliğini tanıması, öğrenim

sorumluluğunu alması ve hazırbulunuşluk düzeyi öğrenme için büyük önem taşıyan faktörlerdir. Bütün bunların temelinde ise öğrencinin öğrenmeye istekli olması yatar. Öğrenme ve motivasyon ilişkisine bakıldığında; Akbaba (2006) motivasyonun öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve istenilen amaca ulaşmada hızı belirleyen en önemli kaynak olduğunu söyleyerek öğrenme- motivasyon pozitif ve güçlü ilişkisine vurgu yapmıştır. Güdülenmenin, öğrenmenin ön şartı olduğunu söyleyen Akbaba (2006, s.344) güdü türlerinden bahsetmiştir:

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

ARCS Motivasyon Modeli

Dil öğrenme motivasyonu birçok etmeden doğrudan etkilenir. Yabancı dil öğrenim motivasyonunu etkileyen unsurlar üç grupta toplanır. Bunlar içsel nedenler, Araçsal (Instrumental) nedenler, Bütünleştirici nedenler (Acat & Demiral, 2002) Motivasyonu etkileyen faktörlere bakıldığında ise kişisel olarak ilgi ve pratik; araçsal olarak, bir amaç ve çıkar; bütünleştirici olarak ise, başka bir kültür ve ülkeye dahil değildir. Bütün bu faktörleri göz önüne alan dil bilimciler bu faktörlere göre ders tasarımı veya yöntemi geliştirmişlerdir. Örneğin, akran öğrenmesinin ön planda olduğu sosyal öğrenme için işbirlikli öğrenme yöntemi; kalıcı ve bilgi transferinin ön planda olduğu öğrenme için Understanding by Design öğretim tasarımı geliştirilmiştir. John M. Keller tarafından 1979 yılında ortaya atılan ARCS Motivasyon Tasarım Modeli de bir Güdüsül Tasarım modeli olup öğrencilerin motivasyonlarında olumlu etki yaratma amacına sahiptir. Öğrencilerin motive edilmesine yardımcı olmak için geliştirilen bu tasarım modeli 4 ana bileşenden oluşmaktadır: Dikkat (**A**ttention), Uygunluk (**R**elevance), Güven (**C**onfidence) ve Tatmin (**S**atisfaction). Keller (1987)'in Modelinin bileşenlerinin tanımları ve ana süreç ve kategorileri Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1. ARCS Modelinin Bileşenleri (Kaynak: Keller 1987)

Ana Kategoriler & Tanımları	Ana Süreç Soruları
Dikkat (Attention)	Öğrencilerin ilgisini elde etme; öğrenmeye merak uyandırma.
Uygunluk (Relevance)	Olumlu davranışa etki edebilmek için öğrencinin ihtiyaçlarını/ hedeflerini karşılama
Güven (Confidence)	Öğrencilerin başaracaklarına ve bu başarıyı kontrol edebileceklerine inanmalarına/ hissetmelerine yardım etme
Tatmin (Satisfaction)	Başarıyı ödül ile pekiştirme (İçsel ve dışsal)

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

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

İşbirlikli Öğrenme Yöntemi

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

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

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

Yabancı Dil öğreniminde motivasyonun, sosyal becerilerin ve karşılıklı iletişimin önemi kaçınılmazdır bu yüzden Yabancı Dil öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin etkisi de olumlu yönde olacaktır. Nitekim, Batdı (2013)'nin "İşbirlikli Öğrenmenin Yabancı Dil Öğretimindeki Öneme İlişkin Öğretmen Görüşleri" adlı çalışmasında öğretmenler; Sosyal, Bilişsel, Duyuşsal, Motivasyon ve Psikoloji gibi bütün alt boyutlarda İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğretimine olumlu etkisinin olduğu konusunda hem fikir olmuşlardır. Duxbury ve Tsai (2010)'nin araştırmasında ise İşbirlikli Öğrenme yönteminin Yabancı Dil Öğrenme kaygısına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, İşbirlikli Öğrenme Yönteminin yabancı dil öğrenme kaygısını azaltıcı bir etkisi bulunmadığı sonucuna ulaşılsa da İşbirlikli Öğrenme Yönteminin; öğrencinin hedef dili daha çok kullanması, hedef dilde iletişimi teşvik etmesi, sınıf içi aktivitelere olanak sağlaması ve dil öğrenimine çeşitlilik katması açısından kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

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

Bu iki tasarım ve yöntemin birlikte kullanım etkilerinin araştırılması, İngilizce ders programını hazırlayan eğitim programcıları, bu müfredatı uygulayan öğretmenler ve İngilizce öğrenen bütün öğrenciler açısından da oldukça faydalı olacaktır. Ayrıca bu araştırma ülkemizin bu büyük dil öğrenme probleminde bir nebze de olsa ışık tutabilecektir. Bu araştırma kapsamında aşağıdaki soruya ve alt sorulara cevap aranmıştır:

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

- a) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- b) Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- c) İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- d) ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Bu araştırma, nicel ve nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı nicel ağırlıklı gömülü karma desendir. Nicel veriler tek başına kullanıldığında katılımcıların öznel dünyasını yakalamada yetersiz kalabilmektedir (Şahin & Öngören, 2008, s.28). Araştırmada nicel veri analizi için, yarı deneysel deneme modellerinden eşit olmayan gruplar öntest- sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen, nicel bir hipotezi test etmek için hazır bulunan iki grubun eş olduğu deney ve kontrol grubu olarak atanması ve bu gruplar

arasındaki farkı tespit etmek için öntest ve sontest kullanılarak ölçülmesidir (Büyüköztürk, 2009, s.206). Nitel veri analizi için ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğrencilerin İngilizceye karşı motivasyonları; bağımsız değişkenini ise işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmanın simgesel görünümü Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmanın Simgesel Görünümü

