

İngilizce Dersinde Allosterik Öğrenme Modeli'nin Öğrencilerin Akademik Motivasyonuna ve Başarısına Etkisi^{*†}

The Effect of Allosteric Learning Model on Students' Academic Motivation and Success in English Language Class

Mervenur Yıldırım¹, Ayşenur Kuloğlu²

¹Bilim Uzmanı, Fırat Üniversitesi, mnurkeless@gmail.com, (<https://orcid.org/0000-0002-2556-8546>)

²Sorumlu Yazar, Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, adonder@firat.edu.tr, (<https://orcid.org/0000-0003-0217-8497>)

Geliş Tarihi: 28.12.2024

Kabul Tarihi: 22.06.2025

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, Allosterik Öğrenme Modeli'nin 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik akademik motivasyonları ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemektir. Çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Elazığ'daki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 67 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma, yarı deneysel desenle yürütülmüş ve uygulama süreci altı hafta sürmüştür. Deney grubuna İngilizce dersleri Allosterik Öğrenme Modeli doğrultusunda, kontrol grubuna ise mevcut öğretim programı çerçevesinde işlenmiştir. Uygulama öncesinde ve sonrasında her iki gruba da akademik motivasyon ölçeği ve akademik başarı testi uygulanmıştır. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız gruplar için t-testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular, akademik motivasyon açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, deney grubunun akademik başarı son-test puanlarının ön-test puanlarına kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, Allosterik Öğrenme Modeli'nin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik motivasyonlarını ve başarılarını artırmada mevcut öğretim programına kıyasla daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Allosterik öğrenme, ingilizce öğretimi, akademik motivasyon, akademik başarı.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the Allosteric Learning Model influences the academic motivation and performance of 7th-grade students in English classes. The participants included 67 students attending a public middle school in Elazığ during the 2023–2024 academic year. Adopting a quasi-experimental research design, the intervention was implemented over a six-week period. The experimental group received English instruction following the principles of the Allosteric Learning Model, while the control group continued with the standard curriculum. Both groups completed an academic motivation scale and an English achievement test before and after the intervention. The results, derived from dependent and independent samples t-tests, indicated a statistically significant improvement in the experimental group's motivation levels. In addition, post-test scores in academic achievement for the experimental group were notably higher than their pre-test scores. These findings suggest that the Allosteric Learning Model is more

^{*}Bu makale Mervenur Yıldırım'ın Ayşenur Kuloğlu danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

[†] Bu çalışma, Fırat Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon (FÜBAP) Birimi tarafından EF.22.08 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

effective than the existing curriculum in fostering student motivation and improving academic outcomes in English education.

Keywords: Allosteric learning, English language instruction, student motivation, academic achievement.

GİRİŞ

İnsanoğlunun öğrenme güdüsü ve ihtiyacı kendi çevresi ile sınırlı kalmadığı için ülkeler arası etkili iletişim kurmada dil ön plana çıkmaktadır. Bireylerin ana dilleri dışında ikinci bir yabancı dile hâkim olması kültürler arası iletişimi arttırabilir. Bu nedenle yabancı dil öğretimine birçok ülkede önem verilmektedir (Arıbaş & Tok, 2008). Bireylerin ikinci bir dil öğrenerek edindikleri bilgiler ile kendi ülkelerini bilimsel, teknolojik ve ekonomik alanlarda geliştirmeleri ve dünya vatandaşı olmaları amaçlanmaktadır (Zhao, 2011). Ülkemizde de bu hedefin önemi fark edilmiş ve yabancı dil öğretiminin (İngilizce) daha kalıcı ve verimli hale gelebilmesi için 2. sınıfa kadar düşürülmüştür. Ancak öğrencinin yabancı bir dili edinebilmesi için sadece erken yaşlarda o dil ile karşı karşıya gelmesi yeterli olmamaktadır. Ders esnasında ve sonrasında kullanılan öğretim modelleri ve teknikleri yabancı dil öğretimine katkı sağlayabilir. Bu nedenle, günümüz eğitim-öğretim ortamlarının ihtiyaçlarını ve gereksinimlerini karşılayabilecek bir öğretim modeli seçmek önem arz etmektedir.

Allosterik Öğrenme Modeli (AÖM), Yapılandırmacı Yaklaşım temelleri üzerine kurulan bir öğrenme modelidir. Bu modelin merkezinde öğrenci vardır ve öğrenim basit zincirleme adımlar ile değil, öğrencinin sahip olduğu zihinsel tasarımlar kullanılarak gerçekleştirilir. Öğrenci, zihinsel tasarımları sayesinde yeni karşılaştığı bilgiyi çözümleyebilir, yeniden inşa edebilir veya bu bilgiler öğrencinin öğrenmesinde engel oluşturabilir (WuTao, 2010). Bu engelin yaşanmaması veya yaşandığında çözüm bulunabilmesi için, ilk olarak engelin ne olduğunu belirleyip çeşitli kaynaklardan veriler toplanmalıdır (Giordan, 2000). AÖM ile öğrencilerin zihinsel tasarımları kullanılarak bilgi daha kalıcı ve verimli hale getirilebilir. Öğrenci önceden edindiği bilgi tasarımları ile yeni bilgileri dönüştürerek öğrenmeyi tamamlayabilir bu da ülkemizde İngilizce dersi müfredatında uygulanan sarmal eğitimi güçlendirip daha verimli hale getirebilir. Sarmal eğitim modeli, konuların belirli aralıklarla tekrar edilerek her seferinde daha karmaşık düzeyde ele alınmasını sağlayan bir öğretim yaklaşımıdır (Bruner, 1960). Bu model, öğrencilerin önceki bilgilerini yeni bilgilerle ilişkilendirerek öğrenmeyi kalıcı hale getirmeyi amaçlar (Demirel, 2017). Öğrencinin öğrenmeyi tamamlayabilmesi için öğrenme rutininin dışına çıkması önemlidir. Bu nedenle, ders AÖM öğrenme aşamalarına uygun bir şekilde hazırlanmalı, öğrencilerin merak duyguları uyarılmalı; öğrenci belirli ve özgün problemlerle karşı karşıya gelmeli, soru sormalı; benzetme, deney gibi becerileri kullanmalıdır (Giordan, 1995). Öğrencinin üst biliş becerilerini kullanmasına katkı sağladığı düşünülen AÖM kullanılırken öğretmenin öğretme-öğrenme ortamı; öğrencinin ise bireysel farklılıkları, öğrenme yolları vs. gibi maddeler önem arz etmektedir. AÖM’de öğrenci merkezde ve aktiftir.

“Allosterik” kavramı orijinal olarak biyoloji alanında kullanılır ve enzimlerle ilgidir. Bu kavramın kökeni fransızca bir kelime olan “allostérie” den türetilmiştir ve enzimin hareketlerini dış etkenlere göre düzenlemesi anlamına gelir. Bu model oluşturulurken enzimlerin dış etkenlere göre oluşturduğu faaliyetler ilham kaynağı olmuştur (Topbaş, 2020). Biyolojide enzimler üzerinden açıklanan “allosterik” kavramı öğrenme modeli olarak ise öğretmenin, öğrencinin zihinsel tasarımlarına uyumlu olacak şekilde öğrenme ortamını düzenleyerek öğrenciyi öğrenmeye teşvik etmesi üzerinden açıklanır (Budak, 2010). Giordan, De Vecchi ve Astolfi AÖM’nin öne çıkan temsilcilerindendir (Minier, 2003). Giordan öğrenme modellerini üç sınıfa ayırmıştır (Giordan, 1995):

