

**T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

**BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI VE AKADEMİK
GÜDÜLENMELERİNİN BELİRLENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra KOCAMAN

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR EĞİTİMİ
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Fikret RAMAZANOĞLU

Ocak 2023

T.C.
SAKARYA UYGULAMALI BİLİMLER ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI VE AKADEMİK
GÜDÜLENMELERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Kübra KOCAMAN

Enstitü Anabilim Dalı : BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR
EĞİTİMİ

Bu tez 31/01/2023 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından oybirliği ile kabul edilmiştir.

JÜRİ	BAŞARI DURUMU
Jüri Başkanı: Prof. Dr. Fikret RAMAZANOĞLU	BAŞARILI
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Şihmehmet YİĞİT	BAŞARILI
Üye: Dr. Öğr. Üyesi Nurullah ÇELİK	BAŞARILI

BEYAN

Tez içindeki tüm verilerin akademik kurallar çerçevesinde tarafımdan elde edildiğini, görsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçların akademik ve etik kurallara uygun şekilde sunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, tezde yer alan verilerin bu üniversite veya başka bir üniversitede herhangi bir tez çalışmasında kullanılmadığını beyan ederim.

Kübra KOCAMAN
31/01/2023

TEŞEKKÜR

“Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmelerinin belirlenmesi” isimli bu araştırmamın hazırlanmasında, bilgi birikimi ve engin tecrübeleriyle çalışmanın şekillenmesinde vesile olan kıymetli danışmanım sayın Prof. Dr. Fikret RAMAZANOĞLU hocama çok teşekkür ederim.

Tez savunma esnasında vermiş oldukları yapıcı dönütler ve tezime sağlamış oldukları katkılardan dolayı Dr. Öğr. Üyesi Şihme Mehmet YİĞİT ve Dr. Öğr. Üyesi Nurullah ÇELİK hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırmam esnasında bilgi birikimlerinden yararlandığım Dr. Öğr. Üyesi Uğur AYDEMİR hocama ve Dr. Ahmet DÖNMEZ’ e çok teşekkür ederim.

Yaşamımın ilk anından itibaren yanımda olan ve hayattaki en büyük şanslarım olan annem ve babama, kardeşlik duygusunu iliklerime kadar yaşatıp iyi ki benim ailem dediklerim kardeşlerime çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
ÖZET.....	vii
SUMMARY	viii

BÖLÜM 1.

GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi	4
1.2. Alt Problemler	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	6
1.5. Tanımlar	6

BÖLÜM 2.

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR ...	7
2.1. Çevrimiçi Öğrenme	7
2.1.1. Çevrimiçi öğrenmenin kapsamı	7
2.1.2. Çevrimiçi öğrenmenin yararları	8
2.1.3. Çevrimiçi öğrenmenin sınırlılıkları	10
2.1.4. Çevrimiçi eğitim ve geleneksel eğitim arasındaki farklılıklar.....	10
2.2. GÜDÜLENME	12
2.2.1. GÜDÜLENME kuramları	15
2.2.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.....	16
2.2.1.2. Başarı güdülenmesi kuramı.....	17
2.2.1.3. Hür irade kuramı	17
2.2.1.4. McClelland'ın başarı-güç teorisi.....	18
2.2.1.5. Alderfer'in ERG teorisi	18
2.2.1.6. Lawler ve Porter'in geliştirilmiş beklenti kuramı.....	19
2.2.2. Akademik güdülenme	20
2.3. İlgili Araştırmalar	21

BÖLÜM 3.

YÖNTEM.....	25
3.1. Araştırma Modeli	25
3.2. Araştırma Grubu.....	25
3.3. Veri Toplama Araçları.....	26
3.3.1. Kişisel bilgi formu	26
3.3.2. Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği	26
3.3.3. Akademik güdülenme ölçeği	27
3.4. Verilerin Toplanması.....	27
3.5. Verilerin Analizi.....	28

BÖLÜM 4.

ARAŞTIRMA BULGULARI.....	29
---------------------------------	-----------

BÖLÜM 5.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	33
5.1. Tartışma.....	33
5.1.1. Çevrimiçi öğrenme tutumu ile ilgili bulguların değerlendirilmesi	33
5.1.2. Akademik güdülenme ile ilgili bulguların değerlendirilmesi	37
5.2. Sonuç	43
5.3. Öneriler.....	44

KAYNAKLAR	45
------------------------	-----------

EKLER.....	54
-------------------	-----------

KISALTMALAR

ÇÖT : Çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeği

AGÖ : Akademik güdülenme ölçeği



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.	16
---	----



TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarına ilişkin sonuçlar.....	25
Tablo 3.2: Çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeğine ait sonuçlar.	26
Tablo 3.3: Akademik güdülenme ölçeğine ait sonuçlar.	27
Tablo 4.1: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.	29
Tablo 4.2: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.	29
Tablo 4.3: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.	30
Tablo 4.4: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.	30
Tablo 4.5: Katılımcıların çevrimiçi tutumlarının çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre karşılaştırma sonuçları.	30
Tablo 4.6: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.	31
Tablo 4.7: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.	31
Tablo 4.8: Katılımcıların akademik güdülenmeleri ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.	31
Tablo 4.9: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.	31
Tablo 4.10: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre karşılaştırma sonuçları.	32
Tablo 4.11: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki sonuçları.	32

BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUMLARI VE AKADEMİK GÜDÜLENMELERİNİN BELİRLENMESİ

ÖZET

Bu araştırmada Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya beş farklı devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören ve kolayda örnekleme yöntemiyle belirlenen 120' si kadın 173'ü erkek toplam 293 beden eğitimi ve spor öğretmeni bölümü öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.

Araştırma bulguları incelendiğinde çevrimiçi öğrenme tutumunun cinsiyete ve sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği ($p>.05$) buna karşın çevrimiçi öğretim sisteminden memnun olma ve çevrimiçi derslere katılma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Ek olarak çevrimiçi öğrenme tutumu ile yaş arasında anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($p<.05$). Akademik güdülenme açısından sonuçlara bakıldığında ise cinsiyete, sınıf düzeyine ve çevrimiçi öğretim sisteminden memnun olma durumlarına göre farklılık göstermediği ($p>.05$) buna karşın çevrimiçi derslere katılma durumuna göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Ek olarak akademik güdülenme ile yaş arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir ($p>.05$). Son olarak çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişkinin olmadığı ortaya konulmuştur ($p>.05$).

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adayı, Çevrimiçi Öğrenme Tutumu, Akademik Güdülenme.

DETERMINATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SPORT TEACHER CANDIDATES' ONLINE LEARNING ATTITUDES AND ACADEMIC MOTIVATION

SUMMARY

In this study, it was aimed to determine the online learning attitudes and academic motivation of prospective physical education and sports teachers.

The research was conducted using the correlational survey model. A total of 293 physical education and sports teaching students, 120 women and 173 men, studying in the Physical Education and Sports Teaching departments of the Faculties of Sports Sciences of five different state universities and determined by convenience sampling method, participated in the study. "Personal Information Form", "Online Learning Attitude Scale" and "Academic Motivation Scale" were used as data collection tools in the study. Independent groups t-test, one-way variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis were used to analyze the data. When the research findings were examined, it was found that online learning attitude did not differ according to gender and grade level ($p>.05$), but it differed according to satisfaction with the online education system and participation in online courses ($p<.05$). In addition, a significant relationship was found between online learning attitude and age ($p<.05$). When the results in terms of academic motivation were examined, it was found that there was no difference according to gender, grade level and satisfaction with the online education system ($p>.05$), whereas there was a difference according to participation in online courses ($p<.05$). In addition, no significant relationship was found between academic motivation and age ($p>.05$). Finally, it was revealed that there was no significant relationship between online learning attitude and academic motivation ($p>.05$).

Keywords: Physical Education and Sports Teacher Candidate, Online Learning Attitude, Academic Motivation.

BÖLÜM 1. GİRİŞ

Bütün ülkeler için eğitim çalışmalarının önemi oldukça büyük bir faktör olmaktadır. Nitekim eğitim kavramı, zihinsel ve bireysel gelişimde temel çıkış noktası olarak bilinmektedir. Kitle iletişim araçlarında meydana gelen gelişimler eğitim sistemine yansımış olup olumlu etkiler yarattığı görülmektedir. Bilgisayar, televizyon, internet, uydu ve radyo vb. teknolojiler ile eğitim çerçevesinde temelden dönüşüme gidildiği anlaşılmaktadır. Eğitim sistemin internet teknolojilerinin uygulanması ile beraber “çevrimiçi eğitim” biçiminde ifade edilen detaylı bir öğretim modelinin geliştiği ifade edilmektedir (Kırık, 2014, s. 73). Alanyazında yer alan araştırmalar ve alanda gerçekleştirilen uygulamalar değerlendirildiğinde uzaktan eğitim konusunda kaydedilen gelişmelerin artan hızla devam edeceği görülmektedir. İnternetin giderek yaygınlaşması ve çevrimiçi eğitim etkinliklerinin önemli bir faktör almasının bu görüşü destekler niteliktedir (Aydın, 2002, s. 28).

Bugün istihdam şartları bireylerin güncel bilgi ve becerilerine uygu biçimde düzenlenmektedir. Teknik becerilerin teknoloji alanında meydana gelen gelişmeler ile beraber değişime uğraması ya da eskimesi nedeniyle bu becerileri kazandırma konusunda meydana gelen eğitim gereksinimleri çevrimiçi öğrenme şeklinde sürekli olarak aralıksız eğitimi savunan kuramlar ile olanaklı hale gelebileceği ifade edilmektedir. Söz konusu internet ve bilgisayarın bir arada kullanımı olarak belirtilen çevrimiçi öğrenmenin belirtilen eksiklikleri ortadan kaldırma konusunda aday olan yeni bir eğitim anlayışı olarak görüldüğü anlaşılmaktadır (Tuncer ve Taşpınar, 2008, s. 127; Widjaja ve Chen, 2017, s. 72). Bu hususta çevrimiçi öğrenme uygulamaları dünyada uzun senelerdir uygulanan eğitim etkinlikleri arasında yer almaktadır. Ülkemizde son dönemlerde hızlı bir gelişme gösterdiği görülen çevrimiçi öğrenme uygulamalarının altında 1980’lerde itibaren uygulanmaya başlayan uzaktan eğitim uygulamalarının oluşturduğu açıklanmaktadır. Çevrimiçi öğrenme uygulamaları özellikle 1990’lıların sonu ile 2000’lerin başlarında iletişim ve bilgi teknolojilerinin gelişimine paralel olarak

hız kazandığı anlaşılmaktadır. Bu evrede çevrimiçi öğrenme faaliyetlerimin her eğitim kademesinde etkili biçimde uygulanabilir duruma geldiği görülmektedir (Bozkurt, 2017, s. 86).

Sınıf içi ortamlarda yüz yüze ve sınıf dışı ortamlarda ise hem yüz yüze hem de uzaktan olmak üzere öğrenme, geleneksel usullerle gerçekleştirilen bir süreçtir. Çevrimiçi öğrenme, eğitim teknolojileri alanında yaşanan hızlı ilerleme ile meydana çıkan yeni oluşumlardan biridir (Yurdugöl ve Sırakaya, 2013, s.393). İnternetin teknolojisinin gelişiminin eğitim sistemine yansmasıyla ortaya çıkan çevrimiçi öğrenme (Donmuş-Kaya, 2018, s.4), geleneksel sınıf ortamlarında gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinin, sanal sınıf ortamında katılımcıların çevrimiçi bağlantılar vasıtasıyla bir araya gelmesiyle yapılmasıyla oluşur (Yılmaz, 2020, s.22). Çevrimiçi öğrenme, internet temelli araçlardan ve bileşenlerden beslenerek öğrenme biçiminin desteklendiği çoklu ortam temelli öğrenme biçimidir (Mayer, 2019, ss.152-159). Geleneksel öğrenmeye benzer olarak çevrimiçi öğrenme öğrenenlerin kendisi için yeni öğrenme biçimlerini ve öğrenilenleri bilgiye dönüştürmek ile dönüşen bilgileri farklı durumlarda yararlanma becerilerini geliştirmek için öğretmen ile yapılan bir öğrenme şeklidir (Jung, 2000, s.19).

Çevrimiçi öğrenme günümüzde gitgide yayılmış ve eğitim-öğretim süreçlerinde yoğunlukla kullanılmaya başlamıştır. Çevrimiçi öğrenmenin yayılmasıyla beraber okullar, kampüs binaları ve sınıflar yerine; sanal okullar, sınıflar ve kampüs ortamları gibi somut olmayan kavramlar kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenen bireylerin teknolojinin desteği ile beraber bilgileri aktarım yapması kolaylaşırken, öğrenenler daha çok çevrimiçi ortamlarda sosyal olmaya başlamıştır (Gülbahar, 2018). Çevrimiçi öğrenme ortamları yüz yüze olmayan sanal eğitim ortamlarında yapılır. Öğretim yönetim sistemleri ile desteklenen sanal eğitim ortamları video konferanslar, forumlar, canlı dersler, sınavlar mesajlaşma uygulamaları, projeler, raporlama ve analiz olanakları ile beraber çok boyutlu bir eğitim uygulamasına çevrilebilir (Sarıkaya, 2020).

Akademik güdülenme akademik çalışmalarda başarılı olabilmek için gerekli olan enerjiyi üretmek olarak tarif edilmektedir (Bozanoğlu, 2004, s.84). Belirli bir amaç yönünde bireyin davranışını harekete geçiren güdülenme, bu davranışın sürekliliğini sağlayan ve bu davranışı yönlendiren güç olarak ifade edilmektedir (Acat ve

Köşgeroğlu, 2006, ss.204-205). Bunun yanında bireylerin davranışlarının arkasındaki nedenler, bireylerin güdülleri olmakta ve bu bireylerin bir davranışı gerçekleştirmesi ise onların güdülenmelerine bağlı olmaktadır (Demir, 2008, s.29).

Güdülenme, içsel ve dışsal olarak iki sınıfa ayrılmaktadır. Eğitim süreci dönemi içerisinde öğrenciler iç dinamikleri ile güdülenebilmekte, dışarıdan herhangi bir güdüleyici pekiştirece gereksinim duymamakta ise içsel güdülenmiş, dışarıdan bir destek verene veya güdüleyici pekiştirece gereksinim ihtiyacı duyarsa dışsal güdülenmiş olmaktadır (Bacanlı, 2013, s. 264).

Eğitim kurumlarında kimi öğrenciler öğretim süreci için istekli olurken, kimi öğrencilerin ise öğretim sürecine karşı isteksiz oldukları görülmektedir. Öğrenim sürecine karşı isteksiz olan bu öğrenciler problemlerin çözüm yöntemlerini bulmaktansa, problemlerden sıkılmaya ve kaçmaya meyilli olmaktadırlar. Öğrencilerin motivasyonları yani güdülenmeleri öğrenciler arasında böyle bir farklılık oluşmasının nedenidir. Bireylerin bir davranış için arzu içinde olmasını sağlayan motivasyon öğrenen açısından da öğrenme ve öğretme sürecinde önemli bir rol almaktadır. Akademik güdülenmenin (motivasyonun) güçlü olduğu durumlarda akademik performans, yaratıcı düşünme ve öğrenme becerileri, okul için memnuniyet ve benzeri etmenlerin de arttığı görülmektedir (Küçükosmanoğlu, 2015, s. 3). Akademik güdülenme seviyesi yüksek öğrenciler, öğrenme sürecine etkin katılım göstermekte ve bilgiye ulaşmak hedefiyle yoğun emek vermektedirler (Eggen ve Kauchak, 2010). Bu durumda akademik performans üzerinde akademik güdülenmenin de olumlu tesiri olduğu ifade edilmektedir (Wilkesmann, Fischer ve Virgillito, 2012).

Okulla ilgili mecburiyetleri gerçekleştirme amaçlarının üst düzeyde olduğu, bireylerin kendilerinde bu görev ve yükümlülükleri yapma yönünde büyük bir enerji hissettikleri, derslerle ilgili kavramları belleklerinde daha uzun zaman tutabildikleri ve kolaylıkları öğrendikleri, bütün bunların bir sonucu olarak da akademik başarılarının ve akademik performanslarının yüksek seviyede olduğu anlatılmaktadır (Zimmerman, 2008, ss. 166-183). Ayrıca güdülenme başarı, performans, devamlılık ve öğrenme ile doğrudan bağlantılıdır. Bu nedenle başarısızlığa karşı güdülenmesi yüksek olan öğrenciler pes etmezler ve başarıya ulaşmak amacıyla çeşitli çözüm yolları denerler (Görmez, 2014). Güdülenme seviyesi düşük olan öğrencilerin davranışları potansiyellerinin altında

olmaktadır. Bunun neticesine akademik başarı, bireylerin öğrenmesine katkı sağlayan psikolojik iyi oluş, hazır bulunuşluk ve etkinliğe merak gibi etkenler olumsuz yönde tesir etmektedir (Calp ve Bacanlı, 2016). Ülkemizde her ne kadar 2000’li yıllarda çevrimiçi öğrenme ile tanışılmış olursa dahi özellikle covid-19 salgınıyla beraber bu öğrenmenin artması günlük hayatta ani oluşabilecek olumsuz olaylarda çevrimiçi öğrenmenin kullanılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Öyle ki bu öğrenme biçimine karşı gösterilecek olumlu tutum öğrenmenin doğasını etkileyeceği gibi derslere karşı da güdülemeyi arttırabilir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenme ile akademik güdülenme kavramının incelenmesi merak konusu olmuştur. Verilen bilgilerden yola çıkarak bu araştırmada; Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.1. Araştırmanın Problem Cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi; beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarında çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? olarak belirlenmiştir. Araştırmada problem cümlesinin yanı sıra aşağıda oluşturulan alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1.2. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesinin yanı sıra aşağıdaki alt problemlere de cevap aranmıştır.

1. Çevrimiçi öğrenme tutumu cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Çevrimiçi öğrenme tutumu sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
3. Çevrimiçi öğrenme tutumu ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Çevrimiçi öğrenme tutumu çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
5. Çevrimiçi öğrenme tutumu çevrimiçi öğrenme sistemine katılma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
6. Akademik güdülenme cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?

7. Akademik güdülenme sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?
8. Akademik güdülenme ile yaş arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Akademik güdülenme çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
10. Akademik güdülenme çevrimiçi öğrenme sistemine katılma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Çağdaş bir toplumun gereği var olan dönüşüm evresi gereksinimleri ile eğitim modelinden sıyrılarak ya da bu modele hiç girilmeden, bireylerin uzaktan eğitim metodunu tecrübe edinmesini sağladığı belirtilmektedir. Farklı disiplinlerde olduğu gibi eğitimde de seçenekler geliştirmektedir. Gelişen tercihler arasında en fazla cezbedenin de çevrimiçi öğrenme olduğu düşünülmektedir (Toker-Gökçe, 2008, s. 1). Bugün çevrimiçi öğrenmenin posta, televizyon ve radyo ile başlayarak, internet ve teknoloji eğitim hayatında dahil olması ile yeni bir dönemin başladığı görülmektedir. Eğitim bilimlerinde kullanılan teknolojilerinin en önemli katkılarından birinin uzaktan eğitim uygulamaları olduğu söylenmektedir. Çevrimiçi ortamda hazırlanan ders ve araç-gereçlerin öğrenenlerin erişimine sunulması ile programlı ve planlı olarak eğitimin gerçekleştirilmesi sağlanmaktadır. İyi planlandığı zaman çevrimiçi öğrenme uygulamalarının örgün eğitimde de kullanıldığı belirtilmektedir (Kapıdere ve Çetinkaya, 2017, s. 2). Her ne kadar bu öğrenme biçimi eskiye dayansa bile günümüzde daha popüler hale gelmiş ve bu yeni öğrenme biçimi öğrencilerin merakını bu yöne kaydırmıştır. Öyle ki bu yeni öğrenme şekli öğrenciyi derse karşı güdüleyebilir ve başarıya götürebilir. Bu noktada karşılaşılan kavram ise akademik güdülenmedir. Akademik güdülenmesi iyi olan öğrencinin başarısı olmaması için hiçbir sebep kalmamaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin gelişmesiyle beraber akademik güdülenmenin de bu öğrenme biçimiyle ne derecede ilişki içinde olduğu merak konusu olmuştur. Ayrıca multidisipliner olan spor bilimleri alanında bu öğrenme biçiminin de yaygın şekilde kullanılması spor bilimlerinde çalışan ve araştırma yapanlar için ilgiyi bu yöne kaydırmıştır. Verilen bilgiler çerçevesinde eğitim sürecinin önemli unsurlarından olan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğretmen adaylığı sürecinde çevrimiçi öğrenme

ve akademik güdülenme düzeyleri merak konusu olmuş ve araştırılmaya değer bir konu olduğu gerçeğini akıllara getirmiştir. Literatüre katkılar sağlamak ve sonraki araştırmalara yol gösterici olması bakımından yapılan bu araştırmanın önemli ve öncül olabileceği göz ardı edilmemelidir.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının araştırmaya gönüllü katılım gösterdikleri ve verdikleri cevapların samimi olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, beş farklı devlet üniversitesi ile
- Araştırma, en az bir dönem çevrimiçi öğrenim gören öğrenciler ile,
- Araştırma, kullanılan istatistiksel analizler sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Çevrimiçi Öğrenme: “*elektronik ortam aracılığı ile yapılan öğrenme biçimi*” şeklinde ifade edilmiştir (Uçar, 2022, s. 9).

Çevrimiçi Öğrenme Tutumu: “*bireyin çevrimiçi öğrenmeye karşı duyduğu istek ve sergilediği tavır*” şeklinde ifade edilmiştir (Hergüner, Son, Hergüner-Son, Dönmez, 2020, s.103).

Güdülenme: “*bir hedefe doğru davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren güç*” şeklinde ifade edilmiştir (Dilekmen ve Ada, 2005, s.113).

Akademik Güdülenme: “*akademik işler için gerekli enerjinin üretilmesi*” olarak ifade edilmiştir (Bozanoğlu, 2004, s.84).

BÖLÜM 2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında ele alınan kavramların literatür bilgilerine ve kavramlar ile ilgili literatürde yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Çevrimiçi Öğrenme

Literatürde eğitim bilimleri alanında yapılan çalışmalarda çevrimiçi öğrenmenin farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Kavramsal olarak incelendiğinde çevrimiçi öğrenme, iletişim teknolojilerinin gösterdiği imkanlardan faydalanarak uygulanan, zaman ve mekân bakımından esneklik sunan, kısıtlılıklardan ve ön şartları ortadan kaldırmayı amaçlayan, öğrencilerin kendisinin öğrenmesini hedefleyen ve kurumsal bir yapısı olan yenilikçi eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır (Ataş, 2017, s. 7). Başka bir söylemle çevrimiçi öğrenme “öğrenci ve ders veren öğretim kademelerinin farklı yerlerden olmalarının yanı sıra etkileşim içerisine girdikleri eğitim modeli” olarak ifade edilmektedir (Odabaş, 2003, s. 3). Gerçekleştirilen tanımlardan da anlaşılacağı gibi çevrimiçi öğrenme modelinin geleneksel öğretim yaklaşımlarından farklı bir yapıda olduğu düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenme uygulamaları ile geleneksel öğretim metotları arasında en belirgin farklılığın bireyin okula gitmeden, özel ve iş yaşamını terk etmeden eğitim görmesi şeklinde açıklanmaktadır. Geleneksel eğitimde görüldüğü gibi çevrimiçi öğrenmede de ortaöğretim, ilköğretim ve üniversite faaliyetlerinin uygulandığı görülmektedir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ile mesleki gelişim kurslarının da gerçekleştirildiği görülmektedir (Aslantaş, 2014, s. 1).

2.1.1. Çevrimiçi öğrenmenin kapsamı

Çevrimiçi öğrenme temelde bilgisayar destekli bir eğitim faaliyeti olarak değerlendirilmektedir. Uzaktan eğitimde faydalanılan ilk teknolojinin mektup olmasına karşın, ilerleyen süreçte TV, radyo, bilgisayar, internet ve web gibi yeni teknolojilerin

günlük yaşama dahil olduğu ve aynı düzeyde de uzaktan eğitim çerçevesinde yer aldığı belirtilmektedir. Nitekim bütün teknolojilerin oluşturduğu kavramların başına internet ortamında olduğunu ifade eden elektronik kavramının kısaltılmış gösterimi olan “e” harfinin kullanıldığı bilinmektedir. Örneğin; e-öğrenme, e-posta vb. başta Avrupa olmak üzere bazı ülkelerde uzaktan eğitimin açık eğitim, açık öğrenim, uzaktan öğrenme kavramları ile birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Cabı ve Ersoy, 2017, s. 420). Dünya’da gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde çevrimiçi öğrenme uygulamalarının kapsamı ve temel amaçları aşağıdaki gibi sıralanmaktadır;

- Örgün eğitim faaliyetlerinden yararlanma imkânı olmayan yetişkinler adına işlevsel okuryazarlık eğitimi sağlamak,
- Örgün okul sisteminden erken ayrılan bireylere iyileştirici ve işlevsel eğitim sağlamak,
- Örgün eğitim sistemini tamamlayan insanlara çeşitli alanlarda ileri seviyede eğitim almasını sağlamak, becerilerini geliştirmek ve temel bilgi düzeylerini iyileştirmek,
- Meslek sahibi bireylerin becerilerini iyileştirmek için hizmet içi, mesleki ve uygulamalı eğitim sağlamak,
- Türkiye’nin yetişkin bireylerine halkın aydınlatılması adına gerekli kültürel, estetik ve vatandaşlık eğitimi vermek (Muyiwa ve Biodun, 2012, s. 41).

2.1.2. Çevrimiçi öğrenmenin yararları

Yüz yüze eğitimin gerçekleştirilmesini engelleyen bazı etkenlerin olduğu düşünülmektedir. Söz konusu faktörlerden bazılarının ulaşım, maliyet, çalışma yaşamı, öğrenci ve öğretmenin çeşitli coğrafyalarda olması hususunun belirtilmektedir. Bundan dolayı uygulanan yüz yüze öğretim, çevrimiçi öğrenme faaliyetleri ile gerçekleştirilebildiği bilinmektedir (Demirkıran ve Silahtaroglu, 2008, s. 360). Bu evrede bilgisayar kullanma iradesinin tamamen öğrenci odaklı olması nedeni ile modern eğitim faaliyetlerinin uygulanması için imkân sunduğu görülmektedir. Öğrenciler için hazırlanmış olan özel öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin konu tekrarı, uygulamalar, hesaplamalar ve etkinlikler ile kısa zamanda iş hayatına girdiği ve istenilen zamanda geri dönüş sağladığı bilinmektedir. Buna paralel olarak çevrimiçi öğrenme öğrenci motivasyon, tutum ve başarısının düzeyini arttıran bir faktör olarak

değerlendirilmektedir (Yunus, Setyosari, Utaya ve Kuswandi, 2021, s. 813; Engin, Tösten ve Kaya, 2010, s. 73). Kaya'ya (2002, s. 22) göre, çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin de öğretmen ve öğrencilerin çeşitli bölgelerde oldukları anlaşılmaktadır. Bu eğitim de öğrencilerin kendi hızlarında öğrendikleri, öğrendikleri yöntemleri, öğrendiklerinin ağırlık ve içeriğini denetleyebildikleri, ölçüt ve hedeflerini kontrol edebildikleri ya da biçimlendirebildikleri ve öğrendiklerini eleştirebildikleri görülmektedir.

Çevrimiçi öğrenme özellikle örgün eğitime ara verilmesini gerektiren durumlarda öğrenmeye farklı bir bakış olarak eğitimde kendine yer edinmiştir. 2020 yılının başında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 nedeniyle insanlığın tehdit ve risk altında olduğu düşünülmektedir. Bu virüsün giderek yayılması ve dünyanın en ücra köşelerindeki bireylere kadar erişen ve çözülmesi gereken küresel bir sorun haline geldiği aşıkardır. Bu durum ile beraber ekonominin etkilenmesi ve farklı önlemlerin alınması ve uygulamaların geliştirildiği görülmektedir. Söz konusu uygulamaların arasında ilk olarak sıkıyönetim, seyahat yasakları, karantina gibi yerel yönetim ya da devletler tarafından uygulanan kuralların ve sosyal mesafe önlemlerinin uygulandığı görülmektedir. Bu hususlar karşısında elbette araştırmacıların kayıtsız kalmayacağı bilinmekteydi ve birçok alanda bu duruma ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Virüsün hızının yavaşlatılması için büyük kitlelerin bir süre evde kalmalarını sağlayarak hareketin asgari düzeye indirilmesini öngören baskılama biçimi, sürü bağışıklığının sağlanması ve insanların virüse karşı antikör üretmelerinin sonucunda bağışıklıklarının oluşmasına ilişkin görüşlerin daha baskın düzeyde olduğu ve genel geçer uygulama tarzında bütün ülkelerde mecburi olarak benimsendiği ifade edilmektedir (Telli-Yamamoto ve Altın, 2020, s. 25). Verilen bilgilerden yola çıkılarak çevrimiçi öğrenmenin de günlük hayatta bilhassa eğitim camiasında yararlanılan önemli bir unsur olarak insanların karşısına çıkmıştır.

Yukarıda yer alan bilgilerin yanında çevrimiçi öğrenme bilgiye hızlı ve kolay ulaşmaya da katkı sağlamaktadır. Sürekli olarak gelişen ve küreselleşen “büyük bir köy” biçiminde ifade edilen dünyada kişinin yaşanan yenilikler ile kendini güncellememesi ciddi bir kayıp olduğundan bahsedilmektedir. Son zamanlarda internet teknolojileri ile dünyanın diğer coğrafyalarında bilgiye ulaşım ve erişim sağlanması sadece birkaç saniye zaman zarfında gerçekleşebilmektedir. Bilgisayar destekli eğitimde faydalanması

internet ağırları ve küresel çapta bazı eğitim yazılımlarının, web ağlarının anadile dönüştürölüp uygulanması ile dünyanın her yerinde verilere çok kolay şekilde erişebildiğı ifade edilmektedir (Engin ve diğlerleri, 2010, ss. 72-74).

2.1.3. Çevrimiçi öğrenmenin sınırlılıkları

Bugün var olan çevrimiçi eğitim faaliyetlerinde öğrenciler arasında teknolojiye erişememesi nedeniyle imkân eşitsizliğinin oluştuğı, ölçme/değerlendirme evrelerinin sağlıklı şekilde olmaması ve ders takibi ile etkileşim hususlarında sorunlar yaşanması, uygulamaların temel problemleri arasında olmaktadır (Demir ve Özdaş, 2020, s. 273; Özdoğan ve Berkant, 2020, s. 13). Bununla beraber çevrimiçi öğrenme evresinde öğretmen ve öğrenci arasında iletişim, ekip çalışmalarının zamanlarının ayarlanması kolay olmaması nedeniyle öğrenme evresinde istenmeyen ertelemelerin olduğu anlaşılmaktadır. Bu hususta öğrenim evresinin gözlemine imkânsız hale getirdiğı, öğrenci ve öğretmen ilişkisini engellediğı ve toplu faaliyetlere engel olduğu söylenmektedir (Kaya, 2002, s. 12).

Çevrimiçi öğrenme aşamasında çeşitli sebepler ile bağlantıların kurulamaması veya değişebilmesi, kırsal alanlarda internete girmede problemler yaşanması, uydu ve kablo iletişiminin henüz gereken düzeyde olmaması gibi problemler yaşanmaktadır. Ayrıca bilgi ve iletişim temelli bağlantılara bağımlı kalınması nedeniyle ulaşım imkânlarının bir nedenle değişmesi veya internetin iyileştirilmemiş olması, ardından pek çok iletişim problemlerinin yaşanabildiğı kaçılmaz olup, eğitimin gerçekleşmesine engel olduğu da görölmektedir. Örgün eğitim sisteminde göröldüğü gibi öğrenciler arasında ekip bilinci gelişimi, kültür etkileşimi gibi bazı psikolojik ve sosyolojik etkenlerin sağlanamadığı bilinmektedir (Koyunoğlu, 2008, s. 41).

2.1.4. Çevrimiçi eğitim ve geleneksel eğitim arasındaki farklılıklar

Geleneksel öğrenme ile çevrimiçi öğrenme örgün eğitim sistemi arasında en net farklılığın uzaktan eğitimde öğrencilerin okula gitmiyor olması söylenebilmektedir. Bunun yanında örgün eğitim uygulamalarının olduğu gibi uzaktan eğitim etkinliklerinin de her kademedede sürdüröldüğü görölmektedir. Buna paralel olarak temel eğitim

kademleri ile beraber mesleki gelişim ve eğitim kurslarının da gerçekleştirilmesinde uzaktan eğitim uygulamalarından yararlanılmaktadır (Aslantaş, 2014, s. 1).

Geleneksel eğitim, öğrenenlerin bağımsızlığını ve öğrenmenin özelleşmesini vurgulamaktadır. Çevrimiçi eğitim bir grup faaliyetidir ve örgün eğitim sisteminde var olan sosyal etkileşim evresini de içinde bulundurmaktadır. Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ile beraber çevrimiçi eğitimin de kullanımının yaygınlaştığı görülmektedir. Geleneksel eğitime kıyasla çevrimiçi eğitimlerin öğrencileri motive edici bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Ergül, 2006, s. 124).

Çevrimiçi ve geleneksel eğitim arasındaki farklar şu şekilde sıralanmaktadır;

- Çevrimiçi eğitimlerin öğretmen ile öğrencinin farklı mekanlarda olduğu ve öğretim sırasında teknolojinin aktif bir şekilde kullanıldığı sistem olmaktadır. Geleneksel eğitimde ise öğrenci ve öğretmen aynı mekân içerisinde bulunmaktadır. Geleneksel eğitimde dersler yüz yüze verilmektedir.
- Çevrimiçi eğitim yapılabilmesi için internet bağlantısına ve dijital bir ekrana gereksinim duyulmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminde ise genellikle sınıf adı verilen kapalı alanlar kullanılmaktadır.
- Çevrimiçi eğitimde mekân ve zaman kavramları bulunmamaktadır. Öğle arası, evde, kafede, sabah ya da gece saatlerinde her yerde ve zaman çevrimiçi olarak alına bilinmektedir. Geleneksel eğitimde derslerin verildiği bir saat ve mekân vardır. Eğitim alabilmek için daha öncede planlanan vakitte, planlanan yerde olunması gerekmektedir.
- Geleneksel eğitimde verilen dersin tekrarlanması mümkün olmamaktadır. Farklı grupların dersine girerek tekrar etme şansı olsa da bu durum çok verimli olmayabilmektedir. Çevrimiçi eğitim ise video kayıtlarını istenilen zamanda ve saatte tekrar etme imkânı sunmaktadır. Birey kendini iyi hissetmediği zaman dersleri kaçırmadan eğitimine devam edebilmektedir.
- Çevrimiçi eğitim daha çok geniş kitlelere ulaşabilmektedir. Dünyanın her yerinden bireylerle derse girebilmektedir. Geleneksel eğitimde katılımcı kitlesi dersin verildiği bölge ile sınırlı kalmaktadır.

- Çevrimiçi eğitim konaklama, yol ve yemek gibi pek çok finansal etkeni ortadan kaldırmaktadır. Diğer taraftan geleneksel eğitim dijital ve internet ekranı olmayanlar için daha verimli olabilmektedir.
- Çevrimiçi eğitim ile istenilen zamanda seyahat etmeden yurtdışındaki eğitimlere katılabilme imkânı bulunmaktadır. Bu konuda çevrimiçi eğitim ile eğitim fırsatı eşitliği kolaylıkla sağlanabilmektedir. Geleneksel eğitimde ise aynı mekânda bulunulmadığı sürece dersler dahil olma imkanının olması mümkün olmamaktadır.
- Çevrimiçi eğitim toplumda kendisini rahat hissetmeyen, sosyal fobileri olan bireyler için kolay öğrenmenin zeminini sağlamaktadır. Geleneksel eğitim ise problemleri anında sorabileceği bir imkân tanır ancak çevrimiçi eğitim bu söz konusu olmamaktadır.
- Çevrimiçi eğitimde kullanılan teknolojik materyallerin sıkıntı çıkarması, internet kopukluğu ya da herhangi bir nedenden dolayı materyallerin çalışmaması gibi problemler yaşanması muhtemel bir durum olduğu söylenmektedir. Problemlerin çözümlenmesi halinde derslerin gerçekleşmesi söz konusu olmaktadır. Geleneksel eğitim sisteminde ise ders iptalleri ya da derslere katılamama gibi faktörler sağlık unsuru gibi nadiren yaşanan sıkıntılar sebebiyle yaşanabilmektedir.
- Çevrimiçi eğitim öz disiplinini sağlayabilen bireyler için çok rahat şekilde algılanmaktadır. Fakat geleneksel eğitim sisteminde planlı ve düzenli katılım gösterilmesi gerekmektedir.
- Öğrencilerin çevrimiçi eğitimlerde rahat bir konfor alanı oluşacağından geleneksel eğitime göre daha cezbedici olabilmektedir
- Geleneksel eğitimde çok sert kuralların olduğu bilinmektedir. Ancak çevrimiçi eğitim sistemin kuralları daha esnek olmaktadır (URL-1).

2.2. GÜDÜLENME

Motivasyon (güdülenme) bir ya da birden fazla kişiyi belirli hedef ve amaçlar için sürekli harekete geçiren gayretlerin toplamı olarak bilinmektedir. Motivasyon kavramı Türkçe'ye "güdü" anlamında çevrildiği, güdü sözcüğü ise harekete geçiren güç olarak dilimize yerleşmektedir. Güdülenme, bireyi eyleme geçiren ve eylemleri yönlendiren bir

güç olmasının dışında bireylerin arzu, istek ve korkularını da yönlendiren faktör olmaktadır (Yapıcı ve Yapıcı, 2010, s. 210). Bu çerçevede güdülenmeyi, bireyin içinden gelen güçlü arzu veya bir şeyi yapma isteği biçiminde ifade etmek de mümkün olabilmektedir. Güdülenme, kişilerin sadece gündelik ve toplumsal yaşantılarının dışında iş yaşamı gibi birçok alanı etkileyen unsur olarakta bilinmektedir. Bundan dolayı güdülenmenin hayatın her kesiminde kişinin karşısına çıkabilmektedir. Bireyler sadece güdülenme ekseninde isteyerek yaptığı işlerden haz duyar ve kendilerini iyi hissederler. Bu konuda insanların rutinleri içerisinde daha üretken ve keyifli bir yaşama sahip olunmalarına yardımcı olmaktadır (Recepoglu, 2013, s. 576).

Güdülenmenin temel anlamı bireylerin bir işi gerçekleştirme konusunda arzulu olmasıdır. Güdülenme; uyarılmışlığın yanı sıra geri bildirim, heyecan seviyesi ve bireyin gösterdiği dikkat ile de yakından alakalı olmaktadır. Güdülenme nadiren kişilik ya da duygular ile karşılaşmaktadır. Öte yandan, güdülerin kişilik ve duygular ile karıştırmamakta gerekir. Nitekim kişilik varoluşunun kalıcı nitelikleri olarak kabul görmektedir. Örneğin, utangaçlık, dışadönüklük ya da agresiflik birer kişilik özelliği olarak görülmektedir. Duygulara bakıldığında, anında davranışlara dönüşmeyen içsel özellik olarak adlandırılmaktadır. Örneğin, üzüntü, mutluluk ya da kızgınlık birer duygusal özellik olmaktadır. Güdülenme ise bireyleri bazı davranışlar yapmaya yönlendiren içsel bir husus olarak değerlendirmeye alınmaktadır (Erdem, 2008, s. 1).

Sebebi ne olursa olsun dürtülerin tatmin edilmemesi bazı negatif durumları ardından getirmektedir. Bununla beraber birtakım zaruri dürtüler karşılanmadığında olumsuz dürtülerinde gelişimine zemin hazırlanmaktadır (Aydın, 2007, s. 195). Bireyin yaşadığı dürtüler doyurulsa bile tamamen ortadan kalkmayabilir ve ilerleyen süreçte yeniden ortaya çıkabilir. Söz konusu duruma “güdü döngüsü” denilmektedir. Güdü döngüsü boyutunda üç evre yer almaktadır. Bunlar; gereksinimlerin hissedilmesi, gereksinimlerin giderilmesine ilişkin davranışların sergilenmesi ve gereksinimlerin giderilmesi denilmektedir. Bu döngünün ilk başında organizma belirli hususlarda eksiklikler hisseder ve gereksinim gidermesi arzu ortaya çıkmaktadır. Söz konusu gereksinimlerin karşılanması için organizma eyleme geçerek gereksinimin giderilmesi adına birtakım davranışlarda bulunmaktadır. Gereksinimlerin giderilmesi organizmada kolaylıkla meydana gelebilmektedir; fakat bu rahatlama aşaması güdünün tamamen ortadan kalkması anlamına gelmemektedir. Nitekim rahatlama organizmanın yeni bir

gereksinimi giderme konusunda gerektiğinde ortadan kalkmaktadır (Bacanlı, 2011, s. 263; Bacanlı, 2005, s. 204).

Bireylerin doyurulması gereken güdülerini iki sınıfa ayırmaktadır. Bunlar, fizyolojik güdüler ile psiko-sosyal güdülerdir. Bireylerin, genel anlamda yaşamsal etkenlerin devam ettirilmesine ilişkin ihtiyaçlardan güdüler meydana gelmektedir. Bu güdüler temel olarak bireye öğretilmemekte olup, doğumdan itibaren kendiliğinde oluşmaktadır. Örneğin; yeni doğan bir bebeğin açlık duygusunu yaşaması birincil dürtü grubunda değerlendirilmektedir. İkincil güdüler ise bireylerin toplumsal yaşamlarında yaşadıkları ihtiyaçlarından oluşmaktadır. İkincil güdüler toplum nezdinde öğrenmeye ilişkin olarak gelişen ve birincil güdülerden tamamen ayrılmaktadır. Bundan dolayı toplumsal hayat olmadığı zaman ikincil güdüler meydana gelmesi muhtemel bir durum olmaktadır (Doğan, 2005, ss. 21-22).

Motivasyonun kaynağı “mantıksal güdüler ya da doğal güdüler” olmak üzere ikiye ayıran araştırmacılar da vardır. Doğal güdü kaynakları olarak bireyin doğasından kaynaklanan gereksinimleri görebilmek mümkün olabilmektedir. Örneğin; uyku, açlık vb. bedensel gereksinimler ya da aile ile alakalı sosyal ihtiyaçlar olarak gösterilebilmektedir. Bununla beraber cognitive (bilişsel) temelleri olan, mantık, akıl yürütme, hafıza, bilgi, muhakeme, karar verme, zihin oyunları gibi yöntemler ile geliştirilen güdüler ise mantıksal güdü olarak açıklanmaktadır. Örneğin, bir insanın topluma yararlı olmak amacıyla, bu güdüyü temele alarak bir sosyal olayda bulunması ya da bireyin kendi kişiliğini araması için çalışması mantıksal güdüler olarak kabul edilmektedir (Seker, 2015, s. 22).

Güdülerin ne şekilde işlediklerine ilişkin pek çok görüş bulunmakta ve görüşlerin büyük bir kısmı güdülerin doğuştan medyana geldiğini savunmaktadır. Bu çerçevede bütün güdüler olmasa da güdülerin büyük bir kısmının doğuştan geldiği ve kalıtsal bir etken olduğu vurgulanmaktadır (Bacanlı, 2005, s. 204). Öte yandan bazı araştırmacılar güdülerin zamanla oluştuğunu ve öğrenmeye ilişkin olarak biçimlendirildiklerini öne sürülmektedir. Bu araştırmacılara göre bireylerin sahip oldukları içgüdülerin de zamanla öğrenmeye dayalı geliştiği ifade edilmektedir. Örneğin, bireylerde annelik duygusunun içgüdüsel bir eylem olduğu, fakat annelik duygusunun gelişmesinde öğrenmenin de önemli bir etkisinin olduğu savunulmaktadır (Doğan, 2005, s. 23).

İnsanların sahip oldukları güdüler içsel ve dışsal güdüler olarak iki farklı şekilde incelenmektedir. Söz konusu güdüler literatürde içsel ve dışsal motivasyon araçları olarak da bilinmektedir. İçsel ve dışsal motivasyon ayrımının ilk kez içsel motivasyon ile alakalı psikoloji alanında yapılan araştırmalarda ortaya çıktığı rapor edilmektedir. 1890 yıllarında ampirik psikolojinin öncülerinden olan William James, motivasyonu içeriğini irdelemiş ve James'in ifadelerinin insanları bu noktaya topladığı görülmektedir. James'e göre; bir insanın diğer bir kişinin ilgi duyduğu alanı izlemesinde içsel olarak motive olması gerekmektedir (Özdaşlı ve Akman, 2012, s. 76).

İçsel güdülenmede bireyin farkında olduğu, isteyerek olaylar veya durumlar karşısında kendi kendisini güdülemesi olarak tanımlanmaktadır. Nitekim kişinin içsel güdülenme düzeyinde düşüş yaşanırsa, kendisini yenileyerek motivasyon düzeylerini arttırabilmektedir. İçsel güdülenmesi düzeyi, bireyin kontrolü ile mümkün olabilmektedir. Böylelikle kişinin performansı ve huzuru artmaktadır. Bu durumda kişinin iyi ruh halini uzun süre koruması mümkün kılınmaktadır. Bundan dolayı içsel motivasyonun kişinin bilinçli başarılı olduğu da söylenebilmektedir (Eres, 2008, s. 106). Dışsal motivasyonda ise bireyin dışsal uyaranları ya da sosyal çevresinin etkisi ile güdülenmesi söz konusudur (Kazak, 2004, s. 193).

Kuruüzüm, Irmak ve Çetin (2010, s. 183)'e göre, içsel güdülenme insanı yapacağı işe yönlendiren bir özelliğe sahip olmanın yanında kişilerin işlerini severek ve öğrenerek yapmalarına katkı sağlamaktadır. Dışsal güdülenme ise genel anlamda kişilerin bir cezadan uzak durmaları veya amaçlarını gerçekleştirirken dışsal araçlardan yararlanmaları sonucunda meydana gelmektedir. Bundan dolayı övgü, ödül, pekiştireç ve ceza, dışsal güdülenme üzerinde belirleyici rol üstlenmektedir.

2.2.1. Güdülenme kuramları

Alanyazında gerçekleştirilen araştırmalara bakıldığında güdülenme olgusunu incelemek üzere birden fazla kuram geliştirildiği. Tarihsel süreçte farklı disiplin alanlarında yaygın olarak kabul gören güdülenme kuramlarına aşağıda değinilmiştir.

2.2.1.1. Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi

Dünya üzerinde çeşitli düzeylerde imkanlara sahip olan bireyler, özellikle yaşamını idame ettirebilmesi adına ilk olarak beslenme ihtiyacını ve daha sonrada güvende olma gereksinimini gidermektedir. Daha iyi imkanlara sahip olan bireyleri de bu gibi temel gereksinimlerini karşılayarak ardından farklı arzu ve istek içine girmektedir. Abraham Maslow (1954)'da bu mantıkla yola çıkılarak ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramını ortaya koymuştur (Güzel ve Barakazı, 2018, s. 1001). Bu çerçevede Maslow, bireyin gereksinimlerini hiyerarşik biçimde incelemiş ve en alt sırada olan gereksinimlerin karşılanmasının ardından kişinin bir üst basamakta olan ihtiyaçlar grubuna yöneldiği görüşünü ortaya koymaktadır (Kaplan, 2007, s. 37). Gereksinimler önem sırasına göre açıklayan söz konusu hiyerarşik sıralama Şekil 2.1'de sunulmuştur (Kula ve Çakar, 2015, s. 194).



Şekil 2.1: Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi.

Şekil 2.1'de görüldüğü gibi Maslow bireyin ihtiyaçlarını beş başlık altında değerlendirmektedir. Temel ihtiyaçlar, güvenlik ve psikolojik ihtiyaçlar (saygı, aidiyet ve kendini gerçekleştirme) biçiminde sıralanmaktadır. Buradan anlaşılacağı gibi alt düzey ihtiyaçları (güvenlik gereksinimi ve fiziksel ihtiyaçlar) giderilen işgörenler tatmine ulaştıklarında daha üst düzey ihtiyaçlarını aidiyet, kendini gerçekleştirme ve saygınlık gereksinimlerini gidermek amacıyla hareket etmektedirler. Bütün ihtiyaçların karşılanması işgörenin iş doyumunu düzeyini arttıracakı düşünülmektedir. İşgörenlerin ihtiyaçlarının karşılığını görebilmesi doyumunu da beraberinde getirmektedir. İşgörenler böylece daha fazla motivasyona sahip olmaktadır. Üst düzey basamakta olan

ihtiyaçların karşılanması işgörenlerin daha çok içsel olarak motivasyonunu arttıracakı söylenebilir (Doğan ve Aslan, 2018, s. 116).

Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan basamaklar değerlendirildiğinde kişinin kendini gerçekleştirmesine ilişkin büyük bir fotoğraf ortaya çıkmaktadır. Teoride olan hiyerarşi basamaklarında net şekilde ikinci basamakta olan güvenlik gereksinimlerinden itibaren bireyler sosyal gereksinimleri giderme konusunda yollar aramaktadır. Bu yönüyle güvenlik gereksinimi karşılana insan genellikle fizyolojik ve fiziksel ihtiyaçlarından daha çok sosyal isteklerin peşinden koşmaktadırlar. Bundan dolayı teori bireylerin sosyal birer varlık olan ve ilk iki basamakta olan gereksinimlerin karşılanması gerektiği ifade etmektedir. Başka bir söylemle bireyler sosyal gereksinimleri gidermeden evvel fiziksel gereksinimleri ve güvenlik ihtiyaçlarını karşılamak zorunda kalmaktadırlar (Kula ve Çakar, 2015, s. 195).

2.2.1.2. Başarı güdülenmesi kuramı

Başarı güdülenmesi konusunda öncü olanların başında David McClelland ve John Atkinso gelmektedir (Yapıcı ve Yapıcı, 2010, s. 218). Kuramlara göre başarı güdülenmesini tetikleyen pek çok etken bulunmaktadır. Öte yandan başarı güdüsünün kaynağını belirlemeye ilişkin pek çok araştırmanın sonuçsuz kaldığı ifade edilmektedir. Zira başarı güdüsünün pek çok parametreden etkilendiği bilinmektedir. Başarma güdüsünü tetikleyen unsurlar içinde özellikle bağımsız olma güdüsü önem arz etmektedir (Arı, 2008, s. 301).

2.2.1.3. Hür irade kuramı

Hür İrade Kuramı Deci ve Ryan, (1985) tarafından egzersiz davranışlarındaki güdüsel yönelimleri çözmek için ortaya atılmıştır. Söz konusu kuram çok boyutlu bir yapıyı anlatmaktadır. Belirli davranışlara güdülenmede özerk mi yoksa kontrollü mü olduğu anlamaya çalışılırken, insanların davranışını benimseme nedenleri çözülmeye çalışılmıştır (Deci ve Ryan, 1985). Kurama göre bireylerin tatmin edilme duygularının olduğu, bireylerin etkinliklere katılmalarının altında, ihtiyaçları tatmin etme amacı yatmaktadır (Vallerand, 2007, s. 60). Kuram içsel (intrinsic) ve dışsal (extrinsic) güdülenme ekseninde bir ayırmadan bahsetmektedir. Kişi, içsel olarak güdülendiğinde ve

davranışa yöneldiğinde almış olduğu haz ve doyumla, dışsal olarak güdülendiğinde ise dış kaynaklı ödül ya da sonuçlar için aktiviteye katılım sağlamaktadırlar. Dışsal düzenlemede kişinin göstereceği davranış dışsal bir koşula ya da ihtiyaca bağlı şekilde ortaya çıkmaktadır. İçsel düzenleme de ise kişinin gösterdiği davranış biçimi bir dışsal etkene bağlı olmadan ortaya çıkmaktadır (Inglelew, Markland ve Sheppard, 2004, s. 1922-1923).

2.2.1.4. McClelland'ın başarı-güç teorisi

Bireylerin sahip oldukları gereksinimlerin bir bölümü doğuştan gelmekte ve bir bölümü de sonradan kazanılmaktadır. McClelland, kişilerin yaşamları boyunca pek çok gereksinim duyduklarını belirtmiş, diğer motivasyon kuramlarının tam tersine bireylerin ihtiyaçlarının pek çoğunu doğuştan değil yaşanan deneyimler ile öğrendikleri beyan edildiğini ifade etmiştir. Kuramda kişilerin egemen oldukları üç temel ihtiyaç boyutu bulunmaktadır. Bunlar, başarı, bağlılık ve güç ihtiyacı olarak söylenmektedir (Taşdemir, 2013, s. 37). Kurama göre, gücü olan kişilerin, öteki kişilere kıyasla daha yüksek düzeyde risk alabilme becerisine sahip olmalarının yanında sahip oldukları gücü bazen diğer insanlar için yıkıcı olarak da kullanılmasının mümkün olabileceği ortaya atılmaktadır (Şahin, 2012, s. 85).

2.2.1.5. Alderfer'in ERG teorisi

Clayton Alderfer içerik yaklaşımına katkı sağlayan düşünürler arasında yer almakta olup, Maslow'un güdülenme yaklaşımında değişikliğe neden olmuş ve basit şekilde ele alınmıştır. Alderfer'in ERG teorisine göre bireylerin sahip oldukları gereksinimlerin hiyerarşik bir yapısı olduğu bilinmektedir. Bu yapı kısmen Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisini akıllara getirmektedir. Bu ihtiyaçlar; ilişkisel ihtiyaçlar, var olma ve gelişme ihtiyacı olarak ifade edilmiştir. ERG kısaltması her bir gereksinimin İngilizce baş harflerinin kısaltmasından oluşmaktadır. Bu yaklaşımlar da ilk olarak alt düzeydeki gereksinimlerin doyurulması gerektiği vurgulanmaktadır. Alderfer'e göre bireylerin gereksinimlerini doyurabilme becerileri bulunmaktadır. Bu kapsamda bireylerin gereksinimlerini doyurma becerilerine sahip olma hiyerarşinin altına veya üstüne çıkabilmekte olup, iki taraflı hareket edebilmektedir (Küçüközkan, 2015, s. 104).

Teoriye göre insanları güdüleyen temel gereksinimler üçe ayrılmaktadır. Adı geçen gereksinimler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

Var olma ihtiyacı: Bu ihtiyaç Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan fizyolojik gereksinimler ile güvenlik gereksinim basamağındaki ihtiyaçlar ile benzer olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede var olma gereksinimini ortaya çıkaran ihtiyaçların başında susuzluk, açlık, barınma gibi fizyolojik ihtiyaçlar ile iş hayatındaki ücreti ödüller ve fiziksel şartlar gelmektedir.

Bağlılık ihtiyacı: bireyler arasındaki sosyal ilişkiler ile alakalı olan bağlılık gereksinimi sosyal onay, arkadaşlık, duygusal bakımdan istekli olma gibi sosyal ilişkiler kurularak doyurulabilen gereksinimlerden oluşmaktadır. Bağlılık gereksinimi Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde bulunan sosyal ihtiyaçlar ve saygınlık gereksinimi basamağına denk geldiği anlaşılmaktadır.

Gelişim ihtiyacı: bireylerin dışsal ve içsel bakımdan kişisel gelişimleri ile alakalıdır. Gelişim ihtiyacında olan gereksinimler Maslow'un gereksinimler hiyerarşisinde olan kendini gerçekleştirme ve saygı gösterme düzeylerine denk gelmektedir (Taşdemir, 2013, ss. 34-35).

2.2.1.6. Lawler ve Porter'in geliştirilmiş beklenti kuramı

Bu kuram Vroom'un beklenti kuramının geliştirilmiş şekli olarak değerlendirilmekte ve bu modele göre motivasyon düzeyini etkileyen pek çok değişken söz konusudur. Bunlardan ilki yetenek ve bilgidir. Buna göre kişi, bir konuda düşük yeteneğe sahip ise ne kadar çabalarsa çabalasın istediği gayeye erişememektedir. Örneğin; bir insanın teknik bilgisi zayıf olduğu sürece ne kadar çaba verirse versin proje çizmesi imkânsız olmaktadır. Bunun yanı sıra belirli düzeyde muhasebe bilgisine sahip olmayanların bilanço düzenleme hususunda sorun yaşayabilmektedir. Diğer durum ise kişinin algıladığı aksiyon ile alakalıdır. Her insan içinde olduğu örgütsel yapı içinde başarması gereken rolleri olduğu gibi düşünmektedir. Bu rolleri uygulayabilmek adına yüksek bir motivasyon ile çalışmaktadır (Taşdemir, 2013, s. 42). Kurama göre, kişide motivasyona katkı sağlayan unsurlar oldukça farklı olabilmektedir. Burada bahsedilmek istenen ödül parasal bir girdi olabileceği gibi tatmin olma, terfi etme ve başarıma gibi içe dönük bir ödül de olabilmektedir (Erdem, 1998, s. 55).

2.2.2. Akademik güdülenme

Eğitim, nesillerin toplumsal hayatta yer edinmeleri için gereken beceri, anlayış ve bilgiye sahip olmalarına, bunun yanında kişiliklerinin gelişimine de katkı sağlamaktadır. Bundan ötürü eğitim, milletlerin en fazla önem verdikleri konular arasında bulunmaktadır (Kalemoğlu-Varol ve İmamoğlu, 2013, s. 406). İçinde olduğumuz dönemde çağdaş toplum yaşamında bilgiye kolaylıkla erişebilen, bu bilgiye üretim basamaklarında kullanma yetisi olan sentez, analiz ve değerlendirme becerilerine sahip eleştirel düşünme ve iletişim yeteneği yüksek olan, araştıran veya sorgulayan, evrensel değerleri kabul etmiş, yaratıcı olan ve kendini her zaman geliştiren bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bundan dolayı eğitim sistemlerinin nihai gayesi bu özellikleri olan bireylerin yetiştirilmesi yer almaktadır (Saracaloğlu ve diğerleri, 2009, s. 188). Eğitim ile belirlenen amaçlara ulaşmada öğrencilerin derse yönelik tutumlarının ve akademik güdülenme düzeylerinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalarda da derse yönelik tutum ve akademik güdülenme düzeyinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici olduğu belirtilmektedir (Sevilmiş ve Şirin, 2016, s. 31; Şahin ve Çakar, 2011, s. 519). Öğrencilerin akademik güdülenme seviyeleri ile akademik başarı seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmasının temelinde öğrenmeye ilişkin motivasyon seviyesi arttıkça öğrencilerin anlatılan konu ve kavramları daha iyi şekilde öğrenmelerinin yattığı ifade edilmektedir (Akçakın, 2018, s. 260).

Yukarıda yer alan bilgiler kapsamında öğrencilerin akademik düzeylerinin artırılması önemli bir konu olarak değerlendirilmektedir. Akademik güdülenme düzeyinin artırılması adına öncelikli olarak akademik güdülenmeyi etkileyen faktörlerin iyi şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamının öğrencilerin sahip oldukları kişisel farklılıklara uygun biçimde tasarlanması akademik güdülenme düzeyine olumlu yönde etki etmektedir. Akademik güdülenmeyi etkileyen diğer unsurlar ise demografik değişkenler, ebeveyn eğitim düzeyi ve evdeki internet olma durumu gibi etkenler olarak sıralanabilir (Atay, 2014, s. 7).

Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin çevrimiçi eğitime ilişkin motivasyonlarının artması ile akademik başarı düzeylerinin arttığı görülmektedir (Kalinç, 2022, s. 1). Teknoloji ve bilimdeki gelişmeler, eğitim sistemlerinin ve toplumların yapısı her zaman etkilemekte ve değişmektedir. Bilgi ve sanayi toplumları

söz konusu gelişmelerin birer ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Özellikle teknolojiye gelişmeler eğitim yaklaşımlarına ve uygulamaların çok farklı boyutlar kazandırdığı ifade edilmektedir. Çevrimiçi eğitimde teknolojinin sağladığı imkanları kullanarak, yaşam boyu eğitim yaklaşımını benimseyen, her yaştan öğrenciyi alternatif eğitim olanağı sunan sistem olduğu bilinmektedir. Bu nedenle çevrimiçi eğitim öğrencinin derslere katılımında stresi azalttığı ve rahatlatdığı için güdülenmesine yardımcı olan ve motivasyonunun arttıran bir olgu olmaktadır. Çevrimiçi eğitim, geleneksel eğitim çok farklı özelliğe sahiptir. Öğrencinin sorumlu aktif öğrenmesinde rol almaktadır. Bundan dolayı çevrimiçi eğitim öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenmeleri konusunda etkili olmaktadır (Demir, 2008, s. 1).

Bir oluşum olarak incelendiğinde, çevrimiçi eğitim belirli bir hedef kitlenin eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi ve bu ihtiyaçların en kaliteli şekilde karşılanması gayesiyle işlevsel öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi olarak açıklanmaktadır. Ayrıca etkili öğrenme sistemlerinin iyileştirilmesi ve geliştirilmesine ilişkin araştırmaların neticesinde bazı öğretim kuramları olduğu görülmektedir. Bu kuramların bazıları güdüsel tasarım kuramı, öğrenmeyi süreklilik kazandıran, öğrencilerin dikkatlerini toplamasına yardımcı olan güvenlerini ve doyumlarının düzeyini artıran stratejiler ile yapılandırmak gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazında yer alan çalışmalarda da anlaşılacağı gibi stratejilere dayalı olarak geliştirilen sistemler, öğretim esnasında öğrencinin dikkatini artırmakta, ilişki kurmakta, birey başarı için olumlu beklenti oluşturma ve başarının sürekliliğinin gerçekleşmesi ile doyumun sağlanması mümkün olabilmektedir. Öğrencilerin doyumlarının gerçekleşmesi ile akademik başarı düzeylerinin de olumlu yönde gelişeceği düşünülmektedir (Balaban-Salı, 2003, s. 267).

2.3. İlgili Araştırmalar

Alpsülün (2022), tarafından yapılan araştırmada spor bilimlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı ve çevrimiçi öğrenme tutumları incelenmiştir. Araştırma gurubunu 380 erkek 220 kadın toplam 600 kişi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre çevrimiçi öğrenme tutumlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Söz konusu farklılığın kaynağında erkek katılımcıların puan ortalamalarının olduğu bulunmuştur.

İşcioglu (2018), tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma gurubunu 4 farklı okulda görev yapan 136 lise öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda çevrimiçi öğrenimde cinsiyete ve yaşa göre anlamlı fark elde edilmemiştir.

Demir ve Esra (2021), tarafından Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri incelenmiştir. Araştırma gurubunu devlet ile vakıf üniversitesinde okuyan ve İngilizce dersini alan 1392 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak cinsiyete göre çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Parsak ve Saraç (2022), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini Adana'da görev yapan 108 beden eğitimi öğretmeni oluşturmuştur. Sonuçlar incelendiğinde çevrim içi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine bakıldığında, cinsiyete ve yaş göre fark olmadığı bulunmuştur.

Bülbul ve Yordam (2018), tarafından yapılan araştırmaya Bursa ve ilçelerinde görev yapmakta olan 397 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak çevrimiçi hazır bulunuşlukta yaş değişkenine göre bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Dorsah (2021) tarafından yürütülen ve öğretmen adaylarının katılım gösterdiği ve covid-19 sürecinin ardından çevrimiçi öğrenmeye hazır olma hususunda Gana'da 115 öğretmen adayının katıldığı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunun cinsiyet açısından anlamlı bir fark göstermediği belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları doğrultusunda katılımcıların çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarının yüksek olduğu bildirilmiştir.

Chung, Subramaniam ve Dass (2020) tarafından Malezya'da öğrenim gören üniversite öğrencilerinin covid-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşlukları incelenmiştir. Araştırmaya 399 kişi katılmıştır. Araştırmada, kız katılımcıların erkek katılımcılara nazaran çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Sakal (2017), araştırmada üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını katılımcıların demografik özelliklerine göre incelemiştir. Araştırma sonucunda fakülte düzeyine göre farklı sonuçlar olduğu rapor edilmiştir. Çevrimiçi iletişim öz-yeterliği alt boyutu açısından sonuçlar incelendiğinde ise erkek katılımcıların kız katılımcılara nazaran daha yüksek düzeyde olduğu gözlemlenmiştir.

Gülseven-Duman (2022), tarafından beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi düzeyleri aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmaya 169'u kadın ve 311'i erkek 480 beden eğitimi öğretmeni dahil edilmiştir. Öğretmen adaylarının akademik güdülenmelerinde cinsiyet, yaş, akademik başarı ve serbest zamanı değerlendirme biçimi değişkenlerine göre anlamlı farklılık görülmüştür.

Topal (2022), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini Trabzon Üniversitesi'nde öğrenim gören 120'si kadın 206'sı erkek, spor bilimleri fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda; akademik güdülenme ile yaş değişkeni arasında pozitif yönde ilişki olduğu ancak diğer değişkenlere bağlı anlamlı bir sonucun olmadığı tespit edilmiştir.

Kandemir (2021), tarafından yapılan araştırmada ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma grubunu 10-13 yaş arası 230'u kız 181'i erkek olmak üzere toplam 411 ergen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında akademik güdülenme toplam puanının cinsiyet, ders dışı etkinliklere katılma, okulun fiziki şartları, arkadaş ilişkileri, yaş, ekonomik durum, not aralığı, öğretmen ilişkileri ve sınıf değişkenlerine göre fark olduğu bulunmuştur.

Demireğen (2019), tarafından lise düzeyindeki ergenlerin, akademik güdülenme düzeyleri ve duygu düzenleme arasındaki ilişkiyi inceleyen bir araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucunda ergenlerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırmada okul türü değişkenine göre ergenlerin akademik güdülenmelerinde fark olduğu sonucuna varılmıştır.

Kartepe (2019), tarafından yapılan araştırmada Elazığ il merkezinde farklı eğitim kademesinde öğrenim gören 750 öğrenci yer almıştır. Araştırma sonucunda sınıf, devamsızlık ve başarı puanları açısından akademik güdülenmede fark olduğu ortaya konulmuştur.

Ergin ve Karataş (2018) tarafından üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeylerine ilişkin araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmaya 440 üniversite öğrencisi katılmış olup araştırmada kadın öğrencilerin başarı odaklı motivasyon düzeylerinin,

erkek öğrencilere oranla yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca araştırmanın sonuçları arasında erkek öğrencilerin kadın öğrencilere oranla dış etkiler ve iç etkiler alt boyutlarında daha yüksek motivasyona sahip oldukları yer almıştır.

Busato, Prins, Elshout ve Hamaker (2000) tarafından yapılan araştırmada akademik başarının ön görücüsü olarak bazı unsurlar incelenmiştir. Araştırma grubunu 400 öğrenci oluşturmuştur. Sonuç olarak zihinsel yetenek ve başarı güdüsü ile akademik başarı arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucu rapor edilmiştir.

Goodman ve diğerleri (2011), tarafından üniversitede eğitim alan öğrencilerin dahil edildiği araştırmada hedefe ulaşmada sergilenen çaba ile akademik başarı ilişkisi ele alınmıştır. Sonuçlara bakıldığında ise hedefe ulaşmada içsel olarak motive olmanın, bunun yanında başarıyı yordayan önemli bir değişken olduğu vurgusu yapılmıştır. Öte yandan dışsal motivasyonun ise akademik başarı da ön görüye sahip olmadığı ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 3. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilmesi süreçleri hakkında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarını ve akademik güdülenmelerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada “*ilişkisel tarama modeli*” tercih edilmiştir. İlişkisel tarama modeli “*iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri*” şeklinde ifade edilmiştir (Karasar, 2018, s. 114).

3.2. Araştırma Grubu

Araştırmaya beş farklı devlet üniversitesinin Spor Bilimleri Fakültelerinin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Bölümlerinde eğitim-öğretim hayatına devam eden ve en az bir dönem çevrimiçi ortamda ders alan 120’si kadın, 173’si erkek toplam 293 Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni adayı katılım göstermiştir. Araştırma grubunun belirlenmesinde “*kolayda örnekleme*” yöntemi tercih edilmiştir. Kolayda örnekleme “*hızlı ve ucuz yoldan veri elde etmenin en kestirme yoludur*” (Karagöz, 2017, s. 66). Araştırma grubuna ilişkin demografik özelliklere ait sonuçlar tablo 3.1’ de sunulmuştur.

Tablo 3.1: Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarına ilişkin sonuçlar.

Cinsiyet	n	%	$\bar{X}_{\text{yas}}$
Kadın	120	41,0	21,05±2,97
Erkek	173	59,0	
Toplam	293	100,0	

Tablo 3.1’ deki tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre; araştırmaya katılan katılımcıların %41,0’ının (n=120) kadın, %59,0’ının (n=173) erkek olduğu, yaş ortalamalarının ise $21,05 \pm 2,97$ olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği” ve “Akademik Güdülenme Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Kullanılan ölçüm araçlarına ilişkin açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Araştırmada katılımcılara ilişkin bazı demografik bilgileri ortaya koymak için “Kişisel Bilgi Formu” hazırlanmıştır. Bu formda katılımcıların cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma, çevrimiçi öğrenme sisteminde canlı derslere katılma durumu gibi bilgilere ulaşılacak hedeflenmiştir.

3.3.2. Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği (ÇÖT)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumlarını belirlemek amacıyla Usta, Uysal ve Okur (2016) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen “Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği (ÇÖT)” kullanılmıştır. Ölçme aracı 5’li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçme aracına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .90 olarak hesaplanmıştır (Usta, Uysal ve Okur, 2016). Yapılan araştırmada ölçme aracına ait sonuçlar tablo 3.2’ de verilmiştir.

Tablo 3.2: Çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeğine ait sonuçlar.

Faktörler	n	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α	$\bar{X} \pm SS$
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	293	-,028	-,466	,929	60,70 $\pm$ 17,37

Tablo 3.2’ de çevrimiçi öğrenme tutumu ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık, güvenirlik, ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Sonuçlara göre ölçme aracına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2....+2 aralığında değiştiği (George ve Mallery, 2019, ss. 114-115); bunun yanında envantere ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının ,929

olduğu bu sonuçların ise Karagöz (2017, s.26)'e göre oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme aracına ait puan ortalamasının ise $60,70 \pm 17,37$ olduğu tespit edilmiştir.

3.3.3. Akademik güdülenme ölçeği (AGÖ)

Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının akademik güdülenme düzeylerini ortaya koymak için Bozanoğlu (2004)'nun geliştirdiği “Akademik Güdülenme Ölçeği (AGÖ)” kullanılmıştır. Ölçme aracı 5’li likert tipinde 20 maddeden oluşmaktadır. Ayrıca ölçme aracında 4. Madde ters puanlanmaktadır. Ölçme aracına ilişkin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır (Bozanoğlu, 2004). Yapılan araştırmada ölçme aracına ait sonuçlar tablo 3.3’ de verilmiştir.

Tablo 3.3: Akademik güdülenme ölçeğine ait sonuçlar.

Faktörler	n	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α	$\bar{X} \pm SS$
Akademik Güdülenme	293	-,220	-,089	,905	74,86 $\pm$ 12,97

Tablo 3.3’ de akademik güdülenme ölçeğine ait çarpıklık ve basıklık, güvenirlik, ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Sonuçlara göre ölçme aracına ait çarpıklık ve basıklık değerlerinin -2....+2 aralığında değiştiği (George ve Mallery, 2019, ss. 114-115); bunun yanında envantere ilişkin Cronbach Alfa katsayılarının ,905 olduğu bu sonuçların ise Karagöz (2017, s.26)'e göre oldukça güvenilir olduğu anlaşılmaktadır. Ölçme aracına ait puan ortalamasının ise $74,86 \pm 12,97$ olduğu tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle demografik bilgi soruları ve ölçme araçları çevrimiçi ortama aktarılarak (Google Form) hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan form hedef kitledeki üniversitelerdeki ilgili anabilim dalındaki öğretim elemanları aracılığıyla öğrencilere ulaştırılmıştır. Araştırma formunun başında araştırmanın amacı, önemi ve neden yapıldığı ile ilgili bilgiler aktarılarak araştırmaya gönüllü katılım onam seçeneği eklenmiştir. Araştırma hakkında bilgilendirmeleri okuyan ve araştırmaya gönüllü katılmayı kabul eden katılımcılardan verilerin toplanması sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Çevrimiçi ortamda toplanan veriler Excel yardımıyla kodlanarak SPSS programına aktarılmıştır. Öncelikle verilere ait tanımlayıcı istatistikler, güvenilirlik hesaplamaları ve normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler neticesinde verilerin çarpıklık ve basıklık sonuçlarının $-2, \dots, +2$ aralığında değiştiği bulunmuştur. Ortaya konulan bu değerlerin normalliğe uygun olduğuna dair kanıtlar mevcuttur (George ve Mallery, 2019, ss. 114-115). Verilerin değerlendirilmesinde bağımsız gruplar t-testi, tek yönlü varyans (ANOVA) ve Pearson korelasyon analizleri kullanılmıştır.



BÖLÜM 4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında elde edilen verilerin istatistiksel analizlerine ve bu analizlerin yorumlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	Kadın	120	60,73	17,46	,025	,980
	Erkek	173	60,68	17,35		

Tablo 4.1'deki “*bağımsız gruplar t-testi*” sonucunda elde edilen değerler; katılımcıların cinsiyetine göre çevrimiçi öğrenme tutumu ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.2: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının sınıf düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	1. sınıf	73	57,73	16,50	2,359	,072
	2. sınıf	64	58,13	16,35		
	3. sınıf	57	62,12	18,38		
	4. sınıf	99	63,75	17,67		

Tablo 4.2'deki “*tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*” sonucunda elde edilen değerler katılımcıların sınıf düzeylerine göre; çevrimiçi öğrenme tutumu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.3: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumları ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.

		Yaş
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	r	,194**
	p	,001

Tablo 4.3’deki “*Pearson korelasyon analizi*” sonucunda elde edilen değerler katılımcıların yaşları ile çevrimiçi öğrenme tutumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 4.4: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumlarının çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.

		Çevrimiçi Memnuniyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	Evet		113	68,93	14,62	6,291	,000
	Hayır		180	55,54	16,69		

Tablo 4.4’deki “*bağımsız gruplar t-testi*” sonucunda elde edilen değerler; katılımcıların çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumlarına göre çevrimiçi öğrenme tutumu ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p<.05$).

Tablo 4.5: Katılımcıların çevrimiçi tutumlarının çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre karşılaştırma sonuçları.

		Çevrimiçi Derse Katılma	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	Düşük ^a		68	52,75	17,03	10,616	,000	b,c>a
	Orta ^b		137	62,03	17,19			
	Yüksek ^c		88	64,78	16,06			

Tablo 4.5’deki “*tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*” sonucunda elde edilen değerler katılımcıların çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre; çevrimiçi öğrenme tutumu ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (SCHEFFE) sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme derslerine orta ve yüksek düzeyde katılım gösterenlerin puan ortalamalarının çevrimiçi derslere düşük katılanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.6: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre karşılaştırma sonuçları.

	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Akademik Güdülenme	Kadın	120	75,74	12,72	,973	,331
	Erkek	173	74,24	13,13		

Tablo 4.6'daki "*bağımsız gruplar t-testi*" sonucunda elde edilen değerler; katılımcıların cinsiyetine göre akademik güdülenme ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.7: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin sınıf düzeylerine göre karşılaştırma sonuçları.

	Sınıf Düzeyi	n	$\bar{X}$	ss	F	p
Akademik Güdülenme	1. sınıf	73	74,68	12,37	1,135	,335
	2. sınıf	64	75,02	12,89		
	3. sınıf	57	77,39	13,08		
	4. sınıf	99	73,42	13,34		

Tablo 4.7'deki "*tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*" sonucunda elde edilen değerler katılımcıların sınıf düzeylerine göre; akademik güdülenme ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.8: Katılımcıların akademik güdülenmeleri ile yaşları arasındaki ilişki sonuçları.

	Yaş
Akademik Güdülenme	r
	p

Tablo 4.8'deki "*Pearson korelasyon analizi*" sonucunda elde edilen değerler katılımcıların yaşları ile akademik güdülenmeleri arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.9: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumuna göre karşılaştırma sonuçları.

	Çevrimiçi Memnuniyet	n	$\bar{X}$	ss	t	p
Akademik Güdülenme	Evet	113	73,65	11,51	-1,268	,206
	Hayır	180	75,62	13,78		

Tablo 4.9'daki “*bağımsız gruplar t-testi*” sonucunda elde edilen değerler; katılımcıların çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olma durumlarına göre akademik güdülenme ortalama puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

Tablo 4.10: Katılımcıların akademik güdülenmelerinin çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre karşılaştırma sonuçları.

	Çevrimiçi Derse Katılma	n	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Akademik Güdülenme	Düşük ^a	68	71,28	13,97	4,729	,010	c>a
	Orta ^b	137	74,85	12,70			
	Yüksek ^c	88	77,64	12,00			

Tablo 4.10'daki “*tek yönlü varyans analizi (ANOVA)*” sonucunda elde edilen değerler katılımcıların çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre; akademik güdülenme ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir ($p<.05$). Farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Post Hoc (SCHEFFE) sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme derslerine yüksek düzeyde katılım gösterenlerin puan ortalamalarının çevrimiçi derslere düşük katılanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir.

Tablo 4.11: Katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki sonuçları.

	Çevrimiçi Öğrenme Tutumu	
Akademik Güdülenme	r	,035
	p	,547

Tablo 4.11'deki “*Pearson korelasyon analizi*” sonucunda elde edilen değerler katılımcıların çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmeleri arasında anlamlı ilişki olmadığını göstermektedir ($p>.05$).

BÖLÜM 5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde araştırma kapsamında elde edilen bulguların istatistiksel analiz sonuçları literatür ışığında tartışılmış ve bu bulgulara ait yorum, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma

Bu çalışmada Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının çevrimiçi öğrenme tutumları ile akademik güdülenmelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Amaç doğrultusunda cevap aranan problem cümlesi ve alt problemlere ilişkin tartışma ve sonuca aşağıda yer verilmiştir.

5.1.1. Çevrimiçi öğrenme tutumu ile ilgili bulguların değerlendirilmesi

- Çevrimiçi öğrenme tutumu “cinsiyete” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Çevrimiçi öğrenme tutumunun “cinsiyete” göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan analizde kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkeklere oranla nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan yapılan araştırmanın aksine genel olarak yapılan çalışmalarda erkeklerin kadınlara oranla daha yüksek çevrimiçi öğrenme tutumu gösterdikleri tespit edilmiştir. Çalışmada kadınların erkeklerden daha yüksek çevrimiçi öğrenme tutumu göstermelerine sebep olarak Covid-19 sürecinde evde geçirilen uzun süreçlerin sonunda kadınlarda alışkanlık haline gelen çevrimiçi ağları aktif kullanmaları etkili olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında yapılan araştırma ile benzer; (Chung, Subramaniam ve Dass, 2020; Alpsülün, 2022; Demir ve Esra, 2021; Parsak ve Saraç 2022; Dorsah, 2021) araştırmalar olduğu gibi anlamca farklılık gösteren çalışmada göze çarpmaktadır (Sarıbaş ve Meydan, 2020).

Chung ve diğerkleri (2020) Malezya’da eğitim gören üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarını incelemişlerdir. Arattırmaya 399 katılımcı katılmıştır. Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluklarında cinsiyete göre anlamlı farklılığa ulaşılmamıştır. Benzer şekilde; Alpsülün (2022), tarafından spor bilimlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı ve çevrimiçi öğrenme tutumlarının değerlendirdiği araştırmaya toplam 600 kişi katılmıştır. Cinsiyete göre çevrimiçi öğrenme tutumlarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Demir ve Esra (2021) tarafından öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelendiği araştırmanın örneklemini devlet ve vakıf üniversitesinde öğrenim gören 1392 ön lisans öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda cinsiyete göre çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Parsak ve Saraç (2022), tarafından öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerinin incelediği araştırmanın örneklem grubunu Adana’da görev yapan toplam 108 beden eğitimi ve spor öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma raporlarında çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeylerine bakıldığında, cinsiyete göre fark olmadığı ortaya konulmuştur. Dorsah (2021), tarafından yapılan araştırmada, Gana’dan 115 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmada çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluğunda cinsiyet değişkeni yönünden fark olmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırmalar mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Sarıbaş ve Meydan, (2020), tarafından yapılan araştırma sonucunda öğrencilerinin cinsiyetlerine göre çevrimiçi öğrenmeye karşı tutumlarında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Elde edilen bu sonuç ise mevcut araştırma sonucunu desteklememektedir.

- Çevrimiçi öğrenme tutumu “sınıf düzeyine” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Çevrimiçi öğrenme tutumunun “sınıf düzeylerine” göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyi arttıkça çevrim içi öğrenme tutumunun da ortalama puanının arttığı görülmektedir. Bundan dolayı çevrimiçi öğrenme tutumunun sınıf düzeyi üzerine farklı olmasına nedenleri arasında dördüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin önceki deyimlerinin getirmiş olduğu tecrübeyle beraber birinci sınıf düzeyinde olanlardan daha fazla çevrimiçi öğrenme olanaklarından faydalandıkları gösterilebilir. Yapılan literatür taramasında araştırma ile benzer

(Tülübaşı, 2022; Hacıcaferoğlu ve Güner, 2021; Uyar ve Karakuyu, 2020; Bahadır, 2020; Pullu ve Gömleksiz, 2020) araştırmalar göze çarpmaktadır.

Tülübaşı (2022), tarafından yapılan araştırma Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesinde iki, üç ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 1152 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi öğrenme becerilerinin sınıf düzeyi açısından fark göstermediği ortaya konulmuştur. Diğer benzer araştırmalarda; Hacıcaferoğlu ve Güner, (2021), tarafından yapılan araştırmayı spor bilimleri alanında lisans düzeyinde öğrenim gören toplam 311 spor bilimleri öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluluklarında sınıf düzeyi açısından fark olmadığı bulunmuştur. Uyar ve Karakuyu (2020), tarafından yapılan araştırmayı meslek yüksekokulunda öğrenim gören 260 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme düzeylerinde sınıf düzeyi açısından farkın olmadığı rapor edilmiştir. Bahadır (2020), tarafından yapılan araştırmanın örneklem grubunun Meslek Yüksekokulu'nda bulunan İşletme programında öğrenim gören 111 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme düzeylerinin sınıf değişkeni açısından fark olmadığı ortaya konulmuştur. Pullu ve Gömleksiz (2020), tarafından yapılan araştırmayı İç Anadolu Bölgesi'ndeki bir üniversitenin meslek yüksekokulu öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf düzeyi açısından anlamlı farklılaşma tespit edilmemiştir. Söz konusu verilen araştırma sonuçları ile mevcut araştırma sonuçları benzerlik göstermektedir. Öte yandan yapılan literatür taramasında mevcut araştırma sonucu ile farklı sonuçları elde eden araştırmalara rastlanılmamıştır.

- Çevrimiçi öğrenme tutumu ile “yaş” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemine ilişkin tartışma

Çevrimiçi öğrenme tutumu ortalama puanları ile “yaş” arasında anlamlı ilişki elde edilmiştir. Yapılan analizde yaş arttıkça çevrimiçi öğrenme tutumunun da arttığı görülmektedir. Literatürde yapılan araştırmaların genelinde yaşı daha küçük olanların çevrim içi öğrenme puanlarının daha yüksek çıktığı görülmektedir. Yapılan araştırmada farklı sonuç ortaya çıkmasının nedeni olarak örneklem grubunun üniversite öğrencilerinin oluşturması gösterilebilir. Bu duruma sebep Covid-19 sürecinde eğitim hayatına başlayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarının eğitim hayatına yeni başlayanlardan daha yüksek çıkmasına neden olduğu söylenebilir. Yapılan literatür

taramasında yapılan araştırma ile benzer (Soner, 2021; Kaşıkçı, 2022) araştırmalar olduğu gibi anlamca farklılık göstermeyen araştırmalarda göze çarpmaktadır (İscioğlu, 2018; Parsak ve Saraç, 2022; Bülbül ve Yordam, 2018).

Kaşıkçı (2022), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini Eğitim Fakültesinde birinci ve ikinci öğretim olarak lisans eğitimi alan toplam 2735 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada 25 yaş ve üstündeki katılımcıların çevrimiçi öğrenci bağlılığının 18 yaş ve altı, 19, 20 ve 21 yaşındaki katılımcılardan yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer olarak; Soner (2021), tarafından yapılan araştırmaya devlet ve vakıf üniversitesi öğrencileri dahil edilmiştir. Sonuçlara bakıldığında çevrimiçi öğrenmenin grupları açısından anlamlı bir fark elde edilmiştir. Literatürdeki verilen bu araştırmalar, mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

İscioğlu (2018), tarafından yapılan araştırmada lise öğretmenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri incelemiştir. Araştırmaya 4 farklı okulda görev yapan 136 lise öğretmeni katılmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin yaşa göre farklılık göstermediği rapor edilmiştir. Benzer diğer araştırmalarda; Parsak ve Saraç (2022), tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluk düzeyleri ele alınmıştır. Araştırmaya Adana’da görev yapan beden eğitimi öğretmenleri katılmıştır. Çevrimiçi öğrenmenin yaşa göre farklılık içinde olmadığı ortaya konulmuştur. Bülbül ve Yordam (2018), tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi öğrenmede yaşa göre anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan bu araştırmalar mevcut araştırma sonuçlarıyla farklılık göstermiştir.

- Çevrimiçi öğrenme tutumu “çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Çevrimiçi öğrenme tutumunun “çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya” göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan araştırmaya katılım sağlayanların çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun kalma ortalama puanlarının memnun olmayanlara oranla daha yüksek çıktığı görülmektedir. Günümüzde giderek yaygınlaşan çevrimiçi öğrenme ortamları ile birlikte yüz yüze eğitime olan bakışı da giderek değiştirmektedir. Çevrimiçi öğrenme geniş kitlelere yer ve zamandan erişim sağlaması ile birlikte giderek kullanımının kolaylaşması ile beraber eğitim hayatında da giderek önemli avantajlar sağlamaktadır (Anderson, 2004; Dziuban, Moskal, Kramer ve Thompson, 2013).

Yapılan bu araştırmada da öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeden memnun kalma nedenleri arasında her an her yerde katılım sağlayabilmeleri aynı zamanda tekrar tekrar dersi dinleyebilmeleri önemli etkileri arasında gösterilebilir. Yapılan literatür taramasında mevcut araştırma sonucu ile benzer veya farklı sonuca ulaşan araştırmaya rastlanmamıştır.

- Çevrimiçi öğrenme tutumu “çevrimiçi derslere katılma durumlarına” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Çevrimiçi öğrenme tutumunun “çevrimiçi derslere katılma durumlarına” göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Yapılan analizde derse katılım durumları orta ve yüksek olan katılımcıların düşük olanlara oranla puanlarının yüksek olduğu saptanmıştır. Uzaktan eğitimin çeşitli avantajları olduğu bilinen bir gerçektir. Özellikle zamandan ve mekândan bağımsız eğitim verilebilmesi, bir dersin tekrar tekrar izlenebilmesi teknolojinin eğitim içinde önemli yer tutması önemli bir avantajdır. Bunun yanında önemli dezavantajları da barındırmaktadır. Bunlar bilgisayar ve internet gibi gerekli altyapının yetersizliği, eğitimde fırsat eşitsizliğine yol açması, etkileşim ve iletişimde yetersizlik, teknik sorunların varlığı, sosyalleşmedeki sorunlar bu olumsuzluklardan bir kaçıdır (Özdoğan ve Berkant, 2020). Yapılan araştırmada da görüldüğü gibi çevrimiçi derse katılma durumlarında öğrencilerin olumlu yönde yaralandıkları görülmektedir. Yapılan literatür taramasında mevcut araştırmayı destekleyen bulgulara rastlanmamıştır.

Öte yandan literatürde farklı sonuçlara ulaşan araştırmaların ise varlığı göze çarpmaktadır. Ergün ve Kurnaz (2017), tarafından yapılan araştırmada çevrimiçi derslere katılma durumuna göre anlamlı fark olmadığı ortaya konulmuştur. Elde edilen bu sonuç ise, mevcut araştırma sonucunu desteklememektedir.

5.1.2. Akademik güdülenme ile ilgili bulguların değerlendirilmesi

- Akademik güdülenme “cinsiyete” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Akademik güdülenme ortalama puanlarında “cinsiyete” göre anlamlı fark olmadığı bulunmuştur. Yapılan analizde kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkeklere oranla nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik olarak motive olmayan öğrencilere kıyasla motive olan öğrencilerin faaliyetlerinde zorluklar karşısında daha

çok çaba harcarlar ve başarmak için daha çok çalışırlar (Görmez, 2014). Kadınların akademik güdülenmelerinin yüksek olması erkeklere oranla kendilerini kanıtlama, kendi ayakları üzerinde durma ve geleceklerine kendilerinin yön verme arzularının olması şeklinde yorumlamak mümkündür. Yapılan literatür taramasında kadın veya erkeklerin ortalama puanlarının yüksek olduğu araştırmalara göre karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma ile benzer (Şahin ve Çakar, 2011; Demir ve Arı, 2013; Şeker, 2017; Demir, 2008; Karatepe, 2019; Aktaş, 2017; Saracaloğlu, 2008) araştırmalar olduğu gibi, anlamca farklılık gösteren araştırmalarda göze çarpmaktadır (Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017; Sevmiş, 2022).

Şahin ve Çakar (2011), tarafından yapılan araştırmaya 2007–2008 eğitim ve öğretim yılında Eğitim Fakültesinde öğrenim hayatına dördüncü sınıfta devam eden 240 öğrenci katılım sağlamıştır. Öğrencilerin akademik güdülenme düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık tespit edilememiştir. Ayrıca kadınların ortalama puanlarının erkek katılımcılara göre yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Benzer şekilde; Demir ve Arı (2013) tarafından yapılan araştırmaya yükseköğrenim gören 286 öğretmen adayı dahil edilmiştir. Araştırma raporlarına bakıldığında katılımcıların akademik güdülenmelerinin cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Ayrıca kadın katılımcıların puanlarının erkek katılımcılara göre yüksek olduğu saptanmıştır. Şeker (2017), tarafından yapılan araştırma, üniversitelerin farklı bölümlerinde öğrenim görmekte olan 352 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada akademik güdülenmenin cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği bulunmuştur. Demir (2008), tarafından yapılan araştırmaya 1560 öğrenci katılmış ve araştırma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenmelerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya konulmuştur. Karatepe (2019), tarafından yapılan araştırma Elazığ il merkezinde bulunan farklı liselerde öğrenim görmekte olan 750 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan araştırmada akademik güdülenmede cinsiyet değişkenine göre fark olmadığı elde edilmiştir. Aktaş (2017) tarafından yapılan araştırmanın örneklemini İlahiyat Fakültesinde eğitim gören 345 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenmelerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşma olmadığı rapor edilmiştir. Saracaloğlu (2008), tarafından yapılan ve Ege Bölgesindeki farklı enstitülerdeki öğrencilerin katıldığı araştırma sonuçlarına göre akademik güdülenmenin

cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yapılan tüm bu araştırmalar mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak literatürde yapılan araştırmalarda; Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), tarafından spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin örnekleme dahil edilerek yapılan araştırma raporlarında cinsiyete göre akademik güdülenme puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Sevmiş (2022) tarafından İstanbul ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerindeki spor bilimleri öğrencileri üzerinde yapılan araştırma raporlarında akademik güdülenmenin cinsiyete göre farklılık gösterdiği bulunmuştur.

- Akademik güdülenme “sınıf düzeyine” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Akademik güdülenme ortalama puanları arasında “sınıf düzeylerine” göre anlamlı fark bulunmamıştır. Yapılan analizde 3. sınıfta olan katılımcıların 1. ve 2. sınıfta olanlardan ortalama puanlarına göre daha fazla akademik güdülenme gösterdikleri görülmektedir. Dolayısıyla sınıf düzeyine göre 3. sınıfta olan öğrencilerin okulu bitirme ve derslerini sorunsuz şekilde geçerek son sınıfa geçme düşüncelerinin olmuş olabileceği bu nedenle de daha fazla güdülenmiş olmalarına neden olabilir. Yapılan literatür taramasında yapılan araştırma ile benzer (Özgenel ve Deniz, 2020; Aktaş, 2017; Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017) araştırmalar olduğu gibi, anlamca farklılık gösteren araştırmada göze çarpmaktadır (Akyürek, 2020; Terzi, Ünal ve Gürbüz 2012; Demir, 2008).

Özgenel ve Deniz (2020), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini eğitim fakültesinden toplam 259 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin sınıf düzeyine göre güdülenmelerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Benzer diğer araştırmada; Aktaş (2017) tarafından yapılan araştırmaya İlahiyat Fakültesinde eğitim gören öğrencilerden toplam 345 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenmelerinde sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), tarafından spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin örnekleme dahil edilerek yapılan araştırma raporlarında sınıf değişkenine göre akademik güdülenme puanlarında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yapılan bu araştırmaların mevcut araştırma sonucunu desteklediği görülmektedir.

Akyürek (2020), tarafından yapılan araştırmaya 2019-2020 eğitim öğretim yılında öğrenim gören 489 Eğitim Fakültesi öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen

adaylarının akademik güdülenmelerinin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2012), tarafından yapılan araştırmaya Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 248 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmada akademik güdülenmenin sınıf değişkenine göre anlamlı fark elde edilmiştir. Demir (2008), tarafından yapılan araştırmaya 1560 öğrenci katılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme puanlarının sınıf değişkenine göre anlamlı olarak değiştiği ortaya konmuştur. Söz konusu bu araştırmalar ise yapılan araştırma sonucu desteklememektedir.

- Akademik güdülenme ile “yaş” arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? alt problemine ilişkin tartışma

Akademik güdülenme ortalama puanları ile “yaş” arasında anlamlı ilişki olmadığı bulunmuştur. Yapılan araştırmada yaş arttıkça akademik güdülenmenin de azaldığı görülmektedir. Akademik güdülenmede yaşın artmasıyla birlikte hayatın getirdiği tecrübeler, hedef belirleme ve başarıya ulaşma gibi faktörlerin devreye girmesi sonucu öğrencilerin daha fazla motive olmasına olanak tanıyabilir. Araştırma sonucunda ise bu durumun aksine bir sonuç elde edilmiştir. Bunun nedenini ise araştırmada seçilen örnekleme eğitim sürecine etkileyen ve kontrol edilemeyen yapıların olduğu düşünülmektedir. Yapılan literatür taramasında yapılan araştırma ile benzer (Aktaş, 2017; Polat, 2013) araştırmalar olduğu gibi anlamca farklılık gösteren araştırmalarda göze çarpmaktadır (Eroğlu, Yıldırım ve Şahan, 2017; İşman ve Demir, 2009; Çok ve Kutlu, 2018).

Aktaş (2017), tarafından yapılan araştırmanın örneklemini İlahiyat Fakültesinde eğitim gören 345 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yaşa göre akademik güdülenme düzeyinde anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna varılmıştır. Benzer şekilde; Polat (2013), tarafından yapılan araştırma uzaktan eğitim programında öğrenim gören toplam 165 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonucunda öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile yaş grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ek olarak; Rovai, Ponton, Wighting ve Baker (2007); Kao, Wu ve Tsai (2011)' de yaptıkları araştırmada yaş gurupları ve güdülenme arasında anlamlı ilişki tespit etmemişlerdir. Elde edilen bu sonuçlar, yapılan araştırmadaki bulguları desteklemektedirler.

Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), tarafından spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin örnekleme dahil edilerek yapılan araştırma raporlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmiştir. İşman ve Demir (2009), tarafından yapılan araştırma yükseköğrenimine Sakarya Üniversitesi'nde uzaktan eğitim yoluyla devam eden öğrencilerinin dahil edilmesiyle yürütülmüştür. Araştırma raporlarında öğrencilerin akademik güdülenmelerinde yaşa göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Çok ve Kutlu (2018), tarafından Gaziantep ilinde devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören 433 öğrencinin katıldığı araştırma sonuçlarında akademik güdülenme puanlarında yaşa göre anlamlı farklılık elde edilmiştir. Literatürdeki bu sonuçlar ise, mevcut araştırma sonucunu desteklememektedirler.

- Akademik güdülenme “çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Akademik güdülenme ortalama puanlarında “çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya” göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yapılan analizde görüldüğü üzere çevrimiçi öğrenme sistemden memnun olmayanların ortalama puanlarının memnun olanlara oranla daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Bu duruma sebep bir anda ani olarak hayatımıza giren çevrimiçi derslere katılan öğrencilerin ders süresince yaşamış oldukları teknik aksaklıklar ve çevresel sorunların neden olduğu düşünülmektedir. Böylelikle çevrimiçi öğrenmeden memnun kalmayanların akademik güdülenmelerinin düşüşler görülmüş olabilir. Diğer taraftan akademik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin öğrenim süreçlerine daha olumlu bir bakış açısıyla yaklaştıklarını ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu belirtilmektedir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Senécal, 2007). Aynı zamanda öğrenci memnuniyeti, öğrencilerin bir konu veya derse karşı düşüncesini, algısını ve öğrenme programındaki deneyimlerini ifade etmektedir (Kuo, Walker, Belland ve Schroder, 2013). Bu nedenle çevrimiçi sistemden memnun kalınması yüksek düzeyde kalıcılığa ve motivasyona neden olacağından öğrencilerin akademik güdülenmelerine önemli katkılar sağlayacaktır. Yapılan literatür araştırmasında mevcut araştırma sonucunu destekleyen veya farklı sonuca ulaşılan araştırmalara rastlanmamıştır.

- Akademik güdülenme “çevrimiçi derslere katılma durumlarına” göre farklılık göstermekte midir? alt problemine ilişkin tartışma

Akademik güdülenme ortalama puanlarında “çevrimiçi derslere katılma durumlarına” göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan analizde derse katılım durumları yüksek olan katılımcıların düşük olanlara göre puanlarının yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Öğrenciler, içinde yaşadıkları toplumu sistem tarafından belirlenen yollarla öğrenirler. Bir yandan sistemin getirmiş olduğu zorunlulukları vurgulayarak öğrencileri okulda tutar iken diğer yandan onların okulda gönüllü olarak bulunmalarını sağlamaya çalışmaktadır (Kaya, 2016). Öğrenme-öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesinde güdülenme temel unsurdur. Bu nedenle güdülenme seviyesi yüksek olan bir öğrenci eğitim yaşamı boyunca sorumluluğu olan ödev, proje gerçekleştirme, okuma gibi sorumluluklarını başarılı bir şekilde yerine getirirler. Aktif olarak derslere sürekli katılım sağlayan öğrencilerin güdülenmelerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Çevrimiçi eğitimde de görüldüğü üzere aktif olarak derse katılım sağlayan öğrencilerin derse karşı güdülenmelerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Mevcut araştırma sonucu da bu görüşü desteklemektedir. Yapılan literatür taramasında araştırma sonucunu destekleyecek benzer ve farklı çalışmalara rastlanmamıştır.

- Çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki var mıdır? ana problem cümlesine ilişkin tartışma

Yapılan analizde çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında anlamlı ilişki tespit edilmemiştir. Buna karşın her ne kadar anlamlı olmasa bile pozitif yönde ilişkinin olduğu gözlenmektedir. Çevrimiçi öğrenme kavramı; giderek gelişen ve ilerleyen teknoloji birlikte internetin aracılık ettiği öğrenme teknikleri olarak ifade edilebilir (Rapanta, Botturi, Goodyear, Guàrdia ve Koole, 2020). Çevrimiçi öğrenme, öğrenmenin internet tabanlı kaynak ve bileşenlerden yararlanılarak desteklendiği multimedya tabanlı bir öğrenme ortamında öğrenmedir (Mayer, 2019). Çevrimiçi öğrenme sunum, video ve metinler gibi ders için gerekli olan materyallerin öğrencilere ulaştırılmasını sağlayarak daha hızlı öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Tüm bu olanakların sağlanması sonucu öğrencilerin derse katılımlarında motivasyonlarının artmasına yardım etmektedir. Yapılan araştırmada çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında ilişki bulunmama sebebi olarak, Covid-19 sürecinde

yaygınlaşan çevrimiçi uygulamaların Covid-19 salgının etkisini kaybetmesi ile birlikte öğrencilerin örgün eğitime geçmesi sonucunda, araştırmaya katılanların görüşlerine etki ettiği söylenebilir. Yapılan literatür incelemesinde çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasındaki inceleyen araştırmaya rastlanmamıştır.

5.2. Sonuç

- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumunun cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analizde kadın katılımcıların ortalaması daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumunun sınıf düzeyine göre, anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda sınıf düzeyi arttıkça çevrimiçi öğrenme tutumunun da ortalama puanının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumu ile yaş arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan analizde yaş arttıkça çevrimiçi öğrenme tutumunun da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumunun çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılım sağlayanların çevrimiçi sisteminden memnun kalma ortalama puanlarının memnun olmayanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumunun çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre olarak anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Derse katılım durumları orta ve yüksek olan katılımcıların düşük olanlara oranla ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan analizde kadın katılımcıların ortalama puanlarının erkeklere oranla nispeten daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. 3.sınıfta olan katılımcıların 1. ve 2. sınıfta olanlara göre daha fazla akademik güdüleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda akademik güdülenme ile yaş arasında anlamlı ilişki olmadığı tespit edilmiştir.
- Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin çevrimiçi öğrenme sisteminden memnun olmaya göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Ayrıca çevrimiçi öğrenme sistemden memnun olmayanların ortalama puanlarının memnun olanlara oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda akademik güdülenmenin çevrimiçi derslere katılma durumlarına göre anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Derse katılım durumları yüksek olan katılımcıların düşük olanlara oranla ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Araştırma sonucunda çevrimiçi öğrenme tutumu ile akademik güdülenme arasında ilişki tespit edilmemiştir. Buna karşın anlamlı olmasa bile ilişkinin yönünün pozitif olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.3. Öneriler

1. Yapılan bu araştırmada çevrimiçi öğrenme tutumunu ve akademik güdülenmeyi etkileyebilecek değişkenler sınırlıdır. Bu nedenle sonraki araştırmalarda bu tutumu ve güdülenmeyi etkileyebilecek kişilik, zeka türü, akademik öz yeterlik gibi kavramların da araştırılması önerilebilir.
2. Benzer araştırmalarda çevrimiçi öğrenme eğitimi esnasında uygulanarak çevrimiçi öğrenme tutumunun akademik güdülenme üzerindeki etkileri ortaya konulabilir.
3. Farklı fakültelerdeki öğretmen adayları ile beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının karşılaştırılacağı deneysel ve boylamsal çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Acat, M. B., & Köşgeroğlu, N. (2006). Güdülenme kaynakları ve sorunları ölçeği. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 204-210.
- Akçakın, V. (2018). Matematik öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 259-277.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(3).
- Akyürek, M. İ. (2020). Öğretmen adaylarında akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme ilişkisi: Hacettepe Üniversitesi Örneği. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 101-115.
- Alpsülün, H. (2022). *Üniversitelerin beden eğitimi ve spor bilimlerindeki öğrencilerin uzaktan eğitim ortamlarının kullanımı ve çevrimiçi öğrenme tutumlarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Harran Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Anderson, T. (2004). Teaching in an online learning context. T. Anderson & F. Elloumi (Ed.), *Theory and practice of online learning* içinde (ss. 271-294). Athabasca, Kanada: Athabasca University.
- Arı, R. (2008). *Eğitim psikolojisi*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Aslantaş, T. (2014). Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf> E.T. 27.01.2023
- Ataş, B. (2017). *Açık ve uzaktan yükseköğretimde öğrenme ortamlarında videonun kullanımı: Türkiye’deki uygulamalara ilişkin değerlendirmeler*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atay, A.D. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyon düzeylerinin ve üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Aydın, A. (2007). *Eğitim psikolojisi*. (8. Baskı). Mersin: Tek Ağaç Eylül Yayıncılık.
- Aydın, C. H. (2002). Uzaktan eğitimin geleceğine ilişkin eğilimler. *Çalışma Açıköğretim Fakültesi*, 20.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve öğrenme*. (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim psikolojisi*. (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi

- Bacanlı, H. (2013). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bahadır F. (2020). Raylı sistemler programı öğrencilerinin e-öğrenmeye hazırbulunuşluklarının incelenmesi: Refahiye meslek yüksekokulu örneği. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(2), 310-31.
- Balaban-Salı, J. (2004). Çevrimiçi eğitimde güdüleyici öğrenme sistemlerinin tasarımı. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 20(20), 267-280.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenirliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 83-89.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. ve Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Bülbül, T., & Yordam, M. F. (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 447-470.
- Cabı, E., & Ersoy, H. (Ed). (2017). *Bilgisayar okuryazarlığı*. Ankara: Başkent Üniversitesi.
- Calp, Ş., & Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Chung, E., Subramaniam, G., & Dass, L. C. (2020). Online learning readiness among university students in Malaysia amidst COVID-19. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 46-58.
- Çok, R., & Kutlu, M. (2018). Üniversite öğrencilerin ders esnasında ders dışı internet kullanım davranışları ile akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 4(1), 1-21.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, Plenum Press, New York.
- Demir, F., & Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292.
- Demir, M., & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 265-279.
- Demir, S., & Esra, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin izlenmeye hazırbulunuşluk yuvalarının incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 144-163.

- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Demireğen, Z. (2019). *Ergenlik dönemindeki öğrencilerin duygu düzenleme becerileri ile akademik güdülenmeleri arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demirkıran, V., & Silahtaroglu, G. (2008). Uzaktan eğitim; Ne zaman, nasıl. *Akademik Bilişim Konferansları, Bildiri*, 55.
- Dilekmen, M., & Ada, Ş. (2005). Öğrenmede güdülenme. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 113-123.
- Doğan, O. (2005). *Eğitim psikolojisi*. (2. Baskı). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevi.
- Doğan, S., & Aslan, M. (2018). Psikolojik sermaye, içsel motivasyon ve iş tatmini ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 112-125.
- Donmuş-Kaya, V. (2018). *Öğretim etkinlikleri modeline dayalı çevrimiçi öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve öğrenmede kalıcılığa etkisi*. (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Dorsah, P. (2021). Pre-Service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1.
- Dziuban, C., Moskal, P., Kramer, L., & Thompson, J. (2013). Student satisfaction with online learning in the presence of ambivalence: Looking for the will-o'-the-wisp. *Internet and Higher Education*, 17, 1–8.
- Eggen, P. & Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms* (8th edition). Upper Saddle River: Pearson Education International.
- Engin, A. O., Tösten, R., & Kaya, M. D. (2010). Bilgisayar destekli eğitim. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(5), 69-80.
- Erdem, A. R. (1998). Süreç kuramlarının eğitim yönetimine katkıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(4), 51-57.
- Erdem, M. (2008). *Amerikan futbolu sporcularında sporda güdülenme ölçeği'nin geliştirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eres, N. F. (2008). *İçsel güçleriniz kullanarak başarı avcısı olun*. (1. Baskı). İstanbul: Akis Kitap.
- Ergin, A., & Karataş H. (2018). Üniversite öğrencilerinin başarı odaklı motivasyon düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4), 868-887.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi eğitimde akademik başarıyı etkileyen güdülenme yapıları. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1).

- Ergün, E., & Kurnaz, F. B. (2017). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1515-1532.
- Eroğlu, O., Yıldırım, Y., & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 38-47.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. (Sixteenth edition). Routledge, New York, NY 10017.
- Goodman, S., Jaffer, T., Keresztesi, M., Mamdani, F., Mokgatle, D., Musariri, M., Pires, J., & Schlechter, A. (2011). An investigation of the relationship between students' motivation and academic performance as mediated by effort. *South African Journal of Psychology*, 41(3), 373-385.
- Gökçe, A. T. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Görmez, I. (2014). *Gezi tabanlı öğretimin dokuzuncu sınıf öğrencilerinin hayvan çeşitliliği konusundaki başarısına, süregelen ve akademik motivasyonuna etkisi*. (Doktora Tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gülbahar, Y. (2018). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülseven-Duman, G. (2022). *Akademik erteleme, akademik güdülenme ve zaman yönetimi ilişkisi: beden eğitimi öğretmenleri adayları örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Güzel, M. O., & Barakazı, M. (2018). Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı kapsamında insanların turizm hareketlerine katılma durumları üzerine ilişkisel bir değerlendirme. *Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 4(14), 1001-1010.
- Hacıcaferoğlu, S., & Güner, O. (2021). Spor eğitimi alan üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(73), 2260-2267.
- Hergüner, G., Son, S. B., Hergüner-Son, S., & Dönmez, A. (2020). The effect of online learning attitudes of university students on their online learning readiness. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 19(4), 102-110.
- Ingledeu, D. K., Markland, D., & Sheppard, K. E. (2004). Personality and self-determination of exercise behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(8), 1921-1932.
- İşcioglu, E. (2018). Online learning readiness level of high school teachers. *Age*, 22(29), 39.
- İşman, A., & Demir, Z. (2009). Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği). *In Proceedings of 9 th International Educational Technology Conference*.

- Jung, I. (2000). A keynote address for the sub-theme on “Enhancing teaching and learning through research: Focusing on web-based distance education”. *Enhancing Learning and Teaching Through Research. