



**T.C.
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARCS
MOTİVASYON MODELİNE DAYALI ÖĞRETİMİN
AKADEMİK BAŞARI, KALICILIK VE DERSE KARŞI
MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ**

(Yüksek Lisans Tezi)


Serpil ERSOY

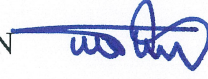
**Doç. Dr. İlhan TURAN
Danışman**

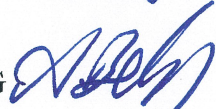
**RİZE
2019**

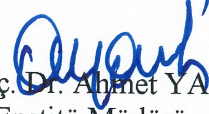
KABUL VE ONAY

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, [Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi] Ana Bilim Dalında, [Serpil ERSOY] tarafından hazırlanan [Sosyal Bilgiler Dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Öğretimin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Derse Karşı Motivasyon Düzeyine Etkisi] başlıklı bu çalışma, [30.04.2019] tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oy birliğiyle başarılı bulunarak jürimiz tarafından [Yüksek Lisans Tezi] olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK  (Kabul/~~Red~~)

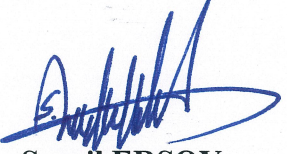
Üye (Danışman) : Doç. Dr. İlhan TURAN  (Kabul/~~Red~~)

Üye : Doç. Dr. Adem BELDAĞ  (Kabul/~~Red~~)

28.6.2019

Doç. Dr. Ahmet YANIK
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

Bu tezdeki bütün bilgileri etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yaptığımı bildiririm. İfade ettiklerimin aksi ortaya çıktığında ise her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ederim. 30 / 04 / 2019



Serpil ERSOY

ÖN SÖZ

ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı olarak geliştirilen ders planları ve etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik akademik başarı, derse karşı motivasyon ve öğrenme kalıcılığına etkisinin deneysel olarak incelendiği bu araştırma süresi boyunca gerek akademik gerekse manevi anlamda desteklerini her zaman hissettiğim kıymetli kişilere teşekkürlerimi sunmak isterim.

Araştırma sürecimin her bölümünde kıymetli görüş ve önerilerini benimle paylaşan değerli danışman hocam Doç. Dr. İlhan TURAN'a,

Yüksek lisans eğitimime başladığım andan itibaren yardıma ihtiyaç duyduğum zamanlarda hem akademik hem de manevi desteğini hiç esirgemeyen, yorulduğum ve pes ettiğim zamanlarda her zaman motivasyonumu yükselten, umut aşılayıcı görüş ve önerilerini benimle paylaşan değerli hocalarım Doç. Dr. Adem BELDAĞ'a ve Prof. Dr. Yılmaz GEÇİT'e,

Tez yazımı sürecimde kıymetli görüş ve önerilerini benimle paylaşarak çalışmama katkı sağlayan değerli hocam Doç. Dr. Selami YANGIN'a,

Araştırmada nicel verilerin analizinde yardımlarını esirgemeyen hocam Arş. Gör. Ali Haydar AKARSU'ya,

Yüksek lisans sürecine birlikte başladığım ve bu süreç boyunca destekleriyle her zaman yanımda olan değerli arkadaşlarım Sebahat ÇORAPÇI'ya ve Hatice AYDOĞDU DEMİR'e,

Son olarak yaşamım boyunca maddi ve manevi desteğini hiç esirgemeyen varlıklarından güç aldığım yaşam kaynaklarım değerli annem Leman ERSOY'a, kıymetli babam Göksel ERSOY'a, kardeşlerim Barış ve Cansu'ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	2
ETİK BEYAN	3
ÖN SÖZ.....	4
İÇİNDEKİLER	5
ÖZET	10
ABSTRACT	11
KISALTMALAR LİSTESİ	12
TABLolar LİSTESİ.....	13
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	15
GİRİŞ.....	16
Problem Durumu	16
Araştırmanın Amacı.....	18
Araştırmanın Önemi	18
Araştırmanın Problem Cümlesi	19
Alt Problemler	19
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	20
Araştırmanın Varsayımları	20
Tanımlar.....	20

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	21
1.1. Motivasyon Kavramı ve Alt Boyutları.....	21
1.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler.....	23
1.3. Eğitimde Motivasyonun Önemi	25
1.4. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon	27

1.5. Motivasyon Kuramları	28
1.5.1. Kapsam Kuramları	29
1.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı	29
1.5.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı	31
1.5.1.3. McClelland'ın Başarım İhtiyacı Kuramı.....	33
1.5.1.4. Alderfer'in E. R. G. Kuramı	34
1.5.2. Süreç Kuramları	35
1.5.2.1. Adams'ın Eşitlik Kuramı	35
1.5.2.2. Locke'un Amaç Kuramı.....	37
1.5.2.3. Vroom'un Beklenti-Değer Kuramı	38
1.5.2.4. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı.....	39
1.6. ARCS Motivasyon Modeli	40
1.6.1. Dikkat (Attention).....	41
1.6.1.1. Algısal Uyarılma	42
1.6.1.2. Sorgusal Uyarılma.....	42
1.6.1.3. Çeşitlilik	43
1.6.2. İlişki (Relevance).....	44
1.6.2.1. Hedefe Yönelme	45
1.6.2.2. Güdü Uygunluğu.....	45
1.6.2.3. Yakınlık-Aşinalık.....	45
1.6.3. Güven (Confidence).....	47
1.6.3.1. Öğrenme İhtiyacı	47
1.6.3.2. Başarı İçin Fırsatlar.....	48
1.6.3.3. Kişisel Sorumluluk	48
1.6.4. Doyum (Satisfaction).....	49
1.6.4.1. Doğal Sonuçlar	50

1.6.4.2. Olumlu Sonuçlar	50
1.6.4.3. Eşitlik	51
1.7. ARCS Motivasyon Modeli'nin Tasarım Süreci.....	52
1.8. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	53
1.9. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	58

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM	61
2.1. Araştırmanın Modeli	61
2.2. Araştırmanın Deneysel Deseni.....	62
2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	62
2.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları.....	64
2.4.1. Akademik Başarı Testi (ABT)	65
2.4.2. Kalıcılık Testi.....	68
2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	68
2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	70
2.5. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	70
2.6. Verilerin Analizi	72
2.6.1. Nicel Verilerin Analizi.....	72
2.6.2. Nitel Verilerin Analizi	73

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM.....	74
3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular	74
3.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	74
3.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması	74

3.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	75
3.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	76
3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular	77
3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması.....	77
3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması	78
3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular	78
3.2.1. ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Olarak İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Farklılıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri	79
3.2.2. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeyi Kolaylaştırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	80
3.2.3. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Farklı Konulara Uygulanması Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	81
3.2.4. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgiyi Artırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri	82
3.2.5. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri	83
TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	85
KAYNAKLAR	91
EKLER	101
EK-1: MEB Uygulama İzni	101
EK-2: Akademik Başarı Testi.....	102
EK-3: Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni Talebi.....	108
EK-3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	109
EK-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	110

EK4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Öğrenci Kâğıtları	111
EK-5: Kişisel Bilgi Formu.....	113
EK-6: Araştırmada Kullanılan Ders Planları	114
EK-7: Araştırmada Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görseller.....	123
ÖZ GEÇMİŞ.....	127



Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Ana Bilim Dalı: Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Tez Türü: Yüksek Lisans Tezi

Danışmanı: Doç. Dr. İlhan TURAN

Hazırlayan: Serpil ERSOY

Yıl: 2019

Sayfa Sayısı: 127

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ARCS MOTİVASYON MODELİNE DAYALI ÖĞRETİMİN AKADEMİK BAŞARI, KALICILIK VE DERSE KARŞI MOTİVASYON DÜZEYİNE ETKİSİ

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı, motivasyon üzerindeki etkisini incelemek ve öğrencilerin uygulama süresince yapılan etkinliklere ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma araştırma desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 24'ü kontrol grubu 22'si deney grubu olmak üzere toplam 46 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde SPSS 18,0 paket programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçları ARCS Motivasyon Modeli'nin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı ve motivasyon üzerinde etkili bir model olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmanın nitel sonuçlarına göre ise deney grubu öğrencilerinin etkinliklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, sosyal bilgiler dersine olan ilgiyi artırdığı, derslerin eğlenceli geçtiği şeklinde olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: ARCS Motivasyon Modeli, Sosyal Bilgiler Dersi, Motivasyon, Akademik Başarı, Öğrenme Kalıcılığı, Öğrenci Görüşleri.

Recep Tayyip Erdogan University Graduate School of Social Sciences

Department: Turkish and Social Sciences Education

Thesis Type: Master's Thesis

Supervisor: Doç. Dr. İlhan TURAN

Author: Serpil ERSOY

Year: 2019

Pages: 127

ABSTRACT

THE EFFECT OF TEACHING BASED ON ARCS MOTIVATION MODEL IN SOCIAL STUDIES COURSE ON ACADEMIC ACHIEVEMENT, PERMANENCE AND LEVEL OF MOTIVATION TOWARDS THE COURSE

The purpose of this research is to examine the effect of ARCS Motivation Model-based teaching in Social Studies course on academic achievement, permanent learning, and motivation and to determine the opinions of the students about the activities carried out during the practice period. The grounded design among the mixed research designs in which both quantitative and qualitative methods are approached together was used in the research. The study group of the research consisted of 46 fifth grade students, 24 of whom were in control group and 22 of whom were in experimental group. Whereas SPSS 18.0 package program was conducted in the analysis of the quantitative data obtained in the study, the content analysis was used in the analysis of the qualitative data. The quantitative results of the study indicated that ARCS Motivation Model is an effective model on academic achievement, permanent learning, and motivation. According to the qualitative results of the study, it was concluded that the students in the experimental group reported positive opinions showing that the activities facilitated learning process, increased the student interest in the Social Studies course, and made the course fun.

Keywords: ARCS Motivation Model, Social Studies Course, Motivation, Academic Achievement, Permanent Learning, Student Opinions.

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Bk. : Bakınız

Çev. : Çeviren

Doç. : Doçent

Dr. : Doktor

Ed. : Editör

f : Frekans

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences

\bar{X} : Aritmetik ortalama

N(n) : Katılımcı sayısı

Ö : Öğrenci

Prof. : Profesör

p : Anlamlılık değeri

r : Madde ayırt edicilik indeksi

Sd : Serbestlik derecesi

Ss : Standart sapma

TDK : Türk Dil Kurumu

Vb. : Ve benzeri

Vd. : Ve diğerleri

Vs. : Vesaire

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. Dikkat Stratejileri	43
Tablo 2. İlişki Stratejileri	46
Tablo 3. Güven Stratejileri.....	49
Tablo 4. Doyum Stratejileri	51
Tablo 5. Keller’ın Motivasyonel Tasarım Süreci Aşamaları ve Basamakları	52
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri	63
Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	65
Tablo 8. Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değer Aralıkları ve Ölçütleri	66
Tablo 9. Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri	66
Tablo 10. Akademik Başarı Testi Kazanımlara Göre Soru Dağılımı	67
Tablo 11. Akademik Başarı Testi Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu	68
Tablo 12. Ölçek Derecelendirilmesinde Kullanılan Puan Karşılıkları	69
Tablo 13. Ölçekler İçin Güvenirlik Değer Aralıkları ve Değerlendirme Ölçütleri.....	69
Tablo 14. Üretim, Dağıtım, Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları ve Ders Saatleri.....	70
Tablo 15. Normallik Testi Analizleri Sonuçları	72
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	75
Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları	75
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	77
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 21. ARCS Motivasyon Modeli’ne Dayalı Olarak İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Farklılıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	79
Tablo 22. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeyi Kolaylaştırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	80

Tablo 23. Etkinliklerin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” Öğrenme Alanı Dışındaki Diğer Sosyal Bilgiler Dersi Konularına Uygulanması Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	81
Tablo 24. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgii Artırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	82
Tablo 25. Etkinliklerin Gereksiz Yanlarının Olup Olmama Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	83



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğrenci motivasyon dinamiğini etkileyen faktörler	25
Şekil 2. Motivasyon kuramları.....	29
Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı	30
Şekil 4. Herzberg'in çift faktör kuramı.....	32
Şekil 5. McClelland'ın üç temel güdüsü ve birey davranışları.....	34
Şekil 6. Adams'ın eşitlik kuramı	36
Şekil 7. Eşitlik kuramındaki girdi ve çıktılar	36
Şekil 8. Locke'un amaç kuramı	37
Şekil 9. Vroom'un beklenti-değer kuramı	39
Şekil 10. Geliştirilmiş beklenti kuramı	39
Şekil 11. ARCS motivasyon modeli	40
Şekil 12. Dikkat boyutu alt boyutları ve yöntem soruları.....	41
Şekil 13. İlişki boyutu alt boyutları ve yöntem soruları	45
Şekil 14. Güven boyutu alt boyutları ve yöntem soruları	47
Şekil 15. Doyum boyutu alt boyutları ve yöntem soruları.....	50

GİRİŞ

Bu başlık altında araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem cümlesi, alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tez ile ilgili bazı tanımlara ilişkin bilgiler sunulmuştur.

Problem Durumu

Toplumların gelişmesi ve istenilen düzeye ulaşılması noktasında ilk etken olarak karşımıza çıkan eğitim günümüzde farklı açılardan irdelenmekte, eğitim politikaları doğrultusunda belirlenen hedeflerin kazanılması için eğitimi etkileyen unsurların neler olduğu konusu araştırmacıların odak noktası haline gelmektedir. Bu bağlamda öğretmen merkezli ve öğrencinin pasif konumda olduğu geleneksel öğretim yaklaşımlarının yerine öğrenciyi aktif tutan, öğrencinin ilgi, istek ve beklentilerini karşılayan yeni öğretim yaklaşımları, yöntem ve teknikleri tercih edilmektedir (Yıldız ve Kılıç, 2018).

Eğitimde hedeflenen sonucun elde edilebilmesi için öğrenmenin başarıyla gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla öğrenmenin eğitim için ne derece önemli bir unsur olduğu açıkça anlaşılmaktadır. Öğrenmenin verimli bir şekilde tamamlanması noktasında ise motivasyon kavramının önemi karşımıza çıkmaktadır (Şengül, 2017). Motivasyonu yeterli düzeyde olmayan öğrencilerin öğrenme için hazır olmadıkları ve bir bilgiyi öğrenirken motivasyonu yeterli düzeyde olan öğrencilere göre daha çok zorlandıkları bilinmektedir. Dolayısıyla motivasyonun başarılı olma ve sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için en etkili öğelerden biri olduğu söylenebilir (Öncü, 2004: 169).

Motive olmuş bir öğrenci, eğitimin belirlediği hedefleri kazanma noktasında en önemli aşamayı geçmiş olsa bile öğrenmenin tam olarak gerçekleşebilmesi için öğrencinin kişisel öğrenme stilini tespit ederek buna yönelik çeşitli öğretim stratejilerinden faydalanılması gerekmektedir (Şengül, 2017). Öğrencilerdeki bu öğretim stratejileri ihtiyacının karşılanması, buna bağlı olarak motivasyonun artırılması ve sürdürülmesi için ise belirlenen öğretim tasarımı önem taşımaktadır. Öğretim tasarımı, öğrencilerin başarıma gücünü ve

yeteneklerini ortaya çıkarmak amacıyla planlama, geliştirme, değerlendirme, başarıyı sürdürme aşamalarından oluşan ve öğrencilere problem çözme becerisi kazandıran sistematik bir eğitim sürecini içerir (Morrison vd.; Akt. Fer, 2011: 14).

Öğretim tasarımları şimdiye kadar çok sayıda farklı sektörde (işletmeler, bankalar, üniversiteler, meslek kurumları, hastaneler, restoranlar vs.) denenmiş ve başarılı sonuçlar elde edilmiş ancak eğitimde de denenmiş olmasına rağmen maalesef araştırmacılar tarafından beklenen seviyeye henüz ulaşamamıştır. Hâlbuki öğretim tasarımları öğretim programlarına uyarlanabileceği gibi çeşitli dersler veya konular üzerinde de uygulanabilir. Böylece öğrenme süreci daha etkili, verimli ve çekici hale getirilebilir (Şimşek, 2017: 9-11).

Bireylerin birbirlerinden farklı becerileri, öğrenme biçimleri ve kabiliyetleri olduğundan öğretim gerçekleştirilirken her bir bireyin farklılıklarını dikkate alacak şekilde çeşitli öğretim tasarım stratejileri kullanılmalıdır. Buna ek olarak öğrenme sürecinde farklı öğretim yaklaşımları ve yöntemlerin kullanılması öğretimin kalitesi açısından gereklidir (İşman, 2005). Bireylere göre farklılık gösteren bu değişkenlere yönelik öğrenme süreci için belki de en önemli ve gerekli etmenlerden biri olan motivasyon değişkeniyle ilgili literatürde birçok öğretim tasarım süreci içeren motivasyon modellerine rastlanılmaktadır. Bu modellerden biri de ARCS Motivasyon Modeli'dir.

Motivasyonun öğrenme üzerindeki önemi ve ARCS Motivasyon Modeli ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde modelin farklı derslerde uygulandığı ve ağırlıklı olarak başarılı sonuçlar elde edildiği (bk. Tezel ve Soytürk, 2017) görülmüştür. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersinde yaşanan öğrenci motivasyonu problemlerine yönelik bir çözüm önerisinde bulunma düşüncesinden yola çıkılarak yapılan bu araştırmanın ARCS Motivasyon Modeli'nin bir öğretim yöntemi olarak eğitimde kullanılmasına yönelik farklı bakış açılarının oluşturulması ve sosyal bilgiler dersinde öğrenci motivasyonuna yönelik daha sonra yapılacak araştırmalar için yol gösterici bir çalışma olacağı düşünülmektedir. Ayrıca araştırma süresince oluşturulan ders planları ile yapılan etkinlik uygulamalarının öğrenme-öğretme ortamı ile sınıf iklimini verimli kılan ve öğrencileri motive eden faktörlere yönelik hem öğretmenlere hem de araştırmacılara fikir verme açısından literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde ARCS “*attention (dikkat), relevance (ilişki), confidence (güven) ve satisfaction (doyum)*” Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin akademik başarı, derse karşı motivasyon ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkilerini tespit etmektir. Ayrıca ARCS Motivasyon Modeli’ne göre hazırlanan sınıf içi etkinlik uygulamaları ile ilgili deney grubu öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Günümüzde eğitim dünyasındaki en önemli sorunlardan birisi öğrencilerin derse ve yapılan aktivitelere katılma konusunda yaşadıkları motivasyon düşüklüğüdür. Bireylerin özellikle eğitime başlamasından sonraki süreçte motivasyonun öğrenme için son derece önemli bir faktör olduğu eğitimciler tarafından dikkat çekilen konular arasında yerini almaktadır. Çünkü öğrenciler öğrenim hayatları süresince sınavları ve ödevlerini başarıyla tamamlayarak öğretim programlarının hedeflediği kazanımları edinmek durumundadır, bu nedenle bir öğrenci derse karşı ne kadar motive edilmişse bu görevleri yerine getirirken o derece başarılı olacaktır (Çolak ve Cırık, 2015).

Motivasyonu yüksek olan bir öğrenci motivasyonu düşük olan bir öğrenciye göre öğrenmeye karşı daha istekli olacaktır. Öğrenmenin başarıyla sonuçlanması üzerinde sadece öğretme süreci değil, aynı zamanda öğrencilerin kişisel özellikleri de önemli ölçüde etkili olmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye yönelik istekliliklerinin ve öğrenme amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olmaması durumunda öğrenme-öğretme sürecine uygun yöntem ve teknik kullanılsa bile öğrenme başarısızlıkla sonuçlanabilir. Bu bağlamda motivasyonun öğrenme üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu söylenebilir (Kelecioğlu, 1992).

Öğrencilerin öğrenmelerini ve başarılı olmalarını sağlayabilmek adına öğretmenler tarafından yüksek not ya da düşük not verme, sınıf içinde ödüllendirme ya da cezalandırma gibi çeşitli yöntemler kullanılmasına rağmen öğrencilerdeki motivasyon eksikliğine bağlı olarak eğitimde istenilen düzeye ulaşılamamaktadır (Akbaba ve Aktaş, 2005).

Bireylerin kendini ve çevresini tanımasını, hak ve sorumluluklarını bilmesini, güncel konulardan haberdar olmasını, davranışlarını yönetebilmesini yani hayatı tanımalarını ve anlamlandırmalarını sağlamada sosyal bilgiler dersi büyük önem taşımaktadır. ARCS Motivasyon Modeli'nin sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğine yönelik literatürde daha önce yapılan herhangi bir tez çalışmasına rastlanılmamış olması, bu bakımdan literatüre yeni bir araştırma kazandırılacak olması ve sosyal bilgiler dersinde motivasyona yönelik yapılmış çalışmaların kısıtlı oluşu bu araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Problem Cümlesi

Bu çalışmada “Sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı motivasyonları ve öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkisi var mıdır? Deney grubu öğrencilerinin uygulama süresince yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?” soruları problem cümlesi olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesine bağlı olarak akademik başarı, öğrenme kalıcılığı, motivasyon ve öğrenci görüşleri değişkenlerine yönelik cevap aranan alt problemler şu şekildedir:

- 1) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 2) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 3) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 4) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 5) Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?
- 6) ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı olarak hazırlanan etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Sınırlılıkları

- 1) Araştırma, 2017-2018 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2) Araştırma, ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim etkinlikleriyle ve araştırma kapsamında kullanılan ölçeklerle sınırlıdır.
- 3) Araştırma, ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım, Tüketim” adlı öğrenme alanının içerdiği kazanımlar ile sınırlıdır.
- 4) Araştırma, 2017-2018 öğretim yılında Rize Çayeli İlçesi'nde öğrenim gören 24 kontrol grubu ve 22 deney grubu öğrencisi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Varsayımları

- 1) Deney ve kontrol gruplarının uygulama sürecinden önce hazırbulunuşluk, bilgi ve motivasyon düzeyleri birbirine denktir.
- 2) Öğrenciler “Üretim, Dağıtım, Tüketim Başarı Testi”, “Üretim, Dağıtım, Tüketim Kalıcılık Testi” “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ölçeklerine doğru ve samimi yanıtlar vermişlerdir.
- 3) Ölçme araçlarının araştırmaya uygunluğu hususunda uzman görüşleri yeterlidir.

Tanımlar

Sosyal bilgiler: Sosyal bilimleri bütünleştiren, öğrencilerin düzeyine indirgeyerek onlara sosyal problemlerini çözebileceği bilgi, beceri, tutum, değer ve yurttaşlık bilinci kazandıran öğretim programıdır (Öztürk ve Otluoğlu 2011: 5).

Motivasyon: İnsanları daha önce belirlenmiş bir amaç doğrultusunda devamlı olarak harekete geçirmeye yönelik sarf edilen çabaların tümüdür (Bayburtlu, 2011: 42).

ARCS Motivasyon Modeli: John M. Keller'ın (1987) motivasyon üzerine gerçekleştirilen araştırma sonuçlarını sentezleyerek geliştirdiği, öğrenme sürecinde öğrenci motivasyonunun canlı tutulması ve devamlılığının sağlanması noktasında çeşitli boyut ve stratejileri bünyesinde barındırarak araştırmacılara çözüm yolları sunan motivasyon modelidir (Varol vd., 2014).

BİRİNCİ BÖLÜM

1. KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Motivasyon Kavramı ve Alt Boyutları

Motivasyonla ilgili ilk yazıların Antik Yunan filozoflarının eserlerinde görüldüğü, bununla beraber motivasyon üzerine yapılan bilimsel çalışmaların temelini ise 20. yüzyıla dayandığı bilinmektedir (Viau, 2015:5). Motivasyon sözcüğü ilk olarak 1880’li yıllarda İngiltere ve ABD’deki psikologların yazılarına konu olmuştur (Keskin 2008: 17).

Motivasyon, Latincedeki “mot” kökünden türetilmiştir ve psikolojide “içten gelen dürtülerin bireyi harekete geçirerek belli bir hedefe yönelmesini sağlayan davranışlar” şeklinde tanımlanmıştır (Keser, 2006: 1). Eren’e (2015: 498) göre ise motivasyon kelimesinin kökü İngilizce ve Fransızcaya dayanmakta olup “motive” kavramından gelmektedir. Aydın (2014: 149), motivasyon sözcüğünün İngilizcede “motive” ve Latince “movere” kelimelerinden türediğini belirtmiş; bu iki sözcüğün de hareket etmek, eylemde bulunmak anlamlarını taşıdığını ifade etmiştir.

Motivasyon kavramının Türkçede tam bir karşılığını bulmak oldukça zor olduğundan yerine Türkçedeki “güdü”, “saik” veya “harekete geçirici” kavramları kullanılabilir (Bayraktar, 2015). Literatüre bakıldığında motivasyon kavramıyla ilgili çeşitli tanımlara rastlanılmaktadır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir:

- Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından motivasyon kelimesinin Türkçe karşılığı olarak “isteklendirme” ve “güdüleme” kelimeleri kabul edilmiş ve motivasyon “*itici kuvvet, harekete sevk etme, harekete yöneltici içsel güç, harekete getirme*” şeklinde tanımlanmıştır.

- Viau'ya (1999) göre motivasyon, kaynağını öğrencinin kendisine ve çevresine ilişkin algılardan alan, öğrenciyi katılması gereken eğitsel etkinliklere odaklayan ve öğrencilere bu etkinlikleri tamamlama kararlılığı kazandıran bir olgudur (Akt. Viau, 2015: 5).
- Akbaba (2006), motivasyonu öğrenci davranışlarının yönünü, şiddetini, kararlılığını ve eğitim ortamında kazanılması istenen hedeflere ulaşmadaki hızını belirleyici bir güç kaynağı olarak tanımlamıştır.
- Psikoloji alanında çeşitli araştırmaları bulunan Vallerand ve Thill (1993) motivasyonu davranışların başlatılması, yönlenmesi, odaklanması ve sürdürülmesini sağlayan iç ve dış güçlerin betimlenmesine yönelik hipotetik bir kurulum olarak ifade etmişlerdir (Akt. Viau, 2015: 5).
- Luthans'a (1997) göre motivasyon, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçların farklı uyarımlar sonucu başlaması ile birlikte davranışı ve yönlendiriciyi aktif hale getiren süreçtir (Akt. Koyuncu, 2016: 29).
- Akademik anlamda motivasyon, öğrencilerin akademik etkinliklere katılmayı seçme ve sürdürme girişimleridir (Kaya, 2016).

Bayburtlu'ya (2011: 42) göre motivasyonla ilgili yapılan tanımlamalarda çeşitli ortak noktalar bulunmaktadır. Bunlar; birey davranışlarının etkilenmesi, harekete geçirilmesi ve bireyin beklenen davranışı sergilemesinin sağlanmasıdır.

Literatür incelendiğinde motivasyon kavramının genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere iki alt kategoride sınıflandırıldığı görülmektedir. Deci ve Ryan'e (1980) göre içsel ve dışsal motivasyon ayrımının temelinde bireyin kendisini içten gelen güdülerine dayalı olarak motive edebileceği, bunun olmaması durumunda ise dışarıdan gelecek teşviklerle harekete geçebileceği görüşü vardır.

Dilekmen ve Ada (2005), bireylerde ilgi, merak, bilme, anlama, ihtiyaç, yeterli olma gibi kendinden gelen etkilerle oluşması durumunu içsel motivasyon; dışarıdan gelen ödül, ceza, baskı, rica gibi etkenlerle oluşması durumunu ise dışsal motivasyon olarak tanımlamıştır.

Ergün (2011: 133), içsel motivasyonun kaynağının merak, ilgi, öğrenme isteği gibi bireyden gelen etkenlerle oluştuğunu belirtmiş; dışsal motivasyonu ise bir görevin tamamlanmasında öğrenciye öğretmen veya bir başkası tarafından

sağlanan ödüllerle oluşturulan motivasyon olarak tanımlamıştır. Dilmaç'a (2016: 21) göre içsel motivasyon, organizmanın kendi dürtü ve isteklerinden yola çıkarak bir amacı gerçekleştirmek için motive olma sürecini içerir. Birey, gereksinimlerini karşılamak, merakını gidermek veya keyif almak için içsel motivasyonunu sağlayıcı davranışlar sergiler. Ona göre dışsal motivasyonda ise bireyi davranışa yönlendiren kuvvet dışarıdan kaynaklanmaktadır. Bir davranışın kazanılmasında içsel motivasyon dışsal motivasyona göre daha etkilidir.

Kişisel faktörlerin görüldüğü durumlarda içsel motivasyon, çevresel faktörlerin etkili olduğu durumlarda ise dışsal motivasyondan söz edilebilir (İlgar, 2004). İçsel motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesi veya bir davranışın edinilmesi, hoşlanma, tat alma, haz duyma gibi içsel etkenlerden yola çıkılarak herhangi bir baskı olmadan kazanılır (Middleton ve Spanias, 1999).