- Bilgi eksenli
- Toplum eksenli
- Birey eksenli

Giordan'a göre, akademik, davranışçı, epistemolojik ve teknolojik öğrenme kuramları bilgi eksenli; sosyal, sosyo-bilişsel ve psiko-sosyal öğrenme kuramları toplum eksenli; bilişsel, genetik ve hümanist öğrenme kuramları ise birey eksenlidir. AÖM'yi geliştiren Giordan bu modelin toplum eksenli bir öğrenme modeli olduğunu ifade eder (Topbaş, 2020). Ancak AÖM bileşenlerinden olan öğretim çevresi ve zihinsel tasarım incelendiğinde bilgi eksenli ve birey eksenli ile de ilişkili olduğu görülmektedir (Giordan, 1994). AÖM'de öğrenmenin tasarlanarak verilmesi gerektiği ve bu şekilde de başarılı bir öğrenme gerçekleşebileceği vurgulanmıştır. Bu modelde önceki öğrenme modellerinin eksiklikleri göz önünde bulunmuştur ve öğrenmeye yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır (Babaoğlu, 2018). AÖM temelde dört unsura dayanmaktadır (Giordan, 2003). Biyolojik boyutta öğrenme sinir sisteminin bir ürünü olarak görülür. Karşılaşılan yeni bilgiler ile iç bilgiler uyum sağlamaya çalışarak gerekli dönüşümleri gerçekleştirir ve bu sayede kendi dengesini bulur. Öğrenciler karmaşık bir ortamla veya çevreyle karşılaştığında amaçlarını uygulayabilecek bilgileri keşfetmeye çalışırlar. Bunun sonucunda bilişsel ve sosyokültürel boyutlar ortaya çıkar ve öğrenme bu ortamlarda gerçekleşebilir. Son boyut olan duygusal boyutta ise sadece öğrenciyi ilgilendiren bilgilerin kazanılmasıyla öğrenme gerçekleşebilir. AÖM'de öğrenme bu dört boyutun dinamik olarak birbirini organize etmesine gerçekleşir. AÖM'de bilgilerin öğretilmesinde klasik yöntemler kullanılmaz. Öğrenme üzerine yeni tanımlar yapılabilmesi için zihinde oluşturulan tasarımlar ile öğrenme ortamları ön plana çıkar. Ayrıca öğrenme gerçekleşirken öğrencinin zihinsel tasarımının ne olduğu ve bilgiyi kazanabilmesi için zihinsel tasarımının dönüştürülebilmesinde şart olan değişkenlerin neler olduğu üzerine yoğunlaşmaktadır (Eastes, vd., 2004). Bu süreçte öğrenme çevresinden sorumlu olan öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek öğrencinin öğrenmeyi kendi zihinsel becerileriyle keşfetmesine yardım eder (Şahin Doğruer, 2020).

AÖM gerek yurtdışı gerekse de yurtiçinde yapılan çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Giordan (2000) *From Constructivism to Allosteric Learning Model* (Yapılandırmacılıktan Allosterik Öğrenme Modeline) isimli çalışmada Yapılandırmacılık ve AÖM arasındaki bağlantıyı açıklamıştır. Gökçedağ (2017) çalışmada öğrencilerin tutumlarını, güdülerini ve akademik başarılarını AÖM aracılığı ile ölçmüştür. Literatürden elde edilen sonuçlarda sosyal bilimler ve eğitim bilimleri alanında AÖM kullanılarak öğrencilerin derse karşı olan başarıları, tutumları, araştırma becerileri ve güdeleri gibi çeşitli değişkenlerin incelendiği ancak bu araştırmaların sınırlı sayıda olduğu gözlenmiştir. Albaz (2022)'ın yapmış olduğu çalışmada AÖM'nin öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini değerlendirmiştir. Bayram (2022), çalışmada 5. Sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersinde AÖM ile öğrenim görmesinin etkilerini akademik başarıya ve araştırma becerisine etkisi üzerinden açıklamıştır. Buna ek olarak İngilizce öğretiminde İşbirlikli Öğrenme ve Ters Yüz Öğrenme Modeli gibi öğrenci merkezli modeller kullanılarak öğrencilerin akademik başarıları (Ak, 2004; Can, 2023; Değirmen, 2023; Koçak, 2019; Ök, 2019; Özüdoğru, 2018; Yıldız, 2017; Pamuk, 2023), öz yeterlikleri (İkinci, 2019; Salman, 2023), motivasyonları (Abbasioglu Ünalır, 2019; Akyüz, 2014; Çakır, 2019) gibi birçok değişken incelenmiştir. 7. Sınıf İngilizce dersinde AÖM'nin öğrencinin akademik motivasyonuna ve başarısına etkisinin herhangi bir çalışmada incelenmemesi nedeniyle ve öğrencilerin İngilizce dilini öğrenirken öğrenmenin merkezinde olması, öğrenmeden keyif alması ve öğrenmeyi verimli kılmak için bu çalışmada 7. Sınıf öğrencilerinin AÖM ile öğrenim gördükten sonra akademik motivasyonlarının ve akademik başarılarının incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Bu doğrultuda, Allosterik Öğrenme Modeli'nin farklı ders ve düzeylerde olumlu etkilerine rağmen, özellikle yabancı dil öğretimi bağlamında ve 7. sınıf düzeyinde bu modele dayalı araştırmaların yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. İngilizce dersinde öğrencilerin motivasyonunu artıracak, derse etkin katılımlarını sağlayacak ve öğrenmeyi daha kalıcı hâle getirecek alternatif öğretim yaklaşımlarına ihtiyaç duyulmaktadır. AÖM'nin, öğreneni merkeze alan yapısıyla, İngilizce gibi aktif katılım gerektiren bir dersin öğretiminde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle, bu çalışma; literatürdeki boşluğu doldurmak, 7. sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik akademik motivasyonları ve başarılarına AÖM'nin etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğretiminde AÖM'nin

kullanılmasının, 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin akademik başarılarına ve akademik motivasyonlarına etkisini belirlemektir. Bu çalışmanın araştırma soruları:

1. AÖM ile öğretim yapılan deney grubunun (DG) ön-test ve son-test puanları arasında, Akademik motivasyonuna ve Akademik başarısına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Mevcut öğretim programı uygulanan kontrol grubunun (KG) ön-test ve son-test puanları arasında, Akademik motivasyonuna ve Akademik başarısına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. AÖM ile öğrenimi gerçekleştirilen DG ve mevcut öğretim programı ile eğitim gören KG son test puanları arasında, Akademik motivasyonuna ve Akademik başarısına ilişkin istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Deseni

7. sınıf İngilizce dersinde AÖM'nin uygulanmasının öğrencilerin akademik motivasyonu ve akademik başarılarına etkisini incelemeyi hedefleyen bu çalışmada ön test (ÖT) ve son test (ST) kontrol gruplu yarı deneysel araştırma deseni kullanılmıştır. Ön test ve son test kontrol gruplu desende amaç bağımlı ve bağımsız değişken arasında bir neden-sonuç ilişkisi kurmaktır (Büyüköztürk, 2016). Tam deneysel çalışmalarda araştırmaya dâhil edilecek bireyler bir örneklem havuzunda toplanır; deney ve kontrol grupları bu havuzun içinden rastgele bir şekilde belirlenir. Bu nedenle eğitim ortamlarında tam deneysel model kullanılarak araştırmalar yapmak zorlayıcıdır (Cresswell, 2012). Yarı deneysel desende ise deney ve kontrol grupları mevcut olan gruplar üzerinden yansız bir şekilde seçilir yani araştırmacı yapay gruplar oluşturmaz (Büyüköztürk, 2016). Bu araştırmada da deney ve kontrol grupları hedef konunun işlendiği ortaokulda akademik ortalama, sınıf başarısı vb. konularda birbirine benzeyen iki sınıf üzerinden yansız bir şekilde belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan deneysel model Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1

