



**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ve YAZILIM DERSİ
ÇEVİRİMİÇİ ÖDEVLERİNE VERİLEN
DUYGUSAL MOTİVASYONEL GERİ BİLDİRİM
MESAJLARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

YAĞMUR DEMİR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR ve ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

İzmir

Şubat, 2020

**T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ve YAZILIM DERSİ
ÇEVİRİMİÇİ ÖDEVLERİNE VERİLEN
DUYGUSAL MOTİVASYONEL GERİ BİLDİRİM
MESAJLARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ**

YAĞMUR DEMİR

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR ve ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI**

Tez Danışmanı
DOÇ. DR. FIRAT SARSAR

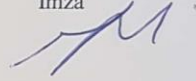
İzmir

Şubat, 2020

ETİK KURALLARA UYGUNLUK BEYANI

Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne sunduğum “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Mesajlarının Akademik Başarıya Etkisi” adlı yüksek lisans tezinin tarafımdan bilimsel, ahlak ve normlara uygun bir şekilde hazırlandığını, tezimde yararlandığım kaynakları bibliyografyada ve dipnotlarda gösterdiğimi onurumla doğrularım.


Yağmur DEMİR
İmza





EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNMA SINAV TUTANAĞI

Yağmur DEMİR'in "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Mesajlarının Akademik Başarıya Etkisi" başlıklı tezi 06/02/2020 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek "Ege Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği"nin ilgili maddeleri uyarınca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans Yeterlik tezi olarak oy birliğiyle kabul edilmiştir.


Doç.Dr.Fırat SARSAR
Jüri Başkanı


Dr.Öğr.Üyesi Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU
Üye


Dr.Öğr.Üyesi Esra TELLİ
Üye

Not: Bu tezde kullanılan özgün ve başka kaynaktan yapılan bildirimlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunundaki hükümlere tabidir.

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans tez konusunun belirlenmesinde, araştırılması ve yazımı sırasında sahip olduğu bilgi birikimi ve tecrübesi ile araştırmayı yönlendiren ve hiç bir yardımı esirgemeyen saygıdeğer danışman hocam Doç. Dr. Fırat SARSAR'a,

Tezimin bulgular kısmında her türlü desteğiyle yanımda olan saygıdeğer arkadaşım Dr. Muhittin SAHİN'e,

Yüksek lisansa başlamamda beni cesaretlendiren ve hep yanımda olan değerli hocam Dr. Alev ATEŞ ÇOBANOĞLU'na ve tezimi değerlendirip görüşlerini sunan Dr. Esra TELLİ'ye,

Yüksek lisansa başlamam ve devam ettirmem hususlarında bana sonsuz destek veren değerli okul müdürüm Ramazan ÇEŞMELİ'ye,

Araştırma süresince görüş ve eleştirileriyle bana yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma,

Uygulamaya katılan öğrencilerime,

Beni bugünlere getiren ve hiçbir desteğini esirgemeyen anneme ve babama,

Başından sonuna bana her konuda destek olan sevgili eşim Mesut DEMİR'e,

Sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bu yüksek lisans tez çalışmasını oğlum *Bulut*'a ve kızım *Güneş*'e ithaf ediyorum.

ÖZGEÇMİŞ

Yazar, 1985 yılında İzmir’de doğdu. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite eğitimini İzmir’de tamamladı. Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü’nü 2004 yılında kazandı. Üniversiteden 2008 yılı Haziran ayında mezun oldu. 2008 yılı Eylül ayında ise Milli Eğitim’de bilişim teknolojileri öğretmeni olarak göreve başladı. 2016 yılında Ege Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Ana Bilim Dalı’nda yüksek lisansa başladı. Evli ve iki çocuk annesidir. Halen Milli Eğitim’de Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak görev yapmaktadır.



İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ.....	ix
ÖZET.....	xiii
EXTENDED ABSTRACT	xv
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Amaç ve Önem.....	3
1.3 Problem Cümlesi.....	5
1.4 Alt Problemler.....	5
1.5 Sayıtlılar	6
1.6 Sınırlılıklar	6
1.7 Tanımlar	6
1.8 Kısaltmalar	6
BÖLÜM II.....	7
İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR	7
2.1. Kuramsal Çerçeve	7
2.1.1. Geri Bildirim	7
2.1.2. Motivasyon.....	15
2.1.3. ARCS Motivasyon Modeli.....	18
2.1.4. Motivasyonel Geri Bildirim	21
2.1.5. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim.....	22
2.1.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Geri Bildirim.....	24
2.2. İlgili Araştırmalar.....	25
2.2.1. Geri Bildirimle İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	25
2.2.2. Geri Bildirimle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar	30

BÖLÜM III	33
YÖNTEM.....	33
3.1. Araştırma Modeli	33
3.2. Evren ve Örneklem	34
3.3. Veri Toplama Araçları	36
3.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	46
BÖLÜM IV	47
BULGULAR.....	47
4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular	47
4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular.....	49
4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular.....	50
BÖLÜM V	52
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	52
5.1. Sonuçlar	52
5.1.1. Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grupların Ön Test - Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar.....	52
5.1.2. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grupların Ön Test - Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar.....	53
5.1.3. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grup İle Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grubun Ön Test - Son Test Puanlarındaki Artışın Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar	53
5.2. Tartışma.....	54
5.3. Öneriler	57
5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	57
5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	58
KAYNAKÇA.....	59

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Motivasyonun Çeşitli Tanımları (Kurt, 2014).....	16
Tablo 2. Yarı Deneysel Desenin Simgesel Modeli	34
Tablo 3. Grupların Deneysel Tasarım Zaman Çizelgesi	38
Tablo 4. Öğrenci Ödevlerine Verilen Puanlama	42
Tablo 5. Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	47
Tablo 6. Karekök Dönüşüm Sonrası Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	48
Tablo 7. Birinci Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	48
Tablo 8. Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Grubun Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi Sonuçları	48
Tablo 9. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	49
Tablo 10. İkinci Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları	49
Tablo 11. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Grubun Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi Sonuçları	49
Tablo 12. Gelişim Puanına İlişkin Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri	50
Tablo 13. Karekök Dönüşüm Sonrası Gelişim Puanına İlişkin Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri.....	50
Tablo 14. Üçüncü Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	51
Tablo 15. MGB ve DMGB İki Grubun Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları	51

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Geri Bildirim İçeriği, Türü ve Stratejileri (Sarsar, 2014)	8
Şekil 2. Akademik İçerikli Geri Bildirim Sınıflaması (Blignaut ve Trollip, 2003) ...	11
Şekil 3. Geri Bildirim Çeşitleri (Schimmel, 1998)	12
Şekil 4. Zaman Ögesi Açısından Geri Bildirim (Brinko, 1990)	14
Şekil 5. ARCS Modeli Stratejileri (Keller,2010)	19
Şekil 6. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Bileşenleri (Sarsar, Ceylan 2018) ...	23
Şekil 7. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirimler (Sarsar, 2014).....	23
Şekil 8. DMGB Verilen Gruptaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	35
Şekil 9. MGB Verilen Gruptaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	35
Şekil 10. Uygulama Süreci.....	37
Şekil 11. Araştırma Yürütülürken İzlenen İşlem Basamakları	37
Şekil 12. Haftalık Kazanım Listesi	39
Şekil 13. Haftalık Alt Kazanım Listesi	40
Şekil 14. Haftalık Verilen Ödevler.....	41
Şekil 15. Öğrencilere Yollanan Ödev Elektronik Posta Örneği.....	43
Şekil 16. Öğrencilerin Yolladığı Ödev Elektronik Posta Örneği.....	43
Şekil 17. Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Motivasyonel Geri Bildirim Örneği.....	44
Şekil 18. Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Örneği.....	44
Şekil 19. Haftalık Yapılan İşlemler.....	45
Şekil 20. Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Toplam Geri Bildirim Sayıları .	45

EKLER LİSTESİ

EKLER.....	73
Ek 1. Ön Test	73
Ek 2. Son Test	76
Ek 3. Araştırma İzni	79
Ek 4. Araştırma Değerlendirme Formu.....	80
Ek 5. Araştırma Öneri Formu.....	81
Ek 6. Bilgilendirilmiş Onam Formu	82
Ek 7. Taahhütname.....	83

KISALTMALAR LİSTESİ

DMGM	: Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim
MGM	: Motivasyonel Geri Bildirim
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
ABT	: Akademik Başarı Testi



ÖZET

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ve YAZILIM DERSİ ÇEVİRİMİÇİ ÖDEVLERİNE VERİLEN DUYGUSAL MOTİVASYONEL GERİ BİLDİRİM MESAJLARININ AKADEMİK BAŞARIYA ETKİSİ

Bu araştırmada iki önemli değişken bir strateji altında birleştirilmiştir. Duygu ve motivasyonun birlikte olduğu geri bildirim mesajlarıyla sadece motivasyonun olduğu geri bildirim mesajları arasındaki farklılık incelenmiştir. Araştırmanın amacı, Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin çevrimiçi ev ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarıya etkisini belirlemektir.

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine verilen iki farklı geri bildirim türünün akademik başarıya etkisinin incelendiği bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen temel alınarak tasarlanan nicel bir araştırmadır. Araştırmada deney grubuna dâhil öğrencilerin çevrimiçi ortamdaki ödevlerine yönelik araştırma süresince duygusal motivasyonel geri bildirim verilmiş olup, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ödevlerine sadece motivasyonel geri bildirim verilmiştir.

Araştırma katılımcıları, İzmir ilinin Narlıdere ilçesinde devlete bağlı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. Araştırmaya toplam 57 öğrenci katılmıştır. Araştırmada ön test ve son test olarak Öztürk (2015) tarafından Bilişim Teknolojileri Dersi kapsamında hazırlanan ve son akademik başarı testi kullanılmıştır. Uygulanan ön test ve son testlerden elde edilen veriler eşleştirilmiş grup t-testi ve bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiş olup, grupların kendi içinde ve birbirleriyle olan başarı ortalamalarındaki artış temel alınarak karşılaştırma yapılmıştır.

Elde edilen bulgular ışığında her iki grubun da son test puanlarında artışın anlamlı olduğu ancak gruplar arasındaki puan artışlarının ise anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Bu da iki geri bildirim türünün de başarıyı arttırdığını; ancak bu artışın birbirinden anlamlı düzeyde fazla ya da az olmadığı sonucuna varıldığını göstermektedir. Araştırmada metin tabanlı öğrenme ortamlarında

kullanılan duygusal ve motivasyonel mesajlarının bu değişkenleri temel olarak şekillenmesi gerektiğinin önemi belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim teknolojileri ve yazılım, harmanlanmış öğrenme, motivasyonel geri bildirim, duygusal motivasyonel geri bildirim.



EXTENDED ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF EMOTIONAL MOTIVATIONAL FEEDBACK MESSAGES VIA ONLINE ASSIGNMENTS IN INFORMATION TECHNOLOGIES AND SOFTWARE COURSE ACADEMIC ACHIEVEMENT

Emotional motivational feedback was developed by Sarsar (2014) on the problems experienced in giving emotional and motivational feedbacks in text based environments as a message type based on emotions. The main difference that distinguishes emotional motivational feedback messages from other feedback messages is that they use strategies such as using different font styles and formatting, emojis, semantic values of words to increase emotional effects (Sarsar, 2014). In this study, differences between emotional motivational feedback messages and motivational feedback messages was examined. The aim of the research is to determine the effectiveness of emotional motivational feedback messages given to online homework of secondary school sixth grade students on academic achievement within the scope of Information Technologies and Software course.

This study, which examines the effect of two different types of feedback given to sixth grade students, is a quantitative study designed based on a semi-experimental pattern with a pretest posttest control group. During the research, emotional motivational feedback was given for online homework of the students in the experimental group, and only the motivational feedback was given to the online homework of the students in the control group. The emotional motivational message design developed by Sarsar (2014) was influenced by the ARCS Motivational Design Model of Visser and Keller (1990) as the theoretical framework for this research. The dependent variable of the research is the success of the groups in their determined achievements for teaching “Microsoft Office Powerpoint” software in the Information Technologies curriculum. As an independent variable in the research, the types of motivational and emotional motivational feedback given to online homework assignments were discussed. The research participants were determined as sixth grade students studying in a state affiliated secondary school in Narlıdere district of İzmir province. A total of 57 students participated in the study. In the

research, the pre and post academic achievement test prepared by Öztürk (2015) within the scope of Information Technologies Course was used as pre-test and post-test. The data obtained from the pretest and posttests were analyzed by paired group t-test and independent groups t-test, and comparisons were made on the basis of the increase in the academic achievements averages within the groups and with each other.

According to findings, it was observed that the increase in the post-test scores of both groups was significant, but the increase in the scores between the groups did not differ significantly. This means that both types of feedback increase academic achievements; however, it is concluded that this increase is not significantly more or less than each other. When the results of the research are evaluated, it is clearly seen that the effect of the two different types of feedback given to the groups is significant, and in many studies, it has been proved that the effect of feedback on learning is significant. However, there was no significant difference in the amount of increase in group achievements in this study, which examined the effects of two types of feedback, which were called motivational and emotional motivational, on academic success, which was not done before. These variables of the variable and motivational messages used in the text-based learning environments in the research.

Key Words: Information technologies and software, blended learning, motivational feedback, emotional motivational feedback.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem, amaç, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1 Problem Durumu

Öğrenme ortamlarındaki öğrenciler bilişsel, sosyal ve duygusal olarak birbirleriyle etkileşime girmektedir (Spanoudis ve Kyza, 2009). 2005'te Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği, eğitime duyulan ilginin arttığını kabul etmiştir (Schutz ve Pekrun, 2007). Eğitim çok boyutlu bir süreçtir ve birçok değişken bu sürecin kalitesini etkileyebilir. Geribildirim de bu değişkenlerden biridir. Geribildirim, süreç içinde eğitimdeki farklı yaklaşımların odağı olmuştur. Davranışçılık gibi nesnelci yaklaşımlar, geribildirimi, öğrencilerin gerçek dünyaya verdikleri yanıtlarla paralel hale getirerek öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmek; yapılandırmacılık gibi öznellikçi yaklaşımlar, geri bildirimleri, kendi gerçeklerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin bilgilerini yönlendirmek ve oluşturmak olarak tanımlamaktadır. Farklı eğitim felsefelerini temel alan öğretim tasarımlarında da geri bildirim önemi göz önünde bulundurulmaktadır (Mory, 2004).

Öğrenmede geri bildirim, öğrencilere öğrenme yollarını görme fırsatı verirken aynı zamanda da arkalarındaki ayak izlerini vurgular. Geri bildirim ayrıca öğretmenlerin öğrencilerinin kavramları nasıl anladıklarını ve ne kadar öğrendiklerini anlamalarının da bir göstergesidir (Connellan, 2002). Geribildirim öğrenme için önemli bir tekniktir ve öğrencilerin davranışlarına, görevlerine, ödevlerine verilen yanıtlar olarak kabul edilmiştir. Sprenger (2005), geri bildirimleri, öğrencilere öğrenme sürecinde nerede olduklarını bilmelerine yardımcı olan bir unsur olarak tanımlamıştır. Geri bildirim, öğrenciler üzerinde öğrenme, motivasyon ve duygu gibi birçok yönden etkili olabilmektedir (Burke & Pieterick, 2010).

Geribildirim, öğrencileri daha fazla öğrenmeye teşvik etme gücüne sahiptir, çünkü olumlu geri bildirimlerin öğrenme başarısında belirgin bir oranda etkili olduğu görülmektedir (Sarsar ve Harmon, 2013). Geri bildirim kişisel bir mesaj olarak tasarlanabilir, bu da öğrencileri daha motive ettiği için geribildirimi güçlü bir araç yapar (Kim ve Keller, 2008). Connellan (2002), motivasyonel, bilgilendirici ve gelişimsel olarak adlandırılan farklı geri bildirim türleri tanımlamıştır. Tüm geri bildirim türleri, öğrencilerin öğrenme süreciyle daha ilgili olmalarına yardımcı olmaktadır (Askew, 2000).

Motivasyon, belirli bir göreve insan bağlılığının sebeplerini (Barkley, 2010) ve “öğretmenlerinin istediği veya istemedikleri çeşitli araştırmalara öğrencilerin dikkat ve çaba harcadıkları dereceyi” açıklar (Brophy, 2010). Öğrencilerin motivasyon seviyelerini iyileştirmek ve yüksek motivasyonlarını sağlamak için geri bildirim mesajlarına odaklanan birçok araştırma vardır (Sarsar, 2014). Motivasyonel geri bildirim mesajları güçlü geri bildirim türlerinden biridir (Connellan, 2002). Motivasyonel geri bildirim mesajları, öğrencilere ilerlemeleri hakkında bilgi vererek ve onları cesaretlendirerek öğrenme sürecinde motive olmalarına yardımcı olmaktadır (Sprenger, 2005).

Öğrencilerin geri bildirim tepkileri genellikle duygusaldır (Burke ve Pieterick, 2010). Duygu, karmaşık bir konudur; fizyolojik tepkileri, beyin aktivitesini ve ifadelerini içerebilir (Reevy, 2010). Duygular, öğrenmede önemli faktörlerdir çünkü öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu etkilemektedirler (Schutz ve Pekrun, 2007). Duygular ayrıca, eğitimcilere, mevcut durumda sınıf ortamında neler olup bittiği hakkında da ipuçları vermektedir (Meyer ve Turner, 2006).

Duygusal motivasyonel geri bildirim Sarsar (2014) tarafından duyguları temel alan mesaj türü olarak metin tabanlı ortamlarda duygusal ve motivasyonel geri bildirimler vermekte yaşanan sıkıntılar üzerine geliştirilmiştir. Duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarını diğer geri bildirim mesajlarından ayıran en temel farklılık duygu etkilerini artıracak farklı yazı tipi stillerini ve biçimlendirmelerini, emojileri, sözcüklerin anlamsal değerlerini kullanmak gibi stratejiler kullanmasıdır (Sarsar, 2014).

Duygusal motivasyonel geri bildirimde önemli nokta, Deci'nin (1971) belirttiği gibi, olumlu geribildirim ve söz övgüleri kullanarak daha etkili olunabilecek

motivasyondur. Duygusal motivasyonel geri bildirim diğer bir önemli noktası da geri bildirim kullanarak motivasyonu etkileyen duygudur (Burke ve Pieterick, 2010).Bu araştırmada, geri bildirimde duygu ve motivasyon olarak adlandırılan iki güçlü değişken araştırılmıştır ve geribildirim, duygu ve motivasyon şeklindeki üç faktörün birleşimine odaklanılmaktadır.

Bu araştırma, duygusal motivasyonel geri bildirim mesajını, operasyonel olarak, öğrencileri daha fazla öğrenmeye ve belirli bir konuya odaklanmaya teşvik etmek ve motive etmek için motivasyon stratejilerini ve duygusal içeriği içeren bir geri bildirim mesajı olarak tanımlar. Araştırma, motivasyonel geri bildirim mesajını ise öğrencileri daha fazla öğrenmeye ve belirli bir konuya odaklanmaya teşvik etmek ve motive etmek için motivasyon stratejilerini içeren bir geri bildirim mesajı olarak tanımlar.

Araştırmada motivasyon için geri bildirimde duygu kullanımına ve duygusal içerikten bağımsız motivasyona ayrı ayrı odaklanılmaktadır; çünkü, metin tabanlı, çevrimiçi bir ortamda öğrencilerin öğrenme görevlerini tamamlama konusundaki motivasyonları hangi şekilde arttırıldığında öğrencilerin daha başarılı olacakları araştırmanın inceleme konusudur.

1.2 Amaç ve Önem

Araştırmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersine ait çevrimiçi ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemektir. Motivasyonel mesaj tasarımı Visser ve Keller (1990) tarafından geliştirilip, Kim ve Keller (2008,2010) tarafından güncelleştirilmiştir. Motivasyonel geri bildirim, öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını desteklemeye yardımcı olmaktadır (Meyer ve Turner, 2007).

Motivasyonel mesaj tasarımının temel aldığı ARCS Motivasyon Modeli adım adım izlenecek stratejilerden oluşmaktadır. Modelin birinci adımını dikkat çekmek, ikinci adımını öğrencilerin ne öğrendikleri, hangi materyallerle öğrendikleri, öğrendiklerini önceki öğrenmeleriyle nasıl bütünleştirdiklerini göstermektedir. Modelin üçüncü adımını ise öğrencilerin öğrenmeleri konusunda

cesaretlendirilmeleri oluşturmaktadır. Son adımda öğrencilerin başarıları ödüllendirilerek öğrendikleri bilgilerin hayatlarını nasıl etkileyeceğini görmeleri amaçlanmaktadır (Kim ve Keller, 2010). Duygu ARCS Motivasyon Modeli'nin tüm aşamalarına yerleştirilebilir. Çevrimiçi ortamlarda duyguyu ifade etmenin en bilinen üç yolu **farklı bir renkle yazmak**, **kalin/italik** yazmak ve emoji😊 kullanılmasıdır(Sarsar ve Ceylan, 2017).

Duygular, yüz ifadeleri ve taklitler kullanma (Ekman, 2003), jestler / postural hareketler ve sözel vurgu yapma (White & Gardner, 2012); gibi yöntemler metin tabanlı, asenkron çevrimiçi öğrenme için geçerli değildir. Çevrimiçi ortamda duyguların aktarımını kolaylaştırmak için metin tabanlı seçenekler, kelimelerin anlamsal değerlerini (Farrell, 2012), **koyu / renkli / altı çizili** yazmak (Dweck, Mangels ve Good, 2004) ve ifadeler😊 (Sarsar, 2008; Sarsar ve Kışla, 2013) kullanılır. Çevrimiçi öğrenme ortamları çoğunlukla metin tabanlı öğrenme ortamları olduğundan, geri bildirim iletilerine duygusal içerik ekleme yolları sınırlıdır. Kelimeleri vurgulamak, kelimeleri yazı tipi efektlerini kullanarak biçimlendirmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek için ifadeler eklemek, duygusal içeriği mesajlara aktaran stratejilerden bazılarıdır. Bu araştırma ARCS Motivasyon Modeli üzerine kurulmuştur, çünkü bu model motivasyonel mesajların tasarımında kullanılmıştır (Kim ve Keller, 2008; Visser ve Keller, 1990). Ek olarak, araştırmalar ARCS Motivasyon Modeli'nin, motivasyonel geri bildirim mesajları tasarlamak için uygun olduğunu göstermektedir (Cheng ve Yeh, 2009).