Kazusa (1999), içsel motivasyonun karmaşık bir yapı içerdiğini ve bu sebeple dışarıdan anlaşılması ve algılanmasında zorluklar yaşanabileceğini belirtmiş; dışsal motivasyonu ise rekabet, cezadan sakınma, iyi not alma, ödül gibi dış kaynaklı ödüller olarak tanımlamış ve hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından kolayca algılanabilir veya anlaşılabilir olduğunu vurgulamıştır (Akt. Dede ve Argün, 2004).

Özaydınlık ve Aykaç'a (2013) göre içsel ve dışsal motivasyon kavramlarına eğitim açısından bakıldığında öğrencilerin motivasyon düzeyi belirledikleri hedeflere ulaşma noktasında içsel olabileceği gibi öğrenmenin gerçekleştirildiği çevre, öğretmenin kişilik yapısı, öğrenciye davranış şekli, dersi aktarma biçimi ve tutumu, derste kullanılan kaynaklar ve materyaller, fiziki, sosyal ve kültürel ortam gibi etkenler dikkate alındığında motivasyon dışsal olarak da sağlanabilir.

1.2. Motivasyonu Etkileyen Faktörler

Öğrenme-öğretme sürecinde istenen hedeflere ulaşılması noktasında ve etkili bir öğrenmenin gerçekleşmesinde öğrencilerin öğrenmeye karşı istekliliği yani motivasyon düzeyleri büyük bir önem taşımaktadır. Hatırlı ve Duran'a, (2015) göre eğitim camiasında öğrencilerin hepsinin aynı etkenlere bağlı olarak motivasyonlarının yükseltilebileceği gibi yanlış bir algı bulunmaktadır. Oysaki

her karakter ve kişiliğin farklı davranış biçimleri ve ihtiyaçları vardır, dolayısıyla bireyleri motive eden faktörler de birbirinden farklı olacaktır.

Yıldırım'a (2007: 1) göre psikolojik açıdan bakıldığında motivasyonu yönelecek bir hedefin olması, davranışın devamlılığı ve çevresel olmak üzere üç faktör etkilemektedir. Çevresel faktörler, bireyin davranışlarını tetikleyip harekete geçirebilir. Bireyin belli bir hedefinin olması ve o hedefe yönelmesi motivasyonu etkiler. Bireyin davranışını sürdürmesi motive olduğunu gösterir.

Bireylerin ön öğrenmeleri ve gelecekteki hedefleri, sınıfın sosyal ve fiziksel durumu gibi değişkenler öğrenme sürecinde motivasyon üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadır. Bu sebeple motivasyon kavramını tek bir etmenle izah etmek mümkün olamamaktadır (Çakmak ve Ercan, 2006). Bireylerin başarılı olma ve kendine olan özgüven durumu, eğitime karşı istekliliği, eğitime yönelik bir hedefinin olup olmaması ve bu hedeflerin gerçekleştirilebilme olanakları gibi faktörler motivasyon düzeyine etki etmektedir (Bozanoğlu, 2005).

Selçuk (2014: 224-225), motivasyonu etkileyen faktörleri öğrenci, öğretmen, öğretim süreci ve değerlendirme olmak üzere dört kategoride ele almıştır. *Öğrenci*yle ilgili olarak yetenekler ile düşük ben kavramı, öğrenilmiş çaresizlik ve düşük öz yeterlilik etkenlerinden bahsederken *öğretmen*le ilgili olarak öğrencilerden fazla bir beklenti içerisinde olmama ve kendini yetersiz algılama gibi faktörlerin motivasyon üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. *Öğretim sürecinde* rekabet ve sosyal karşılaştırma durumunun olması, temel hedeflerden çok performansa bakılması, içsel motivasyonun dışsal motivasyon kadar önemsenmemesi ve yetersiz ders sunuşu etkenleri bulunmaktadır. *Değerlendirmede* ise öğrencilerin arkadaşlarının yanında değerlendirilmesi ve başarısızlık duygusuna kapılmasına neden olunması durumu, öğrenci gayretinden çok sahip olduğu kabiliyetleri dikkate alma durumu ve değerlendirme yaparken notu her zaman ön planda tutma durumu motivasyona etki eden önemli faktörlerdendir. Viau (2015: 60), öğrenci motivasyon dinamiğini etkileyen faktörleri dört başlık altında toplamış ve bu faktörler Şekil 1'de belirtilmiştir.



Şekil 1. Öğrenci motivasyon dinamiğini etkileyen faktörler

1.3. Eğitimde Motivasyonun Önemi

Bir öğrencinin başarısız olma sebepleri değerlendirildiğinde akla gelen ilk unsur motivasyondur. Eğer öğrencinin motivasyonu yeterli değilse ve derse karşı ilgisizliği, dikkatsizliği varsa bu durum öğrenmede başarısızlığı da beraberinde getirmektedir (İlgar, 2004). Motivasyonu etkileyen çeşitli iç ve dış faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kişilere göre farklılık göstereceğinden bireylerin motivasyon düzeylerinin öğrenme üzerindeki etkisi oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Koçel'e (2014: 731) göre motivasyonun kişiye özgü bir durum olması ve motivasyon sürecinin sadece insan davranışlarında gözlemlenebilir olması şeklinde iki önemli özelliği bulunmaktadır. Bir bireyde motivasyonun artması noktasında önemli ölçüde katkısı olan bir durum veya olgu başka bir bireyde tam tersi bir etki göstererek motivasyonun azalmasına sebebiyet verebilir.

Özaydınlık ve Aykaç'a (2013) göre motivasyon öğrencileri öğrenmeye yönlendirmede ve sağlıklı bir öğrenmenin gerçekleştirilmesinde ana etkenlerden biridir. Motive edici unsurlar bireyi harekete geçirerek öğrenmeyi verimli kılabilir; bu sebeple öğrenme için gerekli olan temel faktörlerden birisi de motivasyondur.

Akbaba'ya (2006) göre motivasyonu düşük bir öğrenci öğrenme için hazır değil demektir. Öğrenciler ilgilerini ve dikkatlerini çeken konuları diğer konulara göre daha erken kavrayabilir. Öğrencinin motivasyonu ne kadar yüksekse başarılı olma ihtimali de o ölçüde fazla olacaktır. Dolayısıyla motivasyon ile başarılı olma arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır.

Koyuncu'ya (2016: 55) göre akademik olarak güdülenmiş öğrenciler derslerini yapma, okula devam etme ve başarılı olma konusunda dikkat gösterip özenli davranmaktadır. Akademik motivasyonu düşük öğrenciler ise okula gitme hususunda isteksiz olup devamsızlık problemleri yaşamakta, akademik performansları düşük olduğu için başarı seviyeleri de düşmekte ve okulu terk etme veya erteleme gibi sorunlar yaşamaktadır.

Dilekmen ve Ada'ya (2005) göre yeterli düzeyde motivasyona sahip olmayan öğrenciler derslerde aktif olarak katılmayacak, odaklanma ve dikkat problemleri yaşayacaklardır. Bu nedenle ders süresince zorlandıkları noktalarda mücadele etme yolunu değil, tam tersi geri çekilme yolunu tercih edeceklerdir. Buna karşın motivasyonu yeterli düzeyde olan öğrenciler ise derse karşı daha ilgili ve hazırlıklı olma, ders boyunca sorular sorarak ve tartışmalara katılarak kendini aktif tutma, dikkatte sürekliliği sağlayarak öğrenmeye gerekli zamanı ayırmada istekli olacaktır.

Laçınbay'a (2018: 10) göre öğrenme ortamlarını etkili ve eğlenceli hale getirmek için öğretim sürecinde nitelikli ders materyalleri, kaliteli öğrenme etkinlikleri, eğitsel oyunlar gibi çeşitli araçlar kullanılarak öğrencilerin öğrenmeye olan istekliliği yani derse ve okula karşı motivasyon düzeyleri artırılmalıdır. Böylece motivasyonu yüksek olan öğrenciler için sınıf yalnızca bir bilgi edinme alanı değil; aynı zamanda keyif alarak ve gönüllü olarak katıldıkları bir kültürlenme ortamı haline dönüşecektir.

Aktepe vd. (2014), öğretim sürecinin etkili ve verimli geçmesinin öğretmenin dersi yönetme durumuna bağlı olduğunu belirtmiştir. Onlara göre öğretmen ders anlatırken öğrencilerin ilgisini ve merakını canlı tutabildiği, işini karşı sevgi ve heyecan dinamizmini kaybetmediği ve öğrenci motivasyon düzeyini önemseydiği müddetçe öğrenme-öğretme süreci verimli olacaktır.

1.4. Sosyal Bilgiler Dersi ve Motivasyon

Sosyal bilgiler dersi bireylerin; geçmişini öğretmek geleceğine yön vermesinde, sosyal yanlarının gelişmesinde, çevresini, ülkesini ve dünyasını daha iyi anlamlandırarak olaylar arasında ilişki kurabilmesinde, insan haklarına saygılı, vatanını, milletini seven demokratik bir birey olmasında, kısaca yaşama hazırlanmasında önemli derecede katkısı olan bir derstir. Onlara göre bireylerin ders sürecinde elde ettikleri başarıları günlük hayata en iyi şekilde yansıtabilmeyi sağlayarak öğrendiklerini günlük hayata adapte edebilen öğrenciler yetiştirmek, sosyal bilgiler dersini diğer derslerden ayıran en önemli özelliklerden biridir (Çetinkaya ve Uçar 2019).

2018 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programının özel amaçları aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu öğretim programı ile öğrencilerin;

1. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri,
2. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları,
3. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri,
4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,
5. Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri,
6. Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları,
7. Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları,
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları,
9. Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları,
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları,
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları,
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretimde bilimsel ahlakı gözetmeleri,
13. Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri,
14. Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri,

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri,
16. Millî, manevî değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri,
17. Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri,
- 18.Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması

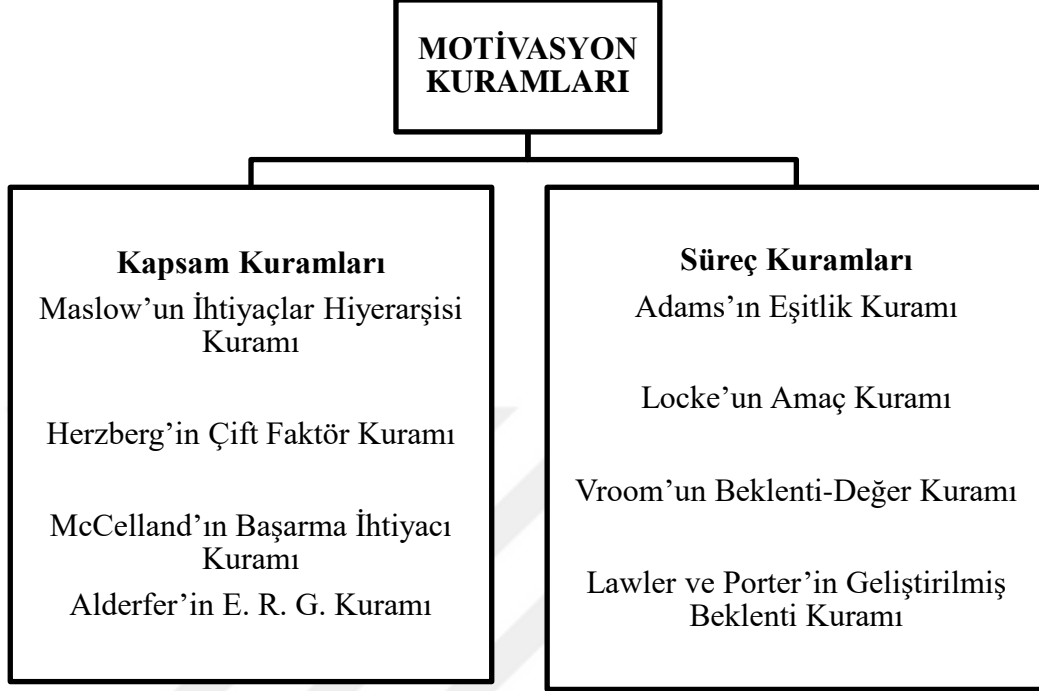
amaçlanmaktadır. Yukarıda belirtilen bu amaçlarda görüldüğü üzere öğrencilerin yaşadığı ülkenin milli değerlerini, tarihini, coğrafi özelliklerini bilip koruma davranışını kazanmanın önemine değinmekle birlikte aynı zamanda kendi kişisel özelliklerini keşfederek yaşamına yön vermesinin de önemi vurgulanmıştır. Bu bağlamda bireylerin hayata ve topluma adapte olmaları hususunda sosyal bilgiler dersinin ne derece etkili ve gerekli olduğu anlaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar (Özkal vd., 2004; Yılmaz ve Şeker, 2013; Sarıtepeci ve Çakır, 2014) incelendiğinde sosyal bilgiler dersi diğer derslere nazaran ikinci plana atılmakta; sadece ezber bilgi içerdiği düşünüldüğünden öğrencinin ilgisini çekmeyen, gerçek yaşamla bağlantısı olmayan, öğrenci tarafından sıkıcı bulunan bir içeriğe sahiptir. Bu yaklaşım öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı negatif bir tutum sergilemelerine yol açmakta, motivasyonlarını düşürmekte ve dolayısıyla başarılı olamamalarına neden olmaktadır. Bunlara ek olarak teknolojinin gelişmesiyle beraber öğrencilerde elektronik aletlere karşı oluşan bağımlılık duygusu, bu duyguya bağlı olarak zaman kayıplarının yaşanması, dikkat eksikliği gibi olumsuzluklar da öğrencilerin derslere olan ilgilerinin azalmasına yol açmaktadır. Bu nedenle motivasyon eğitimin her alanında olduğu gibi sosyal bilgiler dersi için de büyük bir önem taşımaktadır.

1.5. Motivasyon Kuramları

Motivasyon kuramları, kurum ve işyerlerinde verimliliği artırmak için çalışanların daha gayretli bir şekilde işe sarılmasını teşvik edebilecek motivasyonel unsurları belirlemek ve birey motivasyonunun devamlılığın sağlanması noktasında çözüm önerileri üretebilmek adına oluşturulmuştur. Bu kuramların bazıları bireyleri güdüleyen içsel faktörleri ele alırken bazılarında ise dışsal faktörler değerlendirilmiştir (Keskin 2008: 24). Motivasyon kuramları

kapsam ve süreç kuramları olmak üzere iki kategoriye ayrılmış ve bu kuramlar Şekil 2’de belirtilmiştir.



Şekil 2. Motivasyon kuramları

1.5.1. Kapsam Kuramları

Kapsam kuramları bireyin motivasyonuna etkileyen içsel etmenleri dikkate almakta, motivasyonu bireyin kendinden gelen ve belirli bir davranışa yönelmesine sağlayan etmenlerden yola çıkarak açıklamaktadır (Koçel, 2014: 733). Kapsam kuramları, her bir bireyin farklı gereksinimlerinin olduğu ve bu gereksinimlerin ne kadar karşılanırsa bireylerin de o derece motive oldukları görüşünü savunmaktadır. Bu araştırmada kapsam kuramlarından Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı, Herzberg'in Çift Faktör Kuramı, McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı ve Alderfer'in E. R. G. Kuramı ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

1.5.1.1. Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kuramı

İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramı Abraham H. Maslow'un 1954 yılında yaptığı klinik gözlemler sonucunda geliştirilmiş; birey gereksinimlerinin beş basamaktan

oluştugu ve bu gereksinimlerin piramit şeklinde hiyerarşik bir düzende karşılanması gerektiği görüşüne dayanmaktadır (Koçel, 2014: 734).

Maslow bu kuramı iki ana hipotez üzerine kurmuştur. Birincisi bireyin gereksinimlerini karşılamak için davranış sergilediği görüşüdür. İkinci hipotez ise birey gereksinimlerinin önem sırasıdır. Bireyler öncelikli olan gereksinimlerini karşıladıktan sonra diğer gereksinimlerini karşılama yoluna giderler. Maslow, karşılandığı zaman bireyi motive eden temel ihtiyaçları şekil 3'te görüldüğü üzere "fizyolojik, güvenlik, ait olma ve sevgi, saygı görme ve kendini gerçekleştirme" olarak sıralamıştır (Şimşek ve Çelik, 2014: 105).

Maslow'a göre ihtiyaçların sıralanışında üç temel kural bulunmaktadır. Bunlar; "ihtiyaçlar hiyerarşik bir sıra oluşturmaktadır", "alt düzeydeki ihtiyaçlar karşılandıktan sonra üstteki ihtiyaçlara geçilebilmektedir" ve "bir ihtiyacın giderilebilmesi için daha sonra gelen bir ihtiyaç görmezden gelinemez fakat daha önce gelen bir ihtiyaç görmezden gelinemez" şeklindedir (Bacanlı, 2004: 206).



Şekil 3. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı

Fizyolojik ihtiyaçlar; bireyin hayatını devam ettirebilmesi için oksijen, su, protein, şeker, kalsiyum, mineral, vitamin, uyku, barınma, hareket özgürlüğü, cinsellik gibi ömür boyu karşılanması gereken temel ve zorunlu ihtiyaçları kapsamaktadır. Kurama göre öncelikle bu temel gereksinimler karşılanmalı; daha sonra diğer gereksinimler karşılanmalıdır (Hoşgörür, 2018: 92).

Güvenlik ihtiyacı; fizyolojik ihtiyaçların giderilmesinin ardından kendini koruma, istikrar, güven duyma, korku, kaygı ve karmaşa durumlarının ortadan kaldırılarak bireyin güvenliğinin sağlanması gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. Güvenlik gereksinimi karşılanmadığı takdirde birey kendini tehdit altında hissedecek ve farklı davranışlara yönelerek güvenliğini sağlamaya çalışacaktır (Maslow, 1970; Akt. Recepoğlu, 2017: 27).

Ait olma ve sevgi ihtiyacı; ilk iki basamakta bulunan fizyolojik gereksinimler ve güvenlik gereksinimleri karşılandıktan sonra bireylerin sevmeye, sevilme, bir gruba ait olma, şefkat, yardımseverlik gibi sosyal yönünün ön planda tutulduğu gereksinimleri kapsamaktadır (Kaplan, 2007: 38).

Saygı ihtiyacı; bireyde önemli görülme, tanınma, prestij, statü, referans gösterilme gibi ihtiyaçları kapsamaktadır. İnsanlar her zaman başkaları tarafından kabul görülmek ve onların hayranlığını kazanmak isterler; bunun için de çaba sarf ederler (Durak, 1998: 66). Bu gereksinimler karşılandığında bireylerde özgüven artışı da sağlanacaktır. Bu sebeple bireye diğer bireyler tarafından kıymetli olduğunun hissettirilmesi büyük bir önem taşımaktadır (Karapınar, 2008: 11).

Kendini gerçekleştirme ihtiyacı basamağına ulaşan birey yaratma ve başarıya gücünü gerçekleştirmiş ve asıl özgürlüğe ulaşmış olarak kabul edilir. Bireyin asıl kişiliği ve üretkenliği bu basamakta belirginleşir. Ekonomik özgürlüğünü eline almış, toplumun gözünde statü sahibi ve saygınlık kazanmış bireyler bağımsızlıklarını elde ettikleri için artık daha önceki yaşamlarında yapmak isteyip de çeşitli kısıtlılıklardan dolayı geri planda tutmak zorunda kaldıkları tüm hedeflerini gerçekleştirebilir. Böylece bireylerde var olan gizli yeteneklerin de ortaya çıkması sağlanır (Sabuncuoğlu ve Tüz 2013: 108-109).

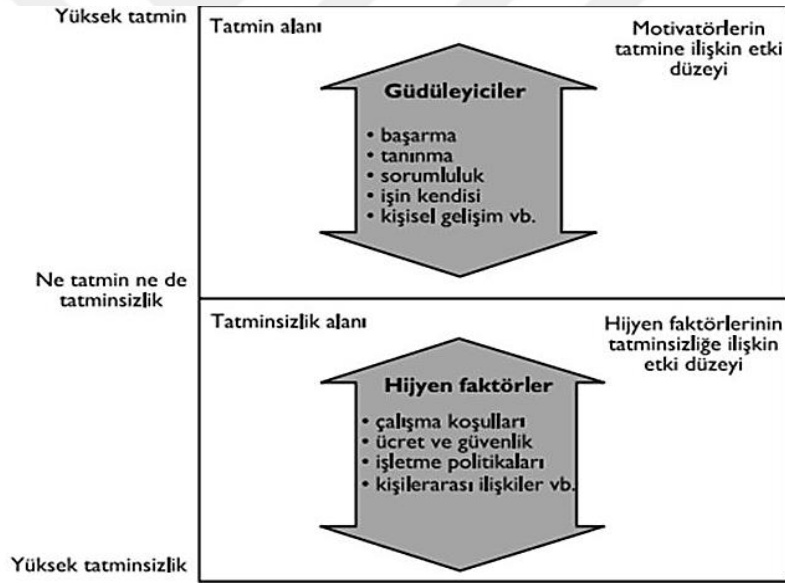
Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramının eğitime uyarlanma sürecine örnek vermek gerekirse sınıflardaki teknik donanım yeterliliği ile öğrencilerin görsel sunumlar yaparak başarıya ulaşma durumları arasında doğrudan bir ilişki olduğu söylenebilir (Hatırlı ve Duran, 2015).

1.5.1.2. Herzberg'in Çift Faktör Kuramı

1960'lı yıllarda Frederick Herzberg tarafından geliştirilen kuramda çalışmanın sürekliliğini sağlayan içsel etmenler ve hijyen etmenleri (dışsal

etmenler) olmak üzere iki önemli faktör bireylerin motivasyonunu etkilemektedir (Koyuncu, 2016: 36). İçsel etmenler; keyif alınan bir meslekte gönüllü olarak çalışma, başarının takdir edilmesi, başarıya ulaşmadan duyulan mutluluk, sorumluluklarını yerine getirme, işinde kendini geliştirme şeklinde sıralanabilir. Hijyen etmenleri (dışsal etmenler) ise çalışma koşulları, işletme politikası ve yönetimi, ücret düzeyi, organizasyonda ast-üst ilişkileri ve özel yaşamdaki mutluluk gibi öğeleri kapsar (Keskin 2008: 30).

Çift Faktör kuramında içsel etmenlerin motivasyonu sağlayan asıl faktörleri içerdiği, hijyen etmenlerinin ise bireyin tatminsizliğine engel olduğu, tatminsizliği önlenemeyen bireylerin içsel etmenlerle motivasyonunun sağlanmasının pek mümkün olmayacağı görüşünü savunur. Şekil 4'te Herzberg'in Çift Faktör kuramı aşamaları gösterilmiştir (Şimşek ve Çelik; 2014: 107-108).



Şekil 4. Herzberg'in çift faktör kuramı

Herzberg'in Çift Faktör Kuramının eğitim sürecine uyarlanmasıyla ilgili olarak okulun sınav kuralları öğrenciyi motive etmese de, sınava odaklanabilmeleri için gerekli ortamın oluşması öğrencinin öğrenim sürecine katkı sağlayacaktır şeklinde örnek verilebilir (Hatırlı ve Duran, 2015).

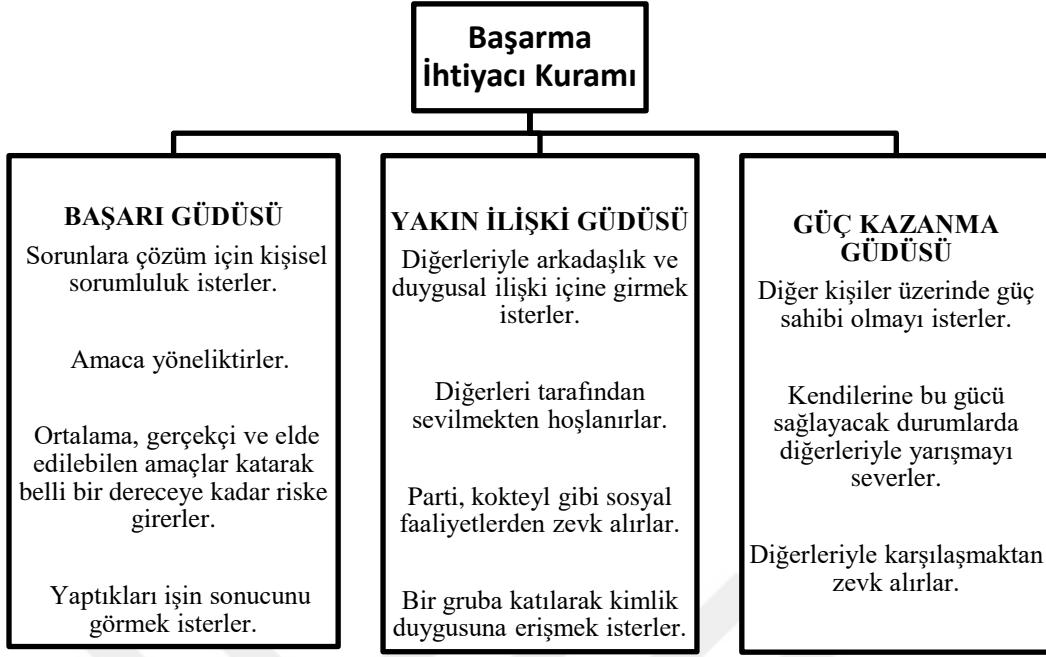
1.5.1.3. McClelland'ın Başarma İhtiyacı Kuramı

İlk olarak Henry Murray tarafından ortaya atılan ve 1960'lı yıllarda David McClelland tarafından geliştirilen kurama göre gereksinimler öğrenme yoluyla sonradan kazanılmaktadır ve bireysel davranışlar ile çevresel etmenlerin nasıl bir araya getirileceği konusu üzerinde görüşler ortaya konmuştur (Can vd., 2011: 266). McClelland kuramında; birey motivasyonunu etkileyen yakın ilişki, güç kazanma ve başarı güdüsü olmak üzere üç önemli ihtiyaçtan bahsetmektedir.

Yakın ilişki güdüsü; bireyin hayatını tek başına devam ettiremeyeceği ve toplumun içinde var olma isteğinden hareketle diğer birey ve gruplarla ilişki içinde bulunacağına vurgu yapmaktadır. Bir birey zamanının büyük bir çoğunluğunu çevresiyle ve diğer insanlarla nasıl daha yakın ve samimi bağlar oluşturabileceğini düşünerek geçiriyorsa, bu bireyin bağlanma ihtiyacı da o ölçüde yüksektir (Keser, 2006: 31).

Güç kazanma güdüsü aşamasında bireyler tarafından üstünlük kurma, bir şeyleri baskı ile yaptırma, ceza verme, iletişim araçlarını kendi çıkarları için kullanma, işinde ilerlemek için kontrol etme davranışında bulunma ve bireyler üzerinde egemenlik kurma gibi davranışlar sergilenir (Aydın, 2007: 33).

Başarı güdüsü; bireyin belirlediği amaç doğrultusunda istediği sonucu elde edebilmesi için yüksek düzeyde sahip olması gerektiği başarıma duygusunu ifade eder. Bu duyguya sahip bireyler öğrenme sürecinde daha iyi performans göstermekte ve ödülü kendi gelişimini sağlamak için bir araç olarak görmektedir (Aydın 2007: 32). Şekil 5'te McClelland'ın üç temel güdüsü ve birey davranışları gösterilmiştir (Şimşek vd., 2008: 204-205).



Şekil 5. McClelland'ın üç temel güdüsü ve birey davranışları

McClelland'ın Başarma İhtiyacı kuramının eğitim sürecine uyarlanmasıyla ilgili olarak öğrencileri neyin motive ettiğini tespit edip öğrencinin ihtiyacına göre bir eğitim sistemi geliştirilebilir. Öğrencinin başarıma isteğinin oranı öğrenme performansının oranını da etkileyecektir (Hatırlı ve Duran, 2015).

1.5.1.4. Alderfer'in E. R. G. Kuramı

E.R.G. kuramında bireyler hiyerarşik olarak düzenlenmiş ihtiyaçları karşılandığında motive olurlar ve bireylerin gereksinimleri doyum noktasına ulaşmış olsa bile hiyerarşi kuralları gereği bir üst basamakta olan gereksinim giderilmedikçe bir önceki basamaktaki gereksinim baskın güdüleyici etken olabilir görüşünü savunulur (Hitt vd., 2006; Akt. Receptoğlu 2017: 29).

Clayton Alderfer E.R.G. kuramını geliştirirken Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisi kuramından etkilenmiş ve bu kuramı basitleştirerek ihtiyaçları beş basamak yerine existence (varoluş), relatedness (ilişki kurma), growth (gelişme) olmak üzere üç basamakta ele almıştır (Keskin, 2008: 33). Varoluş gereksinimleri Maslow'da fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarına, İlişki kurma gereksinimleri Maslow'da sevgi ve ait olma ihtiyaçlarına, gelişme gereksinimleri ise Maslow'un

saygı ve kendini gerçekleştirme ihtiyaçlarına karşılık gelmektedir (Küçüközkan, 2015).