Uygulanan Deneysel Model

Gruplar	Ön Testler	Uygulama Yöntemi	Son Testler
Deney	Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)	AÖM'ye Dayalı Olarak Hazırlanan Öğretim Etkinlikleri ve Uygulamalar	AMÖ
	+ Akademik Başarı Testi (ABT)		+ ABT
Kontrol	AMÖ	TTKB Tarafından Hazırlanan Öğretim Programı	AMÖ
	+ ABT		+ ABT

Bu çalışma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, altı haftalık ders süresi kapsamında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütüldüğü 7. sınıf İngilizce derslerinde; deney grubunda AÖM esas alınarak hazırlanan ders programı uygulanırken, KG hâlihazırda yürürlükte olan ve Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) tarafından hazırlanan 2018 tarihli İngilizce

öğretim programı esas alınmıştır. Her iki grupta da İngilizce dersleri haftada iki ders saati olarak yürütülmüştür.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın uygulanacağı okul belirlenirken Elazığ il merkezinde bulunan okullar sıralanmış ve öğrencilerin yoğunluğu hakkında İl Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla bilgi edinilmiştir. Uygulamanın yürütülmesi esnasında herhangi bir problemin yaşanmayacağını düşünüldüğü ve öğrenci sayısının yeterli görüldüğü bir devlet okulu seçilmiştir. Okul belirlendikten sonra okulda görevli olan müdür ve İngilizce öğretmeni ile deneysel süreç hakkında bilgi vermek için görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşmede araştırma kapsamında uygulanacak olan ders kazanımları görüşülmüş ve öğrencilerin henüz ilgili kazanımların yer aldığı üniteye başlamadıkları belirlenmiştir. Araştırmada DG ve KG'lerinin ders başarı durumları, İngilizce dersine karşı tutumları ve beklentileri gibi açılardan birbirlerine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Bu nedenle seçilecek olan sınıfların öğretmeninden 6. sınıf genel not ortalamaları hakkında bilgi alınmıştır. Uygulamanın yürütüleceği iki sınıfta hangi sınıfın DG, hangisinin KG olacağına karar vermek için aynı zamanda veri toplama aracı olan kullanılan AMÖ ve ABT sınıflara ön test olarak uygulanmıştır. Sonuçların analiz edilmesiyle araştırmanın DG belirlenmiştir. DG öğrencilerini oluşturan ilgili sınıfın öğrencileri süreç hakkında bilgilendirilmiş ve araştırmaya katılım konusunda ailelerinden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmacı hem DG hem de KG derslerini yürütmüştür. Bu nedenle uygulama süresinde ders işleyişinde aksaklık, mevcut öğrencilerin devamsızlık yapması gibi herhangi bir problemle karşılaşılmamıştır. Araştırma grubunda yer alan DG ve KG öğrencilerine ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2

Çalışma Grubuna İlişkin Dağılım

Gruplar	Kız		Erkek		Toplam
	N	%	N	%	N
Deney	18	53	16	47	34
Kontrol	19	57.5	14	42.5	33
Toplam	37	55.2	30	44.8	67

Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Elazığ il merkezinde MEB'e bağlı olan bir ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. DG 18 kız, 16 erkek; KG ise 19 kız, 14 erkek öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma toplam 67 öğrenci ile yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Aracı

2.3.1. Akademik Motivasyon Ölçeği (AMÖ)

Araştırmada öğrencilerin İngilizce dersine karşı motivasyonları, Vallerand ve arkadaşları (1989) tarafından geliştirilip Yurt ve Bozer tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Motivasyon Ölçeği" ile belirlenmiştir. Ölçek 28 maddeden ve yedi boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte ters puanlanan madde bulunmamaktadır (Vallerand vd., 1992). Ölçek yedili Likert tiplidir. AMÖ bütün alt boyutlardan elde ettiği Cronbach-Alpha güvenirlik katsayı değeri toplamı .914 hesaplanmıştır. Cronbach-Alpha değerinin güvenilir kabul edilebilmesi için değerin $0.80 < x < 1.00$ aralığında olması beklenir (Kalaycı, 2016). Akademik Motivasyon Ölçeği'nin alt boyutlarının ve alt boyutlarından elde edilen toplam Cronbach Alpha değerlerinin güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.2. Akademik Başarı Testi (ABT)

7. sınıf İngilizce dersinde AÖM'nin uygulanmasının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemek için araştırmacı tarafından bir ABT geliştirilmiştir. ABT 18 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Başarı Testi geliştirilirken, hedef ünitenin konularını kapsayacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Akademik Başarı testi oluşturulmadan önce öncelikle MEB tarafından hazırlanan 7. sınıf İngilizce Öğretim Programı (2018) incelenmiştir. Sonrasında, 7. sınıf İngilizce dersi ders kitabı incelenmiş ve öğrencilerin seviyeleri göz önüne alınarak sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testinin kapsam geçerliğini sağlayabilmek için Devlet Üniversitesinde görev yapan iki Doçent, MEB'e bağlı olan ortaokullarda görev yapmakta olan beş ve MEB'e bağlı olan bir lisede görev yapmakta olan iki İngilizce öğretmeni olmak üzere toplam sekiz kişinin görüşüne başvurulmuştur. Tamamlanan Akademik Başarı Testi uygulamanın yürütüldüğü ortaokulda 7. sınıfta öğrenim gören 67 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler, testin maddelerinin madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi bir testteki soruların cevaplayanlarına ne kadar kolay veya zor geldiğini gösterirken; madde ayırt edicilik indeksi testteki soruların her birinin başarı düzeyini belirlerken yüksek cevaplayıcılar ve düşük cevaplayıcılar arasındaki fark derecesi ile ölçmedir (Hasançebi vd., 2020). Madde güçlük indeksi analiz edilirken ortalama madde güçlük indeksinin 0.50 olması beklenir. Maddeler değerlerini -1 ile +1 referans aralığında alır; değer 0'a yaklaştıkça maddenin ayırt ediciliği düşer ancak 1'e yaklaşırsa madde ayırt ediciliği yükselir yorumu yapılabilir (Özmen, 2019). Bayrakçeçen (2009)'e göre eğer madde negatif (-) değerler alırsa alt grup öğrencilerin üst grup öğrencilerden daha yüksek oranda doğru cevaplar verdiğini gösterir. Bu da başarı testinin güvenilirlik değerini düşürdüğü için madde testten çıkarılmalıdır. Madde ayırt ediciliği, testteki maddeleri bilmeyenlerin ve bilenlerin ayırt edilebilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2012). Araştırmacı tarafından hazırlanan akademik başarı testi madde ayırt edicilik indeksi değerlendirilirken aşağıdaki bilgiler referans alınmıştır (Turgut & Baykul, 2021):

- o Eğer madde 0.19'dan küçük ise testten çıkarılmalı,
- o Eğer madde 0.20 - 0.29 değer aralığında ise düzeltilebilir,
- o Eğer madde 0.30 ve bu değerden daha yüksek ise herhangi bir değişikliğe uğramadan testte kalmalıdır.

Yukarıda verilen bilgiler ışığında, başarı testine dâhil edilen 20 sorunun 18'inin 0.30'un üzerindedir. Ancak iki madde 0.30'un altında olduğu için başarı testinden çıkarılmıştır. Maddelerin güçlüğü incelendiğinde ise soruların orta güçlükten zor güçlüğü doğru çeşitlilik gösterdiği yorumu yapılabilir.

2.4. Verilerin Toplama Süreci

Bu araştırma, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İngilizce dersinde "Celebrations" ünitesini kapsayacak şekilde haftada iki saat olmak suretiyle tamamlanmıştır. Araştırma; ön testlerin uygulanması, son testlerin uygulanması ve hem deney hem kontrol grubunun derslerinin yürütülmesi (24 ders saati) olmak üzere altı hafta sürmüştür. DG ve KG derslerin tamamı araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Deney grubunda AÖM'ye göre uyarlanan ünite ders planları; KG ise mevcut İngilizce öğretim programı uygulanmıştır. Uygulamanın ilk haftasında DG ve KG'ye ön test olarak AMÖ ve ABT uygulanmıştır ve DG'na AÖM ve dersin nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmada izlenen deneysel işlem adımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Uygulamanın yürütüleceği okuldaki İngilizce öğretmeni ile istişare edilerek deney ve kontrol grupları seçildi.