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

Çalışma Grubu ve Bağlam

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

Veri Toplama Araçları

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

Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeği

J.M. Keller (1987) tarafından geliştirilen “Instructional Materials Motivation Survey” (IMMS)’in Türkçe uyarlaması bu çalışmada kullanılmıştır. (Ek.1) Ölçeğin orijinali 36 soru ve 4 faktörden oluşmaktadır: Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction. Kutu ve Sözbilir (2011)’in uyarlamasını yaptığı Öğretim Materyalleri Motivasyon Ölçeğinde (ÖMMÖ) ise yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda bazı maddelerin birden fazla faktörde 0.10 ‘dan daha az

bir farkla yer almasından dolayı binişik madde olarak değerlendirilmiş ve anketten çıkarılmıştır. Bu yüzden ölçek, 24 soru ve 2 faktörden oluşmaktadır: Dikkat- İlgi, Güven-Doyum. 1 numaralı maddeden, 11. Maddeye kadar olan kısım dikkat-ilgi faktörüyle, 12 ile 24 arasındaki maddeler ise güven- doyum faktörüyle ilgilidir. 5 olumsuz, 19 olumlu ifadeden oluşan ölçekten alınabilecek toplam puan 120; en düşük puan 24'tür. Maddeler "Tamamen Katılıyorum, Katılıyorum, Kararsızım, Katılmıyorum, Hiç Katılmıyorum" şeklinde 5'li likert olarak derecelendirilmiştir. Asıl ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0.96'dır. 24 soruluk Türkçe uyarlamasında ise güvenilirlik katsayısı 0.83'tür. Faktör güvenilirlik katsayıları da dikkat- ilgi faktörü 0.79 ve güven- doyum faktörü 0.68 olarak bulunmuştur. Kutu ve Sözbilir'e (2011) göre uyarlaması yapılan ÖMMÖ, üniversite öğrencilerinin motivasyonu üzerinde öğretim materyallerinin etkisi olup olmadığını ölçmek için kullanılabilir. Bu araştırma için ise araştırmacı tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerine bakıldığında anketin toplam faktörlerde güvenilirlik katsayısı 0,93 bulunmuştur. Faktör bazında ise birinci faktör (dikkat-ilgi) güvenilirlik katsayısı 92, İkinci faktör (güven-doyum) güvenilirlik katsayısı ise 85 bulunmuştur.

Öğrenme Günlüğü

Araştırmacı tarafından geliştirilen ve 8 sorudan oluşan öğrenme günlüğü (Ek.2), öğrencilerin süreç içerisindeki duygusal durumlarını ölçmek için uygulanan bir nitel veri toplama aracıdır. Süreç boyunca her uygulama sonrası öğrencilerin doldurulmaları istenmiş ve toplamda 92 adet öğrenme günlüğü toplanmıştır. Her bir öğrenme günlüğüne araştırmacı tarafından geri dönütler verilmiştir. Hazırlanan ölçek eğitimde ölçme ve değerlendirme alanında uzman 2 öğretim üyesi ve bir devlet üniversitesinin ölçme ve değerlendirme biriminde görevli 3 İngilizce öğretim görevlisi tarafından incelenmiş ve uygulanabilirliği konusunda olumlu dönütler alınmıştır.

Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2 hafta ve 24 ders saatini kapsamaktadır. Bu süreç boyunca deney grubuna İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeline göre planlanan bir program yürütülmüştür. Öğrencilerin daha çok aktif rol aldığı, ders boyunca ilgi ve motivasyonlarının sürdürüldüğü çeşitli materyal ve yöntemleri içeren bir ders planıyla öğretim yapılmıştır. Kontrol grubunda ise Speakout Elementary ders kitabından daha çok öğretmenin aktif olduğu ve ders kitabının görsel ve işitsel materyallerinin kullanıldığı bir öğretim gerçekleştirilmiştir. Buna göre deney grubunda yürütülen dersin uygulaması Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 3. ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci Soruları

Ana Bileşen	Alt Bileşen	Tasarım ve Uygulama Soruları
➤ Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Algısal yarıma ➤ Araştırmaya yönelik uyarılma ➤ Çeşitlilik 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl çekebilirim? ➤ Öğrenenleri nasıl bir soruyla araştırmaya uyarabilirim? ➤ Öğrenenlerin dikkatini nasıl devam ettirebilirim?
➤ İlişki	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Yakınlık ➤ Hedef Yönelimi ➤ Gudu Eşleşmesi 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenenlerin ihtiyacını 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 Beklentisi ➤ Öğrenme Koşulu ➤ Kişisel 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 Sonuçlar ➤ Olumlu Sonuçlar ➤ Eşitlik 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Öğrenenlerin yeni kazandıkları bilgi ve becerileri uygulamalarına nasıl olanak sağlayabilirim? ➤ Öğrenenlerin başarısını nasıl ödüllendirebilirim? ➤ Öğrenenlerin yaptıkları işlerde olumlu duygulara sahip olmalarına nasıl yardımcı olabilirim?

Tablo 3'te görülen ARCS modeli ana bileşenleri, bu araştırma için tasarım modeli olmuştur. Bu ana bileşenlere göre planlanan günlük ders uygulaması ise Ek.3'te sunulmuştur. Tablo 3'teki sorular göz önüne alınarak planlanan 24 ders saatlik uygulama süreci Tablo 4'te sunulduğu gibidir:

Tablo 4. ARCS Ana ve Alt Bileşenleri ile Tasarım ve Uygulama Süreci

Ana Kategori	Alt Kategori	Tasarım ve Uygulama
Dikkat	<ul style="list-style-type: none"> • Algısal Uyarılma • Araştırmaya yönelik uyarılma • Çeşitlilik 	<p>Tasarımın ilk ana basamağı olan dikkat basamağı için öncelikli ders hedefi öğrencilerin ilgisini bütün bir ders boyunca çekmek ve sürdürülebilmektir. Bunun için alt kategori soruları kullanıldı.</p> <p>Algısal Uyarılma: Öğrencide algısal uyarılma yaratabilmek için beyin fırtınası teknikleri kullanıldı. Dersin her aşamasında fikirlerine ve sorularına önem verildi ve konu ile ilgili günlük hayattan ve onların hayatından merak uyandıran sorular soruldu.</p> <p>Araştırmaya Yönelik Uyarılma: Öğrencilere konu ile ilgili resimler gösterilip konunun ne olduğu ve nasıl çözümler bulunabileceği ile ilgili fikirleri soruldu. Daha sonra kendi hayatlarında konu ile ilgili yaşadıkları deneyimlerini anlattılar. Bu yöntemler hem meraklarını arttırdı hem de daha çok katılmaya istekli oldular.</p> <p>Çeşitlilik: Ders boyunca kazanılan merak ve derse katılım isteği çeşitli videolar, resimler, bilimsel makaleler ve canlandırmalar ile sürekli hale getirildi.</p>
Uygunluk (İlişki)	<ul style="list-style-type: none"> • Yakınlık • Hedef Yönelimi • Günü Eşleşmesi 	<p>Uygunluk kategorisinde temel amaç öğrencilerin gerçek hayat tecrübeleriyle öğrenimi ilişkilendirerek onlar için en iyi öğrenme ortamını sağlamaktır. (Ek. 3)</p> <p>Yakınlık: Dersin konusu herkesin günlük hayatta karşılaşabileceği türden olduğu için öğrencilerin konu ile bağ kurması oldukça kolaydı. Materyaller de gerçek hayatı yansıtan hikayeler ve bilimsel makalelerden seçildiği için bu bağ daha da güçlendi. (Ek.3)</p> <p>Hedef Yönelimi: Öğrencilere verilen aktiviteleri tek başlarına veya istedikleri bir partner ile çalışma seçeneği sunuldu. Grup çalışmalarında bile istedikleri grupta yer alma seçeneğine sahip oldular. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu almaları için teşvik edildiler.</p> <p>Günü Eşleşmesi: Öğrencilerin anlamını bilmediği konuyu bağlamdan çıkarması için görseller, videolar, makaleler gibi materyaller</p>

kullanıldı ve özellikle kelimeler için senaryolar, sorular ile yönlendirmeler yapıldı.