Varoluş (existence), bireyin varoluşunu devam ettirmesi ve bu varoluşu sağlayan maddesel niteliğe sahip fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarını içermektedir (Mullins, 2002; Akt. Receptoğlu 2017: 29). *İlişki kurma (relatedness)*, bireylerin başkalarıyla ilişki kurmak veya herhangi bir gruba üye olma ihtiyacını ifade eder. Burada birey doyuma ulaşmak için başkalarıyla iletişim kurmaktadır (Balantekin 2014: 25). *Gelişme (growth)* ihtiyacı ise bireyin kendini geliştirebilmesi için çevresiyle iletişim halinde olma çabasını kapsar. Bu gereksinimler tam anlamıyla karşılanamaz çünkü her bir gereksinim yeni gereksinimlerin ve yeteneklerin ortaya çıkmasına sebep olacaktır (Keskin, 2008: 33).

E.R.G. kuramını eğitime uyarlamak gerekirse öğrencilerin iyi eğitim koşullarında ders alması göz önünde bulundurulmalı ve bireysel gelişim ihtiyaçlarına destek olunmalıdır. Ayrıca öğrencilerin sosyal yaşamda dışa dönük olmaları, iyi ilişkiler kurmaları ve bu ilişkileri devam ettirmeleri motivasyon düzeyleri için önemlidir (Hatırlı ve Duran, 2015).

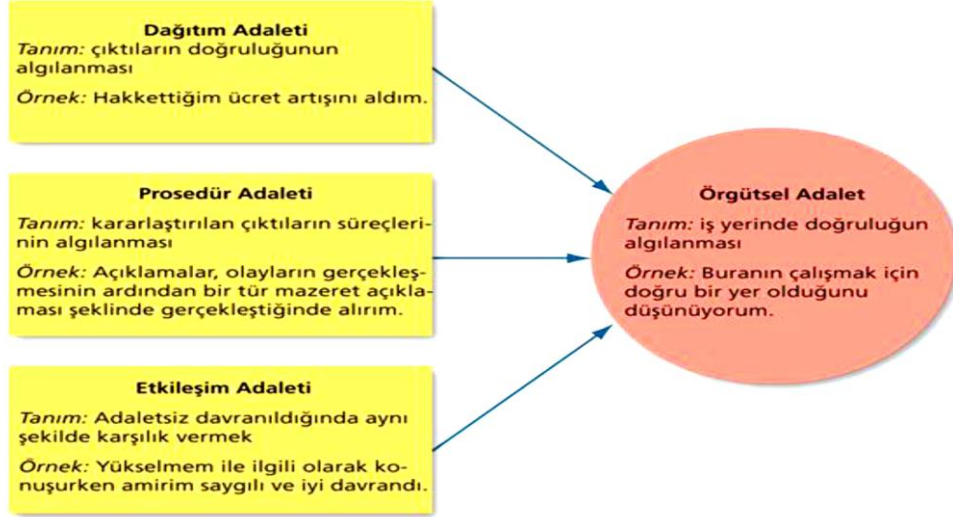
1.5.2. Süreç Kuramları

Süreç kuramları, “belirli bir davranış sergileyen bireyin bu davranışı tekrarlayıp tekrarlamaması nasıl sağlanabilir?” sorusuna yanıt aramaktadır. Bu kuramların temelinde gereksinimlerin karşılanması için bireyi davranışa yönlendiren içsel etmenlere ek olarak birçok dışsal etmenin de birey davranışları ve motivasyonu üzerinde etkili olduğu görüşü yatmaktadır (Koçel, 2014: 740). Bu araştırmada süreç kuramlarından Adams’ın Eşitlik Kuramı, Locke’un Amaç Kuramı, Vroom’un Beklenti-Değer Kuramı ile Lawler ve Porter’ın Geliştirilmiş Beklenti Kuramı ile ilgili teorik bilgilere yer verilmiştir.

1.5.2.1. Adams’ın Eşitlik Kuramı

1960’lı yıllarda Stacy J. Adams tarafından geliştirilen kurama göre motivasyonun temelinde bireylerin kendilerine eşit davranılması isteği ve kendi kurumundan başka bir kişiyle kendini karşılaştırarak algıladığı durumun ortaya konması görüşü vardır (Efil, 2009: 157). Bireyler göstermiş oldukları performans

karşılığında kendilerine eşit davranıldığını ne kadar hissedelerse motivasyonları da o derece yüksek olacaktır (Önen ve Kanayran, 2015). Robbins ve Judge (2013: 224) Adams'ın Eşitlik kuramını Şekil 6'daki gibi açıklamışlardır.



Şekil 6. Adams'ın eşitlik kuramı

Eşitlik kuramında bireyin kendisiyle karşılaştırdığı kişinin girdi-çıkıtı düzeyleri eşit olmalıdır, aksi takdirde oluşan farklılıklardan kaynaklı birey kendisine adaletsizce davranıldığı inancına ve eşitsizlik duygusuna kapılarak bu duygulardan kurtulmaya çalışır. Bu duygulardan kurtulamama sonucunda bireyin motivasyonu düşebilir (Hoy ve Miskel, 2012: 145). Şekil 7'de kurama ait girdi ve çıktılar gösterilmiştir (Ereş, 2018: 41).

Girdiler	Çıktılar
Eğitim, zeka, deneyim	Maaş, ödüller, tatmin edici denetim
Beceriler, kıdem, yaş, cinsiyet, etnik köken	Kıdem tazminatları, yarı ödemeler, iş durumu
Sosyal statü, iş performansı, kişisel görünüm, sağlık, eşin özellikleri	Statü sembolleri, iş koşulları, monotonluk, belirsizlik

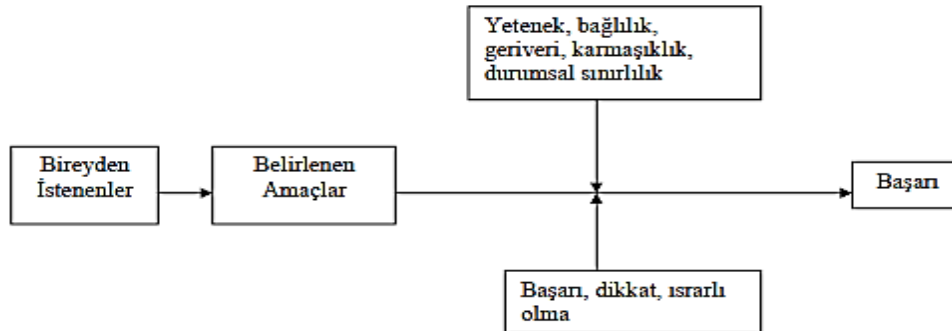
Şekil 7. Eşitlik kuramındaki girdi ve çıktılar

Eşitlik kuramında en önemli görev işverene düşmektedir. Ödül değerlendirmesi objektif olmalı ve eşit olarak gösterilen gayretlere birbirine yakın ödüller verilmelidir (Efil, 2009: 157). Bu kuramın eksik tarafı ise ödüllendirme sisteminin sübjektif olmasıdır. Birisinin eşit algıladığı bir ödülü diğeri adaletli verilmemiş bir ödül olarak düşünebilir. Tersine bir bireyin adaletli bulmadığı bir ödülü başka birey adaletli bulduğunu söyleyebilir (Eroğlu, 2015: 496).

1.5.2.2. Locke'un Amaç Kuramı

1968 yılında Edwin Locke'un geliştirdiği kuramın temelinde liderler ile izleyicilerin belirli bir hedefin ve bireysel amaçların saptanmasının motivasyon üzerinde yapıcı bir katkıda bulunduğu; bireylerde var olan değer yargılarının başka bireyleri kazanma konusunda davranışlara yön verdiği görüşü vardır. Bireylerin belirledikleri amaçlara ulaşmalarından ziyade bu amaçlar üzerinde görüş birliğine varılması önem taşır (Luthans, 1992; Akt. Önen ve Kanayran 2015).

Amaç kuramının belirginlik, güçlük ve yoğunluk olmak üzere üç önemli özelliği bulunmaktadır. *Belirginlik* amacın sayısal ölçü değerini, *güçlük* amaca ulaşabilme yeterliliğini, *yoğunluk* ise amaca nasıl ulaşılabileceğini ifade eder. Kurama göre amaç belirleme beş aşamada gerçekleşmektedir. Bunlar; amaç belirlemeye hazır olunduğunun anlaşılması, çalışanların iletişim kurarak eğitim alarak ve hareket planları yaparak amaç belirlemeye hazır olması, yöneticiler ile çalışanların amaç özelliklerini belirlemesi ve anlaması, belirlenen amaçlar için gözden geçirme ve düzeltmelerin yapılması, belirlenen amaçların başarı elde etme noktasında son olarak kontrol edilmesi şeklindedir (Can vd., 2011: 271-272). Keskin (2008: 42), Locke'un Amaç Kuramını Şekil 8'de belirtmiştir.



Şekil 8. Locke'un amaç kuramı

1.5.2.3. Vroom'un Beklenti-Değer Kuramı

1964 yılında Victor Vroom tarafından geliştirilen Beklenti-Değer kuramının temelinde bireyin çabaladığı sürece başaracağı, başarısının ödüllendirileceği ve bu ödülün kendisi için önemli bir anlam ifade edeceği görüşü yatmakta; bu unsurların bireyin motivasyon düzeyinin ana belirleyicisi olduğu savunulmaktadır (Recepöglü, 2017: 34).

Beklenti-Değer kuramında üç önemli kavram bulunmaktadır. Bunlardan birincisi olan *valens (değer)* kavramı bireyin sergilediği bir davranış sonucu alabileceği ödülü arzulama derecesini ifade eder. Bir davranış sonucu elde edilecek olan ödüller kimi bireyler için önemli bir anlam ifade ederken kimi bireyler için hiçbir değer taşımayabilir. İkinci önemli kavram olan *beklenti* ise bireyin sergilediği davranışın ardından ödül alacağına dair beklentisi olarak açıklanmaktadır. Bu kavram 0 ile 1 arasında değer alabilmektedir (Kaplan, 2007: 45).

Bir bireyin çaba gösterdiği takdirde ödül elde edebileceğine olan inancı varsa bu birey ödülü elde edebilmek için daha çok çaba gösterecek; bu durumun tam tersi bir düşüncesi varsa daha az çaba gösterecektir. Valensi ve beklenti değeri yüksek olan bireyin motivasyon düzeyi de yüksek demektir. Beklenti kavramı “Çok çalışırsam başaracak mıyım?” sorusuna yanıt arar. Örneğin, eğer öğretmenler öğrencilerin kendi çabalarıyla kazanımlarını artıracaklarını düşünürlerse oldukça yüksek bir beklenti düzeyinde oldukları söylenebilir (Koçel, 2014: 744).

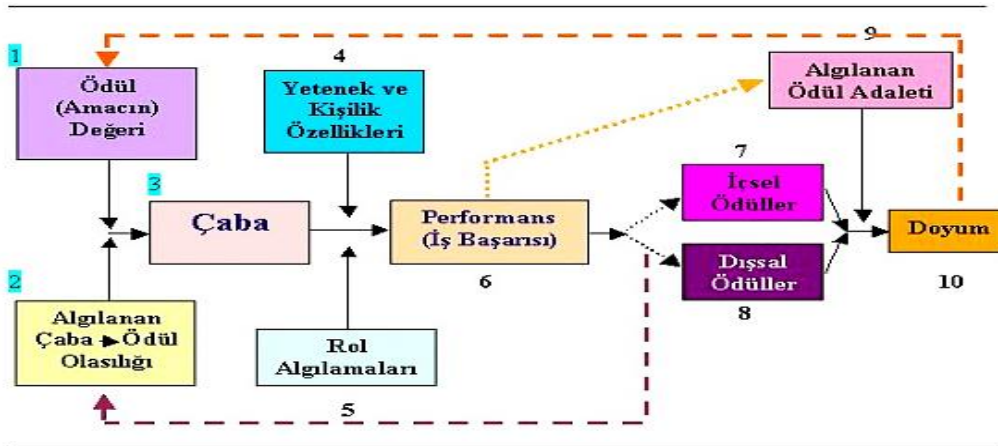
Beklenti-Değer kuramının üçüncü kavramı olan *araçsallık* (instrumentality) iyi bir performans göstermenin dikkat çekeceği ve ödüllendirileceği ile ilgili algılanan olasılığı ifade eder. Bireyler performans ve ödüllendirilme arasında önemli bir ilişki algıarlarsa, araçsallık oranı yüksektir. Araçsallık kavramı “Başarırsam karşılığında ne alacağım?” sorusuna yanıt arar. Eğer öğretmenler sınıflarındaki başarının toplum tarafından öğrenileceğini düşünürlerse araçsallığın yüksek olduğu söylenebilir. Şekil 9'da Beklenti-Değer kuramının öğeleri gösterilmiştir (Hoy ve Miskel, 2012: 147-149).



Şekil 9. Vroom'un beklenti-değer kuramı

1.5.2.4. Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti Kuramı

Vroom; bireyin motivasyon düzeyini araçsallık, değer ve beklenti kavramlarıyla açıklarken Lawler ve Porter; bireyin sadece yüksek bir çaba göstererek yeterli performansı elde edemeyeceği, gerekli bilgi ile yetenekten yoksun olan bireylerin ideal performansa ulaşamayacakları görüşünden yola çıkarak Vroom'un kuramına eklemeler yapmış ve bu kuramı oluşturmuştur (Aydın, 2007: 40). Lawler ve Porter'in Geliştirilmiş Beklenti kuramının aşamaları Şekil 10'da gösterilmiştir (Koçel, 2014: 746) .



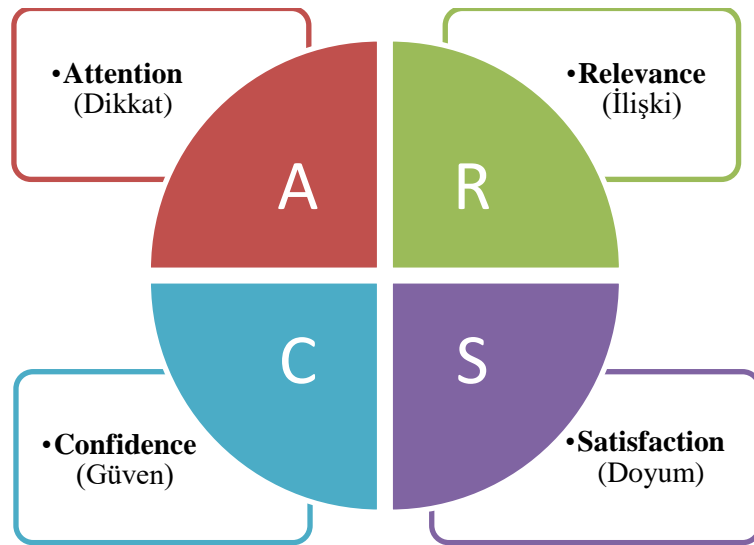
Şekil 10. Geliştirilmiş beklenti kuramı

Lawler ve Porter, Vroom'un beklenti kuramına iki öge eklemiştir. Bunlardan ilki *bireyin yeterli ön bilgi ve kabiliyetinin olması* durumudur. Eğer

birey yeterli ön bilgi ve kabiliyete sahip değilse ne kadar emek verirse versin iyi bir performans sergileyemeyecektir. İkincisi ise *bireyin nasıl bir rol üstlendiği* durumudur. Burada rol sözcüğünden bireyin kendisinden beklenen davranışlar kastedilmektedir (Kaplan 2007: 47).

1.6. ARCS Motivasyon Modeli

Bu model; John M. Keller (1987) tarafından bireylerin motivasyon kaynaklarına yönelik daha önce yapılan araştırmalardan yola çıkılarak geliştirilmiştir (Varol vd., 2014). ARCS Motivasyon Modeli'nin üç önemli özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, modelin öğrenme ve motivasyon arasındaki bağlantıyı ortaya koymak adına oluşturulan dört kavramsal boyutunun bulunmasıdır. Bu boyutlar; Attention (Dikkat), Relevance (İlişki), Confidence (Güven) ve Satisfaction (Doyum) olarak adlandırılmıştır. İkincisi, motivasyonun sağlanması ve devamına yönelik bir dizi stratejileri bünyesinde barındırmasıdır. Üçüncüsü ise modelin başlı başına bir öğretim tasarım sürecini içermesidir (Keller, 1987b). ARCS Motivasyon Modeli bireylerin öğrenme istekliliğinin harekete geçirilmesi ve bu hareketin devamlılığının sağlanması noktasında motivasyon stratejilerinin nasıl kullanılabileceğine dair çözüm yöntemlerini bünyesinde barındırır ve modelin dört boyutu birbiriyle bütünsel olarak ele alındığında öğrenme için gerekli olan motivasyon yeterli düzeyde elde edilir (Çetin ve Mahiroğlu, 2008).



Şekil 11. ARCS motivasyon modeli

Köymen'e (2000) göre ARCS Motivasyon Modeli içerdiği boyutlar ve bu boyutlara ait alt boyutlara yönelik çeşitli öğretim stratejilerini de bünyesinde barındırarak hem modelin eğitime uyarlanmasını kolaylaştırmakta hem de öğrencileri motive edebilmek adına her alt boyutta öğrenci özellikleri anlamlandırılabilir (Akt. Kayak ve Mahiroğlu, 2010). ARCS Motivasyon Modeli'nin boyutları ve bu boyutların içerdiği alt boyutlara yönelik teorik bilgiler aşağıda sunulmuştur.

1.6.1. Dikkat (Attention)

Öğrenmede motivasyonu etkileyen ilk koşul dikkattir. Dikkat öğrencinin derse odaklanması ve bu odaklanmanın devam ettirilerek derisi anlamlandırabilmesinde en önemli unsurlardan biridir. Eğer ders başında konuyla ilgili öğretmen tarafından öğrencilerin dikkatlerini çekecek bir başlangıç yapılamazsa öğrenciler bir süre sonra derisi dinlemek istemeyecek; sınıf içinde farklı davranışlara yöneleceklerdir.

ARCS Motivasyon Modeli'nin ilk adımı olan dikkat boyutunda öncelikle öğretmen öğrencinin dikkatini kazanmak için çabalamalıdır. Bunun için özellikle ders başlangıcında öğrencilere konuyla ilgili beklemedikleri bir bilgi sunulabilir veya şaşırtıcı bir olaydan bahsedilebilir. Böylece öğrencilerin ders esnasında zihinlerini meşgul edecek başka düşüncelere yönelmeleri engellenebilir. Bu noktada önemli olan dikkatin sürdürülebilmesini sağlamaktır. Dikkati artırırken farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması öğrencinin derse karşı olan ilgisini kaybetmesini önleyecektir. Dikkat boyutu üç alt boyuttan (bk. Şekil 12) oluşmaktadır (Keller, 2000).



Şekil 12. Dikkat boyutu alt boyutları ve yöntem soruları

1.6.1.1. Algısal Uyarılma

Algısal uyarılmada temel amaç bireyin merak etmesini sağlamaktır. Çevredeki beklenmedik ve ani değişiklikler bireyin dikkatini harekete geçirir. Sesin şiddeti, ışık yoğunluğu ve ortamın sıcaklığı gibi öğrencinin dikkatini etkileyen etmenlerde meydana gelen değişimler veya öğrencilerle paylaşılan şaşkınlık uyandırıcı bir bilgi bireylerin algısal olarak uyarılmasını sağlar (Keller, 1987b).

Öğrencilere animasyon, video, çeşitli görseller vb. dikkat çekici materyaller kullanılabilir. Dikkatin uyarılması için öğretmen tarafından derse ilgiyi çekecek bir giriş yapılması, ders boyunca değişik sürprizlerin sunulması, ders ile bağlantılı olarak aktarılan olayların eksik bırakılarak tamamlanmasının istenmesi, derse misafir getirilmesi, resimler ve animasyonlardan faydalanılması, işlenen konuyla bağlantılı materyallerin kullanılması, beklenilmeyen bir soru veya olay ile derse başlanması gibi yöntemler modelin bu alt boyutunda kullanılabilir (Keller, 1983; Akt. Çetin, 2007: 52).

1.6.1.2. Sorgusal Uyarılma

Bu alt boyutta algısal uyarılma alt boyutunda oluşturulan dikkatin devamlılığının sağlanması noktasında çeşitli stratejiler kullanılmalıdır. Bu amaçla dikkatin derse çekilmesinden sonraki adımda öğrencilerin merak duygusunu oluşturmalarını ve üzerinde yoğun olarak düşüncelerini gerektirecek çeşitli problem cümleleri sunulabilir (Balantekin, 2014: 29).

Konu hakkında öğrencilerin ilgilerini çekecek ve merak etmelerini sağlayacak sorular sorularak veya onlara problemler çözdürülerek dikkatin devamlılığı korunabilir. Konu ile alakalı ya da konudan bağımsız olarak zıt fikirler üretilebilir; böylece öğrencilerin de farklı fikirler sunmaları sağlanabilir. Öğrencilerin konu ile alakalı sorular sorabilmesini sağlama, dersi sorun biçimiyle sunma, yanlış örnekler verme ve çatışan fikirler ortaya koyma öğrencilerin sorgusal uyarılmasını sağlayabilir (Keller, 1983; Akt. Kurt, 2012: 15).

1.6.1.3. Çeşitlilik

Dikkatin ders sonuna kadar sürdürülmesini sağlamak için sunum yapılırken çeşitlilik ve zenginliğinin artırılması, farklı anlatım yöntemlerinin kullanılması, bireyin sahip olduğu bilgi birikimi ile kavramların bütünleştirilmesi gibi farklı bilgiyi aktarma türleri kullanılabilir (Gökcül, 2007: 5). Bu alt boyutta çeşitli öğretim yöntem teknikleri ve materyaller bir arada kullanılarak kaynakların çeşitliliği artırılır; böylece öğrencilerin dikkatinin ders süresince devamlılığı sağlanmış olunur (Keller, 1983; Akt. Kurt, 2012: 15).

Keller (1987a) ders esnasında öğrencilerin dikkatini çekmenin yeterli olmadığını belirtmiş; asıl önemli olan noktanın ders süresince hatta bir öğrenim dönemi boyunca öğrencilerin dikkat devamlılığının sağlanması olduğunu vurgulamış ve öğrencilerin bilgiye ulaşma arzusunu, merakını ve dikkatini aktif tutmak amacıyla Tablo 1’de belirtilen dikkat stratejilerini önermiştir.

Tablo 1

Dikkat Stratejileri

D1	Uyuşmazlık, Çatışma
	D1.1 Öğrencinin geçmişteki deneyimiyle çelişmiş gibi görünen bir gerçeği takdim edin. D1.2 Belirli bir kavramı örneklemediği anlaşılan bir örnek sunun. D1.3 Yalnızca biri doğru olabilen eşit derecede iki akla yatkın olgu veya prensibi takdim edin. D1.4 Şeytanın avukatlığını oynayın.
D2	Somutluk
	D2.1 Herhangi bir önemli nesne, fikir veya ilişki kümesinin görsel temsillerini sunun. D2.2 Öğretimsel açıdan önemli her kavram veya ilkeye örnekler verin. D2.3 İçerikle ilgili anekdot, örnek olay çalışmaları, biyografiler vb. kullanın.
D3	Çeşitlilik
	D3.1 Ayaktaki ders anlatımında ses tonunuzu değiştirin; beden hareketleri, duraksama ve ders malzemeleri kullanın. D3.2 Dinleyicilerin dikkat süresine göre öğretim biçiminizi (bilgi aktarımı, pratik yapma, sınama vb.) değiştirin. D3.3 Öğretim araçlarını (kürsüde konuşma, film, video, basılı yayın vb.) değiştirin. D3.4 Basılı materyalleri boşluk, görseller, tablolar, farklı yazı karakterleri vb. kullanarak bölümlere ayırın. D3.5 Sunum stilinizi (komik-ciddi, hızlı-yavaş, yüksek-yumuşak, aktif-pasif, vb.) değiştirin. D3.6 Öğrenci-öğretmen etkileşimi ile öğrenci-öğrenci etkileşimi arasında geçişler yapın.
D4	Mizah
	D4.1 Aşırı bilgi içeren sunularda yeri geldiğinde kelimeler üzerinde oynayın. D4.2 Eğlenceli girişler yapın. D4.3 Açıklama ve özet yaparken komik analogiler kullanın.

Tablo 1 (Devam)
Dikkat Stratejileri

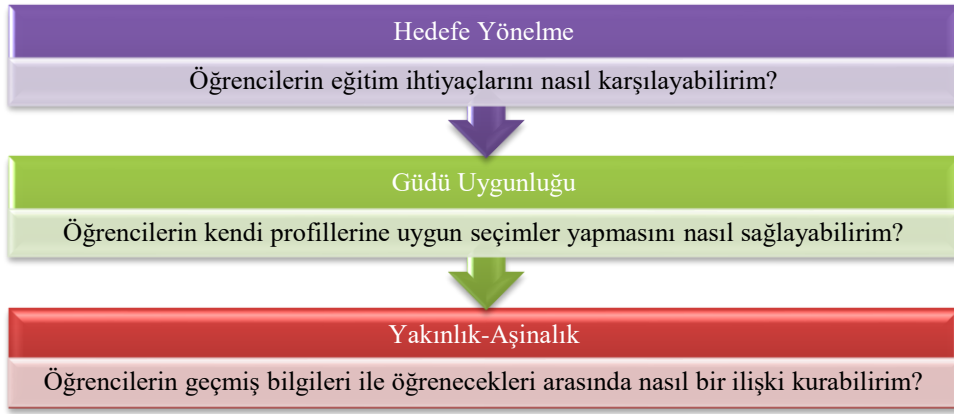
D5	Sorgulama
	D5.1 Öğrencilerin içerikle alışılmadık analogiler ve ilişkilendirmeler oluşturmalarını sağlamak için yaratıcı teknikler kullanın.
	D5.2 Düzenli aralıklarla problem çözme aktiviteleri oluşturun.
	D5.3 Öğrencilere meraklarını çeken ve keşfetmeleri gereken konuları, projeleri ve ödevleri seçme fırsatı verin.
D6	Katılım
	D6.1 Öğrencilerin katılımını gerektiren (rol yapma, simülasyon ve oyunlar oynatma) etkinlikler yapın.

1.6.2. İlişki (Relevance)

Öğrenme-öğretme sürecinde dersin amaçlarına bağlı olarak uygun zamanda tercih edilen öğretim yöntem ve teknikleri öğrencilerden beklenen davranışların kazanılmasında büyük önem taşımaktadır. Ders boyunca ne kadar farklı materyal, ek kaynak, yöntem ve teknik kullanılırsa öğrencilerin dikkati de o derece canlı kalacak; böylece daha iyi öğrenmeleri sağlanacaktır. Bu bağlamda öğretmenler yöntem ve teknik konusunda kendilerini geliştirmelidir (Demirel, 2005: 72).

Öğrenciler öğrenilen bilgilerin gelecekte kendilerine yarar ve kolaylık sağlayacağını düşündükleri sürece derslere karşı ilgi duyacaklardır. Aksi takdirde öğrencinin derse karşı olan motivasyonu düşecek ve onun öğrenimi başarısızlıkla sonuçlanabilecektir. Bu bağlamda iyi bir eğitimci öğretecek konu ile öğrencilerin ihtiyaçları ve istekleri arasında denge kurabilmelidir (Çolakoğlu, 2009: 26).

ARCS Motivasyon Modeli'nin ikinci adımı olan ilişki boyutu konuların öğrenciler tarafından algılanan ilgisini içerir. Öğrencilerin ders sürecinde işlenen konuya yönelik ilgilerinin nasıl artırılacağına dair çeşitli stratejiler kullanılmalıdır (Francom ve Reeves 2010). Burada temel amaç öğrenme hedefleri ile öğrenci arasındaki ilişkiyi kurmak ve öğrenmenin neden gerekli olduğu konusunda öğrencinin aklındaki sorulara yanıt bulmasını sağlamaktır (Kutu, 2011: 50). İlişki boyutu üç alt boyuttan (bk. Şekil 13) oluşmaktadır (Keller, 2000).



Şekil 13. İlişki boyutu alt boyutları ve yöntem soruları

1.6.2.1. Hedefe Yönelme

Ders esnasında aktarılacak olan bilgilerin öğrenciler tarafından önemsiz olduğu düşünülürse motivasyon düzeyleri öğrenme için yeterli olmayacaktır. Bu sebeple derse başlamadan önce öğrencilere ders hakkında bilgilendirilme yapılarak dersin hedefleri ile öğrenci hedefleri birbiriyle ilişkilendirilmelidir (Balantekin, 2014: 30). Öğrenci işleyeceği dersin sonunda ne kazanacağı hakkında haberdar edildiği ve öğrendiği bilgilerin kendisine nasıl fayda sağlayacağını bildiği takdirde o bilgiyi edinmek için daha fazla çabalayacaktır (Keller ve Suzuki, 1988; Akt. Çetin, 2007: 41).

1.6.2.2. Güdü Uygunluğu

“Ne öğretileneğinden çok nasıl öğretileneği” ile ilgili olan bu alt boyut öğrencilerin motivasyon profillerine uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesi üzerine kurulmuştur (Dede, 2003a). Başarılarını artırmak isteyen öğrencilere, ders esnasında çeşitli yöntemleri seçme veya etkinliklere katılma fırsatı tanınmalıdır. Bireysel eğitim almak isteyen, sosyalleşmekten hoşlanmayan bireyler, kendi öğrenim sorumluluklarını alarak kişisel profiline uygun yöntemlerle öğrenimi gerçekleştirirler (Keller, 1983; Akt. Kurt, 2012: 17).