2. Uygulamanın başladığı ilk hafta deney grubuna AÖM ve dersin nasıl yürütüleceği hakkında bilgi verildi.

3. Deney grubunda öğrenme ortamının ve çevresinin AÖM'ye uygun olması için sınıf içerisindeki etkinlik panosu gerçekleştirilen etkinliklerin veya yapılan ödevlerin asılabilmesi için düzenlendi.

4. Modele uygun olan görseller, şarkılar, videolar, etkinlikler ve konu ile ilgili olan çalışma kâğıtları yardımcı kaynaklar olarak kullanıldı.

5. Deney grubunda “Celebrations” ünitesi AÖM kullanılarak; kontrol grubunda ise mevcut öğretim programı kullanılarak altı hafta boyunca ders işlendi.

“Celebrations” ünitesi kazanımları AÖM'nin *Hazırlık, Keşfetme, Derinleşme ve Transfer* adımlarına uygun bir şekilde hazırlanıp öğrenme sürecine hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan ders planlarına AÖM'de uygulanabilecek etkinlikler eklenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Uygulama sürecinin sonunda akademik motivasyon ve akademik başarıdan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normalliğinin incelenmesinde deney ve kontrol gruplarının çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3 'de sunulmuştur.

Tablo 3

Grupların Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Grup	Çarpıklık	Basıklık
DG	-.564	-.487
KG	-.159	-.898

Araştırmada kullanılan başarı testi verilerine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tabachnick ve Fidell (2007) tarafından önerilen ± 1.50 sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu durum, ilgili verilerin normal dağılım varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bu nedenle, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasında parametrik testler tercih edilmiştir. Grup içi karşılaştırmalar için eşleştirilmiş örneklem t-testi, gruplar arası karşılaştırmalar için ise bağımsız örneklem t-testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Yapılan çalışmanın belirlenen amaçları doğrultusunda elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda elde edilen bulgular şunlardır.

1. AÖM ile Öğrenimi Gerçekleştirilen DG'nun Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Akademik Motivasyon ve Akademik Başarısına İlişkin İstatistiksel Açidan Anlamlı Bir Farklılık Var mıdır?

DG öğrencilerine uygulanan akademik motivasyon ölçeğinin ÖT ve ST puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4*DG AMÖ'ne ilişkin Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması*

	Test	n	X	ss	sd	t	p
Akademik Motivasyon Ölçeği	Ön Test	34	4.98	1.31	66	.605	.548
	Son Test	34	4.79	1.29			

Tablo 4 incelendiğinde, DG öğrencilerinin AMÖ alt boyutları ÖT puan ortalaması ($X=4.98$, $ss=1.31$) iken ST puan ortalaması ($X=4.79$, $ss=1.29$) olarak bulunmuştur. Bu nedenle DG öğrencilerinin akademik motivasyonun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(66)=.605$; $p>0.05$]. DG öğrencilerine uygulanan akademik başarı testinin ÖT ve ST puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5*DG Deney Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Sonuçlarının Karşılaştırılması*

Test	n	X	ss	sd	t	p
Ön Test	34	7.14	2.94	66	-2.283	.026
Son Test	34	9.23	4.44			

Tablo 5'te, deney grubundaki öğrencilerin ön-test puan ortalaması ($X=7.14$, $ss=2.94$) iken son-test puan ortalaması ($X=9.23$, $ss=4.44$) olduğu görülmektedir. Bu nedenle, İngilizce ABT ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t(66)=-2.283$; $p<0.05$]. Elde edilen verilerden hareketle, yalnızca DG öğrencilerinin akademik başarı puanlarında bir artış olduğu yorumu yapılabilir.

2. Mevcut Öğretim Programı Uygulanan KG Ön Test ve Son Test Puanları Arasında Akademik Motivasyon ve Akademik Başarısına İlişkin İstatistiksel Açından Bir Farklılık Var Mıdır?

KG öğrencilerine uygulanan akademik motivasyon ölçeğinin ön-test ve son-test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6*KG Akademik Motivasyon Ölçeğine ilişkin Ön Test ve Son Testlerinin Karşılaştırılması*

	Test	n	X	ss	sd	t	p
Akademik Motivasyon Ölçeği	Ön Test	33	4.53	1.60	64	1.227	0.224
	Son Test	33	4.00	1.84			

Tablo 6’da, KG öğrencilerinin AMÖ ön-test puan ortalaması ($X=4.53$, $ss=1.60$) iken son-test puan ortalaması ($X=4.00$, $ss=1.84$) olarak bulunmuştur. Mevcut öğretim programı ile öğrenim gören KG öğrencilerinin AMÖ’den aldıkları ÖT ve ST puanları arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

KG öğrencilerine uygulanan akademik başarı testinin ÖT ve ST puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7*KG Deney Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Sonuçlarının Karşılaştırılması*

	Test	n	X	ss	sd	t	p
Ön Test		33	11.84	3.91	64	2,100	0.04
Son Test		33	9.63	4.61			

Tablo 7’de, KG ön-test puan ortalaması ($X=11.8$, $ss=3.91$) iken son-test puan ortalaması ($X=9.63$, $ss=4.61$) olarak belirlenmiştir. Bu veriler ışığında kontrol grubunun İngilizce dersine yönelik başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında ön-test lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir [$t(64)=2,100$; $p<0.05$]. Başarı testinden elde edilen bulgular, kontrol grubundaki öğrencilerin son testte daha düşük puanlar aldığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, uygulanan mevcut öğretim programının öğrencilerin akademik başarılarını artırmada yeterince etkili olmadığını ya da öğrenmenin kalıcılığını desteklemediğini düşündürmektedir.

3. AÖM ile Öğrenimi Gerçekleştirilen DG’yle Mevcut Öğretim Programı Uygulanan KG’nin Son Test Puanları Arasında Akademik Motivasyon Ve Akademik Başarısına İlişkin İstatistiksel Açidan Anlamlı Bir Farklılık Var Mıdır?

DG ve KG’de yer alan öğrencilere uygulanan akademik motivasyon ölçeğinin ST puanlarına ilişkin değerleri Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8*DG ve KG Son Test Puanlarının Bağımsız Örneklem t-Testi ile Karşılaştırılması*

		Son Test					
Gruplar		n	X	ss	Sd	t	p
Akademik Motivasyon Ölçeği	Deney	34	4.79	1.29			
	Kontrol	33	4.00	1.84	65	-2,025	.047*

Tablo 8’de, DG ve KG öğrencilerinin AMÖ’ye ilişkin ST toplam puanları karşılaştırılmıştır. Deney grubunun aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 4.79$, $ss = 1.29$), kontrol grubunun ise ($\bar{X} = 4.00$, $ss = 1.84$) olarak bulunmuştur. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, iki grup arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir [$t(65) = -2.025$; $p < .05$]. Bu sonuç, AÖM uygulanan öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir.