Sarsar (2014) tarafından geliştirilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajı, kelimelerin anlamsal değerini, biçimlendirme tekniklerini ve ifadelerini içeren duygusal içerik ekleyen bir tür motivasyonel geri bildirim mesajıdır. Duygusal motivasyonel geri bildirim mesajları, ARCS Motivasyon Modeli ve duygusal içerik stratejileri kullanmaya dayanmaktadır. Bu çalışmada, duygusal motivasyonel mesajların geri bildirim stratejilerine dayanan etkinliğini anlamak için Visser ve Keller'in (1990) motivasyonel mesaj tasarımı, ARCS Motivasyon Modeli ve duygusal içerik stratejileri (Sarsar, 2014) olmak üzere farklı bileşenler kullanılmıştır.

Bu araştırma ayrıca, öğrencileri görevlerini yerine getirmeye motive etmek için duygu kullanımını tartışmaktadır. Araştırmalar (Schutz ve Pekrun, 2007), eğitimdeki duyguların öğrencilerin başarısını ve motivasyonunu etkilediğini

göstermektedir. Bu bağlamda araştırmada iki önemli değişken bir strateji altında birleştirilmiştir. Duygu ve motivasyonun birlikte olduğu geri bildirim mesajlarıyla sadece motivasyonun olduğu geri bildirim mesajları arasındaki farklılık incelenmiştir.

Sarsar (2014), doktora tezi araştırmasında ilk kez duygusal motivasyonel geri bildirim mesajı adı verilen yeni bir geri bildirim mesajı kullanmıştır. Alan yazında motivasyonel geri bildirim e-posta mesajlarının etkinliği konusunda sınırlı araştırma vardır (Sarsar ve Ceylan, 2017). Bu araştırmanın, duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarını kullanarak öğrenme üzerine çalışan araştırmacılara ve uygulayıcılara farklı bir bakış açısı getireceği düşünölmektedir.

1.3 Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine çevrimiçi ortamlarda verilen duygusal motivasyonel geri bildirimlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini belirlemektir.

1.4 Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda belirtildiği gibidir.

1. Motivasyonel geri bildirim alan grupların ön test - son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
2. Duygusal motivasyonel geri bildirim alan grupların ön test - son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?
3. Duygusal motivasyonel geri bildirim alan gruplar ile yalnızca motivasyonel geri bildirim alan grupların son test puanlarındaki artış anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır?

1.5 Sayılılar

Araştırmaya katılan öğrencilerin ödevlerini yaparken ve başarı testlerini çözerken performanslarını tam olarak gösterdikleri varsayılmıştır.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırmada konu, ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim türünün başarıyı nasıl etkilediğiyle sınırlandırılmıştır. Bunun dışındaki sınırlılıkları şöyle sıralayabiliriz:

1. Araştırma, İzmir ili Narlıdere ilçesinde bir devlet okulunun 2018–2019 öğretim yılı ikinci dönem bilişim teknolojileri ve yazılım dersini alan öğrenciler ile sınırlıdır.
2. Elde edilen bilgiler kullanılan başarı testindeki sorulara verilen yanıtlarla sınırlıdır.

1.7 Tanımlar

Ortaokul 6. sınıf öğrencileri: Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarının 6. sınıflarında okumakta olan öğrenciler.

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi: Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı devlet okullarının 5., 7. ve 8.sınıflarında seçmeli, 6. Sınıflarında ise zorunlu olarak okutulmakta olan ders.

1.8 Kısaltmalar

DMGM	: Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim
MGM	: Motivasyonel Geri Bildirim
TTKB	: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesi geri bildirim, motivasyon ARCS Motivasyon Modeli, motivasyonel geri bildirim, duygusal motivasyonel geri bildirim, çevrimiçi öğrenme ortamlarında geri bildirim başlıklarında ele alınmıştır. İlgili yayın ve araştırmalar yurt içinde yapılan araştırmalar ve yurt dışında yapılanlar olarak gruplanmıştır.

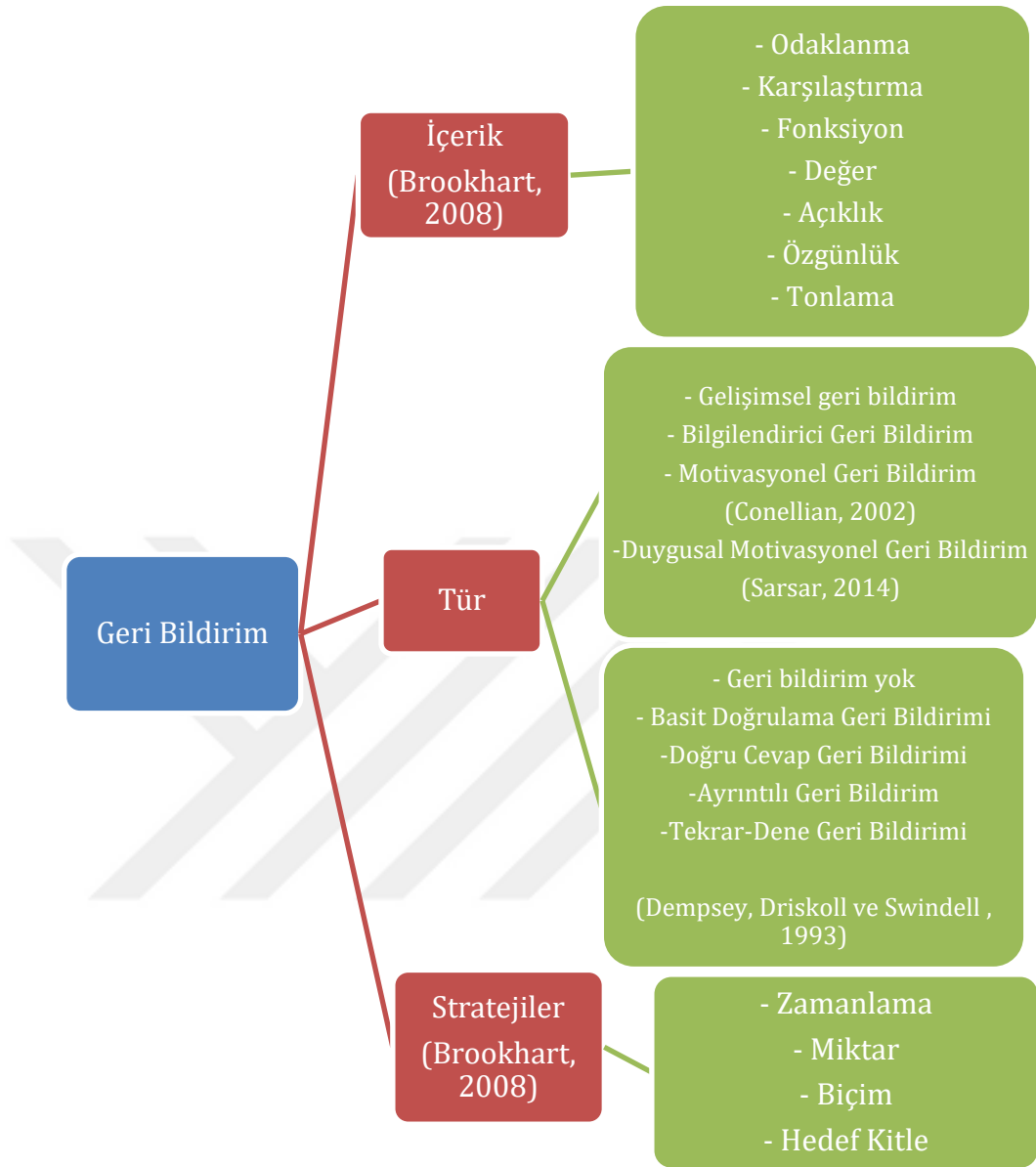
2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Geri Bildirim

Geri bildirim, eğitimde en çok araştırılan ve önemsenen konulardan biridir (Mory, 2004). Eğitim terimlerinin geneline bakıldığında geri bildirim, “kişide veya grupta ilerlemenin olduğu veya olmadığı vb. durumlarının izlenmesi, kişi performansının uygun tekniklerle değerlendirilmesi” olarak tanımlanmıştır. (Mc Arthur, 1992). Richards ve diğerleri (1985) geri bildirimini kişinin davranışı sonucunda aldığı rapor” olarak tanımlamaktadır.

Geri bildirim bir iletişim şekli ve iki yönlü etkileşimin bir sonucu olarak da düşünülebilmektedir. Hangi ortamda olursa olsun etkili iletişim iki yönlü bir süreçtir (Churches, 2010). Eğitim ortamlarında öğrenci ve öğretmen mesaj veren de alan da olabilir. Önemli olan mesajı veren ve alanın anlama düzeyindeki farkın birbirine yakınlığıdır. Bu nedenle geri bildirim sadece iletişim sürecinin değil, öğrenme sürecinin de bir parçasıdır (Sarsar, Ceylan, 2018). Bu süreçte öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimin verimli olması çok önemlidir (Askew, 2000). Daha iyi açıklamak gerekirse öğretmen ve öğrenci arasındaki geri bildirim süreci karşılıklı öğrenme sürecine katkıda bulunmalıdır (Pollock, 2012).

Şekil 1. Geri Bildirim İçeriği, Türü ve Stratejileri (Sarsar, 2014)



Şekil 1’de görüldüğü gibi geri bildirim içeriği, türü ve kullandığı strateji bakımından farklı şekillerde sınıflandırılmıştır. Brookhart (2008) geri bildirim içeriğinin; odaklanma, karşılaştırma, fonksiyon, değer, açıklık, özgünlük ve tonlama özelliklerini barındırması gerektiğini belirtmiştir:

- *Odaklanma*, belirlenen geri bildirim bir amaca yönelik olmasının hedeflere ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmektedir.

- *Karşılaştırma*, önceki performans ile sonraki performansın karşılaştırılmasının süreçteki gelişimi değerlendirmiş olduğunu belirtmektedir.
- *Fonksiyon*, geri bildirim tarafsız olarak sürece katkı sağlamasının önemini vurgulamaktadır.
- *Değer*, olumlu yorumların önemini vurgulamaktadır. Geri bildirim güçlü yönleri ortaya çıkarması ve teşvik edici olması gerektiği belirtilmektedir.
- *Açıklık*, yazılı ya da sözlü geri bildirim anlaşılır olmasının önemini belirtmektedir.
- *Özgünlük*, öğrenciye verilen görevlere uygun geri bildirim vermenin önemini belirtmektedir.
- *Tonlama*, geri bildirimde yazılı ya da sözel kullanılan kelimelerin vurgulanmasındaki önem anlatılmaktadır.

Geri bildirim türlerinde literatürde pek çok farklı sınıflandırma yer almaktadır. Dempsey ve ark. (1993) yılında yaptıkları sınıflandırmada geri bildirim türlerini; geri bildirim vermemek, basit doğrulama geri bildirimi, doğru cevap geri bildirimi, ayrıntılı geri bildirim, tekrar-dene geri bildirimi olarak tanımlamışlardır:

- *Geri bildirim vermemek*, öğrencinin yanıtının doğru ya da yanlış olduğuna dair bir bildirim sunulmamasıdır.
- *Basit doğrulama geri bildirimi*, öğrencinin yanıtına yönelik bazı ipuçları verilmesidir.
- *Doğru cevap geri bildirimi*, öğrenciye direkt doğru yanıt verilmesidir.
- *Ayrıntılı geri bildirim*, öğrenci yanıtına ek materyaller verilmesi ve/veya yanıtın doğru ya da yanlış olmasının nedeni hakkında konuşulmasıdır.
- *Tekrar-dene geri bildirimi*, öğrenciye hatalarının söylenmesi ve öğrencinin doğru cevabı bulmasının sağlanmasıdır.

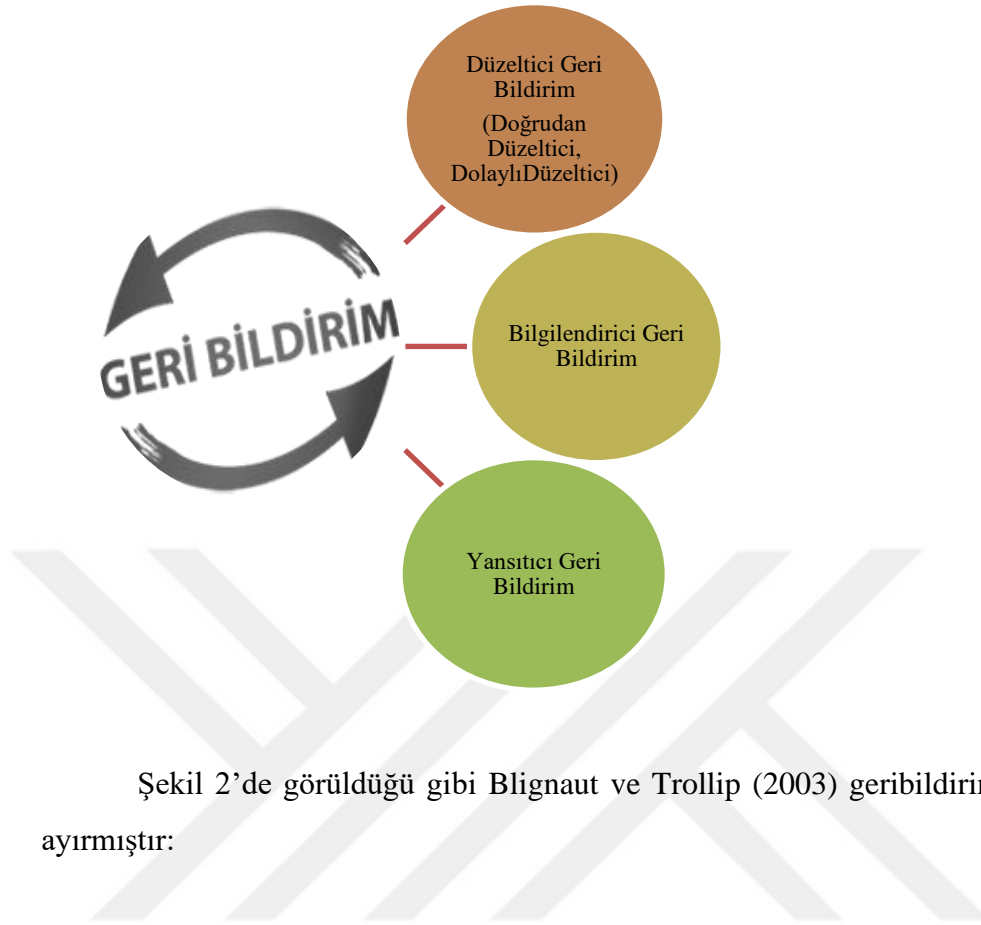
Connellan (2002)'ye göre geri bildirim türleri gelişimsel, motivasyonel ve bilgilendirici olarak üç temel başlıkta sınıflandırılmıştır:

- *Gelişimsel geri bildirim*, öğrenciyi süreç hakkında bilgilendirir ve performanslarını güçlendirmeyi hedefler.
- *Bilgilendirici geri bildirim*, öğrenciye yapması ve yapmaması gerekenleri anlatır.
- *Motivasyonel geri bildirim*, öğrencinin süreçte eğlenmesini amaçlar ve başarısından zevk almasını sağlar,
- *Duygusal motivasyonel geri bildirim*, Sarsar(2014) tarafından motivasyonel geri bildirimde duygusal içerik stratejileri eklenerek elde edilmiş olup öğrencilerin çevrimiçi ortamda da başarısından zevk almasını sağlar.

Brookhart (2008), geri bildirim zamanlama, miktar, biçim, hedef kitle şeklinde dört temel stratejiye göre şekillenmesi gerektiğini belirtmektedir:

- *Zamanlama*, geri bildirim ihtiyaç duyulduğunda verilmesi gerektiğini belirtir. Bu ihtiyaç anı görev tamamlandıktan hemen sonra olabileceği gibi bir süre sonra da olabilir.
- *Miktar*, geri bildirim hedefe yönelik net olması gerektiğini, gereksiz ayrıntılardan uzak olmasının önemli olduğunu belirtir.
- *Biçim*, geri bildirim bulunulan ortama uygun olarak yazılı veya sözlü verilmesi gerektiğinin önemini belirtir.
- *Hedef kitle*, geri bildirim verileceği kişiye ve gruba yönelik olmasının önemi üzerinde durur.

Şekil 2. Akademik İçerikli Geri Bildirim Sınıflaması (Blignaut ve Trollip, 2003)



Şekil 2’de görüldüğü gibi Blignaut ve Trollip (2003) geribildirimini üç gruba ayırmıştır:

- *Düzeltilici geri bildirim*, öğretmenin bir öğrencinin gönderdiği içeriğin doğru halini öğrenciyle paylaşmasıdır. Van Beuningen, de Jong ve Kuiken (2012) düzeltilici geribildirimini iki türe ayırır:
 - *Doğrudan düzeltilici geri bildirim*, öğretmen tarafından hatanın gösterildiği ve doğru yanıtın verildiği geri bildirimdir.
 - *Dolaylı düzeltilici geri bildirim*, öğretmenin yalnızca yapılan hatayı gösterdiği geri bildirimdir.
- *Bilgilendirici geri bildirim*, öğretmenin, bir öğrencinin çalışması hakkındaki düşüncelerini içerik açısından ifade etmesidir. Örneğin, “Bu iyi bir çalışma ancak soruyu yanıtlamanın yanı sıra örnekler vermen daha iyi olur.” gibi.
- *Yansıtıcı geri bildirim*, öğretmenin öğrencinin çalışması hakkında yansıtıcı (Sokratik) sorular sormasıdır. Örneğin, “Soruyu kendi perspektifinizden yanıtladınız ama şimdi aynı durumu öğrenci perspektifinden açıklayınız.” gibi.

Şekil 3. Geri Bildirim Çeşitleri (Schimmel, 1998)



Şekil 3'te görülen Schimmel (1998)'e ait sınıflamada geri bildirimler üç farklı şekilde gruplandırılmıştır:

- *Onaylayıcı geri bildirim*, sadece öğrencinin yanıtının "doğru" ya da "yanlış" olduğunun gösterildiği geri bildirimdir. Örneğin, doğru yanıtlanan bir sorudan sonra, program "doğru", "evet", "iyi gidiyorsun, devam et" gibi karşılıklar verir. Eğer öğrencinin yanıtı yanlış ise "yanlış", "hayır", "yeniden dene" gibi karşılıklar verir. Bazı programlarda sadece yanlış yanıt ya da sadece doğru yanıtlarda "beep" sinyali veya benzeri sesler verilmektedir.
- *Doğru yanıt geri bildirimi*, sadece doğru yanıtın bildirildiği geri bildirimdir. Verilen yanıtla göre, onaylayıcı geribildirim ile birlikte doğru yanıt açıklanır. Örneğin, "Yanıtın yanlış. Türkiye'nin başkenti Ankara'dır." gibi. Öğrencilere sadece doğru yanıt verilir ve onlar yalnızca yanıtlarının doğru olup

olmadığını anlarlar. Doğru yanıt geribildirimini bazen sadece yanlış yanıt verildiğinde kullanılır.

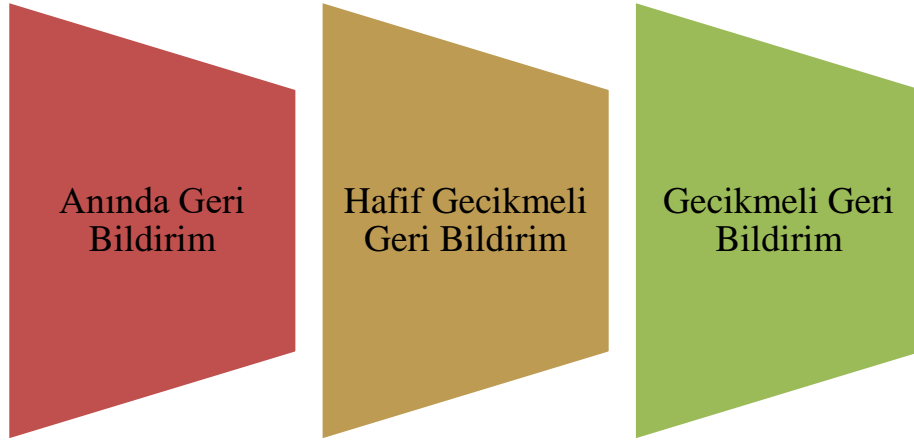
- *Açıklayıcı geri bildirim*, öğrencinin verdiği yanlış yanıtta göre, öğretim konusuyla ilgili hatırlatma sağlar. Burada öğrenciye yanlış yanıtının ardından adım adım çözüm gösterilir, ancak son anda verilmez. Ayrıca diğer bir şekilde öğrenciye yanlış yanıtın açıklamasından önce konunun genel bir özeti verilir.

Bazı araştırmalarda hem içerdiği bilgi miktarı, hem de verilmiş biçimine göre geri bildirimlerin birlikte sınıflandırıldığı görülmektedir (Kara, 1994) :

1. Bilginin (aralıklı veya sürekli) verilmesi,
2. Not verilmesi (aralıklı veya sürekli),
3. Dağınık sözcüklerle geri bildirim verilmesi,
4. Olumlu veya olumsuz pekiştiricilerle verilmesi,
5. Doğru-yanlış geri bildirim,
6. İçerdiği bilgi miktarına göre düzenlenen geri bildirim,
7. İşbirliğine dayalı paylaşmalı geri bildirim,
8. Bütün sınıfa birlikte verilen geleneksel geri bildirim,
9. Yazılı ve/veya sözlü geri bildirim.

Geri bildirim bazen sadece iki yönlü bir etkileşimin sonucu olabilmektedir. Hangi ortamda olursa olsun etkili iletişim çift yönlüdür (Churches, 2010). Geri bildirimde mesajların zamanı ve niteliği de önemlidir. Öğretmenler ilk mesajı öğrenciler bekleneni açıkladıklarında verirler. Öğretmenler bu mesaja anladıkları şekilde yanıt verirler (Askew, 2000). Ardından ikinci kez öğretmen öğrenciye, öğrenci öğretmene geri bildirim mesajı verir.

Şekil 4.Zaman Ögesi Açısından Geri Bildirim (Brinko, 1990)



Şekil 4'te görüldüğü gibi Brinko (1990)'a göre geri bildirim "zaman ögesi" açısından anında, hafif gecikmeli ve gecikmeli olarak üç gruba ayrılmıştır.1920'lerden günümüze kadar gelen geri bildirim zamanlaması ile ilgili araştırmaların bir kısmı geri bildirim anında ve gecikmeli olarak iki grupta ele almıştır. Bazı araştırmacılar, hatalar hafızaya kaydedilmeden düzeltilebilmesi için anında geri bildirim verilmesi gerektiğini savunurken bazıları da gecikmeli geri bildirim yapılmasının hatanın unutulmasına ve doğru bilginin hafızaya kaydedilmesine olanak sağladığını ileri sürmektedir (Koçdar, 2006).