1.6.2.3. Yakınlık-Aşinalık

Bir dersin konusu anlatılırken öğrencilerin günlük yaşantılarıyla ne kadar bağdaştırılırsa konu soyut ve anlaşılmaz olmaktan kurtarılacak; dolayısıyla

öğrencilerin konuyu öğrenme istekleri de o kadar artacaktır. Bu bağlamda ders planları günlük yaşamdan örnekleri kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır (Cengiz, 2009: 37). Bu alt boyutta temel amaç derste kullanılan kavramların ve verilen örneklerin somutlaştırılması ve öğrencilerde var olan bilgiler ile ilişkilendirilerek aktarılmasıdır. Yaşadıkları çevreden çeşitli örnekler sunulduğunda, (gerçek bir hikâye, resim, nesne vs.) öğrenciler işlenen konuyu kendilerine daha yakın görüp benimsemektedir (Karlı, 2015: 51).

Keller (1987a), öğrencilerin derste sunulan bilgileri neden öğreneceklerine dair önceden bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiş; dersi anlatıp bitirmek yerine süreç odaklı hareket ederek öğrencilerin öğrendikleri bilgiler arasındaki bağlantıyı kurabilmeleri için ilişki stratejileri önermiş ve bu stratejiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

İlişki Stratejileri

İ1	Deneyim
	İ1.1 Öğretimde öğrencinin mevcut becerilerini nasıl geliştireceğini açıkça belirtin. İ1.2 Öğrencilerin geçmiş deneyimlerini hatırlatacak analogiler kullanın. İ1.3 Öğrencilerin ilgi alanlarını tespit edin ve öğretimi onlar ile ilişkilendirin.
İ2	Mevcut Değer
	İ2.1 İçeriği öğrenmenin ders anında ifade ettiği değeri ve buna ek olarak öğrencilere gelecekteki faydalarını açıklayın.
İ3	Gelecekteki Fayda
	İ3.1 Öğretimin öğrencinin gelecekteki faaliyetleri ile nasıl ilişkili olduğunu belirtin. İ3.2 Öğrencilerden öğretim ile gelecekteki kendi amaçlarını ilişkilendirmelerini isteyin.
İ4	İhtiyaç Eşleştirmesi
	İ4.1 Öğrencinin başarısını artırabilmesi için ılımlı risk koşulları altında mükemmellik standartlarına ulaşmasını sağlayıcı başarı fırsatları sunun. İ4.2 Güç dürtüsüne cevap veren öğretim için sorumluluk, güç ve kişiler arası etkiye yönelik fırsatlar yaratın. İ4.3 Yakın bağ-ilişki ihtiyacını karşılamak için güven oluşturun ve risksiz işbirlikçi etkileşim fırsatları sunun.
İ5	Modelleme
	İ5.1 Daha önce aynı dersi alan öğrencileri sınıfa getirerek deneyimlerini paylaşımlarını sağlayın. İ5.2 Konuları daha önce kavrayan öğrencilerin diğer öğrencilere yardımcı olmasını sağlayın. İ5.3 Öğretilen konuya yönelik iyi bir heves geliştirin.
İ6	Seçim
	İ6.1 Bir hedefi başarmak için anlamlı alternatif yöntemler sunun İ6.2 Öğrencilerin çalışmalarını yaparken kişisel seçimler yapmasını sağlayın.

1.6.3. Güven (Confidence)

Motivasyon için gerekli üçüncü koşul olan güven boyutu öğrencinin başarılı olma düzeyini ifade eder. Son derece özgüvenli bireyler öğrenmedeki istekliliklerini devam ettirebilirken özgüven eksikliği yaşayan bireyler dersi dinleme ve anlama konusunda kolayca pes edebilirler. Keller, öğrenim gereksinimlerini öğrencilere açık hale getirmeyi, zorluk derecesini kademeli olarak artırmak için materyaller düzenlemeyi, öğrencilerin başarı beklentilerine yardımcı olmayı, öğrencinin çabalarsa başarabileceğini hissettirmeyi, öğrencilerin öğrenme etkinliklerinde daha bağımsız olmalarına ve öğrenenlerin özgüvenini artıracak stratejiler geliştirmeyi önermektedir (Francom ve Reeves 2010).

Güven boyutunda temel amaç öğrencinin konuyu öğrenmek için yeterli düzeyde emek vermesinin sağlanmasıdır. Öğrenciler öğretim programının belirlediği hedefleri kazanamayacakları ya da bu hedefleri kazanmanın uzun zaman alacağı düşüncesine kapılırlarsa derse karşı motive olamayacaktır (Gökcül, 2007: 6). Güven boyutu üç alt boyuttan (bk. Şekil 14) oluşmaktadır (Keller, 2000).



Şekil 14. Güven boyutu alt boyutları ve yöntem soruları

1.6.3.1. Öğrenme İhtiyacı

Dersin nasıl işleneceği, derste ne tür etkinliklere yer verileceği, sınavların hangi türde yapılacağı öğrenciler için ilk etapta belirsizdir. Öğrenciler bunları bilmediklerinde bu durum derse yönelik bir endişeye dönüşebilir. Bu nedenle öğrencilere ders öğrenme çıktısı olarak beklenen şeyleri açıklamak endişeyi ve belirsizliği ortadan kaldırır. Öğretmen-öğrenci arasında bir güven ortamı

oluşmasını sağlar. Burada öğrencilerin başarı beklentisi içerisinde olmaları, kendilerine güven duymaları ve bu başarıyı nasıl elde edeceklerini fark etmeleri sağlanır (Laçınbay, 2018: 31). Eğer öğrenciler yapılacak olan eğitimin amaç ve hedefleriyle ilgili önceden haberdar edilirse ne öğrenecekleri hakkında bilgi sahibi olacaklarından öğrencilerin motivasyonları da artacaktır (Keller, 1983; Akt. Kurt, 2012: 18).

1.6.3.2. Başarı İçin Fırsatlar

Bu alt boyut öğrencilere ön bilgilerini ve öğrenme deneyimlerini kullanabilecekleri fırsatların sunulduğu boyuttur. Öğrencide başarı için beklenti yaratıldıktan sonra, öğrenilen yeni bilgiyi veya beceriyi kullanarak başarılı olacağı görevler yaratmak gerekmektedir. Bu görevler bilgiyi veya yeteneği yeni kazanacak birinde farklı, daha önceden bu bilgi veya yetenek ile ilgili fikri olanlarda farklı olmalıdır. Burada önemli olan nokta hazırlanacak olan görevlerin öğrenenin önceki bilgi düzeyine göre belirlenmesidir (Keller, 1987c).

1.6.3.3. Kişisel Sorumluluk

Öğrenciler başarılı olma ya da başarısız olma durumunun nedenlerini kendilerinde arıyorlarsa bu nedenlere yönelik davranışlarını düzelterek kendine olan güvenlerini artırabilirler. Ancak başarılı olma ya da başarısız olma durumu öğrenci tarafından şans faktörü veya çevresel etkenlerle bağdaştırılıyor ise bu noktada güveni artırma noktasında çeşitli problemlerle karşılaşılabilir (Keller, 2000). Kişisel sorumluluk alt boyutunda öğrencilerin ders sürecine bireysel olarak aktif katılımı sağlanmalı ve böylece bu süreçte başarılı olma ya da olmama durumunun kendilerinden kaynaklandığı öğrencilere hissettirilmelidir (Balantekin 2014: 32).

Keller (1987a), öğrencilerdeki başarısız olma korkusunun öğretmenlerin algıladığından çok daha fazla olduğunu belirtmiş; öğretmenlerin motivasyonu oluşturma veya sürdürme konusundaki zorlukları ortadan kaldırarak okullardaki başarı rekabetine karşı öğrencilerin kendilerine güvenmelerini, başarılı olabileceklerine inanmalarını sağlayabilmek için güven stratejileri önermiş ve bu stratejiler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3

Güven Stratejileri

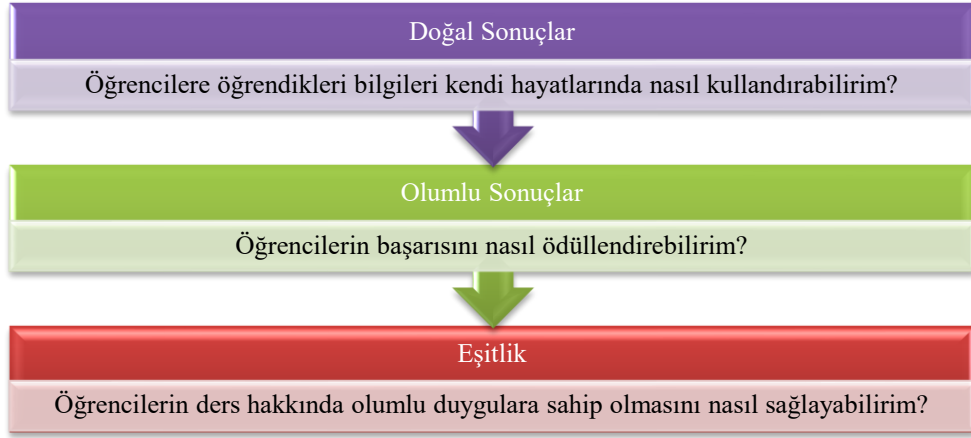
G1	Öğrenme İhtiyaçları
	G1.1 Açıkça belirtilmiş öğrenme hedeflerine uygun eğitimsel materyallere başvurun. G1.2 Açıkça vurgulanan hedeflere dayalı öz değerlendirme araçları sağlayın. G1.3 Değerlendirmede kullanılacak ölçütleri açıklayın.
G2	Zorluk
	G2.1 Öğrenme materyallerini kolaydan zora doğru düzenleyerek üstesinden gelinebilecek şekilde yapılandırın.
G3	Beklentiler
	G3.1 Harcanan çaba ve yetenek ile başarı arasında doğru bir orantı olduğuna dair açıklama yapın. G3.2 Hedeflerine ulaşmalarını sağlayacak bir çalışma planı geliştirmeyi öğrencilere öğretin. G3.3 Öğrencilerin gerçekçi hedefler belirlemesine yardım edin.
G4	Atfetme
	G4.1 Öğrencinin başarısını, şans veya görev kolaylığından ziyade göstermiş olduğu çabaya dayandırın. G4.2 Öğrencileri hem başarı hem de başarısızlık noktasında uygun ifadeler kullanarak çabalamaları için cesaretlendirin.
G5	Öz Güven
	G5.1 Bir beceriyi öğrenmede ve uygulamada öğrencilerin özgürlüklerini geliştirebilecekleri fırsatlar tanıyın. G5.2 Öğrencilerin düşük riskli koşullar altında yeni beceriler öğrenmelerini ve iyi öğrenilmiş becerileri gerçekçi koşullar altında uygulamalarını sağlayın. G5.3 Öğrencilerin mükemmel olmayan bir şeyin başarısızlık anlamına gelmediğini anlamalarına ve gerçek başarılar karşısında kendilerini iyi hissetmelerine yardımcı olun.

1.6.4. Doyum (Satisfaction)

ARCS Motivasyon Modeli'nin son adımı olan doyum boyutu öğrencilerin başarıları hakkında nasıl hissettikleri ile dışsal ve içsel motivasyonlarını tatmin edecek ödüllendirici pekiştiricileri içermektedir. Doyum stratejileri, öğrenme için olumlu doğal sonuçların sağlanmasını, öğrencilere beklenmedik ödüller kazandırmayı, öğrenmede geri bildirimleri ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri ortadan kaldırmayı öğrenen deneyimlerine dayanarak pekiştirme sıklığını belirlemeyi amaçlamaktadır (Francom ve Reeves 2010).

Öğrenciler eğer gayretlerinin sonunda istediklerini elde edemezlerse motivasyonları kolayca kaybolabilir. Bu nedenle öğretmenler ders esnasında çeşitli önlemler almalı ve bu noktada motive edici dışsal faktörleri dikkate

almalıdır. Doyum boyutu üç alt boyuttan (bk. Şekil 15) oluşmaktadır (Keller, 2000).



Şekil 15. Doyum boyutu alt boyutları ve yöntem soruları

1.6.4.1. Doğal Sonuçlar

Bu alt boyutta öğrenciler derste edindikleri bilgi ve becerileri yaşamlarının hangi alanlarında kullanabilecekleri; yaşamlarına ne gibi katkı sağlayabilecekleri konusunda bilinçlendirilmelidir. İçsel motivasyonu sağlayıcı yollardan biri de yeni edinilmiş bilgi ve becerilerin öğrenciler tarafından kullanılmasına imkân verilmesidir (Keller ve Suzuki, 1988; Akt. Çetin, 2007: 47).

1.6.4.2. Olumlu Sonuçlar

Öğrencinin içsel olarak motive olmadığı durumlarda davranışlarını canlandırmak için kullanılan stratejilerden oluşmaktadır. Ödül, pekiştirici ve dönütlerin karışımı bu stratejilerin uygulanması sırasında kullanılmaktadır (Çolakoğlu, 2009: 31).

Öğrencilere ders boyunca uygun noktalarda ivedilikle geri bildirimlerin verilmesi öğrencinin motive olması ve başardığını hissetmesi açısından son derece önemlidir. Çünkü geri bildirimler başarabileceğini düşünen öğrencilere, nasıl başarabileceklerine dair ipucular sağlamaktadır. Geri bildirimlerin hemen verilmesi öğrenciyi verdiği cevabın doğru ya da yanlış olduğuna dair emin olmadığı zamanlarda doyuma ulaştırmaktadır. Özellikle doğru cevaplar için verilen olumlu geri bildirimler bireysel doyumunu artırmaktadır (Keller, 1983; Akt. Çetin, 2007: 62).

1.6.4.3. Eşitlik

Öğrencilerin derse katılma durumu değerlendirilirken ve buna bağlı olarak ödül verilirken adalet duygusu her zaman ön planda tutulmalıdır. Bu bağlamda dersin bütün bölümleri kendi içinde birbiriyle çelişmemeli; dersin hedefleri ile uygulanan etkinlikler birbiriyle örtüşmelidir (Gökcül, 2007: 7).

Keller (1987a), öğrencilerden ders esnasında bir şey yapmaları istendiğinde ve buna karşılık ödül alacakları söylendiğinde kontrol altında tutulma hissinden ötürü bu durumdan hoşlanmayabileceklerini vurgulamış; öğrencilerin yapılan aktivitelerden zevk almasının azalmasını engelleyebilmek adına doyum stratejileri önermiş ve bu stratejiler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Doyum Stratejileri

D1	Doğal Sonuçlar
	D1.1 Öğrencinin yeni edindiği bir beceriyi mümkün olan en kısa sürede gerçekçi bir ortamda kullanmasına izin verin.
	D1.2 Zor bir görevi yerine getirmede öğrencinin kendine özgü gururunu sözel ifadelerle pekiştirin.
	D1.3 Görevinde ustalaşmış bir öğrencinin, henüz görevini tamamlayamayan öğrencilere yardım etmesine izin verin.
D2	Beklenmeyen Ödüller
	D2.1 Gerçekten ilginç bir görev performansını beklenmedik şarta bağlı olmayan ödüllerle ödüllendirin.
	D2.2 Öğrencilere verilen sıkıcı görevleri beklenen ödüllerle ödüllendirin.
D3	Olumlu Sonuçlar
	D3.1 Başarılı ilerleme veya başarı için sözlü övgü verin.
	D3.2 Öğrencilere kişisel ilgi gösterin.
	D3.3 Gerekli olduğunda öğrencilere bilgilendirici, yardım edici geri bildirim sağlayın.
	D3.4 Görev performansının hemen ardından motive edici geri bildirim (övgü) sağlayın.
D4	Olumsuz Etkiler
	D4.1 Görev performansı elde etmek için tehdit kullanmaktan kaçının.
	D4.2 Öğrencileri olumsuz anlamda gözetim altında tutmaktan kaçının. (Pozitif ilginin karşısındadır.).
D5	Tarife
	D5.1 Bir öğrenci yeni bir görev öğrenirken sık sık pekiştireç kullanın.
	D5.2 Bir görevde öğrenci daha yetkin hale geldikçe, aralıklı olarak pekiştireç sağlayın.
	D5.3 Aralık ve nitelik bakımından pekiştireç tarifelerini çeşitlendirin.

1.7. ARCS Motivasyon Modeli'nin Tasarım Süreci

Keller (1999), modelin tipik öğretim tasarım ve geliştirme modelleriyle kullanılabilir sistematik bir tasarım süreci içerdiğini belirtmiş ve bu süreci dört aşamada ele almıştır. Modelin aşamaları ve basamakları Tablo 5'te sunulmuştur (Akt. Eren ve Duman, 2016: 798).

Tablo 5

Keller'ın Motivasyonel Tasarım Süreci Aşamaları ve Basamakları

Tanımlama	Derse yönelik veri toplanması
	Hedeflenen grup ile ilgili bilgi toplama
	Hedeflenen grubun analiz edilmesi
	Var olan materyallerin analiz edilmesi
Tasarlama	Davranışsal hedefler ile değerlendirme yöntem ve tekniklerini listeleme
	Olası strateji ve taktikleri listeleme
	Stratejileri ve taktikleri seçme ve tasarlama
Geliştirme	Stratejileri ve taktikleri öğretim sürecine dâhil etme
	Materyalleri seçme ve geliştirme
Değerlendirme	Değerlendirme ve düzeltme

Tanımlama basamağında ilk adımda, çözülecek motivasyon problemleri sınıflandırılmalıdır. İkinci adımda, bireylerdeki motivasyonel boşlukları tamamlamak için öğrenci analizi yapılmalıdır. Üçüncü adımda, öğrencileri motive edecek amaçlar belirlenmelidir. Dördüncü adımda, hedef kitle analizi yapıldıktan sonra beşinci adımda, motivasyon stratejilerinin geliştirilmesinde özellikle dikkat gerektiren noktalar ortaya çıkarılmalıdır. *Tasarlama* basamağında ilk adımda, tanımlama basamağında belirlenen temel amaçlar için potansiyel motivasyon stratejilerinin bir listesi oluşturulmalıdır. Bu noktada, geniş bir strateji fikirleri yelpazesi oluşturmak için beyin fırtınası yaklaşımının kullanılması önerilmiştir. Bir sonraki adımda, belirlenen potansiyel stratejiler gözden geçirilerek yapılacak olan öğretime uygun stratejiler seçilmelidir (Keller, 1987a).

Geliştirme basamağında öğretim sürecinde kullanılacak olan özel materyaller oluşturmalı; iç tutarlılığı ve devamlılığı sağlamak için ders konularına göre öğretim materyalleri revize edilmelidir. *Değerlendirme* basamağında öğrencilerin motivasyon düzeylerindeki değişiklik öğrenme çıktılarına dayandırılmalıdır. Öğretim sürecinde öğrencilerin motivasyonları ve başarıları

genellikle sınavlardan aldıkları puanlara göre değerlendirilmektedir. Bu iyi bir uygulama değildir, çünkü başarı sadece motivasyondan değil birçok faktörden etkilenir. Bu bağlamda öğrenci motivasyonu değerlendirmesi yapılırken öğrencinin gösterdiği çaba, derse karşı tutumu ve duygu durumu ölçütleri de dikkate alınmalıdır (Keller, 1987a).

Bu araştırmada tanıtılan motivasyon kuramları değerlendirildiğinde kuramların genel olarak bireyin yaşamını etkileyebilecek sosyo-ekonomik etkenlere yönelik motivasyonu üzerine kurulu bir içeriğe sahip olduğu anlaşılmaktadır. ARCS Motivasyon Modeli'nin ise eğitimle bağlantılı olarak öğretime yönelik birtakım motivasyonel stratejilerinin bulunması, başarılı bir öğretim için her boyutunun ayrıntılı olarak ele alınması ve öğretim tasarım sürecini içermesi gibi özellikleriyle diğer motivasyon kuramlarından ayrıldığı görülmektedir.

Göksu vd. (2014) yaptıkları çalışmada, ARCS Motivasyon Modeli'nin Türkiye'de 2002-2012 yılları arasında yayınlanan araştırmalar içinde öğretim tasarımı modelleri arasında en çok tercih edilen ikinci model olduğunu tespit etmiş ve modelin sistematik öğrenmeye önemli derecede fayda sağladığı gerekçesiyle öğretmenler tarafından kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Tüm bu etkenler dikkate alınarak araştırmanın uygulama sürecinde sosyal bilgiler dersinde deney grubu öğrencilerine uygulamak üzere motivasyon modellerinden ARCS Motivasyon Modeli tercih edilmiştir.

1.8. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde ARCS Motivasyon Modeli ile ilgili yurt içinde yapılmış olan çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Dede (2003b) çalışmasında, “*Öğre Gösterim Teorisi ile ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak yapılan öğretimin değişkenlik kavramını öğrenme ve motivasyon düzeyine etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 7. sınıftaki 35 deney grubu ve 32 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Dört hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda modelin değişkenlik kavramı öğretiminde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu; ancak

matematik dersine yönelik içsel ve dışsal motivasyon üzerinde bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çetin (2007) çalışmasında, “*ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımının akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 10. sınıftaki 30 deney grubu ve 30 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma kapsamında uygulama öncesi gruplara ön test uygulanmış; deney grubuna yapılan iki haftalık uygulama süreci tamamlandıktan sonra gruplara son test uygulanmıştır. Son test gerçekleştirildikten iki hafta sonra ise gruplara kalıcılık testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı olarak hazırlanan bilgisayar destekli öğretim yazılımının akademik başarıyı artırdığı gözlenirken öğrenme kalıcılığı üzerinde bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Gökcül (2007) çalışmasında, “*Matematik dersinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı bilgisayar yazılımının akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıftaki 22 deney grubu ve 19 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Gökcül’ün geliştirdiği ARCSBİL yazılımı ile iki hafta boyunca bilgisayar laboratuvarında ders işlenmiş; uygulama bittikten üç hafta sonra kalıcılık testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda modelin akademik başarı üzerinde deney grubu açısından önemli derecede fark oluşturduğu; öğrenme kalıcılığı üzerinde ise deney grubunun aksine kontrol grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir.

Cengiz (2009) çalışmasında, “*Fen ve Teknoloji dersinde ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak yapılan öğretimin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıftaki 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Beş hafta süreyle uygulamanın yapıldığı çalışma sonucunda modelin akademik başarı üzerinde deney grubu yönünde önemli derecede fark oluşturduğu; deney grubunun kalıcılık puan ortalamalarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu ancak gruplar arasında kalıcılık yönünden anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Acar (2009) çalışmasında, “ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak yapılan web destekli performans tabanlı öğretimin akademik başarı, motivasyon, tutum ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Büro Yönetimi Eğitimi alan 36 deney grubu ve 36 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Sekiz hafta süreyle klavye öğretim programı uygulaması yapılan çalışma sonucunda ritm, performans, tutum ve motivasyon açısından deney grubu yönünde önemli derecede fark olduğu; öğrenme kalıcılığında ise konum bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu görülürken ritm, yazım ve doğruluk açısından iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Çolakoğlu (2009) çalışmasında, “ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı olarak hazırlanan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisi”ni incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkçe Öğretmenliği bölümündeki 25 deney grubu ve 25 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. 6 hafta süreyle uygulanan öğretim sonucunda modelin öğrencilerin motivasyon düzeylerini artırdığı tespit edilmiştir.

Kutu (2011) çalışmasında, “Kimya dersinde yaşam temelli ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak yapılan öğretimin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 9. sınıftaki 60 öğrenci oluşturmuştur. Yedi hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama sonucunda modelin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı ve motivasyon üzerinde deney grubu açısından önemli derecede farklılık oluşturduğu gözlenirken tutum üzerinde etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

Çoban (2012) çalışmasında, “3B open simülatör ortamında ARCS Motivasyon Modeli’ temel alarak tasarım yapan öğrencilerin görüş ve deneyimleri”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde okuyan 42 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Bu tasarımcılar bir dönem boyunca “Proje Geliştirme” dersinde KUDAKA, SODES, TÜBİTAK, SAN-TEZ, ERASMUS, KOSGEB, GRUNDTVIG gibi proje kurumlarına ARCS Motivasyon Modeli’ne göre 3B nesnelere tasarlamıştır. On dört hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama sonucunda tasarımcıların yaptıkları tasarımlarda ARCS Motivasyon Modeli’nin “Dikkat” ve “İlişki” boyutlarına

yeterince yer verirken “Güven” ve “Doyum” boyutlarına yeterince yer vermedikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğrenciler modele dayalı tasarımlar geliştirirken zengin görsel içeriğine sahip olma, etkileşime dayalı olma, öğrenci merak duygusunu tetikleme gibi öğeleri dikkate alırken ortamda bulunan kullanıcılara ödül ve geri bildirim sağlama yönünde yaptıkları tasarımların yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2012) çalışmasında, “*Bilişim Teknolojileri dersinde ARCS Motivasyon Modeli’ne göre harmanlanmış öğretimin akademik başarı üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 6. sınıftaki 80 öğrenci oluşturmuştur. Kontrol grubuna geleneksel öğretim uygulanırken deney grubuna ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak harmanlanmış öğretim uygulanmıştır. Dört hafta süreyle yapılan çalışma sonucunda akademik başarı düzeyinde deney grubu yönünde önemli derecede fark bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balantekin (2014) çalışmasında, “*Matematik Dersinde ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıftaki 24 deney grubu ve 22 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Dört hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda; kontrol grubu motivasyonu üzerinde araştırmada kullanılan ölçeğin bir alt boyutunda, deney grubunda ise dört alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın tutum üzerindeki etkisine bakıldığında sadece Güven faktöründe deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken ölçeğin diğer faktörlerin anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Ayrıca çalışmada ARCS Motivasyon Modeli’nin deney grubu lehine akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kurt (2014) çalışmasında, “*ARCS Motivasyon Modeli’nin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngilizce hazırlık sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci oluşturmuştur. On hafta süreyle gerçekleştirilen uygulama sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’ne göre işlenen derslerin öğrencilerin motivasyonunu artırdığı tespit edilmiştir.

Karlı (2015) çalışmasında, “*Fen Bilimleri dersinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerindeki*

etkisi”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 8. sınıftaki üç deney grubu (101) ve dört kontrol grubu (141) olmak üzere toplam 242 öğrenci oluşturmuştur. Yedi hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda modelin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir fark oluşturduğu ve kız öğrencileri erkek öğrencilere göre daha fazla motive ettiği belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin model hakkında; etkin ve kolay öğrenmeyi sağladığı, derse yönelik motivasyonu yükselttiği, derslerin keyifli geçmesine neden olduğu yönünde pozitif düşünceye sahip oldukları tespit edilmiştir.

Uçar (2016) çalışmasında, *“Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin ilgi, motivasyon, eylem yeterlikleri ve başarı üzerindeki etkisi”*ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu uzaktan eğitim yoluyla verilen İngilizce dersini alan 32 deney grubu ve 30 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. On bir hafta süren uygulama sonunda ARCS Motivasyon Modeli’nin derse karşı ilgi değişkeninde dikkat boyutunda deney grubu yönünde önemli derecede fark bulunurken modelin diğer alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Motivasyon değişkeniyle ilgili olarak ilişki kategorisinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken dikkat, güven ve doyum kategorilerinde deney grubu yönünde önemli derecede fark görülmüştür. Eylem yeterliği değişkenine yönelik ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

Çalışkan (2017) çalışmasında, *“Fen Bilimleri dersinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin akademik başarı ve çevreye karşı tutum üzerindeki etkisi”*ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 5. sınıftaki 22 kontrol grubu ve 24 deney grubu öğrencisi oluşturmuştur. Beş hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda modelin akademik başarı, motivasyon ve tutum üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık etkisi oluşturmadığı; bunun yanında akademik başarı, motivasyon ve tutum kavramları arasında yüksek düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Günyel (2018) çalışmasında, *“Web 2.0 destekli ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak oluşturulan öğretim tasarımının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına ve motivasyonlarına etkisi”*ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Yabancı Diller bölümünde İngilizce öğrenen 13 deney grubu ve 17

kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. İki hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda modelin deney grubunun dinleme testi puanlarını artırmadığı ancak motivasyon puanlarını artırdığı tespit edilmiştir.

Laçınbay (2018) çalışmasında, “*ARCS Motivasyon Modeli’nin görsel sanatlar öğretmen adaylarının motivasyonlarına, tutumlarına ve çalışmalarına etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersi alan 18 deney grubu ve 18 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. On dört hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin deney grubundaki öğretmen adaylarının derse karşı tutumlarında, motivasyonlarında, bilgi kaynaklı merak düzeylerinde ve çalışmalarında anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir.

1.9. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında ARCS Motivasyon Modeli’ne ilişkin yurt dışında yapılmış olan çalışmalardan bazıları aşağıda sunulmuştur.

Song ve Keller (2001) çalışmalarında, “*ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak oluşturulan bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin ders başarısına, motivasyonlarına, dikkatlerine, güven ve doyumlarına olan etkisi*”ni incelemişlerdir. Araştırma için 3 çalışma grubu oluşturulmuş; bu gruplardan birine ARCS Motivasyon Modeli’ne göre hazırlanmış ders yazılımı, diğer iki gruba ise düşük ve normal motivasyonlu ders yazılımı öğretimi gerçekleştirilmiştir. ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı yazılım sisteminin uygulandığı grubun diğer iki gruba göre dikkat ve motivasyonlarının arttığı; ayrıca güven ve doyum bakımından da diğer iki gruba göre daha yüksek puanlar elde ettikleri tespit edilmiştir.