DG ve KG’de yer alan öğrencilere uygulanan akademik başarı testi ST puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9*Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Son Test Puanlarının Karşılaştırılması*

		Son Test					
		n	X	ss	sd	t	p
Deney	34	9.23	4.44				
Kontrol	33	9.63	4.61		65	.362	.718

Tablo 9’da, DG akademik başarı ST puanı aritmetik ortalaması $\bar{X} = 9.23$ ($ss = 4.44$), kontrol grubunun ise $\bar{X} = 9.63$ ($ss = 4.61$) olarak belirlenmiştir. Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre, iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır [$t(65) = 0.362$; $p > 0.05$]. Bu bulgular, AÖM ile yürütülen öğretim programının, mevcut öğretim programına kıyasla akademik başarı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığını göstermektedir. Her iki grubun benzer başarı düzeyleri, mevcut programın da öğrencilerin başarılarını belirli bir seviyede desteklediğini düşündürmektedir. Bu nedenle, AÖM’nin akademik başarıya etkisinin, uygulama süresi, materyal farklılıkları ve öğrenci özellikleri gibi faktörlerle birlikte değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Akademik Motivasyona İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın başlangıcında, DG ve KG öğrencilerine AMÖ ön-test olarak uygulanmıştır. Uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından, aynı ölçek her iki gruba son-test olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde ilk olarak, AÖM doğrultusunda öğrenim gören DG ön-test ve son-test puanları arasındaki fark incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda, DG'ki öğrencilerin akademik motivasyon düzeylerinde istatistiksel olarak anlamlı bir değişiklik gözlenmemiştir. Benzer şekilde, mevcut öğretim programı kapsamında eğitim alan KG'nin ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında da anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, her iki grupta da uygulama sürecinin akademik motivasyon üzerinde fazla bir etkisinin bulunmadığını göstermektedir.

Eğitim-öğretim yılı boyunca farklı özelliklere sahip öğrencilerin motivasyonları çeşitli yollarla sağlanabilmektedir. Ancak motivasyonu etkileyen çok sayıda faktör bulunduğundan, bu faktörlerin tamamını belirlemek oldukça güçtür (Duman, 2013). Akademik motivasyon, içsel ve dışsal olmak üzere iki temel boyutta incelenmektedir. Dışsal motivasyon, öğrencinin herhangi bir davranışı ödül alma, ceza almaktan kaçınma ya da çevresel beklentileri karşılama gibi dış etkenler nedeniyle gerçekleştirmesiyle ilişkilidir (Vallerand vd., 1992). Araştırma kapsamında elde edilen veriler doğrultusunda, hem DG hem de KG öğrencilerinin AMÖ'nin alt boyutlarından aldıkları puanlar incelenmiştir. Bulgular, her iki grubun dışsal motivasyon puanlarının içsel motivasyon puanlarına kıyasla daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (bkz. Tablo 8). Bu durum, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının büyük ölçüde dışsal etkenlerden beslendiğini göstermektedir. Literatürde de benzer şekilde, dışsal motivasyonun yüksek not alma, öğretmenden övgü alma, aileden takdir görme gibi ödül temelli güdüleyicilerle ilişkili olduğu belirtilmektedir (Çetinkaya, 2018; Kocabal & Ceylan, 2022). Uygulamanın araştırmacı tarafından yürütülmesi, öğrencilerin ders sürecinde yeni bir öğretmenle karşılaşmış olmaları ve bu öğretmenden övgü alarak sınıf içinde dikkat çekme ya da saygı kazanma istekleri gibi unsurlar, dışsal motivasyonun yükselmesinde etkili olmuş olabilir. Öte yandan, öğrencilerin içsel motivasyon düzeyleri görece düşük bulunmuştur. İçsel motivasyon; merak etme, öğrenme isteği, heyecan duyma ve keşfetme gibi doğuştan gelen güdülerle ilişkilidir (Aydın, 2021). Öğrencilerin konuya ilgi duymamaları, kalabalık sınıf ortamında yeterince söz hakkı bulamamaları ve derinlemesine sorgulama yapacak fırsatı elde edememeleri gibi etkenler, bu boyutta düşük puan almalarına neden olmuş olabilir. Nitekim motivasyonun içsel boyutunda, öğrencinin öğrenmeye karşı merakı, ilgisi ve anlamlandırma isteği ön plana çıkmaktadır (Kocabal & Ceylan, 2022).

AÖM ile öğrenim gören DG öğrencileriyle mevcut eğitim programıyla öğrenim gören KG öğrencilerinin ön-test ve son-test puanları karşılaştırıldığında DG öğrencilerinin KG öğrencilerine göre akademik motivasyon düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, AÖM ile gerçekleştirilen öğretimin mevcut öğretim programına kıyasla daha etkili olduğu yorumu yapılabilir. AÖM'nin uygulandığı DG öğrencilerinin mevcut öğretim programının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine kıyasla daha motive olmalarının sebepleri bu modelin; öğrenme gerçekleşirken basit zincirleme yolları değil de öğrencinin zihninde hali hazırda var olan çeşitli zihinsel tasarımları kullanması (Koç Akran & Babaoğlu, 2019) kullanılan bu zihinsel tasarımların öğrencilerin bilgiyle karşılaştıklarında çözümleme yapmalarına ve yeniden inşa etmelerine yardımcı olması (WuTao, 2010); öğrenmenin “öğretici çevre” ile etkileşim halinde olması (Moradi, vd., 2008) bu etkileşimler sonucunda öğrencinin zihninde eski bilgilerin yerini yeni bilgilerin alması (Budak, 2010) gibi durumlardan kaynaklandığı yorumu yapılabilir.

Konu ile ilgili alanyazın incelendiğinde AÖM'nin sadece akademik motivasyon değil diğer becerilere de katkıda bulunduğu görülmüştür. Örneğin; Gökçedağ (2017) çalışmasında ilköğretim Fen ve Teknoloji dersinde AÖM'yi 4. sınıf öğrencilerine uygulamıştır. Çalışma sonucunda deney grubu öğrencilerinin tutumları ve güdülerinde KG öğrencilerine kıyasla anlamlı farklılık

bulunmuştur. Babaoğlu'nun (2018) çalışmasında AÖM 5. sınıf İngilizce dersinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, DG öğrencilerinin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Albaz (2022) ise çalışmasında AÖM'yi 8. sınıf İngilizce dersinde uygulamıştır. Çalışma sonucunda DG öğrencilerinin İngilizce dersine karşı öğrenme tutumlarının yükseldiği gözlenmiştir. Bayram (2022) çalışmasında AÖM'yi 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde uygulamıştır. Çalışma sonucunda DG öğrencilerinin akademik başarılarının ve araştırma becerilerinin yükseldiği gözlenmiştir. Şahin Doğruer (2020) çalışmasında AÖM'yi kullanarak 8. sınıf matematik öğretim programında yer alan prizmaların yüzey alanları konusunu planlamıştır. Çalışma sonucunda AÖM'nin öğrencilerin derse hazır olma durumlarını ve ders-içi katılımlarını olumlu düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda, AÖM öğrencilerin akademik motivasyonlarına olumlu yönde katkı sunduğu görülmüştür. Literatürde de öğrenci merkezli yaklaşımların, özellikle içsel motivasyonu artırdığına ilişkin bulgulara sıkça rastlanmaktadır (Deci & Ryan, 2000; Schunk et al., 2014). Bu sonucun nedenleri arasında, öğrencilerin derse önceden hazırlanarak katılım göstermeleri (Zimmerman, 2002), sürece yönelik ilgi ve merak duygusunun artırılması (Pintrich ve Schunk, 2002), kullanılan materyallerin görsel ve içerik açısından zengin olması (Mayer, 2009), modelin öğrencilerin ilgi duyduğu ders veya konularda uygulanması ve öğretmenin teknoloji entegrasyonu becerisi yer alabilir (Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010). Ayrıca, öğrencilerin derste kendi fikirlerini ifade etme fırsatı bulmaları ve aktif katılım sağlayabilmeleri de motivasyonu destekleyici unsurlar arasında değerlendirilmektedir (Fredricks, vd., 2004). Bu bağlamda, AÖM'nin sağladığı öğrenme ortamının öğrenci motivasyonunu artırıcı bir rol oynadığı söylenebilir.