Öğrenen konumundaki kişi geri bildirim sayesinde hatalarını fark eder ve bunları düzeltmeye çalışır (Doig, 1997). Öğrencinin öğretimde yaptığı ilerlemeyi bilmesinin, motivasyonu yükselttiği ve yanlış yanıtları azalttığı bilinen bir gerçektir (Gülнар, 2003). Bunun da öğrencinin kendine güvenini arttırmada büyük rolü vardır. Geri bildirim sürekli olması, ölçmeden kısa süre sonra verilmesi, açık ve anlaşılır olmasının önemi bu alanda yapılan çalışmalarda özellikle vurgulanmaktadır. Bu özellikleri içeren geri bildirimlerin öğretmenlerce kullanılmasının öğrencilerin öğrenme ve motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu görülmektedir (Çimer ve diğ. 2010).

Geri bildirim modelinde özetleme, geri bildirim belirlenliği, açıklamalar, kapsam ve etkili dil olmak üzere beş önemli özellikten bahsedilmektedir (McGrath ve diğ. 2011).Geri bildirimler, geldiği kaynağa veya verilmesine göre çeşitli şekillerde

sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada motivasyonel geri bildirim ve duygusal motivasyonel geri bildirim olmak üzere iki farklı geri bildirim türü ele alınmıştır.

2.1.2. Motivasyon

Motivasyon, karmaşık bir görevi tamamlamadaki başarının ve başarısızlığın göstergesi olarak uzun zamandır kabul edilmiştir ve öğretme / öğrenmenin çok önemli bir yönü olmuştur (Robb, 2010). Herhangi bir konuyu öğrenmek için bahsi geçen motivasyon çok boyutlu bir konudur (Hodges, 2004). Motivasyonun, öğrenme için tek yol olmadığı; ancak, öğrenme sürecinde çok önemli bir rol oynadığı kanıtlanmıştır (Huang, Huang, DiefesDux ve Imbrie, 2006). Keller (1983), motivasyonun eğitmen, öğrenen farklılıkları, sınıf ortamı ve öğretim materyalleri gibi öğretimin farklı yönlerinden etkilendiğini öne sürmektedir. Çoğu eğitimci öğrencileri aynı şekilde motive etmeye çalıştığından ya da motive edici ilkelerin sadece bir kısmına odaklanmaya çalıştığından, öğrencileri motive edememektedir. Bu nedenle, motivasyonda çeşitlilik büyük önem taşımaktadır. Her öğrencinin farklı geçmişleri, yetenekleri, hedefleri ve ilgi alanları vardır. İnsanları çalışmaya ve çalışmalarına devam etmeleri için neyin teşvik ettiğine dair bir takım kanıtlanmış etkenler olsa da, öğretim tasarımcıları bir aktivitenin bazı öğrenciler için oldukça motive edici olabilirken diğerleri için bu kadar ilginç olmayabildiğini belirtmektedirler (Kurt, 2014).

Öğretimsel olarak niteliksel dersler ve materyaller tasarlamak, öğrenme problemlerini çözme yönünde bir adımdır. Bununla birlikte, bu nitelikli eğitim materyalleri ve programları motive edici olmadıkça, öğrencinin ders dinlemeye olan isteğine etki etmeyecektir. Bu konu hakkında temel sorular, "Öğrencileri nasıl motive ederiz?" ve "Onları nasıl harekete geçiririz?" şeklindedir. Geçtiğimiz yıllar boyunca, eğitim materyallerinin ve süreçlerinin tasarlama ve geliştirme yollarının iyileştirilmesine çok dikkat edildi. Bunun için bir dizi model geliştirilmiştir (Andrews ve Goodson, 1980). Bu araştırmalarda, öğrenmeye destek olarak, bilişsel becerilere önem vererek çeşitli öğrenme alanları vurgulanmıştır. Bununla birlikte, öğrencinin motivasyonel gereksinimlerine nispeten az dikkat gösterilmiştir. Bu konu büyük bir ihmal olarak vurgulanmıştır (Keller, 1979; Reigeluth, 1979). Briggs

(1980), tasarım teorilerinin veya tasarım modellerinin motivasyonu yeterince dikkate almadığını belirtmektedir.

Tablo 1. *Motivasyonun Çeşitli Tanımları (Kurt, 2014)*

Keller, 1979	“davranışın uyarılmasını, yönünü ve sürekliliğini açıklayan bir faktör”
Arkes and Garske, 1982	“uyarılma, güçlendirme veya davranış yönünü etkileyen süreçler”
Keller, 1983	“insanların hangi deneyimlere veya hedeflere yaklaşacaklarına veya kaçınacaklarına ve bu konuda ne kadar çaba sarf edeceğine ilişkin yaptıkları seçimler”
Johnson ve Johnson, 1985	“öğrencilerin anlamlı ve değerli olduğunu düşündükleri akademik hedeflere ulaşmak için çaba sarf etme derecesi”
Wlodkowski, 1986	“a: Davranışı uyandırmak ve kışkırtmak, b: Davranışa yön veya amaç vermek, c: Davranışın devam etmesine izin vermek d: Belirli bir davranışı seçmeye veya tercih etmeye yönlendirmek”
Duttweiler, 1986	“performansı arttıran, süreci yönlendiren ve çalışmayı sürdüren faktörler”
Brown, 1994	“İzlenecek hedeflere yönelme bu sırada harcanacak çaba”
Gagne ve Medsker, 1996	"bilişsel ısrar: bir görevi üstlenme veya tamamlama, çaba harcama ve kalite iş yapma eğilimi veya isteği"
Biehler ve Snowman, 1997	“uyarmayı, seçimi, yönü ve davranışın sürekliliğini açıklayan güçler”
Moller, L., Huett, J., Holder, D., Young, J., Harvey, D., & Godshalk, V. , 2005	“öğrencinin başarma peşinde harcadığı çabanın büyüklüğü ve yönü”
Dörnyei, 2005	“uzun ve sıkıcı öğrenme sürecini başlatmak ve sürdürmek için destekleyici gücün sağlanması”
Glynn, Aultman ve Owens, 2005	“insan davranışını, öğrenmede temel rol oynayacak şekilde uyaran, yönlendiren ve sürdüren bir durum”
Carpenter, 2011	“bir kişinin ders içeriğini öğrenme çabası”

Tablo 1’de görüldüğü gibi motivasyonun tanımı, uzun süredir birçok araştırmacı tarafından tartışılmaktadır. Motivasyonun tanımı yıllar içerisinde oldukça şekil değiştirmiştir ve buna bağlı olarak motivasyonla ilgili literatürde pek çok tanımlama vardır.

Her geçen yıl öğrenci motivasyonunu anlamak için daha fazla çaba sarf edilmektedir(Keller, 1979; Wlodkowsky, 1981; Brophy, 1983), ancak bu çabaları kullanılabilir hale getirmek ve doğrulamak için çok fazla çalışmaya gereksinim vardır (Keller, 1987).

Ausubel (1968), motivasyonun altı ihtiyaçtan kaynaklanabileceğini belirtmektedir:

1. Keşif gereği, bilinmeyenleri araştırmak,
2. Harekete geçme ihtiyacı, değişime neden olmak,
3. Hem fiziksel hem de zihinsel faaliyete olan ihtiyaç,
4. Çevreye, başkalarına veya fikirlere, düşüncelere ve duygulara göre uyarılma ihtiyacı,
5. Bilgiye duyulan ihtiyaç, çelişkileri çözme, sorunlara çözüm bulma ihtiyacı,
6. Benliğin tanınması ve başkaları tarafından kabul edilip onaylanması için ego geliştirme ihtiyacı (Ausubel, 1968).

John Holt (1978)'e göre kişisel motivasyonun bireysel performans üzerindeki gücünü ispatlamak için birçok yol vardır. Öğrenme ortamında motivasyon yer aldığı anda, birçok öğrenci, uygun şekilde eğitilmiş öğretmenlerin veya ustaca tasarlanmış materyallerin yokluğunda bile, öğrenme görevlerini yerine getirebilmektedir. Özellikle Afrika'da, gelişmekte olan ülkelerde eğitimci olarak devam ettiği kariyerinde, yukarıdakilerin sayısız örneğine tanık olmuştur. Muhtemelen, birçok durumda, eğer öğrenme gerçekleşmişse - ve gerçekten de - olumsuz eğitim koşullarına rağmen gerçekleşmişse söylediklerinde haklı olduğu belirtilebilir. Öte yandan, özellikle dünyanın diğer üçte birinde, mükemmel eğitim koşullarının öğrenciyi çevrelediği, ancak buna rağmen, hiçbir öğrenmenin gerçekleşmediği durumlar da vardır. Öğretim tasarımındaki ana vurgu, normal olarak öğrenme etkinliğini doğrudan etkileyen ve öğrenme motivasyonunu sağlayan faktörler üzerinde olmuştur.

Motivasyon üzerine yapılan önceki araştırmalara dayanarak, Keller (2010) motivasyonel tasarım modellerini dört gruba ayırmıştır:

1. Kişi merkezli modeller
2. Çevre merkezli modeller

3. Etkileşim merkezli modeller
4. Çok maddeli modeller

İlk üç motivasyonel tasarım modeli, kişi merkezli teoriler, çevre merkezli teoriler ve etkileşim teorileri olmak üzere psikolojik insan davranışı teorilerine dayanmaktadır. Son grup daha pratiktir ve hem eğitici tasarım hem de motivasyonel tasarım stratejilerini içeren çok amaçlı modelleri içerir. Keller'in ARCS Motivasyon Modeli, beklenti değer teorisi, güçlendirme teorisi ve bilişsel değerlendirme teorisine dayanan etkileşimli bir motivasyon tasarım modelidir. Bu model bir alt başlıkta açıklanmıştır.

Yukarıda anlatıldığı gibi motivasyon, anlaşılması basit bir konu değildir. Motivasyon konusunda göz önünde bulundurulması gereken birçok faktör bulunmaktadır. Bu araştırmada ARCS Motivasyon Modeli baz alınarak geliştirilen motivasyonel mesajların ve Sarsar (2014) tarafından geliştirilen duygusal motivasyonel mesajların etkinliği incelenmiştir.

2.1.3. ARCS Motivasyon Modeli

Eğitmenler etkili materyaller ve bir öğretim sistemi tasarlayabilir; ancak, öğrenciler öğrenme etkinliklerine alınmadıklarında ve tatmin edici bir hızda yanıt almadıklarında öğrenmeye yetecek kadar motive olmayacaklardır (Naime-Diefenbach, 1991). Motivasyon faaliyetlerini öğretim sistemleriyle bütünleştirmek öğrenmeyi sağlamak için en iyi çözümdür.

ARCS Motivasyon Modeli, kişisel ihtiyaçlar ve görevlerden doğan olumlu sonuç beklentileri karşılandığında bir kişiyi motive etmeyi düşünen beklenti-değer teorisine dayanan bir motivasyonel tasarım modelidir (Chyung, 2008). ARCS Motivasyon Modeli, bir talimatı tasarlarlarken izlenmesi gereken belirli stratejilere sahip olan adım adım bir modeldir. Verimli motivasyonel mesaj tasarımı, ARCS Motivasyon Modeli kategorilerini kapsamalıdır (Visser ve Keller, 1990).

Keller'in Motivasyon Modeli 1979'lara dayanmaktadır ve 1984'te ARCS Motivasyon Modeli olarak son halini almıştır. Kullanılabilirliği ve etkinliği nedeniyle, birçok araştırmacı ARCS Motivasyon Modeli'ni kullanmış ve geçerliliği

ve güvenilirliği yirmiden fazla ülkede ve geleneksel öğretim dâhil çeşitli bağlamlarda başarıyla test edilmiştir (Gabrielle, 2003). Bu modele göre öğrenenler başarılı olacaklarına inanırlarsa ve öğrenme sürecini değerli görürlerse motive olmaktadır (Balantekin ve Bilgin, 2017).

Şekil 5. ARCS Modeli Stratejileri (Keller,2010)



Şekil 5'te görüldüğü gibi ARCS Motivasyon Modeli, Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence) ve Doyum (Satisfaction) kelimelerinin baş harflerinden oluşan, bu kategorilerde, bireyin motive edilmesi için gerekli olan koşulların yer aldığı modeldir (Keller, 2000).

Kayak ve Mahiroğlu (2010), ARCS Motivasyon Modeli'ne dayalı olarak tasarlanan bilgisayar destekli öğretim materyalinin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında ARCS Motivasyon Modeli'ne göre tasarlanan eğitim yazılımı ile öğrenim gören deney grubunun akademik başarıları ile ARCS Motivasyon Modeli'nin uygulanmadığı eğitim yazılımı ile ders gören kontrol grubunun akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

ARCS Motivasyon Modeli, dört ana kategori ve alt kategorileri açısından öğrenme motivasyonunu tanımlamaktadır. Bunların her biri için, eğitimcinin cevaplaması için genel süreç soruları ve uygulamak için motivasyon stratejileri vardır. Kendi başlarına, kategoriler bir eğitimciye kaç tür ve ne tür motivasyon stratejileri kullanmaları gerektiği ya da bunları nasıl öğretecekleri, nasıl

tasarlayacakları konularında rehberlik etmez. Dolayısıyla, “motivasyonel tasarım” yani ARCS Motivasyon Modeli’nin öğretim tasarımında kullanılması bu soruların cevaplanmasına yardımcı olacaktır. Motivasyonel tasarımın amacı talimatı çekici kılmaktır (Keller,1987).

Duygu, ARCS Motivasyon Modeli’nin tüm adımlarına uyarlanabilir ve potansiyel olarak geri bildirimleri daha kişisel ve motivasyonlu hale getirir. Çevrimiçi ortamlarda duyguları ifade etmenin en yaygın üç yolunu kullanmak, öğrencilere yardımcı olabilir çünkü öğretmen bir bakış açısını vurgulamak isterse, mesajı daha duygusal hale getirmek isterse onu **kalıp**, *italik*, farklı bir renkte yapabilir ve/veya emojileri☺ kullanabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında geribildirim, motivasyon ve duygu üzerine birçok araştırma vardır; ancak motivasyonel geri bildirim e-posta mesajlarının etkinliği konusunda sınırlı araştırma olduğu, duygusal motivasyonel geri bildirim e-posta mesajlarının etkinliği konusunda bir araştırma yapılmadığı görülmüştür (Sarsar, 2014).

Tüm dünyada öğretmenler aynı problemle karşı karşıya kalmaktadırlar ve motivasyonun önemini anlamaktadırlar. Öğretmenler, öğrenci motivasyonunu güçlendirmek ve korumak için bilimsel sistematik bir tasarım uygulayarak öğrencileri motive edebilirler (Keller,2010).Keller tarafından geliştirilen ARCS Motivasyon Modeli “ABD’de muhtemelen en iyi bilinen ve en eksiksiz motivasyona dayalı öğretim tasarım modeli” olarak kabul edilir. Modelin esnekliği ve adapte edilebilirliği, çeşitli öğretim yöntem ve bağlamlarına ARCS Motivasyon Modeli’nin öne çıkan güçlü yönleri olarak kabul edilir (Bohlin, 1987).

Motivasyonel tasarımda, doğruluk ve verimlilik önem taşımaktadır. Motivasyon modeli açısından verimlilik, öğretim zamanının, materyallerin ve diğer kaynakların kullanımında ekonomiyi ifade eder. Öğretim, öğrencilere çekici gelmeli ve öğretmenler etkili olmak ve öğretim hedeflerini desteklemek için en uygun stratejileri seçmelidir. Öğrenmeyi eğlenceli kılmak için eğlenceli aktiviteler yapılabilir. Ancak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için öğretmenlerin öğrenciyi öğretim hedeflerine dâhil etmeleri gerekir. Eğlenceli aktiviteler, dışsal ödüller dikkatli kullanılmalıdır, eğer aşırı kullanılırlarsa bu aktiviteler motivasyonu düşüren bir etkiye sahip olabilir ve öğrenciler sadece onlar için çalışmaya başlar. Motivasyonel

tasarım, eğitimi tamamen eğlenceli hale getirmeden nasıl çekici hale getirebileceği ile ilgilidir(Keller, 2006).

2.1.4.Motivasyonel Geri Bildirim

Öğrenci öğretimde yaptığı ilerlemeyi bildiği zaman, motivasyonu yükselir (Gülнар, 2003). Öğretme-öğrenme sürecinde, istedik davranışların hangi düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi geri bildirim olarak adlandırılmaktadır (Çevik, 2014). Geri bildirim doğru yanıtları pekiştirir ve yanlışların azalmasına sebep olur. Öğrenci verdiği yanıtların doğru olduğunu öğrendikçe, kendine olan güveni artar ve doğru davranışları pekiştirir. Birey geri bildirim ile olumlu işaretler aldıkça, öğrenmek için daha çok çaba sarf eder (Gülнар 2003).

Motivasyonel geribildirim, öğrencileri çaba harcadıkları ve harcayacakları görevler için bu görevleri ne kadar iyi yaptıklarını bilmeleri konusunda onları bilgilendirmeye ve teşvik etmeye dayanır (Kulhavy ve Wager, 1993). Bilgilendirici geri bildirim, öğrencilerin hatalarını görmelerine yardımcı olur ve doğru yanıtı içerir. Motivasyona dayalı geri bildirim, öğrencileri görevi tamamlamaları için cesaretlendirmeye yardımcı olurken, mutlaka bilgi sağlamaz (Anderson, 2009). Ancak, eğitim ortamlarında, motivasyonel geri bildirim bilgilendirici olması arzu edilir; Aksi halde, geri bildirim öğrencilerin kendilerini iyi hissetmelerini sağlamaktan öteye gidemez (Dörnyei, 2007). Öğrenciler geri bildirimde sahip olmayı ve bireysel hedeflerine ulaşmaya ne kadar yakın olduklarını bilmek isterler; çünkü başarılı olmalarında gelişim durumlarını bilmeleri çok önemli ve faydalıdır (Sullo, 2009).

Geri bildirim duygusal yönüyle ilgili birçok farklı bakış açısı vardır. Kluger ve Denisi (1996), geri bildirimlerin olumlu ve olumsuz olabileceğini vurgulamaktadırlar. Ancak araştırmacılar, öğrencilerin cesaretlendirmeye ve kendilerine güvenmeye ihtiyaç duymaları nedeniyle geri bildirim olumlu olması gerektiğini öne sürmektedirler (Askew, 2000).

Motivasyonel geribildirim, öğrencilerin sadece bilişsel ve sosyal olarak değil duygusal olarak da öğrenmelerini sağlamalıdır; Ancak, motivasyonel geri bildirim

duygusal kısmının öğrencileri nasıl etkilediğini ve nasıl verimli bir şekilde tasarlanması gerektiğini tanımlamak çok önemlidir (Sarsar, 2014).

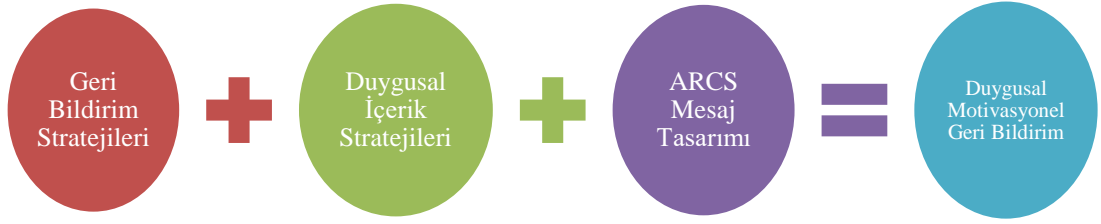
2.1.5. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim

Eğitimde duygusal motivasyonel geri bildirim mesajları hakkında literatürde sınırlı bilgi bulunmaktadır. Duygusal etkileşim yeni olmasa da, Amerikan Eğitim Araştırmaları Birliği 2005 yılında eğitimde duygusal etkileşime duyulan ilginin arttığını kabul etti (Schutz ve Pekrun, 2007). Duygular öğrenmede önemli faktörlerdir, çünkü öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını etkilemektedirler (Hannula, 2006). Duygular, sınıfta arkadaş olabilen insanlarla, evdeki aile üyeleriyle, sınıf öğretmenleriyle vb. insanlarla iletişimimizin temel unsurlarıdır. Duygu, eğitimde dâhil olmak üzere farklı alanların araştırdığı eski bir konudur. (Sarsar, 2014).

Duygular öğrenmede önemli faktörlerdir, çünkü öğrencilerin motivasyonlarını ve başarılarını etkilemektedirler (Hannula, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007). Yani, duygular doğrudan motivasyonla bağlantılıdır (Hannula, 2006) ve mevcut durumda sınıf ortamlarında neler olduğuyla ilgili eğitimcilere ipucu verir (Meyer ve Turner, 2006). Duygu geri bildirimle ilgilidir, çünkü geri bildirim olmayan bir duyguyu tartışmak kolay değildir (Steinberg, 1994).

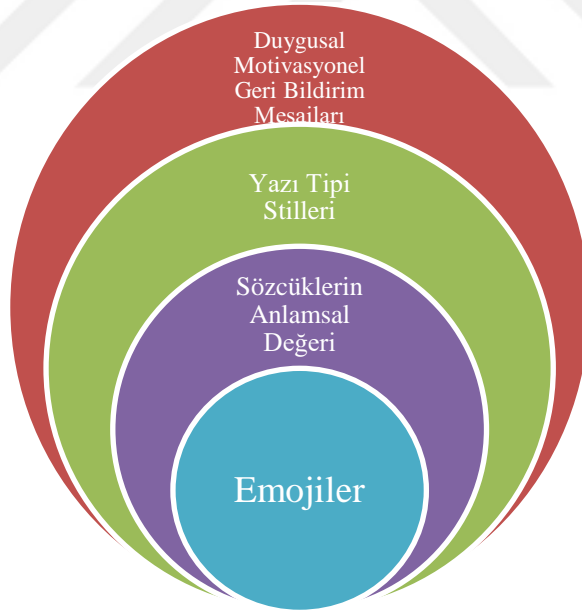
Duygular, öğrencilerin motivasyonunu ve başarısını etkilediği için öğrenmede önemli faktörlerdir (Hannula, 2006; Meyer ve Turner, 2006; Schutz ve Pekrun, 2007). Duygular öğrencilerin, öğrenmeye odaklanmasına yardımcı olur (Dirksen, 2012). Barkley (2010), duyguların öğrencilerin öğrenme sürecinde motive olmalarına yardım ettiğini belirtmiştir. Yani, duygular doğrudan motivasyonla bağlantılıdır. Duygusal motivasyonel geri bildirim, öğrencileri daha fazla öğrenmeye ve belirli bir konuya odaklanmaya motive etmek ve teşvik etmek için motivasyon stratejilerini ve duygusal içeriği içeren bir geri bildirim mesajıdır (Sarsar, 2014). Bu geri bildirim türü, Keller'in (1987) ARCS Motivasyon Modeli'nin ve duygusal içerik stratejilerinden etkilenen Visser ve Keller'in (1990) motivasyonel mesaj tasarımının üzerine kurulmuştur (Sarsar, 2014).

Şekil 6. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Bileşenleri (Sarsar, Ceylan 2018)



Şekil 6’da görüldüğü gibi Sarsar (2014) tarafından geliştirilen duygusal motivasyonel mesaj tasarımı ARCS Motivasyon Modeli’ni temel alarak içerisinde geri bildirim stratejilerini ve duygusal içerik stratejilerini barındırır. Sarsar (2014);duygusal motivasyonel geri bildirim mesajı adı verilen bu geri bildirim türünü ilk kez kullandığı araştırmasındaki bulgularda öğrencilerin kişiselleştirilmiş duygusal motivasyonel geri bildirim mesajına sahip olmaktan hoşlandıklarını belirtmiştir.

Şekil 7. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirimler(Sarsar, 2014)



Şekil 7’de görüldüğü gibi duygusal içeriği uygulamak için farklı yöntemler vardır. Kelimelerin anlamsal değerini kullanmak, büyük harflerin altını çizerek

kullanmak, yazılara efektler vermek, ifadeler ve noktalama işaretleri kullanmak – Harika! bu yöntemlerden bazılarıdır (Sarsar, 2008; Sarsar ve Kışla, 2013). Duygusal motivasyonel geri bildirim mesajları tüm bu yöntemleri içerisinde barındırmaktadır. Sözcüklerin anlamsal değerinin duyguları etkilediği bilinmektedir (Sarsar, 2014). Bu nedenle öğrencilere verilen geri bildirimde kelimelerin seçimi büyük önem taşımaktadır. “Çok” kelimesi ile “çooooooooo” kelimesi anlam olarak aynı gözükse de “çooooooooo” kelimesi öğrenci üzerinde duygusal olarak farklı etki yaratmaktadır(Sarsar, Ceylan, 2018). Yazı tipi stilleri de DMGB mesajlarının farklı bir boyutunu oluşturur. Kelimelerin **kalın**, *italik* ya da **renkli** yazılmasının duygusal içeriğe katkı sağladığı belirtilmektedir (Sarsar, 2014). Emojiler, her öğrencide aynı etkiyi yapmamakla birlikte en sık kullanılan mutlu, çok mutlu, üzgün, keyifli, sinirli, şaşkın gibi emojilerin geri bildirimde duygusal içerik eklemekte önemli olduğu belirtilmektedir(Sarsar, 2008).

2.1.6. Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Geri Bildirim

Geribildirim, eğitmenler tarafından çevrimiçi öğrenme ortamlarına dâhil edilmelidir (Palloff ve Pratt, 2007); Ancak, elektronik geri bildirim yöntemleri geleneksel yöntemlerden farklıdır. Çevrimiçi ortamlardaki geri bildirim mesajları pek çok yolla olabileceği gibi e-postayla da gönderilebilir(Sarsar, 2014).

Sarsar, 2014 yılındaki araştırmasında duyguları elektronik ortamda aktarmada çeşitli yollar olduğunu belirtmektedir:

- *Kelimelerin anlamsal değerlerini kullanma (Farrell, 2012):* Koyu / renkli / altı çizili yazma vs. gibi biçimsel düzenlemeleri içerir.
- *Yazı tipi efektleri:* Yazı tipi efektlerini kullanmak, mesajları duygusal hale getirmek için başka bir seçenektir.
- *İfadeleri kullanma:* İfadeler çevrimiçi duyguları ifade etmenin başka bir yoludur. Ancak, yaygın olarak kullanılan ifadeler, kullanılan duyguların sayısından daha sınırlıdır.

Duygusal motivasyonel yönleri olan geri bildirim mesajı iyi tasarlanmış ve iyi yapılandırılmış olmalıdır (Sarsar, 2014).

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Geri Bildirimle İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Dökmen(1982), farklı türdeki geri bildirimlerin değişik yaş gruplarındaki öğrencilerin belli bir davranışı öğrenmesi üzerine etkisini incelemiştir. Araştırmada, geri bildirimle birlikte olumlu pekiştiren verilen öğrencilerin geri bildirimle birlikte olumsuz pekiştiren verilen öğrencilerden daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin öğrencilere verecekleri geri bildirimleri özellikle olumlu pekiştirenlerle desteklemelerinin öğrenci başarısını artırmada önemli role sahip olduğunu belirtmektedir.

Oğuz (1994), Fen öğretiminde ipucu ve geri bildirim-düzeltilme işlemlerinin başarı düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda geri bildirim verilen birinci grubun ve geri bildirim yanında ipucu verilen ikinci grubun bunların hiçbirinin verilmediği üçüncü gruptan daha başarılı olduğu görülmüştür. Ayrıca birinci grup ile ikinci grup arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Koçdar (2006), geri bildirim zamanlamasıyla ilgili araştırmaların 1920'lerden günümüze uzandığını belirtmiş olup, araştırma sonuçlarının birbirinden farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Bazı araştırmalarda anında verilen geri bildirim önemi üzerinde durulurken, bazı araştırmalarda gecikmeli geri bildirim doğru bilginin hafızaya kaydedilmesine olanak sağladığı savunulmuştur.

Büyükbay (2007), araştırmasında geri bildirim olarak tekrarlanmanın öğrencinin hatasını düzeltmesi ve dil öğrenme üzerindeki etkisini, öğrenci ve öğretmenlerin tekrarlamayı nasıl algıladıklarını araştırmış ve gramer testlerindeki hataları tekrarlanarak düzeltilen öğrencilerin, uygulama sınıfının, gramer sınavında daha iyi notlar aldıklarını ortaya koymuştur.

Ayar (2009), araştırmasında sınıfta geri bildirim kullanımı, işlevleri ve öğretmenlerin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanmada karşılaşılan güçlükleri betimlemeye çalışmıştır. Anket aracılığıyla toplanan verilerin analizi sonucunda öğretmen ve öğrencilerin geri bildirim kullanımı ve işlevleri konusunda benzer görüşte oldukları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve

sosyo-ekonomik durumlarına göre ise geri bildirim hakkındaki görüşlerinin farklılaşmadığı sonucunu vurgulamaktadır.

Demirci (2010), araştırmasında yazılı düzeltici geri bildirim İngilizce’de hem düzenli hem de düzensiz fiillerde geçmiş zaman öğrenimi üzerine etkisini incelemiştir. Verilerin analizi sonucunda yazılı düzeltici geri bildirimlerin uzun dönemde İngilizce geçmiş zaman öğreniminde yanlış sayısını azaltmada olumlu bir etkisinin olmadığını, kısa dönemde ise İngilizce geçmiş zaman öğreniminde açık düzeltici geri bildirimlerin ve geri bildirim vermemenin örtük düzeltici geri bildirim vermeden daha iyi olduğu sonucunu ortaya koymaktadır.

Demir (2013) tarafından yapılan çalışmada geri bildirimler yönlendirici, güdüleyici ve pekiştirici olarak sınıflandırılmış olup sınıf öğretmenlerinin en çok hangi geri bildirim türünü kullandıkları araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin hangi sınıf düzeyinde olursa olsun en çok pekiştirici geri bildirim türünü kullandıkları, en az güdüleyici geri bildirimlere yer verdikleri görülmüştür.

Eraz (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin en çok “Not Verme” şeklinde geri bildirim kullandığı, en az “Öğrencilerin Gelişimleri Doğrultusunda Notlar Yazma” geri bildirimini kullandıklarını belirtmiştir. Yaptığı deneysel araştırma sonucuna göre ise ders dışı etkinliklere yönelik geri bildirim verilen grup ile geri bildirim verilmeyen grup arasında geri bildirim verilen grup lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Malik(2014), öğrencilerin uzaktan eğitimdeki derslerini tamamlama oranları tüm dünyadaki araştırmacıların dikkatini çektiğini vurguladığı çalışmada uzaktan eğitimde öğrencilerin yüksek tamamlanmayan oranlarından sorumlu birçok faktörün, iş sorumlulukları, iç baskı ve ders içeriğinin karmaşıklığı olduğunu belirtmektedir. Literatürde, öğrenciler uzaktan eğitimde iletişim ve rekabet eksikliğinden dolayı kendilerini yalnız hissettiklerinden motivasyon eksikliği bu sorunun en önemli faktörü olarak kabul edilmektedir. Çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin motivasyon probleminin üstesinden gelmek için ARCS Motivasyonel Modeli'nin etkinliği tartışılmıştır. Çalışma, ARCS Motivasyon Modeli temelinde geliştirilen sistemlerin öğretim sırasında öğrencilerin dikkatini çektiğini, öğrencilerin gereksinimlerine uygunluğunu geliştirdiğini, başarı için olumlu bir beklenti

oluşturduğunu ve başarıyı güçlendirerek tatmin olmaya yardımcı olduğunu göstermektedir.

Köğçe (2014), araştırmasında ortaokul matematik öğretmenlerinin geribildirim kavramı, etkili geribildirim özellikleri, geribildirim veriliş tarzı ve zamanlaması ile ilgili inanışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemini kullandığı araştırmasında veriler 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Trabzon ili Akçaabat ilçesine bağlı 3 farklı ilköğretim okulunda görev yapan 3 matematik öğretmeni ile açık uçlu ve senaryo tipi sorular içeren yarı yapılandırılmış mülakatlar yapılarak elde edilmiştir. Araştırma sonunda, öğretmenlerin geribildirim kavramı ile ilgili tanımlamalar yaparken bir birinden farklı genel ifadeler kullandıkları, geribildirim özellikleri ile ilgili olarak ise öğrencilerin performanslarını geliştirmeye yönelik betimsel özellikleri yanında onların kişiliklerine odaklanan değerlendirmeci özelliklere de vurgu yaptıkları ve sözel geribildirim vermenin daha kolay olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca geribildirim veriliş zamanı konusunda farklı inanışlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Erturan (2014), araştırmasında beden eğitimi dersinde öğretmenin olumlu ve olumsuz geri bildirimlerinin lise öğrencilerinin algılanan motivasyonel iklimi ve başarı hedefleri üzerindeki etkilerini belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırmaya kırk yedi dokuzuncu sınıf öğrencisi katılmıştır. Bir öğretmen adayı tarafından 6 hafta, haftada 90 dakika beden eğitimi derslerinde olumlu ve olumsuz geri bildirim gruplarına ayrı ayrı altı haftalık bir program uygulanmıştır. Sonuçlar, olumlu geribildirim alan grubun ustalık ve performans yaklaşımı başarı hedeflerinin arttığını ve performanstan kaçınma başarı hedefinin düştüğünü göstermektedir. Sonuçların olumsuz geri bildirim ortamında tam tersi şeklinde çıktığı görülmektedir. Olumlu geribildirim grubunda ustalık motivasyonel iklim algıları artmış ve performans kaçınma motivasyonel iklim azalırken, olumsuz geribildirim grubunda performans yaklaşımı başarı hedefi ve performans yaklaşımı motivasyonel iklim algıları artmıştır. Genel olarak, öğretmenin verdiği geribildirimi türünün öğrencilerin başarı hedeflerini ve beden eğitimi derslerinde motivasyonel iklim algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çetin(2015) tarafından yapılan araştırmada öğretmenin verdiği geri bildirim etkinliği araştırılmış olup, etkili geri bildirim akademik başarıyı, üstbilişsel farkındalığı ve derse yönelik tutumları anlamlı derecede etkilediği sonucunda ulaşılmıştır.

Çeken(2016), araştırmasında eğitsel materyalde sunulan farklı geri bildirim türlerinin öğretmen adaylarının tasarladıkları öğrenme nesnelerinde kullandıkları geri bildirim türlerine ve bu öğrenme nesnelerinin kalitesine etkisini incelemiştir. Metin, ses, video, metinli video, sesli video, metinli ve sesli video olmak üzere altı geri bildirim gösterimi incelenmiştir. Öğretmen adaylarına (n=202) geri bildirim tercihlerini içeren bir anket verildikten sonra 7 hafta boyunca 6 farklı eğitsel materyal ile nasıl öğrenme nesnesi geliştirecekleri öğretilmiştir. Öğretmen adayları araştırmacı tarafından atandıkları bir deney gruplarında çalışmışlardır. Veri analizlerine göre; öğretmen adaylarını en çok etkileyen geri bildirim türünün video olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir bulguysa, öğretmen adaylarının öğrenme nesnesi geliştirme aracında kullandıkları geri bildirim türleri ile geliştirdikleri öğrenme nesnelerindeki geri bildirim türleri kullanımları arasında anlamlı bir etkileşim gözlemlenmemiştir.

Sarsar ve Ceylan (2017) yaptıkları araştırmada öğretmen adaylarının duygusal motivasyonel geri bildirim mesajları hakkında görüşlerini almışlardır. 2017-2018 öğretim yılında, 14 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri nitel araştırmada geri bildirim öğretmen adayları tarafından motivasyon artırıcı ve öğrenme sürecinin devamı olması özellikleri ile değerlendirme aracı olarak görüldüğu sonucuna ulaşmışlardır. Motivasyonel geri bildirim mesajlarının motive edici ve açıklayıcı olmasını olumlu, mesajların ciddi/resmi ve sade olmasını ise olumsuz bulduklarını belirtmişlerdir. Duygusal motivasyonel geri bildirim ise; etkili, vurgulu dikkat çekici, motive edici, samimi, duygusal etkilere sahip olma ve bireysel mesaj etkisi sunması özellikleriyle olumlu, karmaşık yapıda olması, odaklama sorunu yaşatması ve mesajın okunması sırasında gözlerinin farklı uyarılar nedeniyle yorulması yönüyle olumsuz buldukları görülmüştür.

Sarsar (2018), yılında yayınlanan araştırmasında geri bildirim birçok değerşkene göre farklılık gösterebildiğini belirtmiştir. Araştırmada geri bildirim ne zaman ve kime verildiği kadar nasıl ve hangi ortamda verildiğinin önemi de

vurgulanılmıştır. Araştırmada metin tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılan duygusal ve motivasyonel mesajlarının bu değişkenleri temel alarak şekillenmesi gerektiğinin önemi belirtilmiştir.

Kılıç (2019), araştırmasında akran ve öğretmen geri bildirimlerini karşılaştırıp İngilizce'yi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılarındaki söylem belirleyicileri üzerinde ne kadar etkili olduklarını ortaya çıkarmayı ve öğrencilerin akran ve öğretmen geri bildirimini hakkında ne düşündüklerini öğrenmeyi amaçlamıştır. Bu hem nicel hem de nitel olan araştırma Erciyes Üniversitesi İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü hazırlık sınıfında okumakta olan 21 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçları akran geri bildiriminin öğrencilerin yazılarındaki söylem belirleyiciler üzerinde öğretmen geri bildiriminden daha az etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Sözlü görüşme sonuçlarına göre, öğrenciler öğretmen geri bildirimini tercih etmelerine rağmen akran geri bildirimini konusunda negatif düşünmemiş, yazma becerisini öğrenme sürecinde ondan da faydalanmayı istemişlerdir.

Can (2019), araştırmasında bir yazılı akran geri bildirim eğitimi uygulamasının öğrencilerin verdikleri geri bildirim türleri ve yazma becerisi gelişimi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kontrol grubu ile karşılaştırıldığında, deney grubu arkadaşlarının yazdıkları kompozisyonlar için daha fazla sayıda geri bildirim vermiştir. Bu geri bildirimlerin birçoğunun anlam ve organizasyonla ilgili doğru ve tutarlı geri bildirimler oldukları tespit edilmiştir. Yazma becerisinin gelişimi açısından bakıldığında, deney grubunun başarısının kontrol grubundan daha yüksek olduğu ve bunun nedeninin verilen akran geri bildirim olduğu bulunmuştur. Son olarak, görüşme bulguları incelendiğinde, deney grubunun yazılı geri bildirim verme eğitimi ve akran geri bildirim uygulamasından keyif aldığı ortaya çıkarken kontrol grubunun da yazılı akran geri bildirim eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı tespit edilmiştir.

İlgili araştırmalar incelendiğinde, yurt içi araştırmaların genellikle geri bildirim zamanına ve farklı geri bildirim türlerinin etkinlik derecelerine yoğunlaşmakta olduğu görülmektedir. Geri bildirim konusunda sınıf içi geri bildirimle ilgili araştırmalar da dikkat çekmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalarda geri bildirim sürecinin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğu pek

çok kez görülmüştür (Ezzat ve diğerleri, 2017). Türkiye’de de geri bildirimle ilgili pek çok araştırma yapılmış olup, alanyazın taramasında duygusal motivasyonel geri bildirim konusunda ilköğretim bazında çalışılmadığı görülmüştür. Araştırmanın Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde yapılması, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerini baz alması ve Türkiye’de daha önce bu geri bildirim türünde sınırlı araştırma olmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.2.2. Geri Bildirimle İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Burnett (2002), 3-6 yaş aralığındaki 747 öğrenciden oluşan araştırmasında dersteki iletişimde öğrencilere öğretmenler tarafından söylenen sözlerin önemini vurgulamıştır. Araştırma sonucu da buna göre şekillenmiş olup öğretmenlerin öğrencileri övmesinin akademik başarıyı arttığını göstermiştir.

DiGennaro, Martens ve Kleinman (2007), özel eğitim sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmalarında problemlili davranışları azaltmaya yönelik bir eylem planı hazırlamış ve bu planı uygulamışlardır. Planı uygulayan özel eğitim öğretmenlerine ve planın uygulandığı özel eğitim öğrencilerine araştırmayla ilgili grafiksel geri bildirim verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre hem öğrencilerin problemlili davranışlarında azalma, hem de öğretmenlerin planı uygulama isteklerinde artış gözlenmiştir.

Viciano ve Cervelló (2007), araştırmalarında farklı geribildirim türlerinin hedef yönelimi, motivasyonel iklim algısı, beden eğitimi sınıflarında memnuniyet ve can sıkıntısı, öğrencilerin kolay görevlere istek dereceleri, öğrencilerin beden eğitimi derslerine karşı tutumları ve algıları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Üç farklı geri bildirim türü (olumlu geri bildirim, olumsuz geri bildirim ve her iki geri bildirim türü) üç grupta toplam 95 kişi 14 derse katılmıştır. Araştırma sonucunda, olumlu geribildirim grubundaki öğrencilerin, öğrenme odaklı motivasyonel iklim ve keyif alma konusunda olumsuz geri bildirim grubundaki öğrencilerden önemli ölçüde daha yüksek puanlara sahip olduğu görülmüştür. Olumsuz geribildirim grubu, performans odaklı motivasyonel iklimde olumlu geribildirim grubundan daha yüksek puanlar almışlardır. Sonuçlar ayrıca, her iki geri bildirim türünü alan gruptaki öğrencilerin öğrenme odaklı motivasyonel iklimde daha düşük puanlar, olumsuz geri

bildirim grubundan daha fazla keyif alma ve olumsuz geri bildirim grubuna göre daha düşük puanlar aldıklarını göstermiştir.

Wilbert, Jürgen, Grosche, Gerdes (2010), değerlendirici geri bildirim öğrenme düzeyi ve görev motivasyonuna etkisini araştırdığı araştırmasında, üniversitenin özel eğitim bölümünde öğrenim gören 140 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Sonuç olarak, görev geri bildiriminin görev performansı üzerinde en etkili geri bildirim olduğuna ulaştıklarını belirtmektedirler.

Voerman, Meijer, Korthagen ve Simons (2012), öğretmenlerin sınıf içi etkileşimde kullandıkları yapıları incelemiş ve geri bildirimlerin bu yapıların ne kadarını oluşturduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin yaklaşık yarısının olumlu ya da olumsuz geri bildirim türlerinden herhangi birini hiç kullanmadıkları sonucuna dikkat çekmektedirler.

Pirker ve Riffnaller-Schiefer (2014) yılında bilgisayar bilimi öğrencilerini matematiksel ve algoritmik düşünme becerilerini geliştirmede ilgilerini çekmenin zorluğundan bahsettikleri araştırmalarında yeni bir öğretim formatı sunmuşlardır. Bu formatta bilgisayar bilimindeki teoriyi uygulamalı algoritmik zorluklar, matematiksel düşünme etkinlikleri ve işbirlikçi problem çözme ile birleştiren bir ders haline getirmişlerdir. Bu nedenle, derslerinde genellikle oyun tasarımcıları tarafından kullanılan motivasyon stratejileriyle birleştirilen pedagojik model Motivasyonel Aktif Öğrenme'yi kullanmışlardır. Sınıftaki ilk kurulumdan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ders yapısını gerçekten benzer derslere kıyasla daha etkileşimli ve motive edici olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Sarsar (2014), duygusal motivasyonel geri bildirim mesajı adı verilen yeni bir geri bildirim mesajı kullanmıştır. Araştırma bulgularına göre duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının kullanıldığı çevrimiçi bir derste, öğrencilerin motivasyonlarının ve derse yönelik tutumlarının arttığı; öğrencilerin öğretim görevlisinin öğretim tarzını sevdikleri, öğretim görevlisi ile daha yakın ve dostça ilişkiler kurdukları, dersten tatmin oldukları ve öğrencilerin daha fazla duygusal içerik kullanmaya başladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrenciler kişiselleştirilmiş duygusal motivasyonel geri bildirim mesajına sahip olmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde yurt dışı araştırmaların genellikle öğretmenlerin sınıf içi etkileşimine odaklandığı dikkat çekmektedir. Literatürde geri bildirim üzerine birçok araştırma olduğu görölmektedir; ancak, elektronik ortamda verilen motivasyonel ve duygusal motivasyonel geribildirim mesajlarının etkinliği konusunda sınırlı araştırma olduğu görölmektedir. Özetle; motivasyonel ve duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarıyla ilgili literatür gözden geçirildiğinde, bu karmaşık konuyu araştırmanın zorlukları hakkında sınırlı bilgi olduğu görölmektedir. Bu araştırma aynı zamanda motivasyonel ve duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarıyla bunların çevrimiçi öğrenme ortamındaki etkileri konusunda araştırma yapılmasının gerekliliğine de işaret etmektedir. Araştırmanın literatürdeki bu boşluğa katkı sağlayacağı düşünölmektedir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölüm, araştırmada uygulanan araştırma yöntemlerini ve kullanılan materyalleri ayrıntılı bir şekilde tanımlamaktadır. Bu kapsamda, araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve geçerlilik güvenirlilik ile ilgili konulara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim akademik başarıya etkisinin incelendiği bu araştırma ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen temel alınarak tasarlanan nicel bir araştırmadır. Araştırmaya bir deney, bir kontrol grubu dâhil edilmiştir.