Güven

- Başarı Beklentisi
- Öğrenme Koşulu
- Kişisel Kontrol

Bu kategoride asıl amaç öğrencinin kendinde başarı hissine sahip olması ve bu başarı hissini kendi çabalarından dolayı elde edildiğine inanmalarıydı.

Başarı Beklentisi: Öğrencilerde başarı beklentisi oluşması için işbirlikli öğrenme yöntemiyle grup ve ikili çalışmalar yapıldı. Öğrenciler her aktivite sonrası gerek bireysel gerek sınıf olarak hem öğretici tarafından hem de arkadaşları tarafından motive ve takdir edildi. Hatalarda veya eksikliklerde grup çalışmalarında partnerler birbirlerine yardımcı oldu. Hiçbir hata sonucunda olumsuz bir uyarı veya kırıncı bir davranışa izin verilmedi. Akran desteği, her öğrencinin bir gruba dahil olup aktif bir rol alması kendilerine güveni arttırdı.

Öğrenme Koşulu: Öğrencilere verilen materyallerde başarı beklentisi oluşması için çaba göstermelerini sağlayacak zorlukta aktivitelere yer verildi aynı zamanda işbirlikli öğrenme yöntemi ile gruplar arasında eğlenceli bir rekabet oluşturuldu.

Kişisel Kontrol: Öğrencilerin materyale ulaşılabilirliği sağlandı. Kendilerinin aktif rol aldığı materyallerde başarılarının veya başarısızlıklarının kendilerine bağlı olduklarını anlamaları sağlandı ve bunun sonucunda başarısızlıklarıyla nasıl baş etmeleri gerektiği de öğretildi.

Doyum
(Tatmin)

- Doğal Sonuçlar
- Olumlu Sonuçlar
- Eşitlik

Bu kategorinin asıl amacı öğrencinin kazandığı bilgi ve davranışları ödüllendirme ve bu bilgilerin kalıcılığını sağlayabilme idi.

Doğal Sonuçlar: Akranlarıyla beraber bir grup ya da ikili çalışmanın içinde yer almak ve beraber görevleri tamamlamak öğrencilerde doğal bir tatmin ve başarı duygusu yarattı. Aynı zamanda canlandırmalar ve çeşitli eğlenceli aktiviteler de motivasyonlarını arttırmaya yardımcı oldu.

Olumlu Sonuçlar: Daha önce çok fazla bilgiye sahip olmadıkları bir günlük hayat problemi hakkında çözüm üretmek ve bilgi sahibi olmak öğrencileri mutlu etti. Aynı zamanda grup yarışmaları ve bu yarışmaların sonundaki büyük ödüller öğrencilerin motivasyonunu ve derse

katılma isteklerini arttırdı aynı zamanda dersten keyif aldılar.

Eşitlik: İşbirlikli öğrenme yöntemi ile her öğrenci bir gruba dahil olup aktif rol aldı ve öğretici tarafından bütün öğrencilere eşit davranıldı. Ödül dağılımında da her ne kadar rekabet yaratılsa da ödüller bütün öğrencilere dağıtıldı. Her öğrencinin görüş ve sorularına eşit derecede önem verildi.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde bir istatistik paket programı kullanılmıştır. Veri analizinde hangi testin kullanılacağına dair karar verme amacıyla öncelikle normallik varsayımı test edilmiştir. Shapiro – Wilk normallik testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest motivasyon puanları için bağımlı örneklem t-testi, deney ve kontrol grubunun sontest motivasyon puan karşılaştırmasında bağımsız örneklem t-testinin kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir (deney grubu için $p=,630>,05$ $p=,270>,05$ ve kontrol grubu için $p=,083>,05$ $p=,282>,05$). Nitel araştırma için ise verilerin içerik analizi yapılmıştır. Sorunun sistematik ve tarafsız sunumunu hedefleyen içerik analiz yönteminde (Arun& Koçak, 2006) veri analizi için dört aşama bulunmaktadır (Yıldırım& Şimşek, 2006). Bunlar: (1) Verilerin kodlanması, (2) Temaların bulunması, (3) Kodların ve temaların düzenlenmesi ve (4) Bulguların tanımlanması ve yorumlanmasıdır. Bu çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler kodlanmış ve bu veri kodlanmalarına bakılarak öğrenme motivasyonu teması ‘duygusal etki’ ve ‘sosyal etki’ alt temalarına ayrılmıştır. Özellikle kodlama ve gruplandırma aşamalarında hataya yer vermemek için araştırmacı dışında Eğitim Programları ve Öğretim, İstatistik ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman üç kişiden daha bu araştırma için toplanan nitel verileri kodlamaları ve gruplandırmaları istenmiş ve araştırmacı ile benzer sonuçlar elde edilmiştir. En son aşamada ise bulgular yorumlanmıştır.

Araştırmanın İç ve Dış Geçerliliği

Akan (2018) bir bilimsel araştırmada olması gereken özellikler arasında doğruluk ve güvenilirlik gibi kavramlardan bahsetmiş, bu kavramları iç ve dış geçerlilik ile ilişkilendirmiş ve tanımlamıştır. İç geçerlilik, bir çalışmada gözlenen sonuçların uygulanan olaydan veya girişimden kaynakladığına emin olma durumu iken; dış geçerlilik, çalışma sonuçlarının farklı ortam ve koşullarda da geçerli ve uygulanabilir olmasıdır. Bu araştırmada iç geçerliliğin sağlanması için ARCS modelinin ve işbirlikli öğrenme yönteminin ders içi tasarımı için Eğitim Programları ve Öğretim ve İngilizce Öğretimi alanlarında; elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması için ise İstatistik ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman başka kişilerin süreç boyunca görüş ve ders içi gözlemlerinden faydalanılmıştır. Ayrıca uygulama önce başka bir örneklem ile kısa süreli bir pilot uygulama yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğretmen etkisini en aza indirmek için araştırmacının önceden dersi yürüttüğü iki sınıf seçilmiştir. Deneklerin zamandan etkilenmemesi için uygulama iki hafta sınırlandırılmıştır. Dış geçerliliği sağlamak için de birçok önlem alınmıştır. Deneye katıldığını bilen deneklerin bilmeyenlere göre farklı tepki verebileceği ya da beklenti içine girebileceği göz önünde bulundurulduğu için denekler deneyden haberdar edilmemiştir. Deney ve kontrol gruplarının eşitliğinden emin olmak ve deney sonrası çıkacak sonuçlara deney dışında bir