4.2. Akademik Başarıya İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada ikinci olarak AÖM'nin öğrencilerin akademik başarısına olan etkisi incelenmiştir. Deneysel işlem süresince dersler deney grubunda AÖM kullanılarak işlenirken, kontrol grubunun derslerinde mevcut öğretim programı uygulanmıştır. Uygulama süreci sonunda hem DG hem de KG öğrencilerine ABT son-test olarak uygulanmıştır. Deneysel uygulama süreci sonrasında yapılan son-test sonucunda DG ve KG arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Ancak sonuçlar incelendiğinde DG öğrencilerinin akademik başarı düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle, AÖM'nin İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı akademik başarılarına olumlu yönde katkı sağladığı yorumu yapılabilir.

Bu çalışma sonucunda elde edilen sonuçları destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir (Albaz, 2022; Bayram, 2022; Berkant & Gökçedağ, 2019; Gökçedağ, 2017; Şahin Doğruer, 2020). Buna ek olarak, DG öğrencilerinin derslerinde AÖM uygulanırken öğrenciyi aktif tutan ve öğrenmenin merkezine alan beyin fırtınası tekniği, zihin haritası, soru-cevap tekniği, istasyon tekniği, eğitsel oyunlar ve işbirlikçi öğrenme yöntem ve teknikleri aktif bir şekilde kullanılmıştır. Öğrenmede öğrencileri merkeze almak ve öğrenmeden sorumlu tutmak, öğrencilerin başarıya ulaşmasında olumlu bir ortam yaratılmasına ve öğrenme için gerekli olan faktörleri ortaya çıkarmada önemli rol oynar (Brown, 2003; McCombs & Whisler, 1997). Wang (2023), çalışmasında öğrenci merkezli öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonu ve akademik başarıları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırması sonucunda bu ortamların öğrencilerin motivasyonlarının ve akademik başarılarının artmasında olumlu etkilerinin olduğu sonucuna ulaşmıştır. Nitekim, İngilizce öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin (Abedianpour & Omidvari, 2018; Ghabanchi & Behrooznia, 2014; Hashempour vd., 2015; Putra vd., 2022; Şimşek & Özaslan, 2021), zihin haritası tekniğinin (Anggraini vd., 2023; Feng vd., 2023; Hazaymeh & Alomery, 2022; İlhan İrge, 2024; Mohaidat, 2018; Tarin & Yawiloeng, 2022; Topal, 2023; Vebriyanto, 2015), soru-cevap tekniğinin (Astrid vd., 2019; Milawati & Suryati, 2019; Novitaningrum vd., 2020; Shen & Chiu, 2019), istasyon tekniğinin (Aliakbari & Bazyar, 2013; Avcı, 2015), eğitsel oyunların (Bayburtlu, 2016; Işık, 2016; Inuwa, 2018; Mohamed, 2021; Özyaşar, 2021) ve işbirlikçi öğrenmenin (Bilen, 2015; Bozkurt, 2022; Gaumer & Tantong, 2022;

Momtaç & Garner, 2010; Taleb, 2022) uygulanmasının öğrencilerin başarılarını arttırmada, derse karşı ilgilerini kazanmada, öğrencilerin dil öğreniminde becerilerini geliştirmede, öğrencinin motivasyonunun artmasında ve öğrenmede kalıcılığın sağlanmasında olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilerden hareketle, AÖM'nin derslerde uygulanmasının öğrencilerin akademik başarı seviyelerini arttırabildiği ancak mevcut öğretim programının İngilizce dersinde kullanılmasının öğrencilerin derse karşı akademik başarılarının artmasına olumlu yönde bir katkı sağlamadığı yorumu yapılabilir.

Bunun sonucunda; AÖM, öğrenciler arası etkileşimi temel alan; bilgiye ulaşmada öğrenciyi merkeze koyan ve öğrenilen bilgilerin içselleştirilmesini önceleyen bir modeldir (Gökçedağ, 2017). Bu yaklaşım, öğrenciyi pasif bir alıcı konumuna indirgeyen geleneksel öğretim modellerine alternatif olarak, öğrenme sürecine aktif katılımı teşvik eder. Öğrencinin öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenmesi, öğrenmeye yönelik farkındalık ve bilinç gelişimini destekleyebilir.

Elde edilen bulgular, AÖM'nin DG öğrencilerinin akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, literatürde yer alan bazı çalışmalarla örtüşmekle birlikte (Gökçedağ, 2017; Yılmaz & Kurt, 2019), farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da mevcuttur. AÖM'nin etkisine ilişkin farklı sonuçların ortaya çıkmasında; modelin uygulama biçimi, öğrenci özellikleri, kullanılan materyaller, ders süresi, öğretmenin teknoloji kullanma yeterliliği gibi değişkenler etkili olabilir. Ancak bu faktörler bu araştırmanın doğrudan analiz konusu olmadığından, yalnızca literatür ve uygulama süreci göz önünde bulundurularak olası açıklamalar şeklinde değerlendirilmektedir.

4.3. Öneriler

1. Bu araştırmada uygulanan AÖM'nin 7. sınıf İngilizce dersine akademik motivasyon ve başarı açısından olan etkisi Türkiye'de daha önce araştırılmamıştır. Bu nedenle, AÖM'yi farklı çalışma gruplarında uygularken bu araştırmanın sonuçlarından faydalanılabilir.

2. Bu araştırmada araştırmacı, AÖM'yi İngilizce dersine yönelik uygulamıştır. AÖM, başka bir ders için de uygulanabilir ve öğrencilerin derse karşı olan motivasyonları ve başarılarına olan etkisi incelenebilir.

3. Uygulama esnasında AÖM'deki öğrenciyi öğrenmenin merkezine koyma ilkesini gerçekleştirebilmek için etkinliklerde çeşitli web 2 araçları kullanılabilir.

4. Araştırma kapsamında AÖM'nin akademik başarıya olan etkisi incelenirken çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Gelecek çalışmalarda, herhangi bir öğrenme modelinin yabancı dil öğreniminde akademik başarıya olan etkisi incelenirken öğrenciler dört beceriyi (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kapsayacak şekilde bir başarı testine tabii tutulabilir.

5. Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. AÖM ortaöğretimde farklı eğitim kademelerine de uygulanabilir.

6. Dünya çapında yaşanan pandemi ve ülkemizde yaşadığımız depremler neticesinde bazı dönemler eğitim-öğretim okul ortamlarında sağlanamamıştır. Gelecek çalışmalarda AÖM'nin e-öğrenme yoluyla planlanarak dijital ortamda öğrencilere sunulması AÖM'ye yeni bir bakış açısı kazandırabilir.

KAYNAKÇA

Abbasioglu Ünalır, E. (2019). *The impact of mind mapping technique on students' academic success and motivation in learning vocational English* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi. Tez no: 583080.

- Abedianpour, S., & Omidvari, A. (2018). Brainstorming strategy and writing performance: Effects and attitudes. *Journal of Language Teaching and Research*, 9(5), 1084–1094. <https://doi.org/10.17507/jltr.0905.24>
- Ak, E. (2004). *The effect of teaching activities based on cooperative learning on the success of primary school students' learning English* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi. Tez no: 148302.
- Akyüz, M. (2014). *Improving the motivation of 5th grade students in learning English through using automata (mechanical moving toys) as a learning material* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. Tez no: 485637.
- Albaz, A. (2022). *8. sınıf İngilizce dersinde allosterik (kombinasyonel) öğrenme modeliyle yapılan İngilizce öğretiminin akademik başarı ve İngilizce öğrenme tutumlarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi. Tez no: 713259.
- Aliakbari, M., & Bazyar, A. (2013). On the impact of 'station teaching' on EFL learners' general language proficiency. *The Iranian EFL Journal*, 9(6), 391–404. ISSN Online: 1836-8751.
- Anggraini, Y., Sari, I. P., & Setiawati. (2023). *Enhancing English language learning through mind mapping: A case study of students' engagement and effectiveness*. J-Shelves of Indragiri (JSI, 5(1), e-ISSN 2721-205X.
- Arıbaş, S., & Tok, H. (2008). Avrupa Birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205–227.
- Astrid, A., Amrina, R. D., Desvitasari, D., Fitriani, U., & Shahab, A. (2019). The power of questioning: Teacher's questioning strategies in the EFL classrooms. *Indonesian Research Journal in Education (IRJE)*, 91–106.
- Avcı, H. (2015). *İngilizce öğretiminde istasyon tekniği kullanımının akademik başarıya, tutumlara ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi. Tez no: 396667.
- Aydın, S. (2021). *Yabancı dil hazırlık sınıfı öğrencilerinin 21. yüzyıl becerileri, başarı odaklı motivasyonları ve İngilizce öğrenmeye yönelik motivasyonları arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi. Tez no: 675177.
- Babaoğlu, H. M. (2018). *5. sınıf İngilizce dersinde allosterik öğrenme modelinin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Bayburtlu, A. (2016). *Yabancı dilde (İngilizce) kelimeyi bağlam içinde öğreten bir 3D eğitsel oyun geliştirme* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi. Tez no: 457852.
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi* (5-8. sınıflar) (2. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bayrakçeçen, S. (2009). *Test geliştirme* (E. Karip, Ed.). *Ölçme ve değerlendirme* (3. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Bayram, H. (2022). The impact of allosteric learning on students' academic achievement and research skills in the 5th grade social studies course. *Mimbar Sekolah Dasar*, 9(1), 58–80. <https://doi.org/10.53400/mimbar-sd.v9i1.43805>

- Berkant, H. G., & Baysal, S. (2017). Allosteric learning model in English lessons: Teachers' views, the instructions of curriculum and course book, a sample of daily lesson plan. *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 84–93. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050110>
- Berkant, H. G., & Gökçedağ, O. (2016). Allosterik öğrenme modeli. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1, 46–54.
- Bilen, D. (2015). *The effects of cooperative learning strategies on vocabulary skills of 4th grade students* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi. Tez no: 391667.
- Bozkurt, B. N. (2022). *The impact of collaborative learning on EFL learners' speaking anxiety in online and face-to-face learning environments* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Medeniyet Üniversitesi. Tez no: 739400.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Brown, K. L. (2003). *From teacher-centered to learner-centered curriculum: Improving learning in diverse classrooms*. *Education*, 124(1), 49–54.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. Harvard University Press.
- Budak, Y. (2010). (Post yapılandırmacılık) allosterik öğrenme yaklaşımına göre öğrenme ve eğitim durumlarının olası niteliği. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 11(13), 468–473.
- Büyükoztürk, Ş. (2016). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi* (5. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (12. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, Y. (2023). *Ters yüz öğrenme modeline dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inançlarına, başarı duygularına, öğrenme sorumluluklarına, akademik başarılarına ve öğretmen-öğrenci etkileşimine etkisinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi. Tez no: 806851.
- Cresswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4. b.). New York: Pearson.
- Çakır, S. (2019). *The effect of five different gamified student response applications on students' vocabulary development and intrinsic motivation in EFL* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi. Tez no: 569100.
- Çetinkaya, B. (2018). *Hayat bir sınavdır: Sınav kaygısı ve motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Değirmen, İ. (2023). *Ters yüz öğrenme yöntemine dayalı İngilizce öğretiminin öğrencilerin İngilizce öz yeterlik inancı ve akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Tez no: 801442.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (27. Baskı). Pegem Akademi.

- Doğruer, Ş. (2020). Prizmaların yüzey alanı üzerine bir durum çalışması: Allosterik öğrenme modeli. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 306–321. <https://dergipark.org.tr/pub/egitime-ISSN 2619-9351>
- Duman, B. (2013). *Üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşünmelerine etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Fırat Üniversitesi. Tez no: 333876.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284.
- Feng, R., Alsager, H. N., Azizi, Z., & Sarabani, L. (2023). Impact of mind-mapping technique on EFL learners' vocabulary recall and retention, learning motivation, and willingness to communicate. *Heliyon Journal*, 9(6), e16560.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Gaumer, R., & Tantong, K. (2022). The effectiveness of collaborative learning in international university EFL students. *International Conference in Innovation and Education for Sustainable Human Resource Development*.
- Ghabanchi, Z., & Behrooznia, S. (2014). The impact of brainstorming on reading comprehension and critical thinking ability of EFL learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 513–521. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.447>
- Giordan, A. (1995). Les nouveaux modeles sur apprendre: Pour dépasser le constructivisme. *Perspectives*, 25(1).
- Giordan, A. (2000). *From constructivisme to allosteric learning model*.
- Gökçedağ, O. (2017). *Allosterik öğrenmeye dayalı fen ve teknoloji dersinin öğrencilerin fen dersine yönelik tutumlarına, güdülerine ve akademik başarılarına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi.
- Hashempour, Z., Rostampour, M., & Behjat, F. (2015). The effect of brainstorming as a pre-writing strategy on EFL advanced learners' writing ability. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(1). <https://doi.org/10.37648/ijrssh.v10i02.047>
- Hazaymeh, W. A., & Alomery, M. K. (2022). The effectiveness of visual mind mapping strategy for improving English language learners' critical thinking skills and reading ability. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 141–150. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.141>
- Inuwa, M. M. (2018). *Essential English vocabulary: Maintaining entertainment in educational game with Kinect Xbox 360* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi. Tez no: 524606.
- Işık, İ. (2016). *İlkokul 3. sınıf öğrencilerine eğitsel oyunlar ile İngilizce kelime öğretiminin akademik başarıya etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bartın Üniversitesi. Tez no: 421729.
- İkinci, Ü. (2019). *Teaching English through drama and drama techniques in ESL classrooms* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Tez no: 553608.
- İlhan İrge, B. (2024). *İngilizce dersinde zihin haritası ve hikâyeleştirme tekniklerine yönelik etkinliklerin yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce okuduğunu anlama ve kelime bilgilerine*

etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Tez no: 861648.

- Kalaycı, Ş. (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kocabal, M., & Ceylan, M. (2022). Bilinçli farkındalık, motivasyon ve akademik performans arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Akademi*, 36(4), 2140–2159. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1143285>
- Koç Akran, S., & Deniz, S. (2017). Evaluation of education processes in allosteric learning model according to the opinions of teachers. *Middle East Journal of Education (MEJE)*, 3(1), 25–35.
- Koçak, G. (2019). *Ters yüz öğrenmenin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarısına etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi. Tez no: 556375.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McCombs, B. L., & Whisler, J. S. (1997). *The learner-centered classroom and school: Strategies for increasing student motivation and achievement*. San Francisco: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Milawati, & Suryati, N. (2019). EFL teacher's oral questioning: Are her questions and strategies effective? *Dinamika Ilmu*, 19(1), 2019. <https://doi.org/10.21093/di.v19i1.1545>
- Mohaidat, M. M. T. (2018). The impact of electronic mind maps on students' reading comprehension. *English Language Teaching*, 11(4). ISSN: 1916-4742. E-ISSN: 1916-4750.
- Mohamed, A. M. (2021). The impact of educational games on enhancing elementary stage students' acquisition and retention of English vocabulary. *Journal of World Englishes and Educational Practices (JWEEP)*, 3(2). <https://doi.org/10.32996/jweep>
- Momtaz, E., & Garner, M. (2010). Does collaborative learning improve students' reading comprehension? *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 1(1), 15–36.
- Moradi, M., Brunel, S., & Vallespir, B. (2008). *Design a product for learning and teaching: From theories to developing a process*.
- Novitaningrum, A., Lestari, L. A., & Anam, A. (2020). Teachers' questioning strategies to promote students' critical thinking in EFL classrooms: Perceptions and practices. *International Journal for Educational and Vocational Studies*, 2(1), 53–59. <https://doi.org/10.29103/ijevs.v2i1.1977>
- Ök, S. (2019). *Ters yüz öğrenme ortamlarında öğrencilerin akademik başarılarının ve öz-düzenleyici öğrenme becerilerinin araştırılması* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi. Tez no: 561667.
- Özmen, E. (2019). *Artırılmış gerçekliğe dayalı öğretim materyali kullanımının öğrencilerin akademik başarısına ve görüşlerine etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Özüdoğru, M. (2018). *The effect of flipped learning on pre-service teachers' achievement and perceptions related to classroom environment* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Tez no: 520476.

- Özyaşar, R. (2021). *The effect of serious games on vocabulary retention in foreign language learning* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi. Tez no: 703049.
- Pamuk, İ. (2023). *The effect of flipped learning approach on EFL learners' writing achievement* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi. Tez no: 792324.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (2nd ed.). Merrill Prentice Hall.
- Putra, M. A., Fridayanto, D., Aji, B. P., Karim, S. A., & Sudiro, S. (2022). Enhancing EFL learners' speaking skills through the audio-lingual method. *Journey: Journal of English Language & Pedagogy*, 5(1), 30–38. <https://doi.org/10.33503/journey.v5i1.1818>
- Salman, S. N. (2023). *Drama plays with words, words create worlds: The effects of drama-based language instruction on prep school students' self-efficacy and language learning curiosity* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi. Tez no: 808436.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.
- Shen, M. Y., & Chiu, T. Y. (2019). EFL learners' English speaking difficulties and strategy use. *Education and Linguistics Research*, 5(2), 88–102. <https://doi.org/10.5296/elr.v5i2.15333>
- Şahin Doğruer, Ş. (2020). Prizmaların yüzey alanı üzerine bir durum çalışması: Allosterik öğrenme modeli. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 306–321. <https://dergipark.org.tr/pub/egitime-ISSN-2619-935>
- Şimşek, H., & Özaslan, D. (2021). İngilizce öğretiminde kullanılan öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin akademik başarıya etkisi: Bir meta analiz çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 54(2), 599–626. <https://doi.org/10.30964/auedfd.740077>
- Taleb, İ. (2022). *The use of collaborative learning tools for giving feedback to foster the writing skills of EFL learners* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Tez no: 769450.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2018). <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=327>
- Tarin, S., & Yawiloeng, R. (2022). Using mind-mapping to develop EFL students' writing performance. *English Language Teaching*, 15(11). ISSN: 1916-4742. E-ISSN: 1916-4750.
- Topal, S. (2023). *Zihin haritası tekniğinin 7. sınıf düzeyi dil bilgisi öğretimine katkısı* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi. Tez no: 801674.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60(3), 599–620.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'Échelle de Motivation en Éducation (EME). *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 323–349.
- Vebriyanto, D. A. (2015). Teacher's questions in EFL classroom interaction. *Journal Vision*, 4(2), 279–303. <https://doi.org/10.21580/vjv4i21595>
- WuTao. (2010). *Research on the allosteric learning model*. East China Normal University, Shanghai/China.

- Yıldız, Y. (2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi. Tez no: 490666.
- Zhao, B. (2011). How to enhance culture teaching in English language classes. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 847–850.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The Allosteric Learning Model (ALM) is grounded in the principles of the Constructivist Approach. Central to this model is the role of the learner, emphasizing that learning does not follow a fixed sequence but instead relies on the activation of learners' prior cognitive structures. Rather than progressing linearly, students engage with their pre-existing knowledge, which can lead to challenges or reconfigurations during the learning process (WuTao, 2010). To navigate such challenges, it becomes essential to analyze the nature of the difficulty and gather evidence from multiple sources (Giordan, 2000). Within the ALM framework, learning becomes more enduring and effective by tapping into students' mental frameworks. It enables students to reshape and expand their understanding, supporting the spiral curriculum approach used in English instruction within the national education system. Encouraging learners to move beyond their habitual learning practices is key to sustaining engagement. Consequently, instructional activities should align with the stages of the ALM, fostering curiosity, presenting intellectually stimulating tasks, motivating learners to inquire, and helping them apply cognitive strategies such as analogy and experimentation (Giordan, 1995).

In the early stages of formal education, beginning around 1924, instructional practices were rooted in traditional models where the teacher played a dominant role, and students assumed a passive position, often remaining on the periphery of the learning process. As educational paradigms shifted over time and global interest in more effective learning strategies intensified, the focus turned increasingly toward enhancing learner engagement. A key response to this shift emphasized repositioning the student—not the teacher—as the central figure in educational settings. To optimize learning outcomes, numerous pedagogical strategies have since been introduced, aiming to maintain students' active involvement in the classroom. Today, the Turkish Ministry of National Education (MEB) prioritizes student-centered approaches as a fundamental objective of its educational reforms. Aligned with this priority, the Ministry has integrated constructivist principles into its curriculum. The ALM reflects these principles by promoting environments where learners take initiative—exploring, questioning, and responding to tasks that provoke curiosity (Berkant & Gökçedağ, 2016). This study aims to explore the effectiveness of the ALM in improving academic motivation and achievement in English language instruction among 7th-grade students.

Method

This research was conducted to explore how the ALM influences 7th-grade students' academic motivation and achievement in English courses. A quasi-experimental design with pre-test and post-test control groups was employed. The study took place during the second semester of the 2023–2024 academic year and spanned a total of six weeks. During this period, the experimental group received English instruction designed around ALM principles, whereas the control group followed the curriculum developed by the Board of Education and Discipline

(TTKB, 2018). Both groups received two hours of English instruction per week throughout the intervention.

Results and Discussion

The findings of this study align with existing research exploring the impact of the ALM and other student-centered instructional approaches on learners' academic motivation, though such studies often report diverse outcomes. In this study, ALM was found to enhance the motivation levels of students in the experimental group. Several elements appear to have contributed to this result, including students' lesson preparation habits, whether their motivation was intrinsic or extrinsic, and individual learner differences. Additional influential factors were the alignment of the learning model with the subject content, the incorporation of engaging teaching materials, the instructor's ability to integrate technology effectively, the availability of opportunities for student voice during lessons, and the general appropriateness of the topic for the ALM framework (Gökçedağ, 2017).

Consequently, ALM prioritizes student interaction, emphasizes student-driven knowledge acquisition, and values the internalization of learned content. Unlike traditional teacher-centered models where the student remains passive, ALM introduces a new understanding of learning environments, making learning more effective and efficient. Placing students at the center of learning and encouraging them to take responsibility for learning steps can play a critical role in fostering learning awareness.

Furthermore, research findings indicate that the application of ALM positively impacted students' academic achievement. Influencing factors include the ALM application process, its ability to capture students' interest, students' individual characteristics, the implementation of the model in various subjects (such as social studies, science, and technology), the use of diverse instructional materials, the instructor's level of technological proficiency, lesson duration, and the compatibility of the chosen topic with the applied model.

The influence of the ALM on academic motivation and achievement among 7th-grade students in English classes in Türkiye has not been extensively investigated. As such, the current findings may provide valuable insights for future applications of ALM across different educational settings and learner groups.

In this study, ALM was implemented specifically in English language instruction. However, the model could also be adapted for other subject areas to explore its potential effects on students' motivation and academic performance. To support the ALM's emphasis on learner-centered instruction, educators might incorporate various Web 2.0 tools into classroom activities.

Throughout the intervention, academic achievement was assessed using multiple-choice tests. Future research could broaden the assessment scope by incorporating tools that evaluate all four core language skills—reading, writing, speaking, and listening—when investigating the impact of ALM or other instructional models in foreign language education.