Kontrol gruplu ön test-son test yarı deneysel desende ön test yapılarak grupların bağımsız değişkenden aldıkları puanlar karşılaştırılır. İkinci aşamada deneysel işlem yapılır ve grupların bağımsız değişkenden aldıkları son test puanları tekrar karşılaştırılır (Gliner, Morgan, & Leech, 2015). Deneysel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamanın ve yorumlamanın yanında bağımsız değişkenlere bağlı olarak sonucun nasıl etkilenebileceğini de ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Bu araştırmanın odağını oluşturan, ortaokul öğrencilerinin ev ödevlerine yönelik verilen çevrimiçi geri bildirimlerle bütünleştirilmiş bilişim teknolojileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarılarına etkisini değerlendirmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu araştırma için teorik çerçeve olarak Visser ve Keller'in (1990) ARCS Motivasyonel Modeli'nden etkilenecek Sarsar (2014) tarafından geliştirilen duygusal motivasyonel mesaj tasarımı seçilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, grupların Bilişim Teknolojileri öğretim programında "Microsoft Office Powerpoint" yazılımının öğretilmesine yönelik belirlenen akademik başarılarıdır. Araştırmada bağımsız değişken olarak ise

çevrimiçi ortam ödevlerine yönelik verilen motivasyonel ve duygusal motivasyonel geri bildirim türleri ele alınmıştır.

Tablo 2. *Yarı Deneysel Desenin Simgesel Modeli*

	Ön test	Deneysel İşlem	Son test
KG	Ö1	X1	S1
DG	Ö1	X2	S1

KG: Kontrol Grubu.

DG: Deney Grubu.

Ö1: Gruplara Uygulanan Ön-Test.

S1: Gruplara Uygulanan Son-Test

X1: Gruplara Uygulanan Motivasyonel Geri Bildirim.

X2: Gruplara Uygulanan Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim.

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırma sürecine her iki gruba ön test uygulaması yapılmasıyla başlanmıştır. Sınıf ortamında yüz yüze işlenen derslerin ardından MGB alan grupta yer alan öğrencilerin çevrimiçi ortamda yaptıkları ev ödevlerine yönelik motivasyonel geri bildirim verilmiştir. DMGB alan grupta yer alan öğrencilerin çevrimiçi ortamda yaptıkları ev ödevlerine ise duygusal motivasyonel geri bildirim verilmiştir. Mart ayında işlenmesi planlanan kazanımlar işlendikten sonra ise her iki grupta yer alan öğrencilere son test uygulaması yapılmıştır.

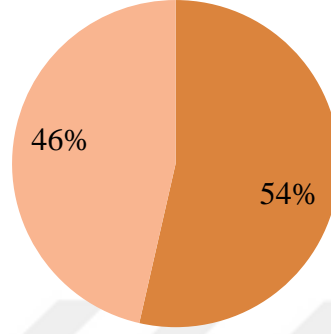
3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemi, İzmir ilinin Narlıdere ilçesinde devlete bağlı bir ortaokulda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri olarak belirlenmiştir. 2018-2019 eğitim-öğretim yılı kapsamında okula kayıtlı altıncı sınıflarda öğrenim gören toplam 57öğrenci olduğu görülmüştür. Gruplar seçilirken var olan altıncı sınıflardan rastgele seçilen ikisi (6A/B) araştırmanın 28 kişilik deney grubunu oluştururken, diğer iki sınıf (6C/D) araştırmanın 29 kişilik kontrol grubunu oluşturmuştur.

Şekil 8.DMGB Verilen Gruptaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

E:15 K:13

■ e ■ k

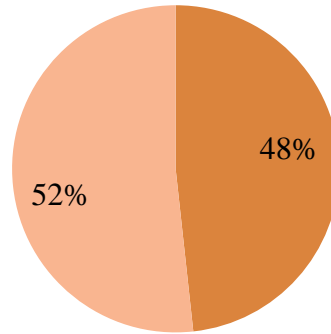


Şekil 8’de duygusal motivasyonel geri bildirim alan deney grubunda yer alan katılımcıların oranı görülmektedir. DMGB alan erkek öğrenci sayısı 15 iken, kız öğrenci sayısının 13 olduğu ve araştırmada yer alma oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Şekil 9.MGB Verilen Gruptaki Öğrencilerin Cinsiyete Göre Dağılımı

E:14 K:15

■ e ■ k



Şekil 9’da motivasyonel geri bildirim alan kontrol grubunda yer alan katılımcıların oranı görülmektedir. MGB alan erkek öğrenci sayısı 14 iken, kız

öğrenci sayısının 15 olduğu ve araştırmada yer alma oranlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir.

Araştırmada altıncı sınıf öğrencilerinin seçilmesinin en temel nedeni öğrencilerin beşinci sınıfta Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersini almış olmaları nedeniyle öğretmenin öğrencileri tanımakla zaman kaybetmemesidir. Böylelikle daha başarılı geri bildirimlerin verildiği düşünülmektedir. Ayrıca elektronik posta adresi alabilmek için sınır yaş 13 olduğundan altıncı sınıfın etik açıdan da en uygun sınıf olduğu düşünülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ön test ve son test olarak Öztürk (2015) tarafından Bilişim Teknolojileri Dersi doktora tezi kapsamında hazırlanan ön ve son akademik başarı testi gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında gerekli izinler alınarak, öğrencilerin gönüllü katılımı esas alınmıştır.

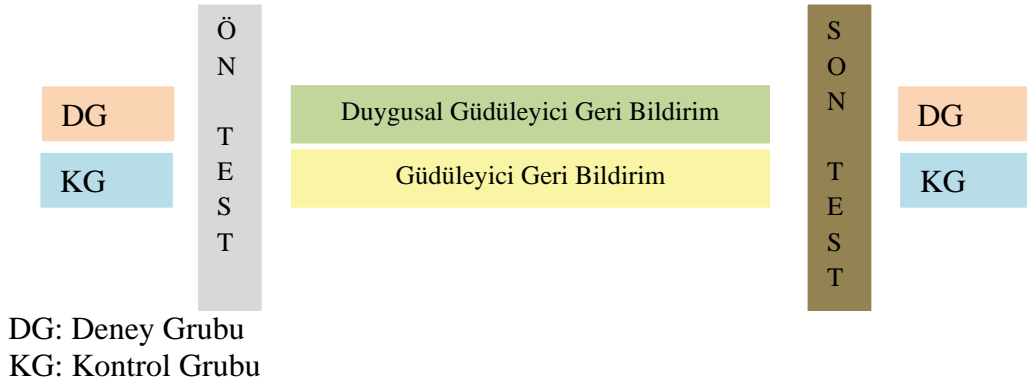
10 sorudan oluşan ön test ve son test uygulaması öğrencilere araştırmanın başında ve sonunda uygulanmıştır. Her iki testin geçerlik ve güvenirlik araştırmalarının yapıldığı görülmüştür.

Madde güçlük indeksi “0” ile “1” arasında değerler almaktadır. Çıkan değer sıfıra yaklaştıkça maddenin zor olduğu, bire yaklaştıkça maddenin kolay olduğu söylenmektedir. Madde güçlük indeksinin 0.50 değerinde olması maddenin orta düzeyde bir zorluğa sahip olduğunu gösterir (Çepni ve diğerleri, 2008).

Madde ayırt edicilik indeksi “-1” ile “+1” arasında değerler almaktadır. Madde ayırt edicilik indeksinin sıfıra yaklaşması, maddenin alt ve üst grubu ayırt ediciliğinin düşük, +1’e yaklaşması ayırt ediciliğinin yüksek olması demektir (Kubiszyn ve Borich, 2003).

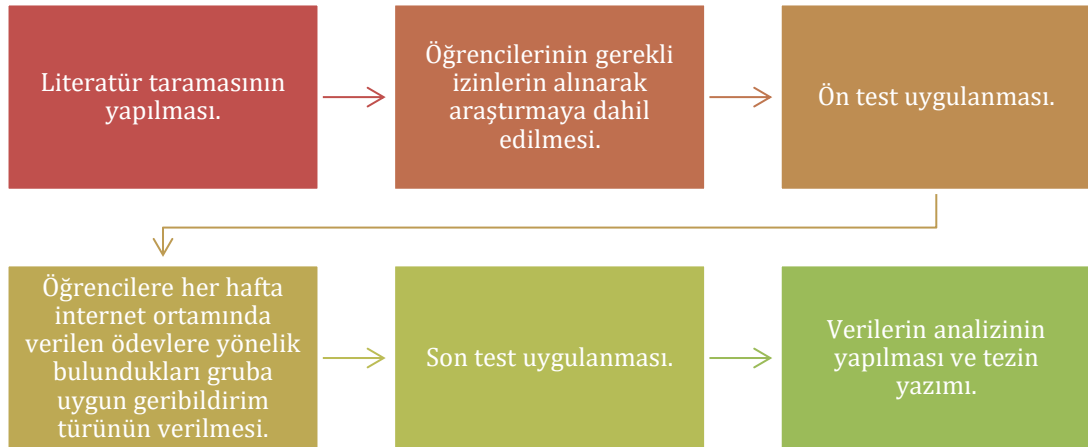
Öztürk (2015) tarafından hazırlanan ön akademik başarı testinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik düzeyleri incelendiğinde ortalama güçlüğü 0.56 olduğu, ortalama ayırt ediciliğinin 0.66 olduğu görülmüştür. Son akademik başarı testinin ise ortalama güçlüğü 0.54 olduğu, ortalama ayırt ediciliğinin ise 0.7 olarak bulunduğu görülmüştür. Bu değerler incelendiğinde her iki testin ortalama güçlük ve ayırt edicilik değerlerinin uygun olduğu görülmektedir.

Şekil 10. Uygulama Süreci



Şekil 10’da görüldüğü gibi altı hafta süren araştırmada her iki gruba da ön test uygulanmasının ders işleme kısmına geçilmiştir. Sınıf ortamında yüz yüze işlenen derslerin ardından tüm gruplara elektronik posta aracıyla çevrimiçi ödevler verilmiştir. Deney grubunun çevrimiçi ortamdaki ödevlerine yönelik araştırma süresince duygusal motivasyonel geri bildirim verilmiş, kontrol grubunun ödevlerine sadece motivasyonel geri bildirim verilmiştir.

Şekil 11. Araştırma Yürütülürken İzlenen İşlem Basamakları



Şekil 11’de görüldüğü gibi araştırma yapılmadan önce literatürde konuyla ilgili yapılan araştırmalar detaylı olarak incelenmiştir. Geri bildirimle ilgili pek çok

araştırma yapıldığı, ancak araştırmada ele alınan geri bildirim türleriyle ilgili Türkiye’de sınırlı araştırma olduğu görülmüştür.

Araştırmaya öğrencilerin dâhil edilmesi sürecinde özellikle altıncı sınıf öğrencilerinin seçilmesine özen gösterilmiştir. 13 yaş altındaki öğrencilerin elektronik posta adresleri olmayacağı için araştırmada yer almaları söz konusu olmamıştır. Araştırmaya okuldaki tüm altıncı sınıflar dâhil edilmiştir. Milli Eğitim’den gerekli izinler alındıktan sonra öğrencilerin ailelerinden ve öğrencilerden izin belgeleri toplanmış olup öğrencilerin araştırmaya katılımları sağlanmıştır.

2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir ilinin Narlıdere ilçesinde devlete bağlı bir ortaokulda altıncı sınıfta okuyan öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma grupları oluşturmadan önce okulda o yıl öğrenim gören altıncı sınıfların tümü, araştırma kapsamında şube adına göre rastgele seçilen iki grup olarak toplanmıştır.

Tablo 3. *Grupların Deneysel Tasarım Zaman Çizelgesi*

Grup	1. Hafta	2. Hafta	3. Hafta	4. Hafta	5. Hafta	6. Hafta
KG	Ön test	Ödev- MGB	Ödev- MGB	Ödev- MGB	Ödev- MGB	Son test
DG	Ön test	Ödev- DMGB	Ödev- DMGB	Ödev- DMGB	Ödev- DMGB	Son test

KG: Kontrol Grubu.

DG: Deney Grubu.

MGB: Motivasyonel Geri Bildirim,

DMGB: Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim.

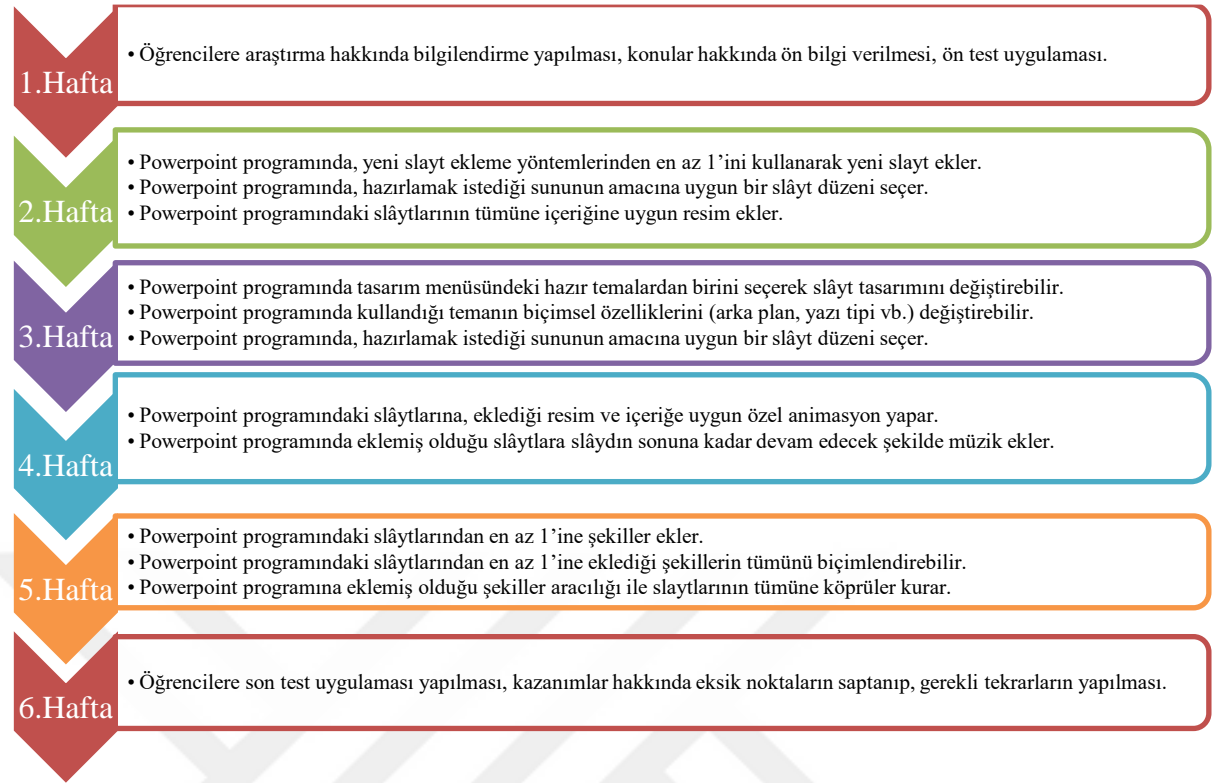
Tablo 3’te de belirtildiği gibi gruplara yönelik araştırma süreci toplamda altı haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Sürenin ilk haftasında ön test, altıncı haftasında ise son test uygulanmıştır. Kazanımların işlendiği haftalarda öğrencilere elektronik posta yoluyla ödevler verilmiş olup; bu ödevlere yönelik kontrol grubunda yer alan öğrencilere motivasyonel geri bildirim, deney grubunda yer alan öğrencilere duygusal motivasyonel geri bildirim yollanarak ödevleri değerlendirilmiştir.

Şekil 12. Haftalık Kazanım Listesi

- 1.hafta: Öğrencilerin araştırma hakkında bilgilendirilmesi ve ön test uygulaması.
- 2.hafta: Görsel-işitsel bir materyal hazırlamak için amacına uygun aracı seçer.
- 3.hafta: Bilginin sunulması için çoklu ortam uygulamalarını etkili bir biçimde kullanır.
- 4.hafta: Oluşturduğu çoklu ortam uygulamasını sanal ortam kaynaklarını kullanarak şekillendirebilir.
- 5.hafta: Çoklu ortam uygulamasında gerekli biçimlendirmeleri yapabilir.
- 6.hafta: Araştırma kazanımlarının değerlendirilmesi ve son test uygulaması.

Bu üniteye ait kazanımlar Şekil 12’de belirtildiği gibidir. Şekilde görüldüğü gibi uygulama süresi olarak altı hafta belirlenmesinin gerekçesi; bu altı haftalık içeriğin aynı ünite içerisinde olmasıdır. Konular her hafta iki ders saat zaman dilimi içerisinde işlenmiştir.

Şekil 13. Haftalık Alt Kazanım Listesi



Şekil 13'te de görüldüğü gibi haftalık kazanımlara ait alt kazanımların Power Point programı kullanımı doğrultusunda şekillendiği görülmektedir. Öğrencilere Power Point programı kullanarak ilgili kazanımların öğretilmesini hedefleyen çevrimiçi ev ödevleri elektronik posta yoluyla gönderilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilere araştırma başlamadan önce elektronik posta adresinin nasıl alınacağıyla ilgili tanıtım dersleri verilmiştir. Öğrencilerin 13 yaş üzeri olması elektronik posta alımında etik açıdan yaşanabilecek sorunların engellenmesini sağlamıştır.

Şekil 14. Haftalık Verilen Ödevler



Şekil 14'te görülen ödevler, derste ilgili konu işlendikten sonra öğrencilere elektronik posta kullanılarak gönderilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları ödevler incelenip belirlenen çizelgeye göre puanlandıktan sonra gruplara uygun geri bildirim şekli öğrencilere verilmiştir. Ödev verme ve geri bildirim gönderme işlemi altı haftalık zaman diliminde devam etmiştir.

Araştırma, Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programında belirtildiği şekilde 8 ders saatinde araştırmacının kendisi tarafından altı haftada gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan önce bir hafta ön test, konuların bitiminden sonraki hafta ise son test uygulanmıştır.

Tablo 4. Öğrenci Ödevlerine Verilen Puanlama

	Motivasyonel Geri Bildirimler (6/A-B) (Kontrol Grubu)	Duygusal Motivasyonel Geri Bildirimler (6/C-D) (Deney Grubu)
0- 44Puan	Sevgili; Bu ödevi yeterince anlayamadığını düşünüyorum. Bu konuya biraz daha çalışmalısın. Yeterince örnek yaparsan bir sonraki ödevinde daha iyi bir sonuç alacağını düşünüyorum.	Sevgili; Bu ödevi yeterince anlayamadığını düşünüyorum 😞 Bu konuya biraz daha çalışmalısın! Yeterince örnek yaparsan bir sonraki ödevinde daha iyi bir sonuç alacağını düşünüyorum....
45-54 Puan	Sevgili; Bu ödev için çaba sarf ettiğini görmek güzel. Daha iyisini yapabileceğini biliyorum. Eksik olduğun noktaları görüp bu noktalar üzerine çalışırsan puanlarının yükseleceğinden eminim.	Sevgili; Bu ödev için çaba sarf ettiğini görmek güzel 😊 Daha iyisini yapabileceğini biliyorum. Eksik olduğun noktaları görüp bu noktalar üzerine çalışırsan puanlarının yükseleceğinden eminim.
55-69 Puan	Sevgili; Bu puandan daha iyisini alabileceğini biliyorum. Tek yapman gereken biraz daha gayret.	Sevgili; Bu puandan daha iyisini alabileceğini biliyorum! Tek yapman gereken biraz daha gayret!
70-84 Puan	Sevgili; Görüyorum ki konuyu çok iyi anlamışsın. Biraz daha emek verdiğinde hiç hata yapmayacağını düşünüyorum. Bir sonraki ödevinde skalanı yükselteceğine eminim.	Sevgili; Görüyorum ki konuyu çok iyi anlamışsın 😊 Biraz daha emek verdiğinde hiç hata yapmayacağını düşünüyorum. Bir sonraki ödevinde skalanı yükselteceğine eminim!
85-100 Puan	Sevgili; Konuyu çok iyi kavramışsın. Seni tebrik ediyorum. Bir sonraki ödevinde de başarılı olacağından hiç şüphem yok.	Sevgili; Konuyu çok iyi kavramışsın 😊 Seni tebrik ediyorum. Bir sonraki ödevinde de başarılı olacağından hiç şüphem yok!

Tablo 4'te belirtildiği gibi öğrencilere verilecek geri bildirimler için çizelge hazırlanmış olup, puanlama önceden belirlenmiştir. Puanlama çizelgesi hazırlanırken daha önce bu konuda çalışmış olan Sarsar (2014)'ün görüşlerine başvurulmuş ve puanlamada belli bir standartın olmasının uygun olacağı kararlaştırılmıştır.

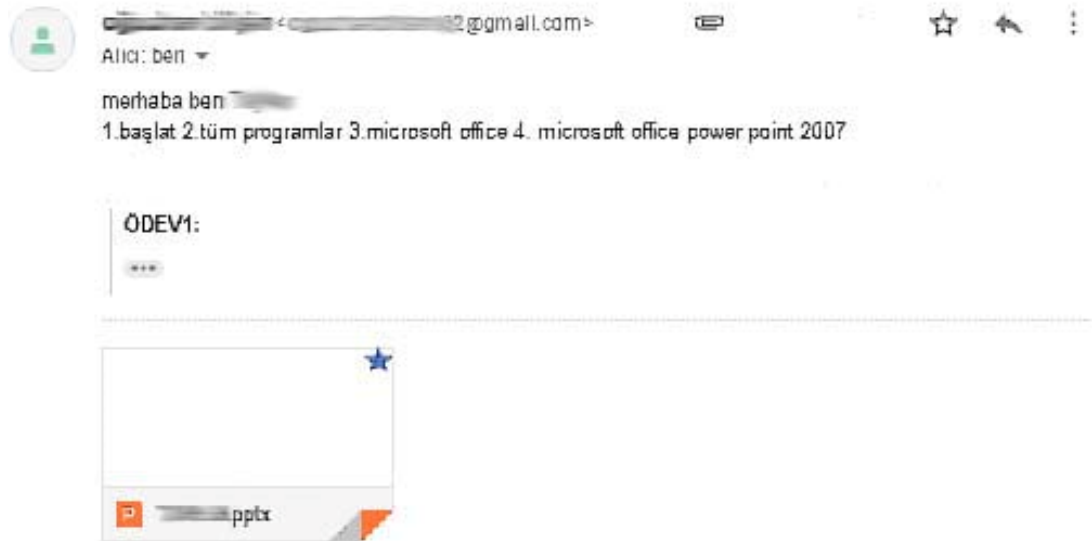
Öğrencilerin ödevlerine yönelik tüm geri bildirimler çevrimiçi ortamda verilmiştir.