müdahale olmayacağından emin olmak için her iki gruba da öntest uygulanmıştır. Araştırma örneklemleri ve süreçleri başka örneklemlerle karşılaştırma yapabilecek düzeyde ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın 1. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 1. ve 2. Alt problemlerinde ifade edilen 'İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' ve 'Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin öntest ile sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' sorularına ait bulgular ve yorumlar tablo 5 ve tablo 6'da sunulmuştur. Ölçme aracı iki faktörden oluştuğu için önce toplam faktör bulgularına daha sonra faktörler bazında bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 5. Deney Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

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

424

Tablo 5'te görüldüğü üzere iki faktörlü motivasyon ölçeğinde deney grubuna ait öntest (\bar{x} =3.46, ss .618) ve sontest (\bar{x} = 4.11, ss = .635) toplam faktör puanları $t_{(22)} = -3.247$, $p < 0.05$ olduğundan deney grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıç (2014) etki büyüklüğünü (EB) veri sonuçları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını gösteren önemli bir yol olarak tanımlayıp Cohen d değerini etki büyüklüğünün hesaplanmasında en yaygın kullanılan tür olduğunu söylemiştir. Cohen d değerinin 0.2'den küçük olması durumunda etki büyüklüğünün zayıf; 0.5 olması durumunda orta etki ve 0.8'den büyük olması durumunda ise kuvvetli etki büyüklüğünden söz edilebilir.

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

Tablo 6. Kontrol Grubu Toplam Faktörde Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

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

Tablo 6'ya bakıldığında iki faktörlü motivasyon ölçeği için kontrol grubuna ait öntest ($\bar{x}= 3.33$, $ss= .482$) ve sontest ($\bar{x}= 3.27$, $ss= .558$) toplam faktör puanları $t_{(23)} = 421$, $p> 0.05$ olduğundan kontrol grubunun toplam faktörler bazında öntest puanları ile sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Birinci Faktöre (dikkat/uygunluk) göre Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

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

Tablo 7 'ye bakıldığında deney grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ($\bar{x}= 3.20$, $ss= 1.56$) ve sontest ($\bar{x}=4.22$, $ss=3.20$) motivasyon puanları arasında $t_{(22)}=4.614$, $p<0.05$ olduğuna göre anlamlı bir fark vardır. Bu durum, ARCS motivasyon modelinin dikkat ve uygunluk basamakları açısından deney grubunun motivasyon puanlarının uygulama öncesine göre, uygulama sonrasında orta-kuvvetli etki değeri (Cohen $d=0.7$) ile olumlu yönde arttığını göstermektedir.

Tablo 8. Birinci faktöre (dikkat/uygunluk) göre Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

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

Tablo 8'e bakıldığında ise kontrol grubu faktör 1 (dikkat/uygunluk) öntest ($\bar{x}=3.28$, $ss=.53$) ile sontest ($\bar{x}=3.01$, $ss=.70$) motivasyon puanları için $t_{(23)}= 1,570$, $p> 0.05$ olduğuna göre faktör 1 bazında (dikkat/uygunluk) kontrol grubunun öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülür.

Tablo 9. İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Deney Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

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

Tablo 9'a bakıldığında ikinci faktör bazında deney grubu öntest (\bar{x} =3.67, *ss*=.62) ve sontest (\bar{x} =4.03, *ss*=.68) için $t(22) = -1,662$, $p > 0,05$ olmak üzere deney grubu faktör 2 (güven/tatmin) bazında öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilir.

Tablo 10. İkinci Faktör (güven /tatmin) Bazında Kontrol Grubu Öntest- Sontest Motivasyon Puanları Karşılaştırması

	\bar{x}	<i>n</i>	ss	Sh _x	<i>t</i> Testi		
					<i>t</i>	<i>sd</i>	<i>p</i> *
Öntest	3.37	24	.58	.119	-.872	23	.392
Sontest	3.50	24	.51	.104			

Tablo 10'a bakıldığında ikinci faktör bazında kontrol grubu öntest (\bar{x} = 3.37, *ss*=.58) ve sontest (\bar{x} = 3.50, *ss*= .51) ve $t(23) = -.872$, $p > 0,05$ olmak üzere kontrol grubu faktör 2 (güven/tatmin) bazında öntest ile sontest motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülebilir.

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

Araştırmanın 2. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

İfade edilen 'İşbirlikli öğrenme tekniğiyle zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeliyle işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri ile Geleneksel olarak işlenen İngilizce dersindeki öğrencilerin sontest motivasyon düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?' alt problemine dair bulgular aşağıda sunulmuştur. Deney ve kontrol grubu öntest sonuçlarına bakıldığında her iki grubun denkleğinin sağlandığı söylenebilir. $t(45) = (p=131 > 0.5)$, deney grubu için $\bar{x} = 3.30$; kontrol grubu için $\bar{x} = 3.56$)

Tablo 11. Birinci Faktöre (dikkat/ uygunluk) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi			Cohen d
	f	Sig.	t	sd	p*	
Sontest	0.02	.965	6.082	45	.000	0.08

Tablo 11’de görüldüğü üzere Levene homojenlik testi için $f= 0.02$, $p> 0.05$ olmasından dolayı verilerin homojenlik varsayımı kabul edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testi için ise $t_{(45)}=6.082$, $p<0.05$ olmak üzere deney ve kontrol grupları sontest motivasyon puanlarında kuvvetli etki değeri ile (cohen $d= 0.8$) anlamlı bir farklılık vardır.

Tablo 12. İkinci Faktöre (güven /tatmin) ait Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi		
	f	Sig.	t	sd	p*
Sontest	4.577	0.38	3.008	45	.004

Tablo 12’de ise $f= 0.02$, $p<0,05$ olduğu için verilerin homojen dağılmaması dolayısıyla homojenlik varsayımının reddedildiği söylenebilir.

Tablo 13. Toplam Faktörlerde Deney ve Kontrol Grubu Sontest Bulguları

	Levene homojenlik testi		t Testi			Cohen d
	f	Sig.	t	sd	p*	
Sontest	1.171	.285	4.845	45	.000	0.07

Tablo 13’e bakıldığında $f= 1.171$, $p> 0.05$ olduğundan dolayı verilerin homojen dağıldığı görülmektedir ve dolayısıyla bağımsız örneklem t-testinin homojenlik varsayımının sağlandığı söylenebilir. Bağımsız örneklem t-testi bulgularına bakıldığında $t_{(45)}= 4.845$, $p< 0,05$ olduğu için deney ve kontrol grubu sontest toplam motivasyon puanlarında orta-kuvvetli etki büyüklüğü ile (Cohen $d= 0.7$) anlamlı bir fark vardır.

Araştırmanın 3. Alt Problemine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın 3. Alt probleminde ifade edilen ‘ARCS motivasyon modelinin oluşturduğu öğrenme ortamına dair öğrencilerin görüşleri nelerdir?’ sorusuna dair içerik analiz bulguları

ve yorumları aşağıda gösterilmiştir. Alınan sonuçlara bakıldığında temel olarak iki tema elde edilmiştir:

Tema 1. Duygusal Etki

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

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

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

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

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

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

"...herkesin dayanışması ve öğretmenimin özverişi beni etkiledi." (Ö1,2)

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

"... sınıftaki disiplin herkesi olumlu etkiliyor." (Ö5,2)

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

"... İngilizce öğrenme isteğim arttı." (Ö1,3)

"... arkadaşlarım beni alkışladığında çok mutlu oldum. Çocuksu biraz ama çok güzeldi." (Ö4,3)

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

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

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

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

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

"... Bir konuyu dinlemek veya izlemek, okumaktan çok daha eğlenceli. Daha çok aklımda kalıyor. Bu konuyu unutmuyacağım." (Ö8,4)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kod 7. Empati Kurma: Özellikle dersin içeriğinin ve ders içi aktivitelerin günlük hayatla ilişkili olduğunu ifade eden katılımcılar kendilerini problem yaşayan insanların yerine koyup o problemleri onlar adına çözmek istediklerini belirtmişlerdir. Bir günlük hayat probleminin bir ders gibi işlenmesinin, diğer katılımcılarla bu problem üzerinde konuşulmasının ve canlandırma yapma gibi çeşitli aktivitelerin yapılmasının derse ve İngilizce konuşmaya olan ilgilerini ve heyecanlarını arttığı katılımcı cevaplarından görülmektedir.

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

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

Tema 2. Sosyal Etki

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin İngilizce öğrenim motivasyonuna etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, ARCS motivasyon modelinin Dikkat- İlgi, Güven- Doyum alt boyutlarından elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

ARCS motivasyon tasarım modelinin dört alt boyutundan olan dikkat alt boyutu sınıf içerisinde öğretmenin, öğrencilerin dikkatini derse çekip bu dikkati sürdürebilmesi ile ilgilidir. Dikkat verme; zihinsel bir faaliyetin bir konuya, çevreye odaklanması ve bunu sürdürebilmesidir (Öztürk, 1999). Uygunluk alt boyutu ise öğretmenin materyaller, aktiviteler ve sınıf ve gerçek hayat durumları ile öğrencinin öğrenmesi arasında bir ilişki kurabilmesini

içermektedir. Bu iki alt boyutta da önemli faktörlerden biri öğretici özellikleridir. Etkili bir öğrenmenin oluşması için öğreticide bulunması gereken özellikler: öğrenciler için farklı stratejiler geliştirebilecek kadar esnek ve yeterli, coşkulu, sınıf yönetimine hâkim, konu bilgisini açıkça anlatabilen şeklindedir (Karakelle, 2005). Bir öğretici, ilgi çekmeyen konuyu davranışları ve öğretim yöntemiyle en eğlenceli ders haline getirebilirken en eğlenceli dersi de motivasyon düşürücü bir hale dönüştürebilir. Bir diğer önemli faktör ise kullanılan materyal ve öğretim yöntemleridir. Eğitimde materyal kullanımı, etkili sınıflar oluşturarak öğretim programını başarıya ulaştırır ve ayrıca algılama ile öğrenmeyi kolaylaştırıp öğrencide ilgi uyandırır (Çelik, 2007, s.30). Farklı, çeşitli ve gerçek hayat durumlarını içeren materyaller öğrencinin ders ile yakınlık kurmasını sağlayıp ilgisini canlı tutmasına yardımcı olacaktır. Bütün bu özellikler dikkate alınarak hazırlanan işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli 24 ders saati süresince 23 kişilik deney grubuna uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ($\bar{x}=3.20$) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları arasında ($\bar{x}=4.22$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.00 < 0.05$). Kontrol grubunda ise sürecin başından beri olduğu gibi öğretmenin daha aktif olduğu, süreç boyunca takip edilen kitabın aktivitelerinin kullanıldığı geleneksel bir öğretim ile ders yürütülmüştür. Kontrol grubu dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama öncesi öğrenci motivasyon puanları ($\bar{x}=3.28$) ile dikkat-uygunluk alt boyutunda uygulama sonrası öğrenci motivasyon puanları ($\bar{x}=3.01$) arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ($p=0.130 > 0.05$). Elde edilen bulgulara bakıldığında işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulamanın yapıldığı deney grubunun dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının arttığı ancak geleneksel öğretim ile öğrenim gerçekleştiren kontrol grubu öğrencilerinin dikkat-uygunluk alt boyutunda motivasyon puanlarının aynı kaldığı üzerine puan ortalamasında bir düşüş yaşandığı görülebilir. Ayrıca dikkat ve uygunluk alt boyutlarının öğrenci motivasyonlarında orta/yüksek bir etkiye ($g=0.70$) sahip olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeni olarak, uygulamada kullanılan materyallerin öğrencisinin ilgisini çekip süreç boyunca canlı tuttuğu ve öğrencinin, konu ve materyaller ile kendi yaşantısı arasında bir benzerlik kurduğu söylenebilir. Benzer bir araştırma olarak Dinçer (2019) ARCS motivasyon modeli ile tasarlanan materyallerin, modelin sadece dikkat faktörü üzerindeki etkisini araştırmıştır. ARCS modeline göre tasarlanan materyallerin bulunduğu 21 çalışmanın incelenmesi sonucunda, ARCS modeline göre tasarlanan bu 21 çalışmanın ARCS modelinin alt faktörü olan dikkat faktörüne etkisinin büyüklüğü $g=0,55$ olarak bulunmuştur. Dinçer (2019) ve 21 çalışmanın sonucundan anlaşıldığı üzere dikkat faktörü, öğrenci motivasyonunu arttırmada orta düzey bir etkiye sahiptir. Yakın (2018) dikkat faktörünün öğrenci motivasyonu üzerindeki etkisinin artması için seçilen materyalin farklı, ilgi çekici ve özgün olması gerektiğini yaptığı çalışmanın sonucu olarak sunmuştur. Farklı ve ilgi çekici materyal kullanımının dikkat faktörünün yanı sıra uygunluk faktörünü etkilediğini de söyleyen Lehman ve Chang (2002); Wu (2018) Dikkat-uygunluk alt boyutunda özellikle İngilizce dört temel beceri öğreniminde öğretmen davranışlarının ve materyal seçiminin önemini çalışmalarında vurgulamışlardır. Ek olarak kelime öğretimi üzerine çalışma yapan Tandoğan (2019), artırılmış gerçeklik ile zenginleştirdiği ARCS motivasyon modeli uygulamasının dikkat-uygunluk boyutunda kullanılan materyalin öğrenci dikkatini sürdürmede ve kelime öğreniminde oldukça olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Öte yandan Chang, Chih_kai ve Ju-ling (2016)'in mobil teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birlikte kullanarak

oluşturduğu uygulamada dikkat alt boyutu haricinde diğer bütün alt boyutlarda tasarım modelinin uygulandığı deney grubu lehine bir fark çıkmıştır. Farklı ve teknoloji ile zenginleştirilmiş materyal kullanımı, öğrenci dikkatini çekme ve sürdürme açılarından Chang ve diğerleri (2016)'nin araştırması için olumlu bir sonuç vermemiştir.

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

Öğrenci motivasyonunu arttırmak için yapılan bu çalışmada işbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modeli ders tasarımı uygulamasından önce güven-tatmin alt boyutlarında deney grubu öğrenci motivasyon puanları ($\bar{x}=3.67$) ile uygulamadan sonraki motivasyon puanları arasında ($\bar{x}=4.03$) artış olmasına rağmen anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p=0.111 > 0.05$). Geleneksel öğretim ile ders yürütülen kontrol grubu öğrencilerinin öntest motivasyon puanları ($\bar{x}=3.37$) ile sontest motivasyon puanları ($\bar{x}=3.50$) arasında anlamlı bir fark yoktur ($p=0.392 > 0.05$). Alanyazın incelendiğinde güven-tatmin boyutunda farkın anlamlı olduğu sonuçlar belirlenmiştir. Bakay (2017) İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri ile İngilizce kelime öğretimi için yaptığı mobil öğrenme ortamının İngilizce kelime öğrenme motivasyon ve başarısına etkisi konulu çalışmasında, motivasyon boyutu için kullanılan motivasyon ölçeği sonuçlarına göre güven-tatmin alt boyutlarında deney ve kontrol grubu motivasyon puan ortalamaları yakın olsa da deney grubu lehine anlamlı bir fark tespit etmiştir. Chang ve diğerleri (2016) gibi teknoloji ile ARCS motivasyon modelini birleştiren Bakay (2017) güven-tatmin boyutunda anlamlı bir farkın çıkma nedeninin, mobil teknolojinin anında dönüt imkanına sahip olmasına ve bu imkânın öğrencilerin içsel motivasyonu tetiklemesine bağlı olabileceğini öne sürmüştür.

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

İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin yapıldığı kontrol grubu arasındaki grup denkliliğinin sağlanması açısından iki grubun uygulama öncesi öntest sonuçlarına bakılmıştır. Anlamlı bir farklılığın görülmediği (deney grubu için $\bar{x} = 3.30$; kontrol grubu için $\bar{x} = 3.56$, $p=131 > 0.5$) iki grupta tasarım uygulamasının bir fark yaratıp yaratmadığının görülmesi için uygulama sonrası motivasyon puanları incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları arasında Dikkat- Uygunluk ve Güven-Tatmin boyutlarında İşbirlikli öğrenme ile zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Dikkat-Uygunluk ve Güven- Tatmin alt boyutlarında deney grubu öntest motivasyon puanları ile ($\bar{x}= 3.46$) sontest motivasyon puanları ($\bar{x}= 4.11$) arasında anlamlı bir farklılık elde edilmiştir ($p=0.04 < 0.05$). Kontrol grubu için ise Dikkat-Uygunluk ve Güven- Tatmin alt boyutlarında öntest motivasyon puanları ($\bar{x}= 3.33$) ile sontest motivasyon puanları ($\bar{x}= 3.27$) arasında anlamlı bir farklılıktan söz edilememektedir ($p=0.678 > 0.05$). Dikkat- Uygunluk ve Güven-Tatmin boyutlarında deney grubu sontest motivasyon puanı ($\bar{x}= 4.11$) ile kontrol grubu sontest puanları ($\bar{x}= 3.27$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p=0.00 < 0.05$). Alanyazında yapılan benzer araştırmalara genel olarak bakıldığında bütün boyutlar bazında ARCS motivasyon modelinin öğrenci motivasyonunda anlamlı bir artış sağladığı görülmektedir. Tandoğan (2019), Yücel Toy ve diğerleri (2018), Keçik ve Yüncü Kurt(2017) araştırmalar, bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. ARCS motivasyon model uygulamasını, ders yönergesi ve materyal kullanımı açısından değerlendiren Keçik ve Yüncü Kurt (2017) bütün alt boyutlarda öğrenci motivasyonunun arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrenci görüşlerinde de bu anlamlı farklılığın yansımaları görmek mümkündür. Öğrenciler, yukarıda belirtilen birkaç durum haricinde genel olarak derse olumlu bir yaklaşım içindedirler. Hem araştırmacı/öğretmen gözlemi hem de öğrenci ifadeleri bu anlamlı farkı destekler niteliktedir. Bütün elde edilen bulgulardan hareketle işbirlikli öğrenme ile

zenginleştirilmiş ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonunu arttırdığı söylenebilir. Fang, Song ve Chang (2018)'ın yaptığı benzer bir çalışmada bütün alt boyutlarda anlamlı bir fark çıkmasının üzerine öğrencilerin görüşleri bu farkın sebeplerinin öğretmenin düşünce yapısı ve fikirleri ile kullanılan farklı materyal türü ve öğretim yönteminin kalitesi olduğunu dile getirmişlerdir. Hew ve Huang (2016)'nın online ve teknolojik araçlarla yürüttükleri derse yönelik öğrenci motivasyonlarını incelemişlerdir. ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan dersin nicel bulguları dört alt boyutta da anlamlı bir farkın olduğunu göstermiştir. Aynı zamanda öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda, dersin içeriği ve ders içi dönütler açısından öğrencilerin kendilerini değerli hissettikleri ve motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir.