Feng ve Tuan (2005) çalışmalarında, “*ARCS Motivasyon Modeli’nin asit ve bazlar ünitesinin öğretiminde on birinci sınıf öğrencilerinin motivasyon ve başarısına etkisi*”ni incelemişlerdir. Çalışmaya 50 kontrol grubu ve 51 deney grubu öğrencisi katılmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilere ARCS Motivasyon Modeli’ne göre hazırlanan ders planı uygulanmış, kontrol grubuna ise geleneksel yöntemle hazırlanan ders planı uygulanmıştır. On saat süreyle uygulamanın yapıldığı çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’nce

tasarlanan ders planında yer alan öğrencilerin motivasyon ve başarısının geleneksel yöntemle hazırlanan ders planında yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmış aynı zamanda ARCS Motivasyon Modeli ile hazırlanan ders planının motive olmakta zorluk çeken öğrencilerin motivasyonlarını yükselttiği belirlenmiştir.

Huett (2006) çalışmasında, “*ARCS tabanlı güven stratejilerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin güveni ve performansı üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bilgisayar kursuna kayıtlı olan 41’i deney 40’ı kontrol olmak üzere toplam 81 öğrenci oluşturmuştur. Beş buçuk hafta süreyle gerçekleştirilen çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’nin öğrenenlerin güveni ve performansı açısından deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği; modelin dikkat alt boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmazken modelin ilişki ve doyum alt boyutları için istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir.

Margueratt (2007) çalışmasında, “*Uzaktan eğitim ile öğrenen motivasyonunu tasarlamak ve geliştirmek için kullanılan öğretim tasarımı metodolojisi arasındaki ilişki*”yi incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kingston, Ontario’daki Kraliyet Askeri Koleji’nde Savunma Yönetimi Kursuna kayıtlı 204 öğrenci oluşturmuştur. Öğrencilerle Savunma Yönetimi dersinde iki dönem boyunca (Ocak-Temmuz 2006) bilgisayar üzerinden uzaktan eğitim gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli’nin ilişki boyutu haricinde, tüm ARCS alt boyutlarına uygulanan öğretim tasarım sürecinin öğrenci motivasyonu üzerinde önemli ölçüde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Wah (2015), çalışmasında, “*ARCS Motivasyon Modeli’nin Geogebra kullanan üst düzey öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonlarına etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda öğrenim gören 24 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğrencilerin başarı ve motivasyon düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu ve uygulama konusunda “öğrenme deneyimi”, “öğrenme artışı” ve “etkileşimli öğrenme” üzerinde olumlu görüşler bildirdikleri tespit edilmiştir.

Ghbari (2016) çalışmasında “*ARCS Motivasyon Modeli’nin akademik başarı ve motivasyon üzerindeki etkisi*”ni incelemiştir. Araştırmanın çalışma

grubunu 10. sınıftaki 50 deney grubu ve 63 kontrol grubu öğrencisi oluşturmuştur. Fizik dersi manyetizma konusu üzerinde deney grubu ARCS Motivasyon Modeli'ne, kontrol grubuysa geleneksel yöntemlere dayalı öğretim gerçekleştirilmiştir. Her iki gruba da 45'er dakikalık 8 saatlik ders İki haftalık bir süreçte uygulanmış; çalışma sonucunda ARCS Motivasyon Modeli'nin akademik başarı ve motivasyon açısından deney grubu yönünde önemli derecede fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma kapsamında incelenen yurt içi ve yurt dışı kaynaklı çalışmalar değerlendirildiğinde; modelin genellikle akademik başarı, motivasyon, öğrenme kalıcılığı ve tutum gibi değişkenler üzerinde denendiği; ağırlıklı olarak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, İngilizce, Matematik, Fen Bilgisi derslerinde uygulandığı ve ilkokul, ortaokul, lise, üniversite gibi eğitimin her düzeyinde kullanıldığı görülmektedir. Tezel ve Soytürk'ün (2017) çalışma sonuçları bu değerlendirmeyi destekler niteliktedir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu başlık altında araştırmanın modeli, deneysel deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, uygulama süreci ve araştırmadan elde edilen verilerin analizine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin akademik başarı, öğrenme kalıcılığı ve motivasyon düzeyi üzerindeki etkisinin incelendiği bu araştırmada nicel ve nitel yöntemlerin birlikte ele alındığı karma yöntem (mixed-method research) kullanılmıştır. Araştırma kapsamında belirlenen problemin farklı açılardan incelenebilmesi düşüncesinden hareketle faydacı yaklaşım temel alınarak nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılması ile gerçekleştirilen araştırma yöntemine karma yöntem araştırması denir. Farklı yöntemler uygulanarak elde edilen verilerin birbirlerini doğrulama maksadıyla kullanılması ve bu sayede ulaşılan sonuçların inandırıcılığını artırması bu araştırmaların en önemli özellikleri arasındadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 351-352).

Karma yöntemlerde sadece tek bir yaklaşım ele alınmamakta; nicel ve nitel yöntemler farklı biçimlerde bir arada kullanılabilir. Bazı karma araştırma desenlerinde nicel yöntemler baskınken bazı karma araştırma desenlerinde nitel yöntemler baskın olabilmekte, bazı karma araştırma desenlerinde ise her iki yöntem eşit oranda birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek 2013: 355). Bu araştırma karma araştırma desenlerinden gömülü desene göre tasarlanmıştır. Gömülü desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı veya sıralı olarak toplanır ve ayrı ayrı analiz edilerek yorumlanır. Bu desende amaç ikincil olan veri türüyle birincil

yani baskın olan veri türünü açıklamak veya desteklemektir. Literatüre bakıldığında gömülü desenin kullanıldığı araştırmalarda daha çok nitel verilerin nicel verileri desteklemek üzere kullanıldığı görülmektedir (Creswell, 2017: 710). Bu araştırmada nitel veriler nicel verileri desteklemek amacı ile sürece dâhil edilmiştir. Bu bağlamda araştırma tasarlanırken nicel aşamaya öncelik verilmiş, nitel aşama ise araştırmanın nicel aşamasını destekleyici olarak ikinci boyutunu oluşturmuştur.

2.2. Araştırmanın Deneysel Deseni

Deneysel desenler; bir olay, olgu, obje, subje (kişi) ve etkeni incelemek amacıyla araştırma için belirlenen değişkenlerin neden-sonuç bağlantısı kurularak karşılaştırılması ve ölçülmesi sürecini içerir (Ekiz, 2015: 109). Bu araştırmada nicel araştırmalarda yaygın olarak kullanılan deneysel desen yöntemlerinden yarı deneysel desen kullanılmıştır. Önceden oluşturulmuş gruplardan birinin veya birkaçının kontrol grubu, birinin veya birkaçının ise deney grubu olmasına rastgele karar verilmesi yarı deneysel desen olarak adlandırılmaktadır (Özmen, 2016: 60).

Araştırmanın nitel bölümünde ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak hazırlanan etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen verilerin analiz sürecinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, birbiriyle benzerlik gösteren verilerden yola çıkılarak belirli kavramların ve temaların oluşturulması, düzenlenmesi ve yorumlanmasıdır. Burada temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. İçerik analizi; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 259-260).

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 öğretim yılında Rize Çayeli İlçesi'ndeki bir ortaokulda öğrenim gören 24'ü kontrol 22'si deney olmak üzere toplam 46 beşinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmaya başlamadan önce Rize Çayeli ilçesinde bulunan üç devlet okulu belirlenmiş; bu üç okuldan idari

görevlileri ile araştırmanın uygulama sürecini yürütmesi için görüşülen sosyal bilgiler öğretmenin araştırmaya karşı olumlu tutum sergilemesi araştırmacı tarafından seçilen okulun tercih edilmesinde önemli bir etken olmuştur.

Araştırma kapsamında seçilen okuldan edinilen bilgiler doğrultusunda belirlenen beşinci sınıf öğrencilerine araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ile Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön test olarak; öğrencilerin demografik özellikleri bakımından denklik durumunu belirlemek için ise kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda akademik başarı testi (bk. Tablo 16), sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği (bk. Tablo 19) puan ortalamaları ve demografik özellikleri birbirine denk olan iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin demografik özellikleri Tablo 6'da belirtilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

Değişkenler	Kontrol Grubu		Deney Grubu		
	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	16	66.6	15	68.1
	Erkek	8	33.3	7	31.8
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	7	29.1	10	45.4
	Ortaokul	6	25	3	13.6
	Lise	8	33.3	2	9.09
	Üniversite	3	12.5	7	31.8
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	4	16.6	8	36.3
	Ortaokul	1	4.1	–	–
	Lise	10	41.6	5	22.7
	Üniversite	9	37.5	9	40.9
Anne Meslek Durumu	Ev Hanımı	18	75	12	54.54
	Öğretmen	1	4.17	3	13.64
	Hemşire	3	12.5	–	–
	Serbest meslek	2	8.3	7	31.82

Tablo 6 (Devam)

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

	Maden işçisi	2	8.3	3	13.64
Baba Meslek Durumu	Öğretmen	5	20.83	3	13.64
	Serbest meslek	16	66.6	13	59.09
	Emekli	1	4.17	3	13.64
Bilgisayar Mevcudiyeti	Var	19	79.1	16	72.7
	Yok	5	20.8	6	27.2
İnternet Mevcudiyeti	Var	17	70.8	18	81.8
	Akrabadan Temin	1	4.1	3	13.6
	Yok	6	25	1	4.5
Birinci dönem S.B. karne notu	4	2	8.3	2	9.09
	5	22	91.67	20	90.91

Tablo 6’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ebeveynlerinin eğitim ve mesleki durumu, evde bilgisayar ve internet mevcudiyeti durumu, cinsiyetin sınıflara göre dağılımı ve 2017-2018 güz dönemi sosyal bilgiler dersi karne notlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir.

2.4. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi (Ek-2) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu (Ek-4) ile Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği (Ek-3.1.) kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının kullanım amaçları Tablo 7’de belirtilmiştir.

Tablo 7

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Veri Toplama Aracı	Kullanım Amacı	Araştırma Aşamaları		
		Ön Test	Son Test	Kalıcılık
Akademik Başarı Testi (ABT)	Akademik başarı ve öğrenme kalıcılığının ölçülmesi	X	X	X
Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	Öğrenci motivasyon düzeyinin ölçülmesi	X	X	-
Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	ARCS Motivasyon Modeli kapsamında yapılan etkinliklerle ilgili deney grubu öğrenci görüşlerinin alınması	-	-	-

2.4.1. Akademik Başarı Testi (ABT)

Akademik başarı testi, deney ve kontrol gruplarının sosyal bilgiler dersindeki başarılarını ölçebilmek amacıyla araştırmacı tarafından 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanının tüm kazanımlarını kapsayacak şekilde geliştirilmiştir.

Test hazırlanmadan önce MEB tarafından hazırlanan sosyal bilgiler ders kitabı ve farklı soru kitapları, sosyal bilgiler dersiyle ilgili internet siteleri, daha önce bu kazanımlar üzerinde çalışılan tezler gibi birçok farklı kaynaktan faydalanılarak tüm kazanımları kapsayacak şekilde 41 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra MEB’de görev yapmakta olan 1 sosyal bilgiler öğretmeni, 3 sosyal bilgiler eğitimi öğretim üyesi, 1 sosyal bilgiler eğitimi araştırma görevlisi ve 1 Türkçe eğitimi öğretim üyesi olmak üzere 6 alanında uzman görüşü alınarak 35 soruluk pilot uygulama testi oluşturulmuştur.

35 soruluk testin pilot uygulaması Rize ili Çayeli ilçesinde bulunan iki ortaokuldaki toplam 122 altıncı sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiş; soruların tümüne cevap verilen 117 test kâğıdı değerlendirmeye alınarak madde analizleri yapılmıştır.

Pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin madde analizi yapılırken alt-üst %27 grup ortalamaları farkına dayalı madde analiz yöntemi kullanılmış ve Tablo 8’de belirtilen madde güçlük ve ayırt edicilik değer aralıkları kıstas alınmıştır (Büyüköztürk vd., 2012: 123).

Tablo 8

Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değer Aralıkları ve Ölçütleri

Madde Güçlük Değeri	Değerlendirme Ölçütü	Madde Ayırt Edicilik Değeri	Değerlendirme Ölçütü
.70-1	Çok kolay madde	$\geq .40$	Çok iyi madde
.50-.69	Kolay madde	.30-.39	Madde düzeltme yapmadan ölçekte tutulabilir. Fakat küçük geliştirmeler yapılabilir. İyi madde.
.30-.49	Orta güçlükte madde	.20-.29	Maddelerin düzeltilerek geliştirilmesi önerilir.
< .29	Zor madde	< .20	Madde ölçekten çıkarılmalıdır.

Pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin Tablo 8’de belirtilen madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri kıstas alınarak yapılan madde analizi sonuçları Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Akademik Başarı Testi Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik Değerleri

Madde No	Güçlük Değeri	Ayırt Edicilik Değeri	Madde No	Güçlük Değeri	Ayırt Edicilik Değeri
1	0.37	0.54	19	0.58	0.45
2	0.72	0.35	20	0.29	0.06
3	0.41	0.45	21	0.69	0.61
4	0.80	0.38	22	0.51	0.77
5	0.64	0.58	23	0.41	0.38
6	0.66	0.54	24	0.19	0.12
7	0.72	0.54	25	0.35	0.12
8	0.72	0.29	26	0.62	0.54
9	0.46	0.35	27	0.33	0.22
10	0.62	0.61	28	0.58	0.77
11	0.30	0.09	29	0.45	0.51
12	0.33	0.29	30	0.27	0.09
13	0.53	0.61	31	0.45	0.58
14	0.51	0.45	32	0.41	0.51
15	0.43	0.54	33	0.54	0.70
16	0.59	0.61	34	0.67	0.38
17	0.27	0.16	35	0.20	0.41
18	0.61	0.45			

Tablo 9’da görüldüğü üzere madde ayırt ediciliği .20’nin altında olan 6 soru ve uzman görüşleri doğrultusunda çıkarılması önerilen 2 soruyla birlikte toplamda 8 soru ölçekten çıkarılmıştır. Böylece akademik başarı testinin son hali elde edilmiştir. 27 sorudan oluşan akademik başarı testinden alınabilecek en yüksek puan 27 olarak belirlenmiş; testin değerlendirilmesi yapılırken her bir doğru cevap 1 (bir) puan, yanlış ve boş cevaplar ise 0 (sıfır) puan olarak kabul edilmiştir. Akademik başarı testine son hali verilirken kapsam geçerliliğini korumasına özen gösterilmiştir. 27 soruluk nihai akademik başarı testinin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı kazanımlarına yönelik soru dağılımı Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Akademik Başarı Testi Kazanımlara Göre Soru Dağılımı

KAZANIMLAR	KONULAR	SORU NO
1. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.	YAŞADIĞIM YERDEKİ EKONOMİK FAALİYETLER	3, 13, 14, 15, 23, 24
2. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder	EKONOMİ VE YAŞAMIM	2, 7, 8, 9, 19
3. Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.	ÜRETİM SERÜVENİ	11, 17, 20, 25, 26
4. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	EKONOMİ İÇİN YENİ FİKİRLER	10, 12, 22, 27
5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	HAKLARIMI KULLANIYORUM	4, 16
6. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.	ÇEVREMDEKİ MESLEKLER	1, 5, 6, 18, 21

Akademik başarı testi geliştirilirken Bloom taksonomisi basamaklarına göre değerlendirilmesi amacıyla uzman görüşüne sunulmuştur. “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanının içerdiği kazanımlara yönelik 27 soruluk nihai akademik başarı testinin belirtke tablosu Tablo 11’de belirtilmiştir.

Tablo 11

Akademik Başarı Testi Kazanımlara Yönelik Belirtke Tablosu

Soru No	Bilişsel Alan Basamakları					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme
2, 17, 19, 23				X		
3, 13			X			
1, 4, 6, 11, 12, 15, 21, 22, 24, 26, 27		X				
5, 8, 9, 10, 14, 16, 18, 20, 25,	X					
7					X	

2.4.2. Kalıcılık Testi

Araştırma kapsamında 5 hafta boyunca işlenen “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanının içerdiği kazanımlara yönelik bilgilerin öğrencilerdeki kalıcılık düzeyini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulandıktan 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

2.4.3. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Araştırmada öğrencilerin uygulama sürecinden önce ve sonra sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarını ölçebilmek amacıyla Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 8’i olumsuz (3., 5., 6., 8., 10., 11., 13. ve 23. maddeler), 15’i olumlu olmak üzere toplam 23 maddeden ve “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç katılmıyorum” olmak üzere beş likertten oluşmaktadır. Ölçeğin puan dağılımı Tablo 12’de belirtilmiştir.

Tablo 12

Ölçek Derecelendirilmesinde Kullanılan Puan Karşılıkları

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi	Ölçek Derecelendirmesi
1.00 – 1.80	Hiç Katılmıyorum	1
1.81 – 2.60	Katılmıyorum	2
2.61 – 3.40	Kısmen Katılıyorum	3
3.41 – 4.20	Katılıyorum	4
4.21 – 5.00	Tamamen Katılıyorum	5

Sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği; “İçsel Motivasyon”, “Önemseme” ve “Dışsal Motivasyon” olmak üzere 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Gömleksiz ve Kan (2012), yaptıkları güvenilirlik hesaplamaları sonucunda ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha değerini .792 olarak bulmuşlardır.

Araştırmacı tarafından yapılan güvenilirlik hesaplamaları sonucunda ise ölçeğin bütününe ilişkin Cronbach Alpha değeri .864 olarak bulunmuştur. Özdamar’a (2004: 633) göre akademik araştırmalarda kullanılan ölçeklerin güvenilirlik değerleri ve değerlendirme ölçütleri Tablo 13’te belirtilmiştir.

Tablo 13

Ölçekler İçin Güvenirlik Değer Aralıkları ve Değerlendirme Ölçütleri

Cronbach Alpha Güvenirlik Değeri Aralığı	Değerlendirme Ölçütü
.81-1	Ölçek yüksek derecede güvenilirdir.
.61-.80	Ölçek oldukça güvenilirdir.
.41-.60	Ölçek düşük güvenilirliğe sahiptir.
.00-.40	Ölçek güvenilir değildir.

Tablo 13’te belirtilen değer aralıkları ve değerlendirme ölçütleri dikkate alındığında araştırma kapsamında kullanılan sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin bu araştırma için oldukça güvenilir olduğu söylenebilir. Gömleksiz ve Kan (2012) yaptıkları çalışma sonucunda sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinin, ölçek maddelerinin sade ve anlaşılır olması dolayısıyla hem ilkokul hem de ortaokul düzeyinde kullanabileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda yapılan literatür taramasında sosyal bilgiler dersine yönelik geliştirilen motivasyon ölçekleri incelenmiş ve bu ölçeğin çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.

2.4.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada, deney grubu öğrencilerinin ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak işlenen sosyal bilgiler dersinde kullanılan etkinlikler ve dersin işleniş şekline yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu oluşturulurken daha önce geliştirilen görüşme formları incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda 5 sorudan oluşan görüşme formu geliştirilmiştir. 3 sosyal bilgiler eğitimi alanı uzmanı ve 1 sosyal bilgiler öğretmeninden alınan görüşler doğrultusunda soru köklerinde ve kullanılan dilde düzeltmeler yapılmış ve nihai görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu uygulama süreci bittikten sonra deney grubu öğrencilerinin tamamına (n=22) uygulanmıştır.

2.5. Araştırmanın Uygulama Süreci

Bu bölümde ARCS Motivasyon Modeli'nin araştırma kapsamında sosyal bilgiler dersi "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanına nasıl uygulandığı ve uygulanırken hangi adımların dikkate alındığı hakkında bilgiler sunulmuştur.

2017 yılı sosyal bilgiler dersi öğretim programına göre "Üretim, Dağıtım, Tüketim" öğrenme alanı kazanımları ve bu kazanımlara ayrılan süre Tablo 14'te belirtilmiştir (MEB, 2017).

Tablo 14

Üretim, Dağıtım, Tüketim Öğrenme Alanı Kazanımları ve Ders Saatleri

ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM			
Kazanım No	Kazanımlar	Ayrılan Süre	Uygulama Haftası
1	Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.	3 ders saati	1. Hafta
2	Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.	3 ders saati	2. Hafta
3	Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder.	3 ders saati	3. Hafta
4	İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	3 ders saati	4. Hafta
5	Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	3 ders saati	
6	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.	3 ders saati	

Tablo 14’te görüldüğü üzere belirlenen öğrenme alanına 4 hafta ayrılmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan etkinliklerin zaman kaygısı yaşanmadan ve öğrencilerin bu etkinliklerin hangi amaçlarla yapıldığını kavrayabilmeleri adına daha sağlıklı bir şekilde uygulanabilmesi için kazanım süreleri 5 haftayı dolduracak şekilde planlanmış ve uygulanmıştır.

Uygulama yapılmadan önce çeşitli kriterler (okuldaki öğretmenlerin görüşleri, sınıfların eğitim seviyelerinin yakınlığı, öğrencilerin demografik özellikleri vs.) göz önünde bulundurularak birbirine denk iki sınıf deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiş ve uygulama sürecinden önce Gömleksiz ve Kan (2012) tarafından geliştirilen sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen akademik başarı testi ön test olarak gruplara uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından yapılan literatür taraması doğrultusunda ARCS Motivasyon Modeli temel alınarak “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanına uygun ders planları (Ek-6) oluşturulmuştur. Öğrencilere 5 hafta süreyle ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı ders işlenmiştir. Bu süreçte araştırmacı deney grubu derslerine gözlemci olarak katılmış, deney ve kontrol grubu sosyal bilgiler derslerinin dengeli bir şekilde ilerlemesine özen gösterilmiş, bu bağlamda kontrol grubunda da “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı konuları 5 haftada tamamlanmıştır.

Ders işleme sürecinde özellikle etkinliklere tüm öğrencilerin katılmasına ve öğrenci dikkatinin ders sırasında dağılmamasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda ders süresince öğrencilere olumlu geri bildirimler ve düzeltmeler verilmiş; ayrıca çeşitli pekiştireçler kullanılarak öğrencilerin derse karşı motivasyonunun yüksek tutulmasına dikkat edilmiştir.

Ders işleme süreci yani 5. hafta tamamlandıktan sonra deney ve kontrol grubuna sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ile akademik başarı testi son test olarak uygulanmış ve deney grubu öğrencilerinin yapılan etkinlikler hakkındaki görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Son test uygulaması tamamlandıktan 5 hafta sonra akademik başarı testi gruplara kalıcılık testi olarak uygulanmış ve uygulama süreci bu şekilde tamamlanmıştır.

2.6. Verilerin Analizi

Bu bölümde nitel ve nicel verilerin analiz sürecine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.6.1. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmada ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarı, motivasyon ve öğrenme kalıcılığı düzeylerine etkisini saptamak amacı ile “Akademik Başarı Testi” ön test, son test ve kalıcılık testi; “Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği” ise ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Her iki veri toplama aracından elde edilen nicel veriler SPSS 18 paket programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analiz türünü belirlemek amacıyla yapılan normallik testi analizi sonuçları Tablo 15’te belirtilmiştir.

Tablo 15

Normallik Testi Analizleri Sonuçları

Test türü	Gruplar	Çarpıklık	Basıklık
	Kontrol grubu ön test	-.856	.176
	Deney grubu ön test	-.871	.265
Akademik Başarı Testi	Kontrol grubu son test	-1.32	1.64
	Deney grubu son test	.046	.204
Kalıcılık Testi	Kontrol grubu	-.532	.100
	Deney grubu	-.256	.812
Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği	Kontrol grubu ön motivasyon	-.853	1.30
	Deney grubu ön motivasyon	-.325	-.946
	Kontrol grubu son motivasyon	-.065	-.335
	Deney grubu son motivasyon	-.049	-.683

Tablo 15 incelendiğinde araştırma kapsamında kullanılan tüm veri toplama araçlarının değerlerinde normal dağılım olduğu; çarpıklık ve basıklık katsayı değerlerinin -1.32 ile +1.64 arasında yer aldığı görülmektedir. Normallik testine tabii tutulan bir çalışma grubu verilerinden elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri -1.96 ile +1.96 arasında ise dağılım normal olarak kabul edilebilir (Can,

2014: 84-85). Bu nedenle deney ve kontrol gruplarına uygulanan tüm veri toplama araçlarının ön ve son test puanlarının analiz edilmesinde parametrik analiz tekniklerinden bağımsız gruplar t-Testinden yararlanılmıştır.

2.6.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney grubu öğrencilerinin ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı olarak gerçekleştirilen öğretim süreci boyunca uygulanan etkinliklere ve ders işleniş sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunun tamamına (n=22) uygulanmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır.

Nitel verilerin analizi sürecinde kategori ve kodlar oluşturulurken güvenilirliğin sağlanması amacıyla 1 alanında uzman öğretim üyesi ile araştırmacı tarafından veriler ayrı ayrı kodlanarak her iki kodlama birbiriyle kıyaslanmıştır. Miles ve Huberman (2015) tarafından oluşturulan *Görüş Birliği* \div (*Görüş Birliği* + *Görüş Ayrılığı*) $\times 100$ formülü kullanılarak yapılan güvenilirlik hesaplaması sonucunda her iki kodlayıcıdan elde edilen veriler arasındaki uyum yüzdesi % 83 olarak bulunmuştur.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR VE YORUM

Bu başlık altında deney ve kontrol gruplarından elde edilen nicel ve nitel verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1. Nicel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında kullanılan akademik başarı testi ve sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sonuçları yorumlanmıştır.

3.1.1. Akademik Başarı Testine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinden önce ön test, uygulama süreci tamamlandıktan sonra son test ve uygulama sürecinin bitmesinden 5 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanan akademik başarı testinden elde edilen verilerin analiz sonuçları ve değerlendirmeleri alt problemler bağlamında aşağıda sunulmuştur.

3.1.1.1. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucu Tablo 16’da belirtilmiştir.

Tablo 16

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	14.81	2.77			
				44	-1.297	.201
Kontrol	24	16	3.34			

Tablo 16 incelendiğinde uygulama sürecinden önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(44)}=-1.297$, $p>.05$] ve kontrol grubu ($\bar{x}=16$) öğrencilerinin deney grubu ($\bar{x}=14.81$) öğrencilerine göre akademik başarı ön test puan ortalamalarının az bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda uygulama süreci öncesinde gruplar akademik başarı testi puan ortalamaları açısından denk olarak kabul edilebilir.

3.1.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucu Tablo 17’de belirtilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	20	2.74			
				44	2.179	.035
Kontrol	24	17.41	4.89			

Tablo 17 incelendiğinde uygulama süreci sonrası deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(44)}=2.179$, $p<.05$] ve deney grubu ($\bar{x}=20$) öğrencilerinin, kontrol grubu ($\bar{x}=17.41$) öğrencilerine göre akademik başarı son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgulara bakarak ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin deney grubunun akademik başarısı üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

3.1.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Test Puanlarının Karşılaştırılması

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarı kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucu Tablo 18’de belirtilmiştir.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Grubu Akademik Başarı Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	20.68	2.41			
				44	4.212	.000
Kontrol	24	17.54	2.62			

Tablo 18 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan akademik başarı kalıcılık testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu [$t_{(44)}=4.212$, $p<.05$] ve deney grubu ($\bar{x}=20.68$) öğrencilerinin, kontrol grubu ($\bar{x}=17.54$) öğrencilerine göre akademik başarı kalıcılık testi puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakarak deney grubuna uygulanan ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin ve etkinliklerin öğrenme kalıcılığı üzerinde etkili olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunun akademik başarı kalıcılık puan ortalamalarının yine her iki grubun akademik başarı son test puan ortalamalarından (bk. Tablo 17) fazla olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak kalıcılık testi

uygulamasının yapıldığı zamanın iki grubun da hem sosyal bilgiler dersi sınav dönemine hem de uygulamanın yapıldığı okulun genel deneme sınavı dönemine denk gelmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

3.1.2. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeğine İlişkin Bulgular

Uygulama sürecinden önce ön test, uygulama süreci tamamlandıktan sonra son test olarak uygulanan sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeğinden elde edilen verilerin analiz sonuçları ve değerlendirmeleri alt problemler bağlamında aşağıda sunulmuştur.

3.1.2.1. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucu Tablo 19’da belirtilmiştir.

Tablo 19

Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	97.45	7.25	44	1.186	.242
Kontrol	24	93.29	14.91			

Tablo 19 incelendiğinde uygulama sürecinden önce deney ve kontrol gruplarına uygulanan sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı [$t_{(44)}=1.186$, $p>.05$] deney grubu ($\bar{x}=97.45$) öğrencilerinin, kontrol grubu ($\bar{x}=93.29$) öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön test puan ortalamalarının az bir farkla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda uygulama sürecinden

önce gruplar sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği puan ortalamaları açısından denk olarak kabul edilebilir.

3.1.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

“Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık var mıdır?” alt problemine yönelik yapılan bağımsız gruplar t-Testi sonucu Tablo 20’de belirtilmiştir.

Tablo 20

Deney ve Kontrol Grubu Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin Bağımsız t-Testi Sonuçları

GRUP	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Deney	22	102.95	6.99	44	2.528	.015
Kontrol	24	95	13.14			

Tablo 20 incelendiğinde uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney ve kontrol gruplarına uygulanan sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği son testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu [$t_{(44)}=2.528$, $p<.05$] ve deney grubu ($\bar{x}=102.95$) öğrencilerinin kontrol grubu ($\bar{x}=95$) öğrencilerine göre sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği son test puan ortalamalarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara bakarak ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin deney grubunun sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri üzerinde olumlu bir etkide bulunduğu söylenebilir.

3.2. Nitel Verilerden Elde Edilen Bulgular

Uygulama süresince yapılan etkinliklere yönelik deney grubu öğrencilerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen bulgular içerik analizine tabi tutulmuş; kategoriler

ve kodlar belirlenerek frekansları hesaplanmıştır. Tablolardaki veriler öğrenci cümlelerinden örneklerle desteklenmiştir.

3.2.1. ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Olarak İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Farklılıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Uygulama süresince işlenen sosyal bilgiler derslerinin uygulamadan önceki sosyal bilgiler derslerinden farklılıklarına ilişkin deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 21'de belirtilmiştir.

Tablo 21

ARCS Motivasyon Modeli'ne Dayalı Olarak İşlenen Sosyal Bilgiler Derslerinin Farklılıklarına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler	f
Farklılık Var	Çok ve sık etkinlik yapma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	16
	Eğlenceli olma	Ö2, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15 Ö18	7
	Derslerin daha güzel ve çabuk geçmesi	Ö6, Ö18	2
Farklılık Yok	-	-	-

Tablo 21 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamı (n=22) uygulama süresince işlenen sosyal bilgiler derslerinin daha önceki sosyal bilgiler derslerinden çeşitli farklılıkları olduğunu belirtmiştir. “Farklılık var” kategorisini tercih eden öğrencilerden “Çok ve sık etkinlik yapma” koduna ilişkin Ö4, “*Evet, bana göre farklılıklar var. Önceki derslerde çokça etkinlik yapmazdık; şimdi ise hemen hemen her dersimizde etkinlik yapıyoruz.*”, “eğlenceli olma” koduna ilişkin Ö8, “*Diğer derslerde fazla etkinlik yapmıyoruz. Öğretmenimiz kartondan bir şeyler yapıp getiriyordu ve çok da eğleniyorduk. Diğer derslerde çoğunlukla test çözerdik.*” ve “derslerin daha güzel ve çabuk geçmesi” koduna ilişkin Ö18, “*Evet. Çünkü diğer derslerde daha az eğleniyor ve daha az etkinlik yapıyorduk. Şimdi*

daha fazla eğleniyor ve daha fazla etkinlik yapıyoruz. Böylece ders hem eğlenceli hem de çabuk geçiyor.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin ve uygulama süresince yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersini eğlenceli hale getirdiği, öğrenci için dersin nasıl bittiğini anlayamayacak kadar hızlı geçtiği ve tüm bu etkenlerin sosyal bilgiler dersine farklılık kazandırdığı söylenebilir.

3.2.2. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeyi Kolaylaştırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkinliklerin sosyal bilgiler dersini öğrenmeyi kolaylaştırma durumuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 22'de belirtilmiştir.

Tablo 22

Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersini Öğrenmeyi Kolaylaştırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler	f
Kolaylaştırdı	Eğlenerek öğrenme	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö8, Ö10, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18, Ö21, Ö22	14
	Eğitici olma	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20	12
	Aktif olma	Ö2, Ö12	2
Kolaylaştırmadı	-	-	-

Tablo 22 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamı (n=22) etkinliklerin sosyal bilgiler dersi “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularını öğrenmeyi kolaylaştırdığını belirtmiştir. “Kolaylaştırdı” kategorisini tercih eden öğrencilerden “Eğlenerek öğrenme” koduna ilişkin Ö21, “*Kolaylaştırdı. Çünkü etkinlik yaparak daha çok eğlenerek öğreniyorum ve derslerde hiç sıkılmıyorum.*”, “eğitici olma” koduna ilişkin Ö13, “*Kolaylaştırdı. Çünkü yapılan etkinlikler hem eğlenceli hem de eğiticiydi. Ben bu etkinliklerden çok keyif*

aldım.” ve “aktif olma” koduna ilişkin Ö12, “Kolaylaştırdı. Çünkü daha çok aktif olmaya başladık. Bu yüzden daha kolay anladım.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin ve uygulama süresince yapılan etkinliklerin eğitici olması, öğrencileri eğlenerek öğrenmeye teşvik etmesi ve ders süresince aktif kılmasının sosyal bilgiler dersini öğrenmeyi kolaylaştırmada etkili olduğu söylenebilir.

3.2.3. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersindeki Farklı Konulara Uygulanması Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkinliklerin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanı dışındaki diğer sosyal bilgiler dersi konularına uygulanması durumuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 23’te belirtilmiştir.

Tablo 23

Etkinliklerin “Üretim, Dağıtım, Tüketim” Öğrenme Alanı Dışındaki Diğer Sosyal Bilgiler Dersi Konularına Uygulanması Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler	f
Evet, isterim	Eğlenceli ve güzel ders işleme	Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö21, Ö22	14
	Akılda kalıcılık	Ö2, Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö22	9
	Kolay ve hızlı öğrenme	Ö4, Ö5, Ö12, Ö13	4
	Motivasyonu artırma ve mutlu hissetme	Ö18	1
Hayır, istemem	–	–	–

Tablo 23 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamı (n=22) etkinliklerin sosyal bilgiler dersi dışındaki diğer derslere uygulanmasını istediklerini belirtmiştir. “Evet, isterim” kategorisini tercih eden öğrencilerden “Eğlenceli ve güzel ders işleme” koduna ilişkin Ö16, “İsterdim. Bu konuda yapılan ve eğlendiğim etkinliklerin diğer konularda da yapılması hoşuma giderdi.”, “akılda kalıcılık” koduna ilişkin Ö17, “İsterim. Hem vaktim daha

eğlenceli hem de aklımızda daha kalıcı olur. “kolay ve hızlı öğrenme” koduna ilişkin Ö5, “Bence uygulansın. konuları pekiştiriyoruz ve konuları daha hızlı öğreniyoruz.” “motivasyonu artırma ve mutlu hissetme” koduna ilişkin Ö18, “Evet. Çünkü eğleniyoruz. Motivasyonumuz artıyor. Diğer derslere de mutlu giriyoruz.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin ve uygulama süresince yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersini eğlenceli ve güzel kıldığı, kolay ve hızlı öğrenmeyi sağladığı, bu sayede bilgilerin akılda kalıcılığını artırdığı, motivasyonu artırarak öğrencinin kendisini mutlu hissetmesini sağladığı söylenebilir.

3.2.4. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgiyi Artırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilgiyi artırma durumuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 24’te belirtilmiştir.

Tablo 24

Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersine Olan İlgiyi Artırma Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler	f
Evet, düşünüyorum	Keyifli ders süreci	Ö2, Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22	14
	Etkili ve anlaşılır olma	Ö1, Ö6, Ö7, Ö13, Ö16	5
	Aktif ders süreci	Ö5, Ö12, Ö15	3
Hayır, düşünmüyorum	-	Ö4	1

Tablo 24 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu uygulama süresince yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilgilerini artırdığını belirtmiştir. “Evet, düşünüyorum” kategorisini tercih eden öğrencilerden “Keyifli ders süreci” koduna ilişkin Ö17, “İlgim arttı. Vaktimiz daha eğlenceli geçiyor,

daha keyifli bir ders oluyor.” , “Etkili ve anlaşılır olma” koduna ilişkin Ö16, “*Düşünüyorum. Çünkü sosyal bilgiler dersi daha etkili olmaya başlamıştı.*”, “Aktif ders süreci” koduna ilişkin Ö15, “*İlgimi artırdığını düşünüyorum. Çünkü daha hareketli geçiyor.*” şeklinde görüş belirtmiştir. “Hayır düşünmüyorum” kategorisini tercih eden Ö4 ise uygulama süresince yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilgisini artırmadığını ifade etmiş ve bu duruma neden olarak herhangi bir gerekçe belirtmemiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin ve uygulama süresince yapılan etkinliklerin keyifli bir ders ortamı oluşturduğu, sosyal bilgiler dersinin daha etkili ve anlaşılır olmasını sağladığı, daha aktif bir ders ortamı sayesinde öğrencileri pasif olmaktan kurtardığı söylenebilir.

3.2.5. Etkinliklerin Sosyal Bilgiler Dersi İçin Gerekliliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Etkinliklerin gereksiz yanlarının olup olmama durumuna ilişkin deney grubu öğrencilerinin verdikleri cevaplardan yola çıkılarak belirlenen kategoriler, kodlar ve frekansları Tablo 25’te belirtilmiştir.

Tablo 25

Etkinliklerin Gereksiz Yanlarının Olup Olmama Durumuna İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategori	Kodlar	Tekrar Eden Öğrenciler	f
	İyi ve güzel olma	Ö2, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21	13
Hayır yok	–	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22	8
	Bilgiyi artırma	Ö19	1
Evet var	–	–	–

Tablo 25 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin tamamı (n=22) etkinliklerin gereksiz herhangi bir yanının bulunmadığını belirtmiştir. “Hayır, yok” kategorisini tercih eden öğrencilerden “İyi ve güzel olma” koduna ilişkin

Ö15, “Gereksiz olduğunu düşündüğüm yanları yok. Etkinlikler hoşuma gidiyor.”, “bilgiyi artırma koduna ilişkin Ö19, “Yok. Çünkü etkinlikler bizim bilgimizi artırdığı ve aklımızda daha iyi kaldığı için gerekli olduğunu düşünüyorum” ve herhangi bir gerekçe belirtmeden sadece etkinliklerin gereksiz yanının olmadığı durumuna ilişkin Ö3, “Yapılan etkinliklerin gereksiz olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir.

Yukarıdaki bulgular değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli’ne dayalı öğretimin ve uygulama süresince yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencileri tarafından beğenildiği ve bilgi artırıcı olduğu bu nedenle sosyal bilgiler için gerekli olduğu söylenebilir.



TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde akademik başarı ve öğrenme kalıcılığı, derse karşı motivasyon ve öğrenci görüşleri başlıkları altında araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkarak tartışma ve sonuçlar sunulmuştur.

Akademik Başarı ve Öğrenme Kalıcılığına Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın birinci amacı, sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim ile etkinliklerin akademik başarı ve öğrenme kalıcılığına yönelik bir farklılık oluşturma durumunu tespit etmektir. Bu amaçtan hareketle uygulama sürecinden önce deney ve kontrol gruplarına akademik başarı testi ön test olarak uygulanmış ve grupların puan ortalamaları arasında önemli düzeyde farklılık olmadığı görülerek birbirine denk olduğu kabul edilmiştir. Uygulama süreci tamamlandıktan sonra akademik başarı testi gruplara son test olarak uygulanmış ve gruplar arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla akademik başarı testi son test uygulandıktan 5 hafta sonra her iki gruba da kalıcılık testi olarak uygulanmış; yapılan karşılaştırma sonucunda iki grubun kalıcılık testi puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

ARCS Motivasyon Modeli'nin sosyal bilgiler dersi öğretimindeki etkisinin incelendiği bu araştırmadan elde edilen sonuçlar, modelle ilgili literatürdeki diğer araştırma sonuçları ile akademik başarı yönünden benzerlik gösterirken (Kurt, 2012; Dede, 2003; Karşlı, 2015; Balantekin, 2014; Tahiroğlu, 2015) öğrenme kalıcılığı yönünden bu çalışmanın aksi yönünde sonuçlara ulaşıldığı (Cengiz, 2009; Gökcül, 2007; Kayak ve Mahiroğlu, 2010; Çetin, 2007) görülmektedir.

Literatürdeki araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'nin genel olarak akademik başarıyı artırdığı söylenebilir. Bu duruma modelin uygulama sürecinin öğrencilerin derse karşı ilgi ve merakını artıracak şekilde düzenlenmesi ve öğrenci

görüşlerinde de ifade edildiği üzere eğlenerek öğrenmenin daha kolay ve anlaşılır olmasının neden olduğu düşünülmektedir.

Literatürdeki araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'nin genel olarak öğrenme kalıcılığı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu duruma araştırmalardaki uygulama sürecinin kısa tutulması ve etkinliklere yeterince zaman ayrılamamasının neden olabileceği düşünülmektedir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada ise ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrenme kalıcılığı üzerinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonucun elde edilmesine neden olarak; araştırmacı tarafından oluşturulan ders planları doğrultusunda öğrencilerin ders boyunca aktif tutulması, farklı tekniklerden faydalanılarak öğrendikleri bilgileri diğer arkadaşlarıyla etkinlikler vasıtasıyla paylaşmalarının sağlanması ve tüm öğrencilere öğrenmeleri için ders içerisinde fırsatlar oluşturulmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Literatürde Çalışkan (2017) tarafından Fen Bilimleri dersinde gerçekleştirilen çalışmada ise bu araştırma sonuçlarının aksine ARCS Motivasyon Modeli'nin akademik başarı üzerinde bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonucun elde edilmesine neden olarak araştırmanın uygulama sürecinde karşılaşılan çeşitli sorunların (sınıf ortamının etkinlikler için yetersiz kalması, ARCS Motivasyon Modeli'nin belirlenen konuya yeterli düzeyde uyarlanamaması, zaman kısıtlılığı vs.) neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencinin Derse Karşı Motivasyonuna Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın ikinci amacı, sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim ve etkinliklerin öğrencilerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bu amaçtan hareketle uygulama sürecinden önce deney ve kontrol gruplarına sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği ön test olarak uygulanmış; yapılan karşılaştırma sonucunda iki grubun motivasyon ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülerek grupların sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon düzeyleri açısından birbirine denk olduğu kabul edilmiştir.

Uygulama süreci tamamlandıktan sonra yine her iki gruba da sosyal bilgiler dersi motivasyon ölçeği son test olarak uygulanmış; yapılan karşılaştırma sonucunda deney ve kontrol grubunun son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuç, literatürdeki diğer çalışmalarla (Tahiroğlu, 2015; Karşlı, 2015; Balantekin, 2014; Laçınbay 2018; Çolakoğlu, 2009; Kurt, 2014; Günyel, 2018; Çoban, 2012; Ocak ve Akçayır, 2013) benzerlik göstermektedir.

Literatürdeki araştırmalar ile bu araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'nin genel olarak öğrenci motivasyonunu artırdığı söylenebilir. Bu duruma; ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrenci motivasyonuna yönelik birtakım öğretim stratejilerini içermesi, bu stratejilere bağlı olarak tüm öğrencilerin derse aktif olarak katılımının sağlanması, yine tüm öğrencilere çeşitli sorumluluklar verilerek başarabileceklerinin hissettirilmesi ve bu bağlamda öğrenci moralinin daima yüksek tutulması, motivasyonu artırıcı geri bildirim ve pekiştiricilerin kullanılmasının neden olduğu düşünülmektedir.

ARCS Motivasyon Modeli ile ilgili literatürde yapılan ve modelin motivasyon üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılan araştırmalar da (Çalışkan, 2017; Dede, 2003a; Dede, 2003b;) bulunmaktadır. Bu sonuçlara ulaşılmasında ise uygulama sürecini yürüten öğretmenlerin modelle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınıf ortamı dışında öğrenci motivasyonunu etkileyen içsel ve dışsal faktörlerin olması ve uygulama yapılan okulların etkinlikler için yetersiz kalabilmesi durumunun neden olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenci Görüşlerine Yönelik Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın üçüncü amacı, sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim ve etkinliklere yönelik öğrenci görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçtan hareketle uygulama süreci tamamlandıktan sonra deney grubuna araştırmacı tarafından hazırlanan ve 5 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizine tabii tutulmuş; kategori ve kodlar oluşturularak frekans hesaplamaları yapılmıştır.

Öğrenciler; uygulama süresince işlenen sosyal bilgiler derslerinin önceki sosyal bilgiler derslerine göre daha çok etkinlik yapma, dersin zevkli geçmesi gibi

farklılıklarının bulunduğu, ders işleniş sürecinin ve etkinliklerin sosyal bilgiler dersi konularını öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve diğer konularına da uygulanmasını istedikleri, etkinlikler sayesinde derse karşı ilgilerinin arttığı ve etkinliklerin sosyal bilgiler dersi için gerekli olduğu şeklinde olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Bu araştırmadan elde edilen nitel sonuçların literatürdeki ortaokul düzeyinde yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Karslı'nın (2015) çalışmasında öğrenciler ARCS Motivasyon Modeli'yle ilgili aktif öğrenmeyi desteklediği, derse karşı motivasyonlarını artırdığı, derslerin eğlenceli ve zevkli geçtiği, kolay öğrenme ve ders çalışma isteğini artırdığı, tüm bu etkenlere bağlı olarak kendilerini güvende hissettikleri şeklinde olumlu görüş bildirmişlerdir. Kurt'un (2012) çalışmasında derste sıkça materyal kullanılması, öğrencilerin dersin hedefleriyle ilgili önceden haberdar edilmeleri ve kavramların somutlaştırılması gibi etkenlere bağlı olarak öğrenciler olumlu görüşler bildirmişlerdir. Benzer şekilde Şan ve İbrahimoglu (2017) çalışmalarında sosyal bilgiler dersinde etkinlik kullanımının öğrencilerin dersle ilgili görüşleri üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Literatürdeki lise ve üniversite düzeyinde yapılan çalışmalarda da (Buyruk vd., 2018; Aşıksoy ve Özdamlı, 2016; Kutu, 2011) öğrenci görüşlerinden elde edilen sonuçların bu araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Bu araştırmada öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulardan hareketle uygulama süresince ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı olarak yapılan etkinliklerin, kullanılan materyallerin (fotoğraf, video, animasyon, karikatür, bulmaca vs.), öğrenciye derse katılması için fırsatlar verilmesinin ve öğretmenin öğrenciye karşı tutumunun öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı beslediği düşünceler üzerinde önemli derecede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci görüşlerinden elde edilen bu araştırma sonuçları değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'nin; öğrencilerin ders süresince aktif olmasını ve derse karşı olumlu tutum sergilemelerini sağlayan, öğrenme istekliliğini artıran, eğlenerek öğrenilen bir sınıf ortamı oluşturan, eğitimin her kademesinde kullanılabilme elverişliliğine sahip etkili bir stratejiler bütünü olduğu söylenebilir. Özellikle öğrencilerin görüşlerini belirtirken sosyal bilgiler derslerinin daha eğlenceli geçtiğini, ders içinde aktif olmanın öğrenme üzerindeki

etkisini ve bilgilerin etkinliklerle akılda daha kalıcı hale geldiğini vurgulamasından araştırmanın nitel bulgularının nicel bulgularını destekler nitelikte olduğu anlaşılmaktadır.

Öneriler

Sosyal bilgiler dersinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretimin akademik başarı, motivasyon düzeyi ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisinin incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular ve bu bulgulardan ulaşılan sonuçlar ışığında araştırmacılara ve öğretmenlere aşağıda belirtilen önerilerde bulunulabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırmadan ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı öğretim sürecinde ders uygun materyallerle desteklendiğinde akademik başarı, öğrenme kalıcılığı, derse karşı motivasyon ve öğrencinin dersle ilgili düşünceleri üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin etkililiğine yönelik farklı sınıf düzeyleri ve konular üzerinde araştırmaların yapılması önerilmektedir.
- Bu çalışmada öğrencilerin ARCS Motivasyon Modeli'nin sosyal bilgiler dersine karşı motivasyon düzeyi üzerindeki etkisi incelenmiş ve deney grubu lehine bulgular elde edilmiştir. Buradan hareketle modelin okula, sınıfa veya öğretmene karşı motivasyon düzeyi üzerindeki etkisine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan çalışmalara bakıldığında ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrenme kalıcılığı üzerinde ağırlıklı olarak bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada ise modelin öğrenme kalıcılığı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle modelin öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkisine yönelik daha fazla ve kapsamlı araştırmalar yapılması önerilmektedir.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- ARCS Motivasyon Modeli içeriği gereği uygulamada zaman gerektiren bir yapıya sahiptir. Bu nedenle hem modeli tam anlamıyla eğitime entegre

edebilmek hem de yapılacak olan etkinliklerde zaman kaygısı yaşamamak adına modelin uygulanacağı sınıfın olanakları ve koşulları dikkate alınmalıdır.

- Motivasyonun eğitim için ne kadar önemli bir unsur olduğu göz önünde bulundurularak özellikle ders işleme sürecinde öğrencileri motive eden faktörler belirlenmeli ve bu faktörler dikkate alınarak ders planları oluşturulmalıdır.
- Bu araştırmada ARCS motivasyon modeline dayalı öğretim gerçekleştirilirken yapılan etkinliklerin tüm öğrencilerin katılabileceği şekilde düzenlenmesinin özellikle derse katılma noktasında pasif kalan öğrencilerin çekingenlik davranışı ve yapamayacağım endişesinden kurtularak daha aktif olmalarını sağladığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle öğretim sürecinde öğretmenler tarafından öğrencilerin dikkatini çekecek, motivasyonunu artıracak ve her öğrencinin rahatlıkla katılabileceği zorluk seviyelerini barındıran materyaller oluşturulmalı; ders içinde oyun olarak algılayabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2009). Web destekli performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akbaba, S. & Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21, 19-42.
- Aktepe, V., Tahiroğlu, M. & Sargın, S. (2014). İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 259-272.
- Aşıksoy, G. & Özdamlı, F. (2016). Flipped classroom adapted to the ARCS model of motivation and applied to a physics course. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6), 1589-1603.
- Aydın, A. (2014). *Eğitim psikolojisi* (13. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, B. (2007). *Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bacanlı, H. (2004). *Gelişim ve öğrenme* (8. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balantekin, Y. (2014). ARCS motivasyon modeline göre tasarlanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Bayraktar, V. H. (2015). Sınıf yönetiminde öğrenci motivasyonu ve motivasyonu etkileyen etmenler. *International Periodical For The Languages*, 10(3), 1079-1100.
- Bayburtlu, B. (2011). *Webquest öğretim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri ve motivasyon düzeylerine etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Bozanoğlu, İ. (2005). Bilişsel davranışçı yaklaşıma dayalı grup rehberliğinin güdülenme, benlik saygısı, başarı ve sınav kaygısı düzeylerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(1), 17-42.
- Buyruk, A. A., Erdoğan, P., Deveci, Ç. C. & Toy, Y. 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., Çakmak, K. E., Karadeniz, Ş., Akgün, Ö. E., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H., Azizođlu, M. E. & Aydın, M. E. (2011). *Organizasyon ve yönetim* (8. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cengiz, E. (2009). *ARCS motivasyon modelinin fen ve teknoloji dersinde öğrencilerin başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları* (Çev. H. Ekşi). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Çakmak, M. & Ercan, L. (2006). Etkili öğretim sürecinde deneyimli öğretmenler ve öğretmen adaylarının motivasyon konusunda görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 133-143.
- Çalışkan, F. Z. (2017). *ARCS motivasyon modelinin 5.sınıf öğrencilerinin çevreye karşı tutum ve başarısına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, Ü. (2007). *ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımı ile yapılan öğretimle geleneksel öğretimin öğrencilerin başarısı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından karşılaştırılması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çetin, Ü. & Mahiroğlu, A. (2008). ARCS motivasyon modeli uyarınca tasarlanmış eğitim yazılımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* 9(3), 101-112.

- Çetinkaya & Uçar (2019). İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının incelenmesi: bir ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 27-35.
- Çoban, M. (2012). *3B open simülasyon ortamında ARCS motivasyon modeline göre tasarım yapan öğretim tasarımcısı adaylarının görüş ve deneyimleri: Bir durum çalışması* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Çolak, E. & Cırık, İ. (2015). Ortaokul öğrencilerinin motivasyon kaynaklarının incelenmesi. *Elementary Education Online*, 14(4), 1307-1326.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS motivasyon modeli kullanılarak oluşturulan ders modüllerinin harmanlanmış öğretim uygulamalarındaki öğrenci motivasyonuna etkisinin incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Deci, E. L. & Ryan R. M. (1980). Self-determination theory: When mind mediates behavior. *Journal of Mind and Behavior*. 1, 33-43.
- Dede, Y. & Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 29(34), 49-54.
- Dede, Y. (2003a). ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin matematiğe yönelik motivasyonlarına etkisi. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 173-182.
- Dede, Y. (2003b). ARCS motivasyon modeli ve öge gösterim teorisine (component display theory) dayalı yaklaşımın öğrencilerin değişken kavramını öğrenme düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Demirel, Ö. (2005). *Öğretimde planlama ve değerlendirme öğretme sanatı* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dilekmen, M. & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 113-123.
- Dilmaç, B. (2016). Öğrenme ve öğrenmeyle ilgili temel kavramlar. G. Ekici, (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları içinde* (s. 4-41). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Durak, İ. (1998). *İşletmelerde çalışan insanlardan daha fazla yararlanma aracı olarak motivasyon süreci ve bir uygulama* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Efil, İ. (2009). *İşletmelerde yönetim ve organizasyon* (10. Baskı). İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Ekiz, D. (2015) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eren, E. (2015). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (15. Baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Eren, A. & Duman, G. (2016). Güdüsel tasarım modeli: Öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yansımaları ve diğer yaklaşımlarla olan ilişkileri. G. Ekici, (Ed.), *Öğrenme-öğretme kuramları ve uygulamadaki yansımaları* içinde (s. 774-826). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ereş, F. (2018). Eşitlik kuramı. F. Ereş, (Ed.), *Sosyal bilimlerde kuramlar* içinde (s. 39-46). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ergün, M. (2011). Sınıfta motivasyon. E. Karip, (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde (s. 131-147). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eroğlu, F. (2015). *Davranış bilimleri* (14. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Feng, S. L. & Tuan, H. L. (2005). Using ARCS model to promote 11th graders' motivation and achievement in learning about acids and bases. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 3, 463-484.
- Fer, S. (2011). *Öğretim tasarımı* (2.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Francom, G. & Reeves, C. T. (2010). A significant contributor to the field of educational technology. *Educational Technology*, 50(3), 55-58.
- Ghbari, A. T. (2016). The effect of ARCS motivational model on achievement motivation and academic achievement of the tenth grade students. *The New Educational Review*, 43, 68-76.
- Gökcül, M. (2007). *Keller'ın ARCS güdülenme modeline dayalı bilgisayar yazılımının matematik öğretiminde başarı ve kalıcılığa etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Göksu, İ., Özcan, V. K., Çakır, R. & Göktaş, Y. (2014). Türkiye’de Öğretim Tasarımı Modelleriyle İlgili Yapılmış Çalışmalar. *İlköğretim Online*, 13(2), 694-709.
- Günyel, Ö. F. (2018). *Web 2.0 destekli ARCS uygulanan öğretim tasarımının öğrencilerin dinlediklerini anlamalarına ve motivasyonlarına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Hatırlı, Y. & Duran, Y. (2015). Öğrenmede motivasyonu etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Isparta Meslek Yüksekokulu öğrencileri üzerine bir uygulama. *International Journal of Social Sciences and Education Research* 4(2), 330-343.
- Hoşgörür, V. (2018). Motivasyon kuramları. F. Ereş, (Ed.), *Sosyal bilimlerde kuramlar içinde* (s. 92-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Hoy, W. K. & Miskel, C.G. (2012). *Eğitim yönetimi. Teori, uygulama ve araştırma*. (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Huett, B. J. (2006). *The effects of ARCS-based confidence strategies on learner confidence and performance in distance education* (Doctoral dissertation). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.899.4898&rep=rep1&type=pdf>
- İlgar, Ş. (2004). Motivasyon aktiviteleri ve öğretmen. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 211-222.
- İşman, A. (2005). The implementation results of new instructional design model: İşman model. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(4), 47-53.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının iş gören performansına etkisi ve bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Karapınar, A. (2008). *Endüstri çalışanlarını motive eden etmenlerin Maslow ve Herzberg’in kuramlarına göre incelenmesi*. (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir
- Karlı, G. (2015). *ARCS öğretim yönteminin 8. sınıf hücre bölünmesi ve kalıtım ünitesinde öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve tutumlarına etkisi*

- (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kaya, İ. G. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 103-114.
- Kayak, S. & Mahiroğlu, A. (2010). ARCS güdüleme modeline göre tasarlanan eğitsel yazılımın öğrenmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 67- 88.
- Kelecioğlu, H. (1992). Güdülenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 175-181.
- Keller, J. M. & Song H. S. (2001). Effectiveness of motivationally adaptive computer- assisted instruction on the dynamic aspects of motivation. *Educational Technology, Research and Development*, 49(2), 5-22.
- Keller, J. M. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *Paper presented at VII Semanario*, 1-17.
- Keller, J. M. (1987a). Development and use of ARCS model in instructional design. *Journal of Instructional Development*, 10(3), 2-10.
- Keller, J. M. (1987b). Strategies for stimulating the motivation to learn. *Performance and Instruction*, 26(8), 1-7.
- Keller, J. M. (1987c). The systematic process of motivational design. *Performance and Instruction*, 26(9), 1-7.
- Keser, A. (2006). *Çalışma yaşamında motivasyon* (1. Baskı). İstanbul: Alfa Aktüel Yayınları.
- Keskin, B. (2008). *Çalışanların performanslarını arttırmada bir araç olarak motivasyon ve motivasyon teknikleri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Koçel, T. (2014). *İşletme yöneticiliği* (15. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Koyuncu, K. (2016). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının akademik içsel motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.

- Kurt, M. (2012). *ARCS motivasyon modeline göre harmanlanmış öğretimin, ilköğretim 6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde öğrenci başarısına etkisi* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kurt, Y. P. (2014). *ARCS motivasyon modelinin öğrencilerin İngilizce öğrenme motivasyonu üzerindeki etkileri* (Yüksek Lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Kutu, H. (2011). Yaşam temelli ARCS modeliyle 9. sınıf kimya dersi “Hayatımızda Kimya” ünitesinin öğretimi (Doktora Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 86-115.
- Laçınbay, K. (2018). ARCS motivasyon modelinin görsel sanatlar öğretmen adaylarının motivasyonlarına tutumlarına ve çalışmalarına etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Margueratt, D. (2007). *Improving learner motivation through enhanced instructional design* (Master's thesis). Available from <https://core.ac.uk/download/pdf/58774982.pdf>.
- MEB, (2017). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 18.07.2017 tarihinde edinilmiştir.
- MEB, (2018). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6, ve 7. sınıflar). <https://www.meb.gov.tr/> adresinden 20.02.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Middleton, J. & Spanias, P. (1999). Motivation for achievement in mathematics: Findings, generalizations and criticisms of the research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(1), 65-88.
- Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2015). *Nitel veri analizi* (Çev. S. A. Altun & A. Ersoy). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ocak, A. M. & Akçayır, M. (2013). Do motivation tactics work in blended learning environments?: The ARCS model approach. *International Journal of Social Sciences and Education*, 3(4), 1058-1070.

- Öncü, H. (2004). Motivasyon (Güdülenme). L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetimi* içinde (s. 159-182). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Önen, M. & Kanayran, G. H. (2015). Liderlik ve motivasyon: Kuramsal bir değerlendirme. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(10), 43-63.
- Özaydınlık, B. K. & Aykaç, N. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmeni adaylarının güdülenme kaynakları ve sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 41-55.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (5. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özkal, N., Güngör A. & Çetingöz, D. (2004). Sosyal bilgiler dersine ilişkin öğretmen görüşleri ve öğrencilerin bu derse yönelik tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 600-615.
- Özmen, H. (2016). Deneysel araştırma yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 47-76). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Recepoğlu, S. (2017). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Doktora tezi) <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Robbins, S. P. & Judge, T. A. (2013). *Örgütsel davranış* (14. Baskı). (Çev: İnci Erdem), Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, V. M. (2013). *Örgütsel davranış* (5. Baskı). Bursa: Aktüel Yayınları.
- Sarıtepeci, M. & Çakır, H. (2014). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyon ve tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 115-119.
- Selçuk, Z. (2014). *Eğitim Psikolojisi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Şan, S. & İbrahimoglu, Z. (2017). Sosyal bilgiler dersinde öğrenci merkezli etkinlik kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisi ve bu etkinliklere yönelik öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2142-2159.
- Şengül, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde güdülenme ve öğrenme stratejilerini kullanma düzeyleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(8), 272-284.
- Şimşek, A. (2017). Öğretim tasarımı (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şimşek, M. Ş. & Çelik, A.(2014). *Yönetim ve organizasyon* (16. Baskı). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Tahiroğlu, M. (2015). ARCS motivasyon modelinin ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik motivasyonlarına ve başarı düzeylerine etkisi. *Journal of World of Turks*, 7(2), 261-285.
- TDK, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5c489472582c57.54777998 adresinden 23 Ocak 2019 tarihinde edinilmiştir.
- Tezel, Ö. & Soytürk, F. (2017). Türkiye’de ARCS motivasyon modeli uygulamalarına yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 49-58.
- Uçar, H. (2016). Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon* (Çev. Y. Budak). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Wah, K. L. (2015). The effects of instruction using the ARCS model and geogebra on upper secondary students motivation and achievement in learning combined transformation. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 30, 141-158.
- Varol, F., Özer, S. & Türel, Y. K. (2014). ARCS motivasyon modeline yönelik tasarlanan z-kitaplara ilişkin görüşler. *Journal of Instructional Technologies ve Teacher Education*, 3(3), 1-8.

- Yıldırım, S. (2007). *Motivasyon ve çalışma yaşamında motivasyonun önemi*. (Yüksek Lisans tezi). <https://docplayer.biz.tr/5811769-Motivasyon-ve-calisma-yasaminda-motivasyonun-onemi.html> adresinden edinilmiştir.
- Yıldız, V. A. & Kılıç, D. (2018). Examination of motivation levels of elementary school students towards their teachers in terms of arcs motivation model. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 8(4), 355-366.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. & Şeker, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin sosyal bilgilere karşı tutumlarının incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 3(11), 34-50.

EKLER

EK-1: MEB Uygulama İzni



T.C.
RİZE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 57774812-605.01-E.2547591
Konu : Tez Çalışması İzni

07.02.2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü
22.08.2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazı. (Genelge No: 2017/25)
b) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı
22.01.2018 tarihli ve 119 sayılı yazı.

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 152724008 numaralı öğrencisi Serpil ERSOY'un, "Sosyal Bilgiler Dersinde ARCS Motivasyon Modeline Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Motivasyonlarına Etkisi" konulu tez çalışması kapsamında Rize İli Çayeli İlçesi Yamantürk Ortaokulu ve Rize Merkez Atatürk Ortaokulundaki 5. ve 6. sınıf öğrencilerine, 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde ekte bulunan ölçeği uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan TEKKE
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
07.02.2018

Ahmet Hamdi YILMAZ
Vali a.
Millî Eğitim Müdürü

EKLER:

- 1- Yazı (1 sayfa)
- 2- Dilekçe (1 sayfa)
- 3- Ölçek (1 sayfa)
- 4- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)

Savemi Elektronik İmza
ASLI İLE AYNIYAK
08/02/2018
Kemal KOC
Bilgisayar İşletmeni

Adres: Valilik Hizmet Binası Kat:3 Merkez/RİZE
Elektronik Ad: www.rize.meb.gov.tr
e-posta: spor53@meb.gov.tr

Bilgi için: Şef Hasan ESİR
Tel: 0 (464) 280 53 33
Faks: 0 (464) 280 53 16

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden f7f9-4262-3dfc-9a04-1cf9 kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Akademik Başarı Testi

ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM BAŞARI TESTİ

Sevgili öğrenciler,

Aşağıda 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Üretim, Dağıtım, Tüketim” öğrenme alanıyla ilgili sorular bulunmaktadır. Süreniz 40 dakikadır. Lütfen soruları dikkatli okuyunuz, soruları boş bırakmayınız ve doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.

Başarılar dilerim



1. Ülkemizde her bölgenin coğrafi özelliklerine göre bazı mesleklerin önemi artarken bazılarınınki azalır. **Aşağıdaki bölge ve yaygın meslek grubu eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?**

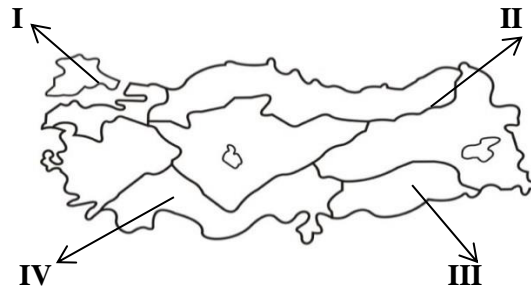
- A) Güneydoğu Anadolu Bölgesi- Maden işçiliği
- B) Akdeniz Bölgesi- Turist rehberliği
- C) İç Anadolu Bölgesi- Sera işletmeciliği
- D) Karadeniz Bölgesi- Orman Mühendisliği

2. Sivas'ta yaşayan Ahmet Bey, uzun yıllar bankacılık yapmış ve emekli olmuştur. Toprakla uğraşmayı çok seven Ahmet Bey, seracılıkla uğraşmaya karar verir ve yaşadığı yere bir sera kurar. Çokça masraf yapmasına karşın kurduğu seradan beklediği düzeyde ürün elde edemeyen Ahmet Bey, serayı kapatmak zorunda kalır ve zarar etmiş olur.

Yukarıdaki paragrafa göre Ahmet Bey aşağıdakilerden hangisini dikkate alsaydı serasından istediği ölçüde ürün elde edebilirdi?

- A) Ulaşım olanakları B) İklim Özellikleri C)Ham maddeye yakınlık D)Nüfus yapısı

3.



Fabrikalar kurulurken, ham maddeye yakın olmasına dikkat edilir. **Buna göre ayçiçeği yağı üretmek isteyen bir iş insanı yukarıdaki haritada numaralandırılan yerlerden öncelikle hangisine fabrika kurarsa ulaşım maliyeti azalır?**

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

4. Fatma Hanım, beyaz eşya ürünleri satan bir mağazadan çamaşır makinesi almıştır. Makineyi kullanmaya başladıktan iki hafta sonra makinesi bozulan Fatma Hanım, satın aldığı mağazayı arar ve makinesinin değiştirilmesini ister ancak mağaza görevlileri makineyi değiştiremeyeceklerini söyler.

Fatma Hanım aşağıdaki kuruluşlardan hangisinden yardım isterse makinesini değiştirmesine yardımcı olurlar?

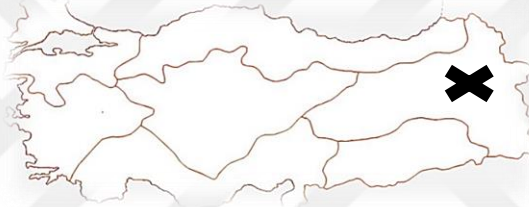
- A) Kadın Hakları Koruma Derneği
- B) İşbirliği ve Yardımlaşma Derneği
- C) Tüketici Hakları Derneği
- D) Kızılay

5. Toplumun ihtiyaçlarının değişmesi sonucu zaman içinde bazı meslekler geçerliliğini yitirirken yeni ihtiyaçların ortaya çıkması sonucunda yeni meslekler ortaya çıkmıştır.

Aşağıdakilerden hangisi günümüzün yaygın mesleklerinden biri değildir?

- A) Reklamcılık
- B) Mühendislik
- C) Bilgisayar programcılığı
- D) Bakırcılık

6.



Yukarıdaki haritada işaretlenen bölgede yaygın olarak görülen meslek türleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Çiftçilik- Orman Mühendisliği
- B) Veterinerlik- Çobanlık
- C) Mühendislik- Balıkçılık
- D) Seracılık- Otel İşletmeciliği

7. **I.** Her mevsim yağış alan Karadeniz Bölgesi'nde ormancılık yaygın olarak görülür.

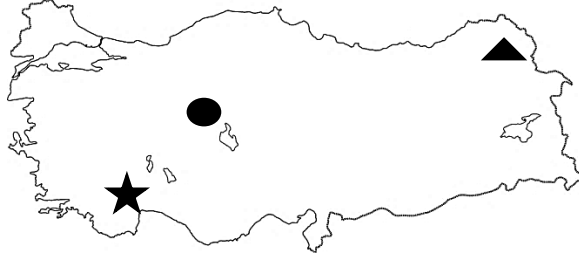
II. Yaz mevsiminin uzun sürdüğü Akdeniz Bölgesi'nde turizm sektörü oldukça gelişmiştir.

III. Yazların sıcak ve kurak geçtiği İç Anadolu Bölgesi ülkemizin "Tahıl Ambarı" olarak adlandırılır.

Yukarıdaki maddeler düşünüldüğünde aşağıdakilerden hangisi kesin olarak söylenebilir?

- A) Bölgelerin iklim özellikleri ekonomik faaliyetleri ve yetiştirilen ürünü etkiler.
- B) İç Anadolu Bölgesi'nde sadece tahıl ürünleri yetiştirilir.
- C) Karadeniz Bölgesi'nde ormancılıktan başka faaliyet yapılmamaktadır.
- D) Akdeniz Bölgesi'nde kış aylarında turizm faaliyetleri yapılmamaktadır.

8.



Yukarıdaki haritada şekillerin bulunduğu yerlerde yetiştirilen hayvan türleri aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?



- A) Kıl keçisi Koyun Sığır
B) Koyun Sığır Kıl keçisi
C) Sığır Kıl keçisi Koyun
D) Arı İpek böceği Sığır

9. Ülkemiz ticaretinde İstanbul, İzmir, Bursa, Adana gibi şehirlerin payı fazladır. **Bu durumun ortaya çıkmasında aşağıdakilerden hangisinin etkisi en azdır?**

- A) Sanayinin gelişmiş olması
B) Nüfusun fazla olması
C) Yer altı kaynaklarının zengin olması
D) Ulaşımın gelişmiş olması

10.

Adım Zihni Derin. Tarım üzerine çalışmalar yaptım. Türkiye’de çay tohumu yetiştirilmesini ve halka dağıtılmasını sağladım. Böylece çay tarımının başlamasına ve yayılmasına önderlik ettim.



Yukarıdaki paragrafta Zihni Derin’in de yaptığı gibi bir işi yapmak üzere araştırma yapan ve yatırım yaparak yeni iş kolları oluşturan kişilere ne ad verilir?

- A) Tüccar B) İş adamı C) Esnaf D) Girişimci

11. Bir ürün üretip o ürün üzerinden gelir elde etmek isteyen bir kişinin bu ürünü üreteceği yeri belirlerken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmesi gerekmez?

- A) Belirlenen yerin ürünün ham maddesine olan yakınlığı
B) Belirlenen yerdeki insanların eğitim seviyesi
C) Belirlenen yerin iş gücü olanakları
D) Belirlenen yerin pazar olanakları

12. Aşağıdakilerden hangisi ortaokul öğrencilerinin ülke ekonomisine katkıda bulunabileceği davranışlardan biri değildir?

- A) Açık bırakılan ışıkları kapatmak
- B) Yardım kampanyası düzenlemek
- C) Atık kâğıtları geri dönüşüm kutusuna atmak
- D) Okula ait eşyaları gerektiğinde kullanmak

13. Ailesiyle birlikte akraba ziyareti için yola çıkan Zeynep; portakal ve mandalina bahçelerinin sıkça görüldüğü yerde yaşayan dayısını ziyaret ettikten sonra üzüm bahçelerinden geçerek babaanne ve dedesinin yanına gelmiştir. Akraba ziyaretini bitiren Zeynep memleketine dönerken yol boyunca buğday tarlalarını görmüştür. **Buna göre Zeynep'in geçtiği bölgeler sırasıyla aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Karadeniz-Akdeniz-Marmara
- B) Akdeniz-Ege-İç Anadolu
- C) Doğu Anadolu-Marmara-Karadeniz
- D) Ege-Güneydoğu Anadolu-İç Anadolu

14.



Ülkemizde yeterli miktarda bulunmayan ve diğer ülkelerden ithal edilen petrol yukarıdaki haritada numaralandırılmış bölgelerden hangisinde çıkarılmaktadır?

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

15. Bazı ekonomik faaliyetler gerçekleştirilirken ortaya yeni bir ürün çıkmaktadır. Bazı ekonomik faaliyetler sonucu ise yeni bir ürün elde edilmez. **Aşağıdaki ekonomik faaliyetlerden hangisinin sonucunda yeni bir ürün elde edilir?**

- A) Turizm
- B) Sağlık
- C) Madencilik
- D) Eğitim

16. Bilinçli bir tüketicinin, bir ürünü satın alırken aşağıdakilerden hangisine dikkat etmesi gerekmez?

- A) Ürünün son kullanım tarihine
- B) Ürünün ambalajının rengine
- C) Ürünün garantisinin olup olmamasına
- D) Ürünün TSE belgesine

17. Toplandıktan sonra fabrikada işlenerek kullanılan tarım ürünlerine sanayi bitkisi denir. **Aşağıdakilerden hangisinin sanayi bitkisi olarak kullanılması diğerlerine göre daha düşüktür?**

- A) Pamuk
- B) Şeker pancarı
- C) Çay
- D) Portakal

18. Aşağıdaki kişilerden hangisi hizmet sektöründe çalışmaktadır?

- A) Tekstil fabrikasında çalışan Ayla Hanım
- B) Öğretmen Hatice Hanım
- C) Çiftçi İsmet Bey
- D) Fırıncı Hüseyin Bey

19. Doğu Anadolu Bölgesi'nde hayvancılığın önemli bir ekonomik faaliyet olmasında aşağıdakilerden hangisi diğerlerine göre daha az etkilidir?

- A) Gür otlak ve çayırların fazla olması
- B) Dağlık ve engebeli olması
- C) Hayvansal gıda tüketiminin fazla olması
- D) İklim özellikleri

20. Bir ülkenin diğer ülkelere ürün satın almasına , bir ülkede üretilen ürünlerin diğer ülkelere satılmasına denir.

Yukarıdaki boşluklara aşağıdaki kavramlardan hangileri gelmelidir?

- A) İthalat-İhracat
- B) Sermaye-Pazar
- C) Ticaret-İthalat
- D) Yatırım-İhracat

21. Bir bölgede yaygın olarak görülen ekonomik faaliyetlere bakılarak aşağıdakilerden hangisine kesin olarak ulaşılabılır?

- A) Bölgede bulunan sanayi kuruluşlarına
- B) Bölgenin nüfus yapısına
- C) Bölgede yapılan mesleklere
- D) Bölgenin coğrafi özelliklerine

22. İş birliği yapılarak yeni fikirler geliştirilebilir, böylece ekonomiye katkı sağlanabilir. Buna göre aşağıdaki atasözlerinden hangisi iş birliği yapmayı ve fikir alışverişinde bulunmayı tavsiye etmektedir?

- A) Sakla samanı, gelir zamanı.
- B) Damlaya damlaya göl olur.
- C) Bir elin nesi var, iki elin sesi var.
- D) Ev alma, komşu al.

23.



- Küçükbaş hayvancılık
- ▲ Büyükbaş hayvancılık

Yukarıdaki haritada görüldüğü üzere ülkemizin iç kesimlerinde küçükbaş hayvancılık yapılırken Doğu Anadolu'da büyükbaş hayvancılığın yapılması aşağıdakilerden hangisiyle açıklanır?

- A) Yer şekilleriyle
- B) Bitki örtüsüyle
- C) Toprak türüyle
- D) Yükseltiyle

24. Karadeniz kıyıları çok uzun bir sahil şeridine sahip olmasına rağmen deniz turizmi fazla gelişmemiştir. **Bu durumun nedeni olarak aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

- A) Güneşli gün sayısının az olması
- B) Deniz suyunun tuzluluk oranı
- C) Ulaşımın gelişmemiş olması
- D) Nüfus yoğunluğunun az olması

25. Mısırın fabrikalarda un hâline getirilip paketlenerek marketlere gönderilmesi , toprağa tohum ekilerek mısır elde edilmesi , bir kişinin marketten mısır unu alması ise olarak adlandırılır.

Yukarıdaki boşlukları tamamlayan kavramlar aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- A) Dağıtım, Tüketim, Üretim
- B) Dağıtım, Üretim, Tüketim
- C) Üretim, Dağıtım, Tüketim
- D) Tüketim, Üretim, Dağıtım

26. I. Ham madde
II. İnsan gücü
III. Sermaye

Bir bölgede üretimin yapılabilmesi için yukarıdakilerden hangileri gereklidir?

- A) I ve II
- B) I ve III
- C) II ve III
- D) I, II, III

27. Bir tarım ürünü yetiştirirken verimliliği artırmak için aşağıdakilerden hangisinin yapılması **yanlış olur?**

- A) Yapay gübre kullanılması
- B) Ziraat mühendislerinden görüş alınması
- C) Ürüne uygun toprak seçilmesi
- D) Kaliteli tohum kullanılması

EK-3: Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği Kullanım İzni Talebi

MEHMET NURİ GÖMLEKSİZ <ngomleksiz@firat.edu.tr>

8.3.2018 (Per) 01:54

Kime:Serpil ERSOY <serpil.ersoy@outlook.com>;

Merhaba Serpil,
Ölçeği araştırmada kullanabilirsin.
Çalışmalarında başarılar diliyorum.
Selamlarımla
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz

7 Mart 2018 19:23 tarihinde Serpil ERSOY <serpil.ersoy@outlook.com> yazdı:

paype ölkü kan <aulkukan@yahoo.com>

18.1.2018 (Per) 20:01

Kime:serpil.ersoy@outlook.com <serpil.ersoy@outlook.com>;

Serpil Hanım merhaba. Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmanızda kolaylıklar ve başarılar diliyorum...

[Android'de Yahoo Postadan gönderildi](#)

19:59'18e' 18 Oca 2018 Per tarihinde, Serpil ERSOY <serpil.ersoy@outlook.com> şunu yazdı:

EK-3.1. Sosyal Bilgiler Dersi Motivasyon Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu form, sizlerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin motivasyonunuzu ölçmek için geliştirilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra, cümleye ne derecede katıldığınızı belirtmek için size en uygun olan seçeneği **çarpı işareti (X)** koyarak işaretleyiniz. Lütfen her maddeyi işaretlemeye özen gösteriniz. Yardım ve katkılarınız için teşekkürler.

	<i>Tamamen Katılıyorum</i>	<i>Katılıyorum</i>	<i>Kısmen Katılıyorum</i>	<i>Katılmıyorum</i>	<i>Hiç Katılmıyorum</i>
1. Sosyal Bilgiler dersinde sorulan soruları herkesten önce cevaplamak isterim.					
2. Sosyal Bilgiler dersiyile ilgili merak ettiklerimi öğrenmek için araştırma yaparım.					
3. Sosyal Bilgiler dersinde aktif bir öğrenci olmak istemem.*					
4. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere gönüllü olarak katılırım.					
5. Sosyal Bilgiler konularıyla ilgili fikir sahibi olmak için gayret göstermem.*					
6. Sosyal Bilgiler dersinde yüksek notlar almak için çabalamam.*					
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olursam, kendimi iyi hissederim.					
8. Sosyal Bilgiler dersine, ailemin baskısıyla çalışırım.*					
9. Sevilen bir öğrenci olmak için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
10. Sosyal Bilgiler dersindeki başarılarımla örnek gösterilmek istemem.*					
11. Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olursam üzülmem.*					
12. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak için zevkle çalışırım.					
13. Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklerde görev almak istemem.*					
14. Sosyal Bilgiler ders kitabımı merakla incelerim.					
15. Sosyal Bilgiler dersine, arkadaşlarımla bana özenmelerini istediğim için çalışırım.					
16. Arkadaşlarımla bilmedikleri soruları bana sormaları için Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
17. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenimin gözüne girmek için çalışırım.					
18. Sosyal Bilgiler dersinde, sınıftaki en başarılı öğrenci olmak benim için önemlidir.					
19. Sosyal Bilgiler dersindeki sorumluluklarımı yerine getirmek hoşuma gider.					
20. Sosyal Bilgiler dersine öğretmenim beni takdir etmesi için çalışırım.					
21. Arkadaşlarımla beni daha çok sevsin diye Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak isterim.					
22. Sosyal Bilgiler dersini, yeni şeyler öğrenmek için dikkatle takip ederim.					
23. Sosyal Bilgiler dersine çalışmayı önemsemem.*					

*Olumsuz Maddeler

EK-4: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sevgili Öğrenciler,

Sosyal bilgiler dersinde beş hafta boyunca işlenen “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularıyla ilgili yapılan etkinlik uygulamaları hakkında görüşlerinizin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi ve gerçek cevaplar araştırmada elde edilen verilerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Serpil ERSOY

Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1. “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularının işlendiği sosyal bilgiler derslerinizin daha önceki sosyal bilgiler derslerinizden farklılıkları var mıydı? Varsa bu farklılıklar nelerdir? Açıklayınız.
2. Yapılan etkinlikler “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularını öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Nedenleriyle açıklayınız.
3. Yapılan etkinliklere benzer etkinliklerin sosyal bilgiler dersindeki diğer konulara da uygulanmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız.
4. Yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilginizi artırdığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.
5. Yapılan etkinliklerin gereksiz olduğunu düşündüğünüz yanları var mı? Varsa bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

EK4.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Örnek Öğrenci Kâğıtları

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Sosyal bilgiler dersinde beş hafta boyunca işlenen “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularıyla ilgili yapılan etkinlik uygulamaları hakkındaki görüşlerinizin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi ve gerçek cevaplar araştırmada elde edilen verilerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Serpil ERSOY
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1. “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularının işlendiği sosyal bilgiler derslerinizin daha önceki sosyal bilgiler derslerinizden farklılıkları var mıydı? Varsa bu farklılıklar nelerdir? Açıklayınız.

Evet vardı. Daha önceki derslerde böyle etkinlikler yapmamıştık. Önceki derslerde hiç etkinlik yapmıyorduk. Hep ders işliyorduk. Etkinliklerle daha eğlenceli.

2. Yapılan etkinlikler “Üretim, Dağıtım, Tüketim” konularını öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Nedenleriyle açıklayınız.

Evet kolaylaştırdı. Çünkü aklımda öyle daha kolay kalıyor. Mesela bir şeyi unuttuğum zaman o etkinliği düşündüğümde daha iyi aklımda kalıyor.

3. Yapılan etkinliklere benzer etkinliklerin sosyal bilgiler dersindeki diğer konulara da uygulanmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

İsterim. Çünkü öyle olduğu zaman dersler eğlenceli ve çabuk geçiyor.

4. Yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilginizi artırdığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Evet. Çünkü ben zekli dersleri severim. Sosyal bilgiler dersleri Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde zekli geçiyordu.

5. Yapılan etkinliklerin gereksiz olduğunu düşündüğünüz yanları var mı? Varsa bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Bence hiç eksik yoktu. Tüm etkinlikler çok zekliydi. Ben hepsinde eğlendim.

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Sosyal bilgiler dersinde beş hafta boyunca işlenen "Üretim, Dağıtım, Tüketim" konularıyla ilgili yapılan etkinlik uygulamaları hakkındaki görüşlerinizin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Sorulara vereceğiniz samimi ve gerçek cevaplar araştırmada elde edilen verilerin doğruluğu açısından önem taşımaktadır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Serpil ERSOY
Sosyal Bilgiler Öğretmeni

1. "Üretim, Dağıtım, Tüketim" konularının işlendiği sosyal bilgiler derslerinizin daha önceki sosyal bilgiler derslerinizden farklılıkları var mıydı? Varsa bu farklılıklar nelerdir? Açıklayınız.

Evet. Çünkü diğer derslerde daha az eğleniyor-
duk ve daha az etkinlik yapıyorduk. Şimdi
daha fazla eğleniyor ve daha fazla etkin-
lik yapıyoruz ve böylece ders hem eğlenceli
hemde abuk geçiyor.

2. Yapılan etkinlikler "Üretim, Dağıtım, Tüketim" konularını öğrenmenizi kolaylaştırdı mı? Nedenleriyle açıklayınız.

Evet. Çünkü derslerde eğleniyoruz ve oyun
oyunarken işlediğimiz şeyleri öğreniyoruz ve
aklimızda kalıyor.

3. Yapılan etkinliklere benzer etkinliklerin sosyal bilgiler dersindeki diğer konulara da uygulanmasını ister misiniz? Nedenleriyle açıklayınız.

Evet. Çünkü eğleniyoruz. Motivasyonumuz artıyor.
Diğer derslerde de motive oluyoruz.

4. Yapılan etkinliklerin sosyal bilgiler dersine olan ilginizi artırdığını düşünüyor musunuz? Nedenleriyle açıklayınız.

Evet. Çünkü eğlenerek yaptığımız şeyler
karsi ilginizi artırıyor.

5. Yapılan etkinliklerin gereksiz olduğunu düşündüğünüz yanları var mı? Varsa bu eksikliklerin giderilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

Gereksiz olmadığını düşünüyorum.

EK-5: Kişisel Bilgi Formu

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

Cinsiyeti:

1. Anne ve babanızın öğrenim durumu nedir?

	<u>Anne</u>	<u>Baba</u>
a. Okuma-yazma bilmiyor	()	()
b. Herhangi bir okul mezunu değil	()	()
c. İlkokul mezunu	()	()
d. Ortaokul mezunu	()	()
e. Lise mezunu	()	()
f. Yüksekokul ya da fakülte mezunu	()	()

2. Annenizin ve babanızın mesleği nedir?

Anne.....

Baba.....

3. Beşinci sınıfın birinci döneminde karnenizde Sosyal Bilgiler dersinden hangi notu aldınız?

() 1 () 2 () 3 () 4 () 5

4. Evinizde bilgisayar mevcut mu?

() Evet () Hayır () Yok ama akrabamdan temin ediyorum.

5. Evinizde internet kullanıyor musunuz?

() Evet () Hayır () Yok ama akrabamdan temin ediyorum.

EK-6: Araştırmada Kullanılan Ders Planları

DERS	SOSYAL BİLGİLER	
SINIF	5	
ÖĞRENME ALANI	ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM	
SÜRE	40+40+40	
KAZANIMLAR	5.5.1. Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler. 5.5.2. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.	
GİRİŞ	DİKKAT	Algısal Uyarılma basamağında öğretmen ekonomik faaliyetleri içeren fotoğrafları sırayla tahtaya yansıtır. Sorgusal Uyarılma basamağında fotoğrafların ne çağrıştırdığı ve “Yaşadığınız yerde fotoğraflardaki hangi faaliyetlere daha çok rastlıyorsunuz?” sorusu öğrencilere yöneltilir. Çeşitlilik basamağında öğrencilerden sorgusal uyarılma basamağındaki soruyla ilgili gelen dönütler doğrultusunda “Çevrenizde bu faaliyetlere neden daha çok rastlıyor olabilirsiniz?” sorusundan yola çıkılarak öğrencilerin ekonomik faaliyetlerle yaşanan yer arasındaki ilişkiyi fark etmeleri sağlanır.
ÖĞRENME SÜRECİ	İLİŞKİ	Hedefe Yönelme basamağında öğrencilere “Sizce bu konuyu neden öğrenmelisiniz?” sorusu yöneltilir, gelen cevaplar doğrultusunda yaşadıkları çevredeki ekonomik faaliyetlerin neler olduğu ve bu faaliyetlerin hayatlarını nasıl etkilediklerini neden öğrenmeleri gerektiği öğretmen tarafından belirtilerek öğrencilerin kendi nedenleri ile hedef nedenler arasında bağlantı kurulur. Güdü Uygunluğu basamağında BİL-BUL etkinliği yapılır. Öğretmen tarafından hazırlanan bulmaca ve zarflardan oluşan materyal tahtaya asılır. Öğrencilerden ekonomik faaliyetlerle ilgili bilgilerin yazılı olduğu zarflardan birini seçerek hangi ekonomik faaliyet olduğunu bilmeleri ve kutudan çıktıkları ismin bu ekonomik faaliyetin adını bulmacada bulmalarını istemeleri söylenir. Yakınlık-Aşinalık basamağında Ayder yaylasının 1998 ve 2015 yılına ait iki ayrı fotoğraf tahtaya yansıtılarak öğrencilerden fotoğraflar arasındaki farklılıkları yorumlamaları istenir. Böylece öğrenciye yakın çevresindeki ekonomik faaliyetlerin hayatına nasıl etki ettiği hissettirilir.
	GÜVEN	Öğrenme ihtiyacı basamağında güdü uygunluğu basamağındaki etkinliğe yönelik öğrencilerin yaptıkları hatalar varsa geri bildirim verilir ve öğrenci doğru bilgiye yönlendirilir. Başarı için fırsatlar basamağında sınıf gruplara ayrılır. Öğretmen gruplardan bir öğrenciyi seçer ve tahtaya ters halde yapıştırılan ekonomik faaliyetlerin adlarının bulunduğu kâğıtlardan birini seçmesini söyler. Gruplardan tahtadan seçtikleri ekonomik faaliyetle ilgili öğrendiklerini aralarında tartışmaları ve seçtikleri grup sözcüsü tarafından sınıfta paylaşması istenir. Kişisel sorumluluk basamağında grup etkinliğinde pasif kalan öğrenciler etkinliğe katılmaları konusunda cesaretlendirilerek bireysel olarak sorumluluk almaları sağlanır.
DEĞERLENDİRME	DOYUM	Doğal sonuçlar basamağında öğrencilere, öğrendikleri bilgileri nerede ve nasıl kullanılacakları sorulur. Olumlu sonuçlar basamağında derse aktif katılım ve etkinlikte başarı gösteren öğrenciler diğer öğrencileri teşvik edecek şekilde takdir edilir ve gülen yüz baskılı sticker verilir. Eşitlik basamağında tüm öğrencilerin derse ve etkinliklere katılımı ve doğal sonuç basamağındaki soruya yönelik fikirlerini belirtmek isteyen tüm öğrencilere söz hakkı verme fırsatı sağlanarak adil bir ders ortamı oluşturulur.

Güdü Uygunluğu Basamağında Uygulanan Bil-Bul Etkinliğinde Kullanılan
Bulmaca ve Soruları

O	T	Y	U	S	O	E	P	Ğ	Ü	A	S	K	D	F
R	G	J	K	A	L	Ğ	Ş	İ	T	U	R	İ	Z	M
M	A	D	E	N	C	İ	L	İ	K	Z	X	D	P	V
A	Z	X	C	A	V	T	B	N	M	Ö	Ç	O	D	F
N	W	S	E	Y	R	İ	T	T	A	R	İ	M	H	T
C	Z	A	X	İ	C	M	V	B	N	M	Ö	W	Ç	B
I	W	Ğ	T	Y	U	I	O	P	T	P	Ğ	U	Ü	A
L	G	L	U	L	A	Ş	İ	M	İ	C	V	K	B	L
I	S	I	D	F	G	H	J	K	C	L	Ş	P	İ	İ
K	V	K	B	N	B	K	Z	K	A	C	Z	G	I	K
J	K	L	Ş	İ	Z	X	C	V	R	B	N	C	M	Ç
H	A	B	E	R	L	E	Ş	M	E	E	R	Ğ	T	İ
U	I	O	P	Ğ	Ü	A	S	D	T	G	H	J	K	L
H	A	Y	V	A	N	C	İ	L	İ	K	E	R	T	İ
B	N	M	U	İ	Ş	İ	Z	X	C	V	H	O	D	K

Dinlenme, görme veya tanıma maçıyla yapılan ekonomik ve kültürel faaliyettir.

TURİZM

Bir ürünün kazanç elde etmek amacıyla alınıp satılmasıdır.

TİCARET

Ekme, biçme, toplama gibi yollarla sebze, meyve ve tahıl üretme işlemidir.

TARIM

İnsanlar tarafından kullanılmak üzere toprak altından veya okyanuslardan ekonomik değeri olan yer altı zenginliklerinin elde edilmesidir.

MADENCİLİK

Okyanus, deniz, göl ve akarsu gibi su kaynaklarından avlanarak yapılan ekonomik faaliyettir.

BALIKÇILIK

İnsan bedeninde ve ruhunda herhangi bir nedenle oluşan rahatsızlıkları önlemek ve tedavi etmek için yapılan faaliyetlerin tümüdür.

SAĞLIK

Ham madde veya yarı işlenmiş maddelerin atölye ya da fabrikalarda işlenmesi ve kullanılabilir hale getirilmesi için yapılan ekonomik faaliyettir.

SANAYİ

Hayvanları besleyerek onların ürünlerinden ve gücünden yararlanan ekonomik faaliyettir.

HAYVANCILIK

Belli bir konuda bilgi ve beceri kazanmak için yapılan faaliyetlerin tümüdür.

EĞİTİM

Bir bilginin bir yerden başka bir yere radyo, televizyon, gazete, telefon gibi teknolojik aletlerle aktarılma sürecidir.

HABERLEŞME

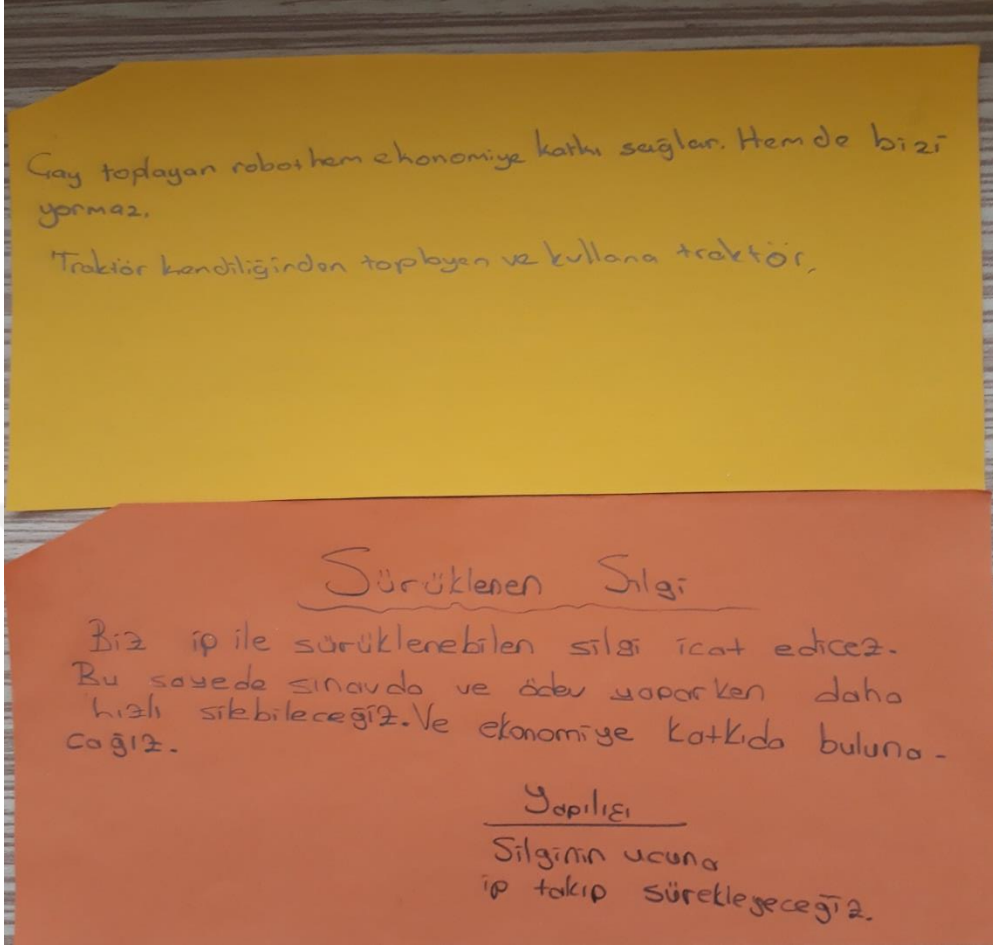
İnsanların veya herhangi bir eşyanın bir yerden başka bir yere giderek yer değiştirmesidir.

ULAŞIM

EK-6: (Devam) Araştırmada Kullanılan Ders Planları

DERS	SOSYAL BİLGİLER	
SINIF	5	
ÖĞRENME ALANI	ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM	
SÜRE	40+40+40	
KAZANIMLAR	5.5.3. Kullandığı temel ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağını analiz eder. 5.5.4. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	
GİRİŞ	DİKKAT	Algısal Uyarılma basamağında işlenmiş bakır ile işlenmemiş saf bakır, mısır taneleri ile mısır unu, işlenmemiş çay ile işlenmiş çay sınıfa getirilir; öğrencilerden bu ürünleri incelemeleri istenir. Sorgusal Uyarılma basamağında bu ürünlerin ilk halleri ile son halleri arasında nasıl bir bağlantı olduğu öğrencilere sorulur. Çeşitlilik basamağında bu ürünlerin dönüşüm serüvenlerine yönelik öğrencilere bir video izletilerek öğrencilerin ürünlerin ilk hallerinden son hallerine kadar hangi aşamalardan geçtiklerini fark etmeleri sağlanır.
ÖĞRENME SÜRECİ	İLİŞKİ	Hedefe Yönelme basamağında günlük hayatta kullanılan temel ürünlerin hangi aşamalardan geçerek kendilerine ulaştığı ve bu ürünlere üretilmesine yönelik nasıl fikirler geliştirebilecekleri açıklanarak öğrencilerin hedef nedenlerle ilgili bilinç kazanmaları sağlanır. Güdü Uygunluğu basamağında sınıf küçük gruplara ayrılır. Her gruba renkli A4 kâğıdı dağıtılır. Her gruptan bir ürün seçmeleri ve bu ürünün üretim dağıtım tüketim aşamalarına yönelik ülke ekonomisine katkı sağlayacak bir fikir üretmeleri istenir. Yakınlık-Aşinalık basamağında öğrencilerden çevrelerinde daha çok hangi ürünlerin üretildiği hakkında örnek vermeleri ve bu ürünlerin üretim yerlerine yönelik daha önce yaptıkları gezi varsa sınıfta paylaşmaları istenir.
	GÜVEN	Öğrenme İhtiyacı basamağında grupların ürettikleri fikirleri sınıfta paylaşmaları istenir ve her grubun ürettiği fikre yönelik diğer gruplardan da yorumlar alınarak öğrencilerinin birbirlerinin fikirlerini geliştirmeleri sağlanır. Başarı için fırsatlar basamağında tahtaya bazı ürünlerin isimleri ve ham maddelerinin yazılı olduğu kâğıtlar karışık olarak yapıştırılır. Öğrencilerden bu ürün ve ham maddeleri öğretmen tarafından hazırlanan pano üzerinde eşleştirmeleri istenir. Eksik veya hatalı yapan öğrencilere tamamlayıcı geri bildirimler verilir. Kişisel sorumluluk basamağında bir önceki basamaktaki etkinlik bireysel olarak yürütülerek her öğrencinin sorumluluk alması sağlanır.
DEĞERENDİRME	DOYUM	Doğal sonuçlar basamağında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri hayatlarında nasıl kullanacakları ve faydaları sorulur. Olumlu sonuçlar derse aktif katılım ve etkinlikte başarı gösteren öğrenciler diğer öğrencileri teşvik edecek şekilde takdir edilir ve aferin baskılı sticker verilir. Eşitlik basamağında kazanımlara yönelik yapılan etkinliklere tüm öğrencilerin eşit bir şekilde katılımı sağlanır.

Güdü Uygunluğu Basamağında Grupların Ürettiği Fikirlerden Örnekler



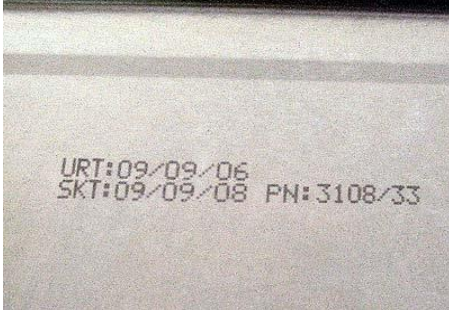
Başarı İçin Fırsatlar Basamağında Kullanılan Ham Madde-Ürün Eşleştirmeleri

Kum-Cam	Ağaç-Kâğıt
Nohut-Leblebi	Üzüm-Pekmez
Pamuk-İplik	Süt-Tereyağı
Susam-Tahin	Domates-Salça
Kakao-Çikolata	Şekerpancarı-Şeker
Zeytin-Zeytinyağı	

EK-6: (Devam) Araştırmada Kullanılan Ders Planları

DERS	SOSYAL BİLGİLER	
SINIF	5	
ÖĞRENME ALANI	ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM	
SÜRE	40+40+40	
KAZANIMLAR	5.5.5. Bilinçli bir tüketici olarak haklarını kullanır.	
GİRİŞ	DİKKAT	Algısal Uyarılma basamağında öğretmen sınıfa getirdiği çikolataları öğrencilere dağıtır ve yemelerini ister. Sorgusal Uyarılma basamağında öğrencilere “Çikolataları yemeden önce dikkat etmeniz gereken bir şey var mıydı?” sorusu yöneltilir. Çeşitlilik basamağında öğrencilere bilinçli tüketicilikle ilgili bir karikatür gösterilir ve karikatürde ne anlatıldığı öğrencilere sorulur. Karikatürden ve sorgusal uyarılma basamağındaki sorudan yola çıkılarak bilinçli bir tüketicinin hangi davranışlarda bulunup bulunmaması gerektiğiyle ilgili sınıf içinde bir tartışma ortamı oluşturulur.
	İLİŞKİ	Hedefe Yönelme basamağında bilinçli bir tüketici olmanın insan hayatındaki öneminden yola çıkılarak dersin hedefleri öğrencilerle birlikte bulunur. Güdü Uygunluğu basamağında istasyon tekniği kullanılarak sınıf 3 gruba ayrılır. Her gruptan dönüşümlü olarak bilinçli tüketicilikle ilgili resim, şiir ve slogan oluşturmaları istenir. Ortaya çıkan ürünler bir panoda birleştirilerek sınıfta sergilenir. Yakınlık-Aşinalık basamağında öğrencilerden daha önce satın aldıkları bir ürünle ilgili yaşadıkları sorunları sınıfta paylaşmaları istenir.
ÖĞRENME SÜRECİ	GÜVEN	Öğrenme İhtiyacı basamağında öğrencilere bilinçli tüketicilikle ilgili bir animasyon izletilerek bilinçli tüketici olmanın önemini kavramaları sağlanır. Başarı için fırsatlar basamağında öğrencilere bilinçli tüketicilikle bağlantılı olan bazı amblemler tahtaya yansıtılır ve öğrencilerden bu amblemlerin ne anlama geldiğini bulmaları istenir. Kişisel sorumluluk basamağında etkinlik bireysel olarak yürütülerek öğrencilerin sorumluluk almaları sağlanır.
	DOYUM	Doğal Sonuçlar basamağında öğrencilerden bilinçli tüketicilik kavramından öğrendiklerine göre hayatlarında nelere dikkat edecekleri sorulur. Olumlu Sonuçlar basamağında derse ve etkinliklere aktif katılan öğrencilere yıldız öğrenci rozeti verilir. Eşitlik basamağında tüm öğrencilerin hem etkinliklere hem de ders sürecine katılmaları sağlanarak adil bir ders ortamı oluşturulur.

Başarı İçin Fırsatlar Basamağında Kullanılan Amblemler



EK-6: (Devam) Araştırmada Kullanılan Ders Planları

DERS	SOSYAL BİLGİLER	
SINIF	5	
ÖĞRENME ALANI	ÜRETİM, DAĞITIM, TÜKETİM	
SÜRE	40+40+40	
KAZANIMLAR	5.5.6. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıır.	
GİRİŞ	DİKKAT	Algısal Uyarılma basamağında “Sizce meslekler neden ortaya çıkmıştır?” sorusu yöneltilir. Sorgusal Uyarılma basamağında öğrencilere boş bir A4 kâğıdı verilir. Öğrencilerden gelecekte yaşadıkları yeri ve yaptıkları mesleği hayal etmeleri ve bu meslekte bir günlerini nasıl geçirdiklerini yazmaları istenir. Çeşitlilik basamağında sorgusal uyarılma basamağında öğrencilerin oluşturduğu hikâyelerden yola çıkılarak “Neden bu mesleği tercih ettiniz?” , “Yaşadığınız yerle tercih ettiğiniz meslek arasında nasıl bir bağlantı var?” soruları yöneltilerek yaşanılan yerin ekonomik faaliyetleri ile meslekleri arasındaki bağlantıyı fark etmeleri sağlanır.
	İLİŞKİ	Hedefe Yönelme basamağında öğretmen öğrencilere dersin önemini açıklar ve “ Bu dersin sonunda yaşadığınız yerin ekonomik faaliyetlerine bağlı olarak gelişen meslekleri tanıyacaksınız.” der. Güdü Uygunluğu basamağında öğretmen tarafından öğrenci isimlerinin ve bazı meslek adlarının yazılı olduğu kâğıtlardan iki ayrı kutu oluşturulur. Öğrencilerden bir kâğıt seçmeleri istenir; kâğıtta yazan mesleğin daha çok hangi bölgede yaygın olabileceği ve nedenleri sorulur. Tahtaya çıkan öğrenciler etkinliği tamamladıktan sonra diğer kutudan rastgele bir arkadaşının ismini seçer ve seçilen öğrenci etkinliğe devam eder. Yakınlık-Aşinalık basamağında öğrencilerden yaşadıkları yerin ekonomik faaliyetlerini düşünmeleri istenir ve daha çok hangi mesleklere rastladıkları sorulur.
ÖĞRENME SÜRECİ	GÜVEN	Öğrenme İhtiyacı basamağında öğrencilere gelecekteki mesleklerin neler olabileceği sorusu yöneltilir ve alınan cevaplardan sonra öğrencilerden okuldaki bir panoda sergilenen geleceğin mesleklerini incelemeleri istenir. Başarı İçin Fırsatlar basamağında öğrencilerin geleceğin mesleklerine yönelik tahminleri ile panoda sergilenen geleceğin meslekleri arasındaki benzerliklere vurgu yapılarak istediklerinde başarılı olabilecekleri öğrencilere hissettirilir. Kişisel Sorumluluk basamağında dersler süresince sorulan sorulara tüm öğrenciler cevap vermeleri konusunda cesaretlendirilerek kişisel sorumluluk almaları sağlanır. Öğrenme eksikliği olan öğrencilerin eksiklikleri öğretmen tarafından geri bildirimler vasıtasıyla giderilir.
	DOYUM	Doğal Sonuçlar basamağında dersin genel bir değerlendirmesi yapılır. Olumlu Sonuçlar basamağında derse aktif katılan ve etkinliklerde başarı gösteren öğrencilere takdir dönütleri ve yıldız verilir. Eşitlik basamağında her öğrencinin derse katılımı sağlanarak adil bir ders ortamı oluşturulur.
DEĞERLENDİRME		

Sorgusal Uyarılma Basamağında Yapılan Uygulamaya Yönelik Örnek Öğrenci Kâğıtları

Türkiye'nin Samsun şehrinde Doktor olmak isterim. Bir günümün şöyle olmasını isterdim; Ağır yaralı bir hastamız var acilen amilyata alınması gerekiyor hastanede nöbetçi doktor ben olduğum için amilyata benim girmem gerekiyor hemen önlüklerimi giyip amilyata giriyorum. Heyecan dorukta hastayı kurtarabileceğim yoksa hastayı kurtaramayacağımı, hastanın yakınları dışarıda bekliyor ve amilyat bitmek üzeri hastayı kurtardım dışarıdakilere ve ben çok seviyoruz.

Meslek → Tasarımcı

Yaşadığım Yer → Antalya

Yaşadığım bir gün → Güneşli bir salı günüydü sabah kalktım elim 320-
mı yıkadım. Duşvakti yaptım. Sıkır sıkır güncüdüm ve holdinge gittim. Kıyafet-
ler beni belkiyordu. Günle anlaşmam vardı. 100 tane kıyafet ye-
tiştirmem gerekiyordu. Kıyafetler geldi ve diğerlerine verdim onlarda ge-
ce 00.00'ye kadar çalıştılar ve yetiştirdiler. Herkes evlerine dağıldı
ve bende. O kadar çok yorulmuştum ki, hele sokor kıyafetler bitmişti.
Üstümü bile değiştirmeden mişil mişil uyudum.

EK-7: Araştırmada Kullanılan Etkinliklere İlişkin Görseller



Görsel 1. BİL-BUL Etkinliği Gerçekleştirilirken



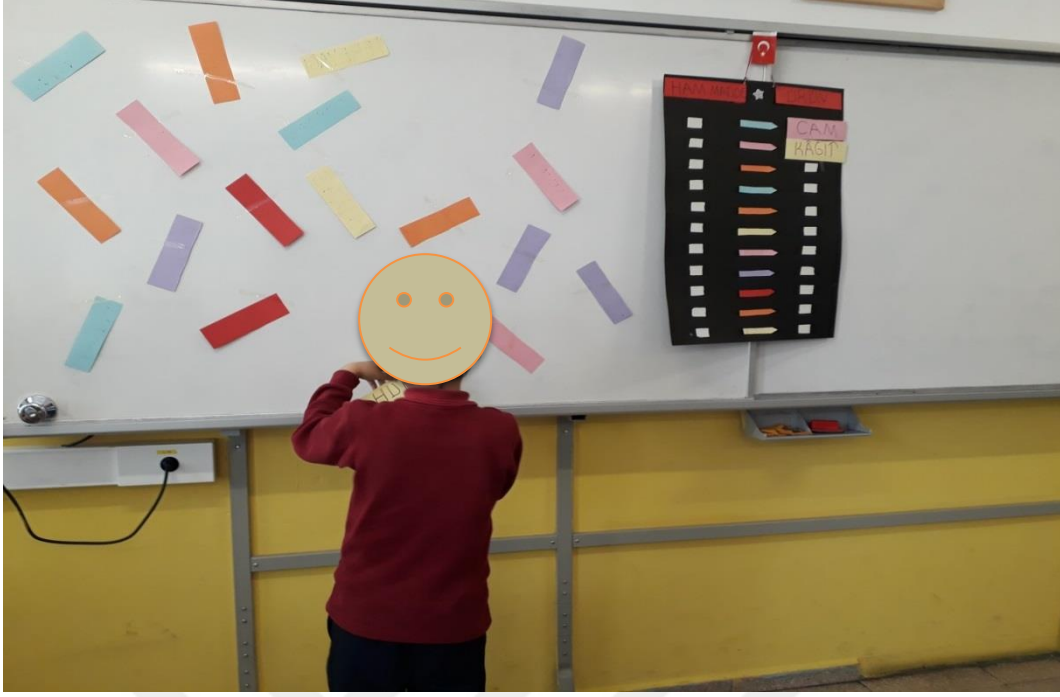
Görsel 2. Ekonomik Faaliyetler Grup Etkinliği



Görsel 3. Öğrenciler Mısır ve Saf Bakır İncelerken



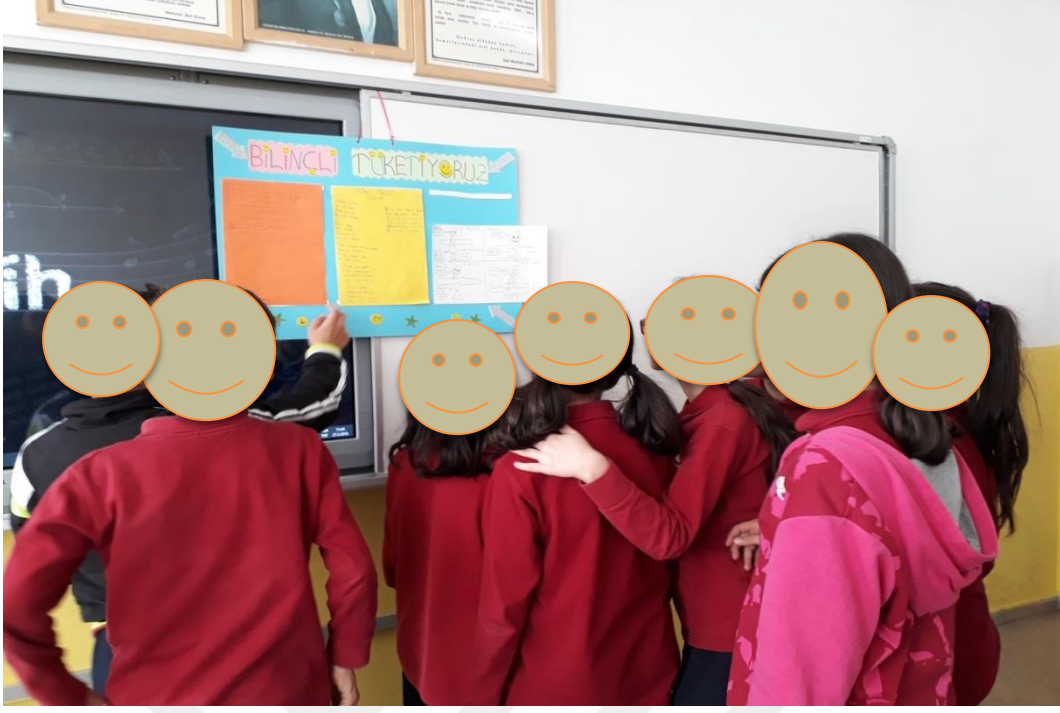
Görsel 4. Öğrenciler Video İzlerken



Görsel 5. Ham Madde-Ürün Eşleştirme Etkinliği Gerçekleştirilirken



Görsel 6. İstasyon Etkinliği Gerçekleştirilirken



Görsel 7. Öğrenciler İstasyon Etkinliği İle Ortaya Çıkardıkları Ürünü İncelerken



Görsel 8. Öğrenciler Geleceğin Gözde Meslekleri Adlı Panoyu İncelerken

ÖZ GEÇMİŞ

Adı, Soyadı	Serpil ERSOY	
Doğum Yeri ve Yılı	ARTVİN/Merkez, 1991	
Medeni Durumu	Bekâr	
Bildiği Yabancı Dil ve Düzeyi	İngilizce, Orta	
Öğrenim Durumu	Başlama-Bitirme Yılı	Kurum Adı
Lisans	2011-2015	Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü
Yüksek Lisans	2016-2019	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
Çalıştığı Kurumlar	-	
İletişim (e- posta)	serpil.ersoy@outlook.com	
Yayınlar	<p>Geçit, Y., Ersoy, S. ve Aydoğdu, D. H. (2016, Ekim). <i>Lisansüstü Öğrencilerinin Lisansüstü Programına Yönelik Görüşleri (Rteü Sosyal Bilimler Enstitüsü Örneği)</i>. VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize.</p> <p>Delihasan, S., Çorapçı, S., Ersoy, S. ve Beldağ, A.(2016, Ekim). <i>Değerler Eğitimi Uygulamaları: 6. ve 7. Sınıf Öğrencileri İçin Etkinlik Örnekleri</i>. VI. Uluslararası Eğitimde Araştırmalar Kongresi'nde sunulan bildiri, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize.</p>	