Şekil 15. Öğrencilere Yollanan Ödev Elektronik Posta Örneği



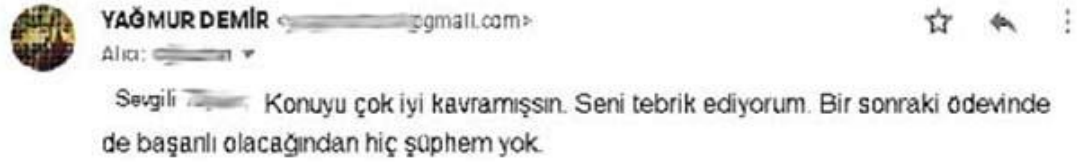
Şekil 15'te görüldüğü gibi tüm gruplara aynı ödevler elektronik posta yoluyla yollanmıştır.

Şekil 16. Öğrencilerin Yolladığı Ödev Elektronik Posta Örneği



Şekil 16’da görüldüğü gibi elektronik postaları alan öğrenciler ödevlerini istenilen şekilde hazırlayıp öğretmenlerine yine elektronik posta yoluyla göndermişlerdir.

Şekil 17.Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Motivasyonel Geri Bildirim Örneği



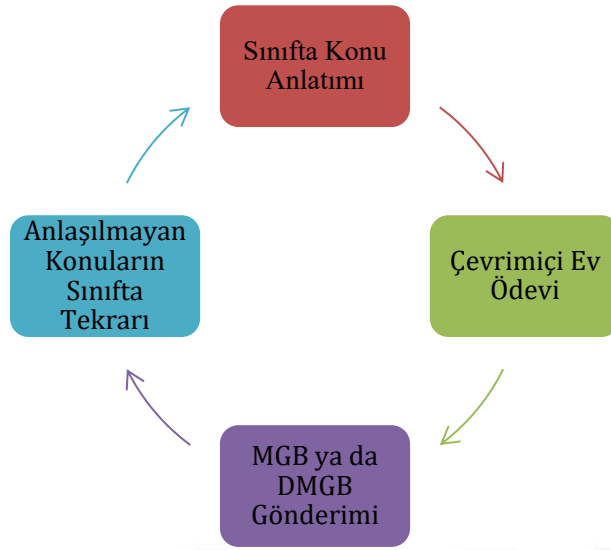
Şekil 17’de görüldüğü gibi birinci grupta yer alan öğrencilerin yolladığı ödevler, Tablo 4’te görülen önceden hazırlanmış çizelgeye uygun puanlanarak, öğrencilere elektronik posta aracılığı ile motivasyonel geri bildirim gönderilmiştir.

Şekil 18.Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Örneği



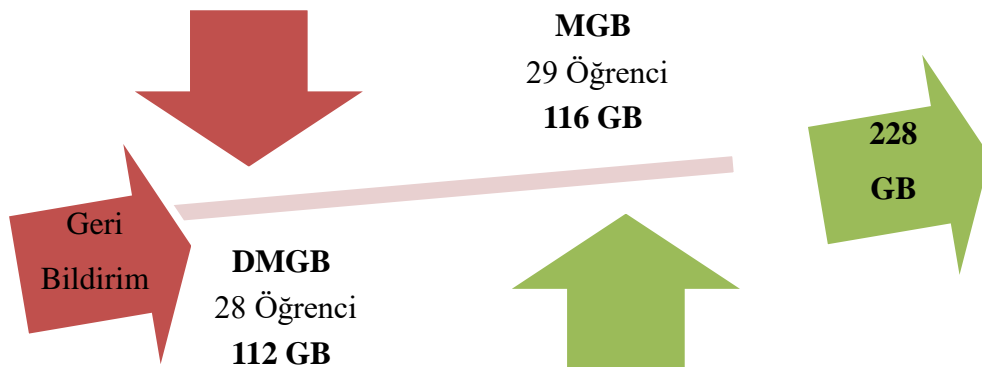
Şekil 18’de görüldüğü gibi birinci grupta yer alan öğrencilerin yolladığı ödevler, Tablo 4’te görülen önceden hazırlanmış çizelgeye uygun puanlanarak, öğrencilere elektronik posta aracılığı ile duygusal motivasyonel geri bildirim gönderilmiştir.

Şekil 19. Haftalık Yapılan İşlemler



Haftalık yenilenen işlem basamakları Şekil 19’da gösterildiği gibidir. Ön test uygulaması yapıldıktan sonra her hafta öncelikli olarak konu anlatımı yapılmıştır. Ardından her öğrenciye elektronik posta kullanılarak aynı ödev gönderilmiştir. Öğrencilerin yapıp gönderdikleri ödevlere buldukları gruba uygun geri bildirim gönderimi yapılmıştır. Bu şekilde altı haftayı kapsayan araştırmaya yönelik dört adet ödev verilip, ödevler gruba uygun geribildirimle değerlendirilmiştir. Geribildirimler verilirken hazırlanan çizelgeye bağlı kalınmış, hataları olan öğrencilere ek olarak derste düzeltici sözel geribildirimler yapılmıştır. Bu işlemler dört hafta için dört kez tekrarlanmıştır.

Şekil 20. Öğrencilerin Ödevlerine Yönelik Verilen Toplam Geri Bildirim Sayıları



DMGB: Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim
MGB: Motivasyonel Geri Bildirim
GB: Geri Bildirim

Şekil 20 incelendiğinde MGB alan grupta toplam 29, DMGB alan grupta ise 28 öğrenci olduğu görülmüştür. Altı hafta süren araştırmanın dört haftasında konu anlatımı yapıldığı için araştırma süresince her öğrenciye dört geri bildirim verilmiştir. Bu da öğrencilere toplam 228 geri bildirim gönderildiğini göstermektedir. Geri bildirimler haftalık ve düzenli olarak verilmiştir.

Veri toplama sürecinde ön test ve son test sonuçları iki grup için veri analiz programı kullanılarak gerekli hesaplamalar yapıp karşılaştırılmıştır. Ödevlere verilen geribildirimler kayıt altına alınmış, öğrencilerin başarı puanları ile karşılaştırılmıştır. Bu nedenle başarı testleri ön test ve son test olarak uygulanıp, testler arasındaki puan farkında ödevlere verilen geri bildirimlerin etkili olup olmadığı araştırma sonucundaki verilerle karşılaştırılmıştır.

3.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Araştırmaya okuldaki tüm altıncı sınıf öğrencileri dâhil edilmiş olup, hangi sınıfların kontrol (6A/B) hangilerinin deney (6C/D) grubunda yer alacağı şube adının alfabetik sıralamasına göre rastgele belirlenmiştir.

Araştırmada 3 adet denek kaybı olmuştur. Ön testten ve son testten sıfır puan alan kaynaştırma öğrencilerine arkadaşları test çözerken kötü hissetmemeleri için test uygulanmış olup, bu öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemiştir. Bir öğrenci de ön teste katılıp, son teste gelmemiştir.

Gerekli izinler alınarak uygulanan test incelenmiş olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının uygun şekilde yapıldığı görülmüştür.

Veriler kullanılabilirlik denetiminden geçirildikten sonra bilgisayara aktarılmış ve çözümlenmeler için gerekli tüm hesaplamalar istatistik paket programından yararlanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde eşleştirilmiş gruplar t-testi ve bağımsız gruplar t-testi teknikleri kullanılmıştır. İstatistiksel sonuçların yorumlanmasında anlamlılık düzeyi .01 olarak ölçüt alınmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmada ele alınan alt problemlere yönelik bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgular alt başlıklar şeklinde sunulmuştur.

4.1. Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci problemi olan motivasyonel geri bildirim alan grupların ön test - son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap bulabilmek amacıyla eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Bu testin yapılabilmesi amacıyla ise öncelikle normal dağılım sayıltısı test edilmiştir. Elde edilen sonuçlara yönelik bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. *Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Hata	İstatistik	Hata
Ön Test	.93	.44	.82	.86
Son Test	.72	.44	1.69	.86

Tablo 5'te görüldüğü gibi normal dağılım sayıltısı sağlanmamıştır. Çarpıklık/standart hata ve Basıklık/standart hata değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olması normal dağılım sayıltısının sağlandığını göstermektedir (Field, 2005). Bu sayıltıyı sağlayabilmek amacıyla karekök dönüşümü yapılmıştır. Karekök dönüşüm, normal dağılım sayıltısının sağlanmadığı durumlarda normalleştirme ve varyans dengeleme durumlarında kullanılmaktadır (Petrie, Sabin, 2013). Karekök dönüşüm sonucu elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. *Karekök Dönüşüm Sonrası Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Hata	İstatistik	Hata
Ön Test	.30	.44	.02	.86
Son Test	.11	.44	1.56	.86

Tablo 6'ya bakıldığında karekök dönüşümü sonrası verilerin normal dağılım sayılığını sağladığı görülmüştür. Bu aşamadan sonra birinci alt probleme yönelik bulguları belirleyebilme amacıyla eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Gruba yönelik betimsel bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *Birinci Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

		N	\bar{X}	S
Kontrol	Ön Test	28	32.50	15.78
Grubu	Son Test	28	45.71	12.15

Tablo 7'deki betimsel istatistik verileri incelendiğinde ön test ve son teste katılan 28 öğrencinin sabit olduğu ve bu öğrencilerin son test başarı ortalamalarının ön testten fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 8. *Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Grubun Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Ön Test	28	5.54	1.36	27	-5.24	.00
Son Test	28	6.70	.89			

Tablo 8 incelendiğinde araştırmanın birinci probleminin yanıtı olarak kontrol grubu öğrencilerinin ön test - son test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir ($t=-5.24$, $p<.01$). Öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi puanları ortalaması $\bar{X}=5.54$ iken, verilen motivasyonel geri bildirimlerin ardından başarı puan ortalamasının $\bar{X}=6.70$ olduğu görülmüştür. Burada verilen puanların tümü karekök dönüşümü sonrası elde edilen bulgulardır.

4.2. Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci problemi olan duygusal güdüleyici geri bildirim alan grupların ön test - son test puanları anlamlı düzeyde farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap vermek için öncelikle çalışma grubuna uygulanan ön ve son akademik testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 9. *Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Gruba Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Hata	İstatistik	Hata
Ön Test	-.24	.43	-.74	.84
Son Test	.08	.43	-1.07	.84

Tablo 9’da görüldüğü gibi yapılan analizde normal dağılım sayıtlısının sağlandığı görülmüştür. Çarpıklık/standart hata ve Basıklık/standart hata değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olması normal dağılım sayıtlısının sağlandığını göstermektedir.

Tablo 10. *İkinci Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları*

		N	\bar{X}	S
Deney	Ön Test	29	44.72	17.44
Grubu	Son Test	29	54.48	12.35

Tablo 10’deki betimsel istatistik verileri incelendiğinde ön test ve son teste katılan 29 öğrencinin sabit olduğu ve bu öğrencilerin son test başarı ortalamalarının ön testten fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 11. *Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Verilen Grubun Eşleştirilmiş Gruplar T-Testi Sonuçları*

	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Ön Test	29	41.72	17.44	28	-5.46	.00
Son Test	29	54.48	12.35			

Tablo 11 incelendiğinde araştırmanın ikinci probleminin yanıtı olarak deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı görölmektedir($t=-5.46$, $p<.01$). Öğrencilerin uygulama öncesi başarı testi puanları ortalaması $\bar{X}= 41.72$ iken, verilen duygusal motivasyonel geri bildirimlerin ardından başarı puan ortalamasının $\bar{X}=54.48$ olduğu görölmüştür.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü problemi olan duygusal motivasyonel geri bildirim alan gruplar ile yalnızca motivasyonel geri bildirim alan grupların son test puanlarındaki artış anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap vermek için öncelikle bu iki farklı grubun son akademik testi puanlarındaki artışın normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunun için öncelikle her öğrenci için gelişim puanı elde edilmiştir. Her bir öğrencinin son test puanından ön test puanı çıkarılarak bu puan elde edilmiştir. İlk yapılan analizlerde normal dağılım gözlemlenmeyip karekök dönüşüm yapılmıştır.

Tablo 12. *Gelişim Puanına İlişkin Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Hata	İstatistik	Hata
Gelişim Puanı	1.26	.32	3.84	.62

Tablo 12’de göröldüğu gibi normal dağılım sayılıtı sağlanmamıştır. Bu sayılıtıyı sağlayabilmek amacıyla karekök dönüşümü yapılmıştır. Karekök dönüşüm sonucu elde edilen bulgular Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. *Karekök Dönüşüm Sonrası Gelişim Puanına İlişkin Ait Basıklık ve Çarpıklık Değerleri*

	Çarpıklık		Basıklık	
	İstatistik	Hata	İstatistik	Hata
Gelişim Puanı	.72	.32	1.00	.63

Tablo 13'te görüldüğü gibi karekök dönüşüm sonrası normal dağılım sayıtlısının sağlandığı görülmüştür. Çarpıklık/standart hata ve Basıklık/standart hata değerlerinin +1.96 ile -1.96 arasında olması normal dağılım sayıtlısının sağlandığını göstermektedir. Grupların gelişim puanlarına ilişkin betimsel sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Üçüncü Problem Durumuna İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	N	GP Ortalaması	SD
Kontrol Grubu	28	13.21	14.48
Deney Grubu	29	12.76	12.58

Tablo 14'teki betimsel istatistik verilerine göre sadece MGB verilen kontrol grubundaki öğrenci sayısının 28, DMGB verilen deney grubundaki öğrenci sayısının 29 olduğu görülmektedir. Her iki grupta yer alan öğrencilerin ön test-son test başarı puanlarındaki artışın birbirine yakınlığı burada net olarak görülmektedir.

Tablo 15. İki Grubun Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Kontrol Grubu	28	3.50	1.57	54	.63	.53
Deney Grubu	29	3.24	1.53			

Tablo 15'te belirtilen bağımsız gruplar t-testi sonuçlarına göre grupların son test puan artışları arasında farklılık olduğu, ancak bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmüştür. Burada verilen puanların tümü karekök dönüşümü sonrası elde edilen bulgulardır. Tablo sonuçlarından görüldüğü gibi iki farklı geri bildirim türünün kullanılması arasında akademik başarı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, ortaokul öğrencilerinin çevrimiçi ödevlerine yönelik verilen DMGB olarak adlandırılan geri bildirim türünün başarıya etkisinin değerlendirilmesine ilişkin sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmaya ilişkin sonuçlar, araştırma soruları bazında ele alınacaktır.

5.1.1. Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grupların Ön Test - Son Test Puanlarının Farklaşmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemine yönelik yapılan araştırmada Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından yayınlanan öğretim programındaki kazanımları kapsayan ve çalışma grubuna verilen bilişim teknolojileri dersi öncesi ve sonrasında Öztürk (2015) tarafından hazırlanan ABT gerekli izinler alınarak ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Öğrencilerin bilişim teknolojileri dersi çevrimiçi ödevlerine yönelik verilen motivasyonel geri bildirim mesajlarına yönelik değerlendirme yapıldığında ön ve son akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarı düzeylerini arttırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, daha etkili bir bilişim teknolojileri eğitimi için motivasyonel geri bildirim mesajlarının önemini desteklemektedir.

5.1.2. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grupların Ön Test - Son Test Puanlarının Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yapılan araştırmada TTKB tarafından yayınlanan kazanımları kapsayan ve çalışma grubuna verilen bilişim teknolojileri dersi öncesi ve sonrasında Öztürk (2015) tarafından hazırlanan ABT gerekli izinler alınarak ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Öğrencilerin bilişim teknolojileri dersi çevrimiçi ödevlerine yönelik verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarına yönelik değerlendirme yapıldığında ön ve son akademik başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının akademik başarı düzeylerini arttırmada önemli bir etkisi olduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlar, daha etkili bir bilişim teknolojileri eğitimi için duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının önemini desteklemektedir.

5.1.3. Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grup İle Motivasyonel Geri Bildirim Alan Grubun Ön Test - Son Test Puanlarındaki Artışın Farklılaşmasına İlişkin Sonuçlar

Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde gruplara verilen iki farklı geri bildirim türünün de başarıya etkisinin anlamlı olduğu net bir şekilde görülmekte olup, yapılan pek çok araştırmada geri bildirim öğrenmeye etkisinin anlamlı olduğu defalarca ispatlanmıştır (Ezzat ve diğerleri, 2017). Ancak daha önce yapılmayan bir şekilde motivasyonel ve duygusal motivasyonel adı verilen iki geri bildirim türünün akademik başarıya etkisinin incelendiği bu araştırmada grup başarılarındaki artış miktarında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Geri bildirim başarıya etkisinin bir kez daha ispatlandığı bu araştırmada, mesajlara duygusal içerik eklenmesinin başarı puanında farklı bir sonuç ortaya çıkarmadığı görülmektedir. Bu da aynı zamanda öğrenciler açısından motivasyonel ve duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının aynı etkiyi yarattığı sonucuna varılabileceğini göstermektedir.

5.2. Tartışma

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi kapsamında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin çevrimiçi ev ödevlerine verilen duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelendiği bu araştırmada kullanılan geri bildirim türleriyle ilgili sınırlı araştırma yapılmış olması alan yazın taraması yapılırken bazı sıkıntılar yaşanmasına sebep olmuştur. Alan yazında geri bildirimle ilgili pek çok farklı araştırma olduğu ancak duygusal motivasyonel geri bildirim mesajlarının etkinliği konusunda sınırlı araştırma olduğu görülmektedir.

ARCS Motivasyon Modeli'ni temel alarak geliştirilen sistemlerin etkinliğinin incelendiği araştırmalarda öğretimin öğrencilerin dikkatini çektiği, öğrencilerin gereksinimlerine uygun olduğu, başarı için olumlu bir beklenti oluşturduğu ve başarıyı güçlendirerek tatmin olmaya yardımcı olduğu görülmüştür. Genellikle oyun tasarımcıları tarafından kullanılan motivasyon stratejileriyle birleştirilen pedagojik model Motivasyonel Aktif Öğrenme'nin sınıftaki kullanıldığı bir araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğrencilerin ders yapısını benzer derslere kıyasla daha etkileşimli ve motive edici olarak değerlendirdiğini ortaya koymaktadır (Malik, 2014; Pirker ve Riffnaller-Schiefer, 2014). Bu araştırmada kullanılan iki geri bildirim türünün temelinde ARCS Motivasyonel Modeli yer almaktadır.

Geri bildirimle ilgili yapılan araştırmalarda geri bildirim öğrenci başarısının artmasında önemli bir rol oynadığı vurgulanmaktadır (Burnett, 2002; Büyükbay, 2007; Çetin, 2015; Demirci, 2010; DiGennaro ve diğerleri, 2007; Dökmen, 1982; Eraz, 2014; Oğuz, 1994). Yapılan araştırmalarda çeşitli deney ve kontrol grupları kullanılmış, bazı gruplara geri bildirim verilmezken bazılarında birbirinden farklı geri bildirimler verilmiştir. Araştırmanın birinci ve ikinci problem durumuna ilişkin bulgular bu doğrultuda tartışıldığında sadece motivasyonel ya da sadece duygusal motivasyonel geri bildirim verilen öğrencilerin tümünün son test puanlarının anlamlı şekilde arttığı görülmektedir. Bu bulguya göre geri bildirim türü ne olursa olsun öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Geri bildirim zamanlamasıyla ilgili yapılan araştırma sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Bazı araştırmalarda anında verilen geri bildirim önemi üzerinde durulurken, bazı araştırmalarda gecikmeli geri bildirim kalıcı öğrenme

sağladığının önemi üzerinde durulmuştur. Çeşitli öğretmenlerin katıldığı bir araştırmada geribildirim verilmiş zamanı konusunda hepsinin farklı inanışlara sahip oldukları sonucuna varılmıştır (Koçdar, 2006; Köğçe,2014). Araştırmanın problem durumlarına uygun geri bildirim türleri verilirken geri bildirimlerin mümkün olduğunca hızlı verilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmada geri bildirim zamanlamasıyla ilgili bir bulgu edinilmemiştir. Ancak çevrimiçi ortamda elektronik posta kullanılarak anında geri bildirim verilmesi pek de mümkün olmamaktadır.

Geri bildirim kullanımı konusunda öğrencilerin ve öğretmenlerin benzer görüşte oldukları, öğretmenlerin cinsiyet, mesleki kıdem, sınıf mevcudu ve sosyo-ekonomik durumlarına göre geri bildirim hakkındaki görüşlerinin farklılaşmadığı görülmüştür. Metin, ses, video, metinli video, sesli video, metinli ve sesli video olmak üzere farklı geri bildirim türlerinin kullanıldığı araştırmada en etkili türün video olarak algılandığı sonucuna ulaşılmıştır (Ayar, 2009; Çeken, 2016). Akran ve öğretmen geri bildirim türlerinin etkinliğinin karşılaştırıldığı araştırmada öğrencilerin öğretmen geri bildirimini tercih ettikleri görülmüştür. Bir diğer araştırmada ise akran geri bildiriminin etkinliği araştırılmış ve öğrenci başarısını anlamlı olarak arttırdığı görülmüştür (Can, 2019; Kılıç, 2019). Araştırma problemleri bu doğrultuda incelendiğinde çalışma gruplarının genel olarak öğretmen geri bildiriminden hoşlandıkları ve akademik başarılarının anlamlı olarak arttığı görülmektedir. Araştırmada akran geri bildirimiyle ilgili bir bulguya yer verilmemiştir. Öğrencilere metinli geri bildirim verildiği bu araştırmanın çevrimiçi ortam kullanılarak video, ses vb. türlerdeki MGB kullanılarak tekrarlanması durumunun da bir başka araştırmanın konusu olabileceği düşünülmektedir.

Geri bildirim türüyle ilgili pek çok farklı araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda pekiştirici geri bildirim en çok kullanılan geri bildirim türü olduğu görülmektedir. Bazı araştırmalarda pek çok öğretmenin olumlu ya da olumsuz geri bildirim kullanmadıkları belirtilmektedir. Bazı araştırmalarda öğretmenin verdiği geribildirim türünün öğrencilerin başarı hedeflerini ve derslerinde motivasyonel iklim algılarını değiştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Üniversite öğrencilerinde yapılan araştırmalarda görev geri bildiriminin en etkili olduğu vurgulanmaktadır. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenleri tarafından en çok kullanılan geri bildirim türünün pekiştirici, en az kullanılan ise güdüleyici olduğu görülmüştür. Bir başka

araştırmada olumlu geri bildirim alan öğrencilerin olumsuz geri bildirim alan öğrencilere göre öğrenme odaklı ortamlarda daha yüksek puanlar aldıklarını, performans odaklı öğrenme ortamlarında ise daha düşük puanlar aldıklarını göstermektedir(Demir, 2013;Erturan, 2014; Viciano veCervelló, 2007; Voerman ve diğerleri,2012; Wilbert ve diğerleri 2010).Çevrimiçi ortamda geri bildirim vermek yüz yüze ortamda geri bildirim vermektan daha farklıdır. Yüz yüze ortamda verilen geri bildirimler yazılı ya da sözlü olabilmekte, sözlü geri bildirimlerde geri bildirim veren kişilerin jest ve mimikleri de geri bildirimi etkileyebilmektedir. Böylece geri bildirimde duygu katılmasının önemi bu noktada bir kez daha anlaşılmaktadır. Tüm bunların motivasyonu doğrudan etkilediği de bilinmektedir. Çevrimiçi ortamda öğrencilere verilen geri bildirimlere duygu ekleme ihtiyacı bu noktada ortaya çıkmıştır ve Keller tarafından geliştirilen ARCS Motivasyon Modeli en iyi bilinen, en eksiksiz motivasyona dayalı öğretim tasarım modeli olarak yıllardır kullanılmaktadır. Sarsar(2014)'ün bu modeli baz alarak mesajlara duygusal içerik eklemesiyle duygular ve geri bildirim çevrimiçi ortamda bir araya gelebilmiştir. Bu araştırmanın üçüncü bulgusunda görüldüğü gibi öğrencilere MGB ya da DMGB verildiğinde bu geri bildirim türlerinden hangisi olursa olsun öğrenci başarısını arttırmaktadır. Altıncı sınıfa giden ve 12-14 yaş aralığını kapsayan öğrencileri içeren bu araştırma daha farklı yaş gruplarında yapıldığında yaşa bağlı olarak duygusal içeriğin daha etkili olabileceği düşünölmektedir.

Yapılan alan yazın taramasında duygusal motivasyonel geri bildirim türünün ilk kez Sarsar (2014) tarafından geliştirildiği görölmüş olup, Sarsar yaptığı araştırmasında kullandığı bu mesaj türünün öğrencilerin hem derse tutumlarının olumlu yönde arttığı sonucuna ulaşmış hem de öğrenciler duygusal içerik eklenmiş bu mesajlardan hoşlandıklarını dile getirmişlerdir. Sarsar ve Ceylan (2017) yılında Türkiye'de duygusal motivasyonel geri bildirim türüyle ilgili üniversite öğrencileriyle yaptıkları nitel araştırmada DMGB mesajlarının MGB mesajlarından daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmanın üçüncü problem durumuna ilişkin bulgu bu doğrultuda değerlendirildiğinde alanyazında bu iki geri bildirim türünün başarı üzerindeki etkisini karşılaştırmaya yönelik araştırma olmadığı ve yapılan bu araştırmada iki geri bildirim türünün öğrenme üzerinde aynı etkiyi yaptığı görölmektedir. Gelecekte bu konu üzerinde aynı yaş grubu öğrencilerle yapılacak

nitel bir araştırmada öğrencilerin DMGB mesajlarını üniversite öğrencilerinde olduğu gibi daha olumlu bulabilecekleri öngörülmektedir. Üniversite öğrencilerinde iki farklı geri bildirim türünde direkt başarıyı ölçen bir araştırmada sonucun ne olacağı ise merak konusudur.

Geri bildirim pek çok değişkene göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle geri bildirim ne zaman ve kime verildiği kadar nasıl ve hangi ortamda verildiği de önem taşımaktadır (Sarsar, 2018). Bu araştırmada verilen geri bildirim türü metin tabanlı bir ortamda verildiğinden bu tarz bir öğrenme ortamında geri bildirim anında verilmesi mümkün olmamaktadır. Öğrencilerin elektronik posta yoluyla gönderdiği ödevlere aynı hafta ders zamanı gelmeden puanlama yapıp geri bildirim mesajı gönderilmiştir. Çevrimiçi bir sohbet ortamında ya da eş zamanlı bir öğrenme ortamında sorular sorulup, öğrencilere MGB veya DMGB geri bildirimler anında verildiğinde daha farklı sonuçlarla karşılaşılabileceği düşünülmektedir. Araştırmada metin tabanlı öğrenme ortamlarında kullanılan duygusal ve motivasyonel mesajlarının bu değişkenleri temel alarak şekillenmesi gerektiğinin önemi belirtilmiştir.

5.3. Öneriler

Bu bölümde verilecek öneriler, uygulama önerileri ve araştırma önerileri olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.3.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çalışma grubu olarak devlet okullarında öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri seçilmiştir. Farklı sınıf düzeylerinde ve farklı okul türlerinde araştırmaların yapılması önerilmektedir. Araştırma ön test ve son testin uygulandığı haftalar dâhil toplam altı haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Sürenin daha fazla tutulduğu bir araştırmada geri bildirim türlerini etkinliğinin daha belirgin hale gelebileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin elektronik posta kullanımı konusunda sıkıntı yaşayabildiği görüldüğünden araştırma öncesi bir haftada mutlaka bu konuda ek bir eğitim verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu araştırma Bilişim Teknolojileri dersi kazanımlarıyla sınırlıdır. Uygulayıcılar araştırmada benimsenen yöntemi kullanarak başka kazanımlarla ilgili örnek uygulamalar geliştirebilirler.

5.3.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma kapsamında yapılan araştırma kısıtlı bir zamanda 57 öğrencilik küçük çaplı bir deney grubunu kapsamaktadır. Söz konusu araştırmanın daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanmasıyla, elde edilen verilerin başarı grafiğinin farklılık gösterebileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırma altı haftalık bir zaman dilimiyle kısıtlı kalmış olup daha uzun süre ve daha geri bildirim ile zenginleştirilirse, gruplar arası başarı puanlarındaki artışın farklılık göstermesi söz konusu olabilir.

Bu araştırma altıncı sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Yeni araştırmalarda diğer sınıf düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılabilir. Araştırmada cinsiyete göre DMGB etkililiği incelenmemiştir; yeni araştırmalar bu açıdan da ele alınabilir.

KAYNAKÇA

Anderson, G. R. (2009). *Achieving teaching excellence : a step-by-step guide*. Charleston, SC: CreateSpace?

Andrews, D. H., & Goodson, L. A. (1980). A comparative analysis of models of instructional design. *Journal of instructional development*, 3(4), 2-16.

Arkes, H., & Garske, J. P. (1982). *Psychological theories of motivation* (2nd ed.).

Askew, S. (2000). *Feedback for learning*. London ; New York: Routledge/Falmer.

Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology; a cognitive view*. New York: Holt.

Ayar, T. (2009). Öğretme-öğrenme sürecinde geri bildirim: Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre sınıfta geri bildirim kullanımının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Balantekin, Y., & Bilgin, A. (2017). ARCS Motivasyon Modeli'nin öğrencilerin motivasyonlarına, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi. *İlköğretim Online*, 16(1): 161-177.

Barkley, E. (2010). *Student engagement techniques : a handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.

Biehler, J., & Snowman, R. (1997). *Psychology applied to teaching*. (8th ed.). New York: Houghton Mifflin.

Blignaut, S., & Trollip, S. R. (2003). Developing a taxonomy of faculty participation in asynchronous learning environments—an exploratory investigation. *Computers & Education*, 41(2), 149-172. doi:10.1016/S0360-1315(03)00033- 2

Bohlin, R. (1987). Motivation in instructional design: Comparison of an American and a soviet model. *Journal of Instructional Development*, 10(2), 11-14

Briggs, M. H. (1980). A randomized study of metabolic effects of four oral contraceptive preparations containing levonorgestrel plus ethinyloestradiol in different regimens. In *The development of a new triphasic oral contraceptive* (pp. 79-98). Springer, Dordrecht.

Brinko, K. T. (1990). Optimal Conditions for Effective Feedback., (ERIC Document Reproduction Service No.ED326155). Tarihiinde adresinden erişildi <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED326155.pdf> <http://eric.ed.gov/?q=Optimal+Conditions+for+Effective+Feedback&id=ED326155>

Brookhart, S. M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.

Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational psychologist*, 18(3), 200-215.

Brophy, J. E. (2010). *Motivating students to learn*. New York: Routledge.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Burke, D. M., & Pieterick, J. A. (2010). *Giving students effective written feedback*. Maidenhead: Open University Press. Retrieved from

Burnett, P. C. (2002). Teacher praise and feedback and students' perceptions of the classroom environment. *Educational psychology*, 22(1), 5-16.

Büyükbay, S. (2007). The Effectiveness of Repetition As Corrective Feedback. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilkent Üniversitesi Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretimi Bölümü, Ankara.

Büyüköztürk, Ş. , Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş 11. Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 240.

Can, E. (2019). Yazılı Akran Dönüt Verme Eğitiminin Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Türk Öğrencilerin Verdiği Dönütün Türüne ve Yazma Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şubat 2019.

Carpenter, J. K. (2011). An Exploratory Study Of The Role Of Teaching Experience in Motivation And Academic Achievement in a Virtual Ninth Grade English I Course. Unpublished doctoral dissertation, University of Florida, Tallahassee, FL.

Cheng, Y.-C., & Yeh, H.-T. (2009). From concepts of motivation to its application in instructional design: Reconsidering motivation from an instructional design perspective. *British Journal of Educational Technology*, 40, 597–605. doi:10.1111/j.1467-8535.2008.00857.x

Churches, R. (2010). *Effective classroom communication pocketbook*. Alresford: Teachers'Pocketbooks.

Chyung, S. Y. (2008). *Foundations of instructional and performance technology*. Amherst, Mass.: HRD Press.

Connellan, T. K. (2002). *Bringing out the best in others! : 3 keys for business leaders, educators, and parents*. Austin, TX: Bard Press.

Ceken, B., & Akpınar, Y. (2017). The effect of tutorial feedback type on the choice of feedback type in pre-service teachers' development of learning objects. *Global Journal of Information Technology: Emerging Technologies*, 7(3), 71-85.

Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pagem Akademi.

Çetin, Mustafa, and Çiğdem ŞAHİN TAŞKIN. "Sözlü dönütün ilkökul öğrencilerinin akademik başarı, derse yönelik tutum ve üstbilişsel farkındalığına etkisi." *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 29 (2015): 39-67.

Çevik, Y.D. (2014). Dönüt alan mı memnun veren mi? Çevrimiçi akran dönütü ile ilgili öğrenci görüşleri. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education* 3(1), 10-23.

Çimer, S. O., Bütüner, S. Ö., ve Yiğit, N. (2010). Öğretmenlerin Öğrencilerine Verdikleri Dönütlerin Tiplerinin ve Niteliklerinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23(2), 505-516.

Deci, E.L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.

Demir, F. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandıkları Dönüt Türleri (Bayburt ili Örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demirci, P. (2010). The Effect of Explicit and Implicit Corrective Feedback On Intake Of Past Tense Marker. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Ankara.

Dempsey, J.V., Driscoll, M. P., Swindell, L.K. (1993). Text-Based Feedback. In John V.Dempsey & G. C. Sales(Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

DiGennaro, F. D., Martens, B. K., & Kleinmann, A. E. (2007). A Comparison Of Performance Feedback Procedures On Teachers' Treatment Implementation Integrity and Students' Inappropriate Behavior In Special Education Classrooms. *Journal of applied Behavior analysis*, 40(3), 447-461.

Dirksen, J. (2012). Design for how people learn. Berkeley, CA: New Riders.

Doig, S. M. (1997). Developing An Understanding of The Role of Feedback in Education. http://www.tedi.uq.edu.au/conferences/A_conf/papers/doig.html

Dökmen, Ü. (1982). Farklı tür geri bildirimlerin öğrenmeye etkisi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 15 (2), 71-79.

Dörnyei, Z.(2005). Motivation and Self-motivation. In The Psychology of the Language Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. Inc. 65-119.

Dörnyei, Z. (2007). Creating a motivation classroom environment. In J. Cummins & C.Davison (Eds.), *International handbook of English language teaching*. New York: Springer. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1007/978-0-387-46301-8>

Duttweiler, P. C. (1986). Educational excellence and motivating teachers. *The clearing house*, 59(8), 371-374.

Dweck, C.S., Mangels, J., & Good, C. (2004). Motivational effects on attention, cognition, and performance. In D.Y. Dai & R.J. Sternberg (Eds.),

Motivation, emotion, and cognition: Integrated perspectives on intellectual functioning. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ekman, P. (2003). Emotions revealed: recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life (1st ed.). New York: Times Books.

Eraz, Gülçin. *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin ders dışı matematik etkinliklerine ilişkin uyguladıkları geri bildirimlerin akademik başarı ve tutuma etkisi*. MS thesis. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2014.

Erturan-Ilker, G. (2014). Effects of feedback on achievement goals and perceived motivational climate in physical education. *Issues in Educational Research*, 24(2), 152.

Ezzat, H., Camarda, A., Cassotti, M., Agogué, M., Houdé, O., Weil, B., & Le Masson, P. (2017). How minimal executive feedback influences creative idea generation. *PLoS ONE*, 12(6), 1–10. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0180458>

Farrell, M. (2012). *The Effective Teacher's Guide to Autism and Communication Difficulties Practical Strategies*. Hoboken: Taylor & Francis.

Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publication Ltd.

Gabrielle, D. M. (2003). *The Effects of Technology-Mediated Instructional Strategies on Motivation, Performance, and Self-Directed Learning*. Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Florida, Tallahassee, FL.

Gagné, R.M., & Medsker, K.L. (1996). *The conditions of learning: Training applications*. Belmont: Wadsworth Thompson Learning.

Gliner, J. A., Morgan, G. A., & Leech, N. L. (2015). Uygulamada araştırma yöntemleri: Desen ve analizi bütünleştiren yaklaşım (Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Glynn, S., Aultman, L., & Owens, A. (2005). Motivation to Learn in General Education Programs. *The Journal of General Education*, 54(2), 150-170.

Gülner, B. (2003), Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının, Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Ana Bilim Dalı(Yüksek Lisans Tezi).

Gürün, S. (2015). Eğitim Teknolojisi, Nasıl? Birebir Çok Fonksiyonlu Etkileşimli Öğretim Modeli.

Hannula, M. S. (2006). Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions. *Educational Studies in Mathematics*, 63(2), 165–178. doi:10.1007/s10649-005-9019-8

Hodges, C. B. (2004). Designing to motivate: Motivational techniques to incorporate in e-learning experiences. *The Journal of Interactive Online Learning*, 2(3), 1-7.

Holt, J. A. (1987). Carbon mineralization in semi-arid northeastern Australia: the role of termites. *Journal of Tropical Ecology*, 3(3), 255-263.

Huang, W., Huang, W., Diefes-Dux, H., & Imbrie, P. K. (2006). A Preliminary Validation of Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction Model-Based Instructional Material Motivational Survey in A Computer-Based Tutorial Setting. *British Journal of Educational Technology*, 37(2), 243–259.

Johnson D.W., & Johnson, J. R. (1985). Motivational processes in cooperative, competitive, and individualistic learning situations. In C. Ames, & Ames

(Ed.), *Research on Motivation in Education: The Classroom Milieu* (pp. 249 - 277). Orlando: Academic Press, Inc.

Kara, Z. (1994), “İşbirliğine Dayalı Paylaşmalı Dönütün Başarı ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri”, 1. Eğitim Bilimleri Sempozyumunda Sunulan Bildiri, Bildiri Metinleri II, Balcalı: Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, 494-507

Kayak, S., & Mahiroğlu, A. (2010). ARCS Güdöleme Modeline Göre Tasarlanan Eğitsel Yazılımın Öğrenmeye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(1), 67-88.

Keller, J. M. (1979). Motivation and instructional design: A theoretical perspective. *Journal of instructional development*, 2(4), 26-34..

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 386–434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J.M., “The systematic process of motivational design,” *Performance and Instruction*. J., 1-8 (November/December 1987)

Keller, J. M. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of instructional development*, 10(3), 2.

Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction. In C.M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: An overview of their current status* (pp. 386–434). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Keller, J. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach, Paper presented at VII Semanario, 1-17.

Keller, J. M. (2006). What is motivational design?. Retrieved February 21, 2011, from <http://arcsmodel.com/pdf/Motivational%20Design%20Rev%20060620.pdf>

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach*. New York: Springer.

Kılıç, M. (2019). *Akran Dönütü Öğretmen Dönütüne Karşı: Öğrencilerin Yazma Becerilerinde Söylem Belirleyicilerini Geliştirmek Üzerine Karşılaştırmalı Bir Vaka Çalışması*. Gazi Üniversitesi.

Kırkgöz, Y. (2011). A blended learning study on implementing video recorded speaking tasks in task-based classroom instruction. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4).

Kim, C., & Keller, J. M. (2008). Effects of Motivational and Volitional Email Messages (MVEM) with Personal Messages on Undergraduate Students' Motivation, Study Habits and Achievement. *British Journal of Educational Technology*, 39(1), 36–51.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284.

Koçdar, S. (2006). *Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geri bildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin Uzaktan Eğitim Veren İşletme Ve İktisat Fakülteleri Örneği*.

Köğce D., Baki A., *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Geri bildirim Kavramı, Geri bildirim Veriliş Tarzı ve Zamanlaması İle İlgili İnançları /JSS 13(3) (2014):767-792*

Kubiszyn, T. ve Borich, G. (2003). *Education Testing and Measurement (7th ed.)*, Hoboken: John Wiley.

Kulhavy, R. W., & Wager, W. (1993). Feedback in Programmed Instruction: Historical Content and Implications for Practice. In John V. Dempsey & G. C. Sales (Eds.), *Interactive instruction and feedback*. Englewood Cliffs, N.J: Educational Technology Publications.

Malik, S. (2014). Effectiveness of ARCS model of motivational design to overcome non completion rate of students in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(2), 194-200.

McArthur, T. (Ed.). (1992). *The Oxford companion to English Language*. Oxford: Oxford University Press.

McGrath, April L.; Taylor, Alyssa; and Pchyl, Timothy A. (2011) "Writing Helpful Feedback: The Influence of Feedback Type on Students' Perceptions and 119 Writing Performance," *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 2 (2).

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377–390. doi:10.1007/s10648-006-9032-1

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education*. Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.

Moller, L., Huett, J., Holder, D., Young, J., Harvey, D., & Godshalk, V. (2005). Examining the impact of motivation on learning communities. *Quarterly Review of Distance Education*, 6(2), 137-143.

Mory, E. H. (2004). Feedback research revisited. *Handbook of research on educational communications and technology*, 745–783.

Naime-Diffenbach, B. (1991). Validation of Attention and Confidence As Independent Components Of The ARCS Motivational Model. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, Tallahassee, FL.

Oğuz, A. (1994). Fen öğretiminde ipuçları ve dönüt-düzeltilme işlemlerinin erişim düzeyine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 18(94).

Öztürk, Ö. (2015). Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyonunu Sağlamak Amacıyla Yürütülen Sosyal Ağ Destekli Bilişim Teknolojileri Dersinin Etkinliğine İlişkin Bir Durum Çalışması. Doktora Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Enformatik Anabilim Dalı, Hatay.

Pallock, J.E. (2012). *Feedback: the hinge that joins teaching and learning*. Thousand Oaks, Calif: Corwin.

Palloff, R., & Pratt, K. (2007). *Building online learning communities effective strategies for the virtual classroom*. San Francisco, CA :: Jossey-Bass,.

Petrie A, Sabin C. Medical statistics at a glance. John Wiley & Sons, 2013.

Pirker, J., Riffnaller-Schiefer, M., & Gütl, C. (2014, June). Motivational active learning: engaging university students in computer science education. In *Proceedings of the 2014 conference on Innovation & technology in computer science education* (pp. 297-302).

Reevy, M. G. (2010). Introduction: History of Emotion. In M. G. Reevy, Y. M. Ozer, & Y.Ito (Eds.), *Encyclopedia of emotion*. Santa Barbara, Calif.: Greenwood.

Reigeluth, C. M. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *Journal of Instructional Development*, 2(3), 8-15.

Richards, J., Platt, J., & Weber, H. (1985). Longman dictionary of applied linguistics. Buncy: Longman.

Robb, C. (2010). The Impact of Motivational Messages on Student Performance in Community College Online Courses. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois Urbana

Sarsar, F. (2014). The Effectiveness of Emotional Motivational Feedback Messages. (Doctoral dissertation). Georgia State University, USA.

Sarsar, F , Ceylan, B . (2017). Öğretmen Adaylarının Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim Mesajlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 125-134.

Sarsar, F , Ceylan, B . (2018). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Duygusal Motivasyonel Geri Bildirim. H. F. Odabaşı, B. Akkoyunlu ve A. İşman (Ed). Eğitim teknolojileri okumaları 2018, (11. Bölüm, ss. 168-184). *TOJET*, Sakarya Üniversitesi, Adapazarı.

Sarsar, F. & Harmon, S. (2013). Motivational Factors of Online vs. Face-to-Face Learning Environments. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International*

Sarsar, F., & Kislak, T. (2013, March). Students' emotional transfers in online environment. In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 2401-2406). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Schutz, P. A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Amsterdam; Boston: Elsevier Academic Press.

Schimmel, P., & Stiles, K. (1998). *Out of Actions: Between Performance and the Object, 1949-1979; [exhibition Catalogue]*. Museum of Contemporary Art.

Spanoudis, G., & Kyza, E. A. (2009). Integrating Knowledge of Cognitive System and ELearning Applications. In C. Mourlas, N. Tsianos, & P. Germanakos (Eds.), *Cognitive and Emotional Processes in Web-Based Education: Integrating Human Factors and Personalization*. IGI Global. Retrieved from <http://services.igi-global.com/resolvedoi/resolve.aspx?doi=10.4018/978-1-60566-392-0>

Sprenger, M. (2005). How to teach so students remember. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development. Retrieved from <http://site.ebrary.com/id/10081763>

Steinberg, S. (1994). *Introduction to communication. Course book 1, Course book 1,*. Cape Town: Juta.

Sullo, R. A. (2009). *The motivated student: unlocking the enthusiasm for learning*. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

Van Beuningen, C. G., De Jong, N. H., & Kuiken, F. (2012). Evidence on the effectiveness of comprehensive error correction in second language writing. *Language learning*, 62(1), 1-41.

Viciano, J., Cervelló, E. M., & Ramirez-Lechuga, J. (2007). Effect of manipulating positive and negative feedback on goal orientations, perceived motivational climate, satisfaction, task choice, perception of ability, and attitude toward physical education lessons. *Perceptual and motor skills*, 105(1), 67-82.

Visser, J. & Keller, J. M. (1990) The clinical use of motivational messages—an inquiry into the validity of the Arcs model of motivational design. *Instructional Science*, 19(6), 467-500.

Voerman, L., Meijer, P.C., Korthagen F. A. J. & Simons, R. J. (2012). Types and Frequencies of Feedback Interventions in Secondary Education. *Teaching and Teacher Education*, 28: 1107-1115

Wlodkowski, R. J. (1981). Making sense out of motivation: A systematic model to consolidate motivational constructs across theories. *Educational Psychologist*, 16(2), 101-110.

White, J., & Gardner, J. (2012). *The classroom X-Factor : the power of body language and nonverbal communication in teaching*. London; New York, NY: Routledge.

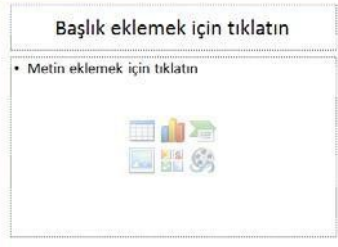
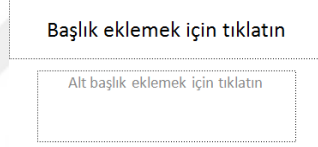
Wilbert, J., Grosche, M., & Gerdes, H. (2010). Effects of evaluative feedback on rate of learning and task motivation: an analogue experiment. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(2), 43-52.

Wlodkowski, R. J. (1986). *Motivation and Teaching: A Practical Guide*. Washington D.C.: National Education Association.

Yüncü Kurt, P. (2014). *The effects of ARCS motivational model on student motivation to learn English* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

EKLER

Ek 1. Ön Test

AD SOYAD:.....SINIF:NO:..... Her soru 10 puandır. Başarılar Dilerim.		
1. Microsoft Office 2007 programında nasıl yeni slâyt eklenmez?		
a) Enter b)Space c)Giriş>Yeni Slayt d)Slayta sağ tıklamak> Yeni slayt		
2. Burcu oluşturacağı sunuya kapak sayfası yapmak için başlık yazmak ve altına adını yazmak istemektedir. Fakat slayt düzeni şekildeki gibidir. Slayt düzenini değiştirip aşağıdaki gibi başlık sayfası haline dönüştürmek için hangi yol izlenmelidir?		
ÖNCE	SONRA	
		
a)Giriş> Düzen>Başlık Slaydı b) Ekle> Slayt düzeni> başlık c) Görünüm> Başlık Slaydı d)Tasarım>Slayt> Başlık Düzeni		
3. Slaytlardaki yazı tiplerini <u>yeni slayt eklendiğinde de değişmeyecek şekilde</u> ayarlamak için sırasıyla hangi yol izlenmelidir?		
a) Görünüm> Asıl Sunu> Yazı tipini değiştir> Asıl görünümükapat b) Görünüm> Asıl Slayt, Giriş> Yazı tipi, Asıl Slayt> Asıl GörünümüKapat c)Giriş> Asıl slayt, Görünüm> Asıl görünümükapat d)Asıl Sunu> Yazı Tipi Görünüm> Asıl görünümükapat		

Ek1. (Devamı)Ön Test

4. Slâytlarda eklemiş olduğumuz resim ve yazılara nasıl özel animasyon yaparız?

- a) Resmi veya yazıyı seç> Animasyon> Özel animasyon>Efekt ekle
- b) Resmi veya yazıyı seç> Animasyon>Slayt geçişi
- c) Resmi veya yazıyı seç> Tasarım> Özel animasyon> Efekt ekle
- d) Animasyon> Tasarım ekle> Efektler

5. Powerpoint 2007'de Slâytların tasarımını hangi menüden değiştiririz?

- a) Tasarım
- b) Giriş
- c) Animasyon
- d) Slayt Düzeni

6. Bir sununun arka planı nasıl değiştirilir?

- a)Tasarım> Biçimlendir
- b)Tasarım> Arka plan stilleri> Arka planı biçimlendir
- c)Ekle> Arka plan değiştir
- d) Giriş> Arka plan stilleri> Arka plan değiştir

7. Bir sunuya nasıl müzik eklenir?

- a) Ekle > Müzik ekle
- b)Ekle> Ses> Dosyadan ses
- c)Ekle> Film> Dosyadan film
- d)Tasarım> Ses> Dosyadan ses

8. Eklenen müziğin slâydın sonuna kadar devam etmesi için hangi ayar yapılmalıdır?

- a) Sunudaki müzik simgesine sol tıkla, **animasyon>özel animasyon> müziğe sağ tıkla> efekt seçenekleri> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra**
- b) Sunudaki müzik simgesine sol tıkla, **tasarım> animasyon> müziğe sağtıkla> zamanlama> Yürütmeyi durdur ... slaytsonra**
- c) Sunudaki müzik simgesine tıkla, **animasyon> özel animasyon> müziğe sağtıkla> zamanlama> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra**
- d) Sunudaki müzik simgesine tıkla, **giriş> özel animasyon> müziğe sol tıkla>efekt seçenekleri> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra**

Ek 1. (Devamı) Ön Test

9. Aşağıda verilen etkili sunu kurallarından hangisi yanlış açıklanmıştır?

- a) 25 kelime kuralına göre, bir slaytta yer alacak kelime sayısı yaklaşık 25 kelime olmalıdır.
- b) Yazı tipi boyutu kuralına göre, slaytlardaki yazı tiplerinin boyutu yaklaşık 26 punto olmalıdır.
- c) Renk kuralına göre, slaytların arka planı ile yazı tipi birbirine benzeyen renklerde olmalıdır.
- d) Okunaklılık kuralına göre, slaytlardaki yazı tipi okunaklı olmalıdır.

10. Sekizinci slâyttaki bir resme tıklayınca 5. slayta gitmesi için nasıl bir yol izlenmelidir?

- a) Ekle> Köprü> Varolan dosya veya web sayfası> Slayt 5
- b) Slayttaki resme sol tıkla> Köprü ekle> Slayt 5
- c) Slâyttaki resme sağ tıkla> Köprü> Bu belgede yerleştir> Slâyt 5
- d) Giriş> Köprü> Bu belgede yerleştir> Slayt 5

Ek 2. Son Test

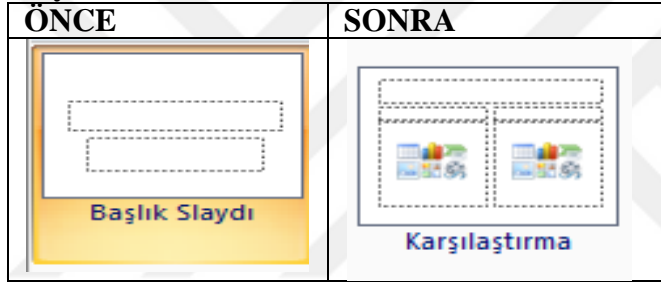
AD SOYAD:SINIF:.....NO:.....

Her soru 10 puandır. BaşarılarDilerim.

1. Bengü, Microsoft Office Powerpoint 2007’de aile fotoğraflarından oluşan bir sunu hazırlamak istemektedir. Fakat sunusunda sadece 1 slayt bulunmaktadır. Bengü nasıl yeni slayteklebilir?

- a) İlgili slayta sol tıklayıp Enter’abarak
- b) İlgili slayta sol tıklayıp Space’abarak
- c) Giriş>Slaytekle
- d) Tasarım> YeniSlayt

2. Microsoft Office Powerpoint 2007’de başlıkslâydı, slây düzenini değiştirip karşılaştırma slaydı haline dönüştürmek için hangi yolizlenmelidir?



- a) Giriş> Düzen>BaşlıkSlaydı
- b) Ekle>Slayt düzeni>başlık
- c) Görünüm> Başlık Slayt
- d)Tasarım>Slayt>BaşlıkDüzeni

3. I. Giriş> Yazı tipi, yazı tipi boyutu, yazı tipirengi

II. Görünüm> asılslayt

III. Asıl slayt> Asıl görünümükapat

Yukarıda, Microsoft Office Powerpoint 2007’de slaytlardaki yazılarda kalıcı değişiklik yapmak için, yani yeni slayt eklendiğinde de değişmeyecek şekilde ayarlamak için yapılması gereken işlemler karışık olarak verilmiştir. Bu işlemi sırasıyla yapmak için hangi yol izlenmelidir?

- a) III, II,I
- b) II, I,III
- c) I, II,III
- d)III, I,II

Ek 2. (Devamı) Son Test

4. Microsoft Office Powerpoint 2007’de slâytlarda eklemiş olduğumuz resim ve yazılara nasıl özel animasyon yaparız?

- a) Resmi veya yazıyı seç> Animasyon> Özel animasyon>Efekt ekle
- b) Resmi veya yazıyı seç> Animasyon>Slayt geçişi
- c) Resmi veya yazıyı seç> Tasarım> Özel animasyon> Efekt ekle
- d) Animasyon> Tasarım ekle> Efektler

5. Powerpoint 2007’de Slâytların tasarımını hangi menüden değiştiririz?

- a) Tasarım
- b) Giriş
- c) Animasyon
- d) Slayt Düzeni

6. Powerpoint 2007’de hazır bir tasarımın renkleri nasıl değiştirilir?

- a)Tasarım> Renkler
- b)Tasarım> Yazı tipleri
- c)Ekle> Renkler
- d) Giriş> Tasarım renkleri

7. Powerpoint 2007’de bir sunuya nasıl müzik eklenir ve slâydın sonuna kadar devam ettirilir?

- a) Önce:Ekle> Ses>Dosyadan ses, Sonra: Sunudaki müzik simgesine sol tıkla, animasyon> özel animasyon> müziğe sağ tıkla> efekt seçenekleri> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra
- b) Önce: Ekle> Müzik ekle Sonra: Sunudaki müzik simgesine sol tıkla, tasarım> animasyon> müziğe sağ tıkla> zamanlama> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra
- c) Önce: Ekle> Film> Dosyadan film Sonra: Sunudaki müzik simgesine tıkla, giriş> özel animasyon> müziğe sol tıkla> efekt seçenekleri> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra
- d) Önce: Tasarım> Ses> Dosyadan ses Sonra: animasyon> slayt gösterisi> müziğe sağ tıkla> zamanlama> Yürütmeyi durdur ... slayt sonra

8. Aşağıdakilerden hangisini yaparsak sunumuzu daha etkili hale getirmiş

OLMAYIZ!

- a) Bir slayttaki kelime sayısı yaklaşık 25 kelime olmalıdır.
- b) Slaytlardaki yazı tiplerinin boyutu yaklaşık 26 punto olmalıdır.
- c) Slaytların arka planı ile yazı tipi zıt renklerde olmalıdır.
- d) Her slaytta farklı bir yazı tipi kullanılmalıdır.

Ek 2. (Devamı) Son Test

9. Bengü, Microsoft Office Powerpoint 2007’de sunusuna içindekiler sayfası yapmıştır. Bu sayfaya diğer slaytlardaki başlıkları düğmelerin içerisine yazmıştır vebdüğmeleretıklayarakdiğerslaytlaragitmekistemektedir.Bengü,içindekiler sayfasındaki kaynakça düğmesine tıklayarak 15. Slaydagitmek istemektedir. Bunun için nasıl bir yol izlemelidir?

- a) İçindekiler slaydındaki kaynakça düğmesine sağ tıkla> Ekle> Köprü> Var olan dosya veya web sayfası> Slayt 15
- b)İçindekiler slaydındaki kaynakça düğmesine sol tıkla> Köprü yap> Slayt 15
- c) İçindekiler slaydındaki kaynakça düğmesine sağ tıkla > Köprü> Bu belgede yerleştir> Slâyt 15
- d) İçindekiler slâydındaki kaynakça düğmesine sağ tıkla > Giriş> Köprü> Bu belgede yerleştir> Slayt 15

10.Aşağıdaki seçeneklerden hangisi Microsoft Office Powerpoint 2007’de bir sunudaki medyanın(müziğin,videonun) diğer bilgisayarlarda daçalışmasını sağlamaz?

- a) Sununun bir versiyonunu gösteri olarak kaydedip (Dosya> Farklı kaydet> Powerpoint gösterisi) olarak kaydedip, daha sonra sadece sunuyu açmak istediğimiz bilgisayara yüklemek
- b)Hem sunuyu hem müziği flash belleğe yükleyip flash bellekten sunuyu açmak
- c) Hem sunuyu hem müziği hangi bilgisayarda açacaksak oraya yüklemek
- d) Sunuyu normal bir şekilde kaydedip (Dosya> Kaydet) sadece sunuyu tüm bilgisayarlara yüklemek

Ek 3. Araştırma İzni



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.5152846
Konu :Yağmur DEMİR'in
Araştırma İzni

11.03.2019

EGE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b)28/01/2019 tarihli ve 6813 sayılı yazınız.
c)11/03/2019 tarihli ve 5078144 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Yağmur DEMİR'in: "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Narlıdere ilçesi Oğuzhan Ortaokulu'nda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmaçı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları
- 4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzi Paşası, 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: sibr@is.16@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0(232)280 36 31
Faks: 0() _____

Bu e-ileti güvenli elektronik posta ile iletilmektedir. <https://evreksizgenclik.meb.gov.tr/adresimizler> 73bd-3a42-3892-941f-8628 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 4. Araştırma Değerlendirme Formu

T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Yağmur DEMİR
Kurumu / Üniversitesi	Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Öğretmenliği
Araştırma yapılacak iller	İzmir
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Narlidere Oğuzhan Ortaokulu
Araştırmanın konusu	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi
Üniversite / Kurum onayı	---
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi (Tez)
Veri toplama araçları	Ön ve Son Test Başarı Testi Veli Onam Formu Bilgilendirilmiş Onam Formu
Görüş istenilecek Birim/Birimler	-----
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
<p>İlgi: Millî Eğitim Bakanlığı'nın 22/08/2017 tarihli ve 3558626-10.06-e.12607291 sayılı Araştırma, yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Konulu, 2017/25 Sayılı Genelgesi.</p> <p>Genelge gereğince; araştırma başvurusu olması gereken nitelikler açısından incelenmiş olup, araştırmanın 2018-2019 öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumları yöneticilerinin uygun gördüğü şekli ile yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.</p>	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalif üyenin Adı ve Soyadı: ----	Gerekçesi; -----

KOMİSYON

04/02/2019

(Başkan)
Beyhan GÖKDEMİR
Şube Müdürü

Oye
Nurdağ MARAL
Öğretmen

Oye
Selahattin ANIK
Öğretmen

Oye
Özlem GÖRÜR
Öğretmen

Oye
Aslı DEMİREL
Öğretmen

Ek 5. Araştırma Öneri Formu



T.C.
EGE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI

ARAŞTIRMA ÖNERİ FORMU

Ege Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulları Başkanlığına,
Araştırma başvurusu dosyası kapsamında, aşağıda sunulmuş olan bilgi ve belgelerin tarafınızca değerlendirilmesi ve onaylanması için gereğini bilgilerinize arz ederim/ederiz. *

Tarih: 26 / 10 / 2018

Yürütücünün <i>Sadece bir kişinin adı yazılmalıdır.</i>	Adı / Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Fırat SARSAR	
	Kurumu / Birimi	Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	
	İletişim Bilgileri	Telefon	Cep: (0) 505 778 77 76 İş : 1901 (Dahili)
		E-posta	firat.sarsar@ege.edu.tr
(Varsa) Danışmanın	Adı / Soyadı	Dr. Öğr. Üyesi Fırat SARSAR	
	Kurumu / Birimi	Eğitim Fakültesi/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü/ Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı	
	İletişim Bilgileri	Telefon	Cep: (0) 505 778 77 76 İş : 1901 (Dahili)
		E-posta	firat.sarsar@ege.edu.tr
(Varsa) Diğer Araştırmacıların <i>Tüm tez başvurularında öğrencinin adı bu bölüme yazılır.</i>	Adı / Soyadı	Yağmur DEMİR	
	Kurumu / Birimi	MEB/Narlıdere Oğuzhan Ortaokulu	
	İletişim Bilgileri	Telefon	Cep: (0) 506 613 58 22 İş : (0) 232 238 21 56
		E-posta	yagmurturali@gmail.com
Araştırmanın Başlığı	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi		
Araştırmanın Niteliği <i>Uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.</i>	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Özgün Araştırma		
Araştırmanın Konusu <i>Araştırma başlığında geçen konu kısaca anlatılmalıdır.</i>	<p>Öğrenci öğretimde yaptığı ilerlemeyi bildiği zaman, motivasyonu yükselir (Gülner, 2003). Öğretme-öğrenme sürecinde, istenik davranışların hangi düzeyde kazanıldığına ilişkin olarak öğrencilerin bilgilendirilmesi geri bildirim olarak adlandırılmaktadır (Çevik, 2014). Geri bildirim doğru cevapları pekiştirir ve yanlışların azalmasına sebep olur. Öğrenci verdiği cevapların doğru olduğunu öğrendikçe, kendine olan güveni artar ve aynı davranışları pekiştirir. Birey geri bildirim ile olumlu işaretler aldıkça, öğrenmek için daha çok çaba sarf eder (Gülner 2003).</p> <p>ARCS Motivasyon Modeli, Dikkat (Attention), Uygunluk (Relevance), Güven (Confidence) ve Doyum (Satisfaction) kelimelerinin baş harflerinden</p>		

Yürütücünün;

Adı Soyadı ve İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar

* Her hafta yürütücü ve danışman tarafından kontrol edilir.

(Varsa) Danışmanın;

Adı Soyadı ve İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar

Ek 6. Bilgilendirilmiş Onam Formu



EGE ÜNİVERSİTESİ
BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI (EGEBAYEK)

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

LÜTFEN BU DÖKÜMANI DİKKATLİCE OKUMAK İÇİN ZAMAN AYIRINIZ

Sizi Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar danışmanlığında Yağmur Demir tarafından yürütülen "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı **araştırmaya** davet ediyoruz. Bu araştırmaya katılım kabullüme kararını vermeden önce, araştırmamızın neden ve nasıl yapılacağını bilmeniz gerekmektedir. Bu nedenle bu formun okunup anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Eğer anlayamadığınız ve sizin için açık olmayan şeyler varsa, ya da daha fazla bilgi isterseniz bize sorunuz.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmaya **katılmama** veya kabildikten sonra herhangi bir anda çalışmadan **çıkma** hakkında sahipsizsiniz. **Çalışmayı yanıtlamanız, araştırmaya katılım için onam verdiğiniz** biçiminde yorumlanacaktır. Size verilen **formlardaki** soruları yanıtlarken kimsenin baskısı veya telkini altında olmayın. Bu formlardan elde edilecek kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak ve yalnızca araştırma amacı ile kullanılacaktır.

1. Araştırmayla İlgili Bilgiler:

- Araştırmanın Amacı: Bu araştırmanın amacı, ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi çevrimiçi ödevlerine verilen farklı türlerdeki geri bildirim mesajlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin incelenmesidir.
- Araştırmanın İçeriği: 6. Sınıf öğrencilerinin geri bildirim türlerinin akademik başarıya olan etkisi ele alınmaktadır.
- Araştırmanın Nedeni: Özgün araştırma Tez çalışması
- Araştırmanın Öngörülen Süresi (Araştırma takviminde öngörülen süredir): 8 Ay
- Araştırmaya Katılması Beklenen Katılımcı/Gönüllü Sayısı: 65
- Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Narlıdere ilçesinde bulunan bir ortaokul

2. Çalışmaya Katılım Onayı:

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya/gönüllüye verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları tamamen anladım. **Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı tarafından yapıldı, soru sorma ve tartışma imkanı buldum ve tatmin edici yanıtlar aldım. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı.** Bu çalışmaya istediğim zaman ve herhangi bir neden belirtmek zorunda kalmadan bırakabileceğimi ve bıraktığım takdirde herhangi bir olumsuzluk ile karşılaşmayacağımı anladım.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının (Kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

(Varsa) Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin (kendi el yazısı ile)

Adı-Soyadı:.....

İmzası:

Not: Bu form, iki nüsha halinde düzenlenir. Bu nüshalardan biri imza karşılığında gönüllü kişiye verilir, diğeri araştırmacı tarafından saklanır.

Yürütücünün;

Adı Soyadı ve İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar
Fırat Sarsar

(Varsa) Danışmanın;

Adı Soyadı ve İmzası

Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarsar
Fırat Sarsar

(Varsa) Diğer araştırmacıların;

Adı Soyadı ve İmzası

Yağmur DEMİR
Yağmur DEMİR

* Bilgilendirilmiş onam formu, bütün araştırmacılar tarafından imzalanmalıdır.

EGEBAYEK Form 2
Y.T. / REV. : 2013/ 01

Ek 7. Taahhütname



TAAHHÜTNAME

26 /10/ 2018

EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA ve YAYIN ETİĞİ KURULLARI (EGEBAYEK) BAŞKANLIĞINA

"Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Çevrimiçi Ödevlerine Verilen Farklı Türlerdeki Geri Bildirim Mesajlarının Ortaokul 6.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" başlıklı araştırma dosyası kapsamında;

1. Kurula yaptığım başvuru ile gerçekleştirmeyi hedeflediğim araştırmanın daha önceden tarafımdan yapılmamış olduğunu,
2. Kurula sunduğum tüm bilgilerin eksiksiz ve doğru olduğunu,
3. Araştırmanın tüm aşamalarında insan haklarına, ilgili mevzuata, genel hukuk kurallarına ve EGEBAYEK'in verdiği kararlara uyacağımı,
4. Araştırma sırasında kurula sunduğum dosyadaki dokümanlarda ya da bilgilerde bir değişiklik olursa EGEBAYEK'e yazılı olarak bildireceğimi, gerektiğinde yeniden başvuracağımı,
5. EGEBAYEK'ten onay alındıktan sonra araştırmanın yapılacağı kurumlardan izin belgesi alacağımı,
6. Kurum izin belgesi alındıktan sonra çalışmaya başlayacağımı ve süreç içinde izin belgesini EGEBAYEK'e göndereceğimi,
7. Çalışmam yayımlandıktan sonra 1 ay içinde EGEBAYEK'e bildireceğimi kabul, beyan ve taahhüt ederim*.

Yürütücünün;

Adı/Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarıoğlu

İmzası:

Varsa, Danışmanın;

Adı/Soyadı: Dr. Öğr. Üyesi Fırat Sarıoğlu

İmzası:

Varsa, Diğer Araştırmacıların;

(Araştırmacı sayısı kadar artırılabilir)

Adı - Soyadı: Yasemin DEMİR

İmzası:

* Taahhütname, bütün araştırmacılar tarafından imzalanmalıdır.

EGEBAYEK Form 3
Y.T. / REV. : 2013 / 02