Araştırmacılar için öneriler

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

Öğretmenler için öneriler

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

Eğitim materyali tasarımcıları için öneriler

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

KAYNAKÇA

Acat, B. M. ve Demiral, S. (2002). Türkiye'de yabancı dil öğreniminde motivasyon kaynakları ve sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(31), 312-329.

Akan, H. (2018). Deneysel çalışmalarda yanlılık kaynakları, sorunları ve önlemler: iç geçerlilik. *Türkiye Klinikleri*, 8-10.

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343- 361.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24(1),179-191.
- Bakay, Ş. (2017). *Investigating the effectiveness of a mobile device supported learning environment on English preparatory school students’ vocabulary acquisition*. Yayınlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başçavuşoğlu, A. (1983). Yabancı dil öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. Ö. Demirel (Yay. haz) *Türk Eğitim Derneği Bilimsel Toplantısı* içinde. (s. 90-97) Ankara: Şafak Matbaası.
- Batdı, V. (2013). İşbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1),158-165.
- Buyruk Arslan, A., Polat, E., Çavuşoğlu Deveci, C. ve Yücel Toy, B. (2018). Motivasyon modeli ile zenginleştirilmiş anlamaya dayalı öğretim tasarımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine ve motivasyonlarına etkisi: Tasarım tabanlı bir araştırma. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 8(1),82-94.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Chang, C., Chih-kai, C. ve Ju-Ling, S. (2016). Motivational strategies in a mobile inquiry-based language learning setting. *System: Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 59, 110-115.
- Code, J. (2020). Agency for learning: intention, motivation, self-efficacy and self-regulation. *Frontiers in Education*, 5(19),1-15.
- Çelik, L. (2007). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. Demirel ve E. Altun (Yay. haz.) *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde. (s. 29-68). Ankara: Pegem yayıncılık
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve ana dil öğreniminde kritik dönemler. *TÖMER Dil Dergisi*, 118, 5-15.
- Demirpolat Çoşkun, B. (2015). *Türkiye’nin yabancı dil öğretiliyle imtihanı: sorunlar ve çözüm önerileri*. İstanbul: Seta Yayınları.
- Dinçer, S. (2019, Ocak). ARCS Modeline Göre Tasarlanan Materyallerin Dikkat Faktörü Üzerindeki Etkisi. *The 7th international congress on curriculum and instruction* içinde (s. 452-456). Ankara Üniversitesi 7. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ankara.
- Fang, R., Song, A. ve Chang, Y. (2018). Integrating ARCS model of motivation and PBL in flipped classroom: a case study on a programming language. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(12),1-15.
- Hall, C. N., Ranellucci, R. ve Goetz, R. (2015). achievement goals, emotions, learning, and performance: a process model. *Motivation Science*, 1(2),98-120.
- Hew, F. ve Huang, B. (2016). Measuring learners’ motivation level in massive open online courses. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(10), 759-764.
- Jolliffe, W. (2007). *Cooperative learning in the classroom: putting it into practice*. Londra: Paul Chapman Publishing.

- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135),1-10.
- Keçik, İ. ve Yüncü Kurt, P. (2017). The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English. *European Journal of Foreign Language Teaching*, 2(1), 22-44.
- Keller, M. J. (1987). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance & Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, M. J. (2010). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York: Springer Publishing.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4(1),44-46.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Kurt, H. ve Yüncü Kurt, P. (2018). Instructional practices that motivate students to learn English. *Journal of Education and Future*, 14, 119-130.
- Kutu, H. ve Sözbilir, M. (2011). Öğretim materyalleri motivasyon anketinin Türkçeye uyarlanması: güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 5(1), 292-312.
- Lehman, D. J. ve Chang, M. (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*, 1(20), 81-98.
- Mahadzir, N. ve Phung, L.F. (2013). The use of augmented reality pop-up book to increase motivation in English language learning for national primary school. *Journal of Research & Method in Education*, 1(1), 26-38.
- Öngören, H. ve Şahin, A. (2008). Çoklu zekâ kuramı tabanlı öğretimin öğrencilerin fen bilgisi başarılarına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23),24-35.
- Öztürk, B. (1999). Öğrenme ve öğretmede dikkat. *Milli Eğitim Dergisi*, 144.
- Tandoğan, B. (2019). *Investigating the effectiveness of ARCS based instructional materials enhanced with augmented reality on ESP vocabulary achievement and motivation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tsai, L. ve Duxbury, G. J. (2010). The effect of cooperative learning on foreign language anxiety: A comparative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction*, 3(1), 3-18.
- Wu, T. (2018). Improving The effectiveness of English vocabulary review by integrating ARCS with mobile game-based learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 1, 1-9.
- Yüncü Kurt, P. (2014). *The effects of ARCS motivational model on students to learn English*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

EKLER

Ek 1. Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi

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

Ek 2. Öğrenme Günlüğü

MY LEARNING DIARY

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

Ek 3. Günlük Ders Planı Örneği

GÜNLÜK DERS PLANI

1.BÖLÜM	
DERS	İngilizce
SINIF	Hazırlık sınıfı
ÜNİTE Adı	Food
KONU	Eating Disorders
SÜRE	45'+45'+45'+45'+45'+45'=270 dk.
2.BÖLÜM	
Kazanımlar	<p>İng.5.1.1. Öğrenciler ünite sonunda yeme bozukluklarını İngilizce olarak açıklayıp konuşabilir.</p> <p>İng.5.1.2. Öğrenciler ünite sonunda yemekler konusunda İngilizce tavsiye verebilir.</p> <p>İng.5.1.3. Öğrenciler sağlıklı ve sağlıksız yiyecekler ile yeme bozuklukları hakkında İngilizce tartışabilir.</p> <p>İng.5.1.4. Öğrenciler İngilizce dersi öğrenimine karşı istek ve motivasyonlarını artırır.</p>
Yöntem ve Teknikler	İşbirlikli öğrenme teknikleri, Tartışma, soru cevap, anlatım, beyin fırtınası, canlandırma.
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereçler ve Kaynakça	Ders Kitabı, Akıllı Tahta, Videolar, yazılı materyaller.
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri:	<p>Yeme bozukluğu denilince aklınıza neler geliyor?</p> <p>Yeme bozukluğu türleri nelerdir? sorularıyla beyin fırtınası tekniği uygulanır. Alınan cevaplar tahtaya yazılır. Öğrencilerden gelen cevaplara göre konu genişletilerek 'Çevrenizde hiç bu tarz bir problemi yaşayan var mı?' sorusuyla günlük hayatla ilişki kurulur. Konuyu tanıtıcı bir video izletilir. Video süresinde öğrencilere içerik hakkında sorular sorup ilgilerini canlı tutmaları sağlanır ve her bir yeme bozukluğu ile ilgili anahtar kelimeler çıkarılır ve video sonunda öğrencilerden konuya dair dönütler alınır.</p> <p>Video: 6Typesof Eating Disorders https://www.youtube.com/watch?v=0SRmccgFls8&t=109s</p> <p>Videodan sonra konunun bütün öğrenciler tarafından anlaşılması için işbirlikli öğrenme tekniği olan birlikte öğrenme tekniğinin uygulanması açısından dersin başında oluşturulan gruptaki öğrencilerden yeme bozukluğu türlerini kendi aralarında paylaşmaları istenir. Daha sonra her öğrenciden konuları ile ilgili bir öğretici hikâyeye yazıp konuya dair hem dikkat çekmeleri hem de bilgi toplamaları istenir. Daha sonra bu yazdıkları hikâyedeki yeme bozukluğu ile ilgili diğer grup arkadaşlarına bilgi verici bir sunum yapmaları istenir. Böylece her bir</p>
❖ Dikkati Çekme ve sürdürme	
❖ Güdüleme	
❖ Derse Geçiş	
❖ Bireysel Öğrenme Etkinlikleri (Öğretilen hedef içerikteki yeme bozukluğu türleri dışında başka türler	

<p>bulma ve sınıfta buna dair anlatım yapma)</p> <p>❖ Kendi yeme bozuklukları ile ilgili bir sunum yapma. (Gerçek hayat öyküleri ile)</p> <p>❖ Grupla Öğrenme Etkinlikleri (İşbirlikli öğrenme teknikleri, canlandırma)</p>	<p>grup üyesinin her konuyu detaylıca öğrenmesi sağlanır.</p> <p>Konunun ana hatlarıyla anlaşıldığından emin olduktan sonra gruplarına ayrılan öğrencilere yeme bozukluğu makaleleri dağıtılır. Gruptaki her bir öğrenciye farklı bir yeme bozukluğu makalesi (türü) verilir. Metni okuyan öğrencilerden makalenin hangi yeme bozukluğu türüne ait olduğunu bulmaları istenir. Daha sonra ayrılıp birleşme tekniği uygulaması için aynı yeme bozukluğu makalesini alan öğrenciler uzman grubu oluşturur ve bu uzman gruplar, makaledeki yeme bozukluğu üzerine tartışmaları ve bu yeme bozukluğu türü için bir çözüm listesi hazırlamaları istenir. Ek olarak, öyküde geçen konu ile ilgili anahtar kelimeleri de bulmaları gerekmektedir. Daha sonra öğrenciler, ilk gruplarına dönüp kendi gruplarında uzmanlaştıkları yeme bozukluğu türünü anlatır.</p> <p>Makaleler: Healthline sağlık dergisinin internet sitesinden alınmıştır. https://www.healthline.com/nutrition/common-eating-disorders#other</p> <p>Konunun gerçek hayat ile ilişkisinin kurulabilmesi ve öğrenci dikkatini canlı tutabilmek için kendi hayatı ile öğrenme içeriğinin birleştirilmesi gerekir. Bu amaca hizmet etmek için, öğrenciye yeme bozukluğu testi dağıtılır. Bu testi çözüp cevaplarını arkadaşlarıyla tartışmaları ve kendilerinde yeme bozukluğu olup olmadığını tespit etmeleri istenir. Eğer yeme bozukluğuna sahip olan öğrenciler var ise kendi yeme bozukluğu öykülerini anlatmaları istenir. Grubun diğer üyeleri de bu yeme bozukluğuna çözümler üretirler.</p> <p>Eating Disorder testi: Amerika’da faaliyet gösteren bir rehabilitasyon merkezinin internet sayfasından alınmıştır. https://casapalmera.com/assessments/eating-disorder-self-assessment/</p> <p>Dersin ilerleyen zamanlarında konunun ne kadar anlaşıldığını anlamak, öğrencilerin dikkatlerini sürdürürebilmek ve öğrenmelerinin sorumluluğunu alma fırsatı tanımak için işbirlikli öğrenme yöntemi tekniklerinden karşılıklı sorgulama tekniği kullanılır. Öğretmen öğrencilerin ikili grup olmalarını ister ve konu ile ilgili karşı tarafa sorabilecekleri sorular hazırlamalarını ister. Soruların nasıl yapılacağını ve sorulacağını örnek gösterir. Öğrenciler karşılıklı soruları sorar ve cevaplandırır. Öğretmen ise süreci gözlemci olarak takip eder.</p> <p>Dersin son aşamasında ise öğrenciye anladıklarını gösterme ve başarı fırsatı sunmak için canlandırma ve rol oynama teknikleri kullanılır. Üç-dört kişilik gruplar oluşturan öğrencilere yeme bozukluğu ile ilgili bir senaryo yazmaları ve sınıfta canlandırma yapmaları istenir. Öğrenciler istedikleri senaryoda istekleri rolleri paylaşırlar (diyetisyen- yeme bozukluğu hastası, öğretmen- öğrenci, arkadaş grubu- yeme bozukluğuna sahip bir arkadaş). Her canlandırma sonrasında izleyicilerden puanlar toplanır ve kazananın büyük bir ödül alacağı duyurulur. Öğretmenin rolü ise destekleyici ve gözlemcidir. Eşitliği sağlamak ve her öğrencinin başarısını takdir etmek için aynı zamanda</p>
---	--

	<p>konu ile de bağlantısı olduğu için öğretmen öğrencilere büyük ödül adına meyve dağıtır.</p> <p>Ders bitimine doğru ise öğretmen öğrencilere takım-oyun-turnuva tekniği kullanarak her hafta ders sonunda bir yarışma yapacağını açıklar. Yeme bozukluğu konusu ile ilgili çalışma malzemesi verir ve hazırlanıp gelmelerini ister. Grup üyeleri birlikte bir temsilci seçer ve o hafta sonunda kısa yanıtli bir yarışma yapılır. Kazanan üyenin puanı gruba aktarılır.</p>
3.BÖLÜM	
Ölçme-Değerlendirme	<p><u>Ölçme ve değerlendirme için öğrencilere süreçten önce ve sonra motivasyon testleri verilir, her süreç sonunda bir öğrenme günlüğü yazmaları istenir. Öğretmen görüş ve gözlemleri de ölçme değerlendirilmenin birer parçasıdır.</u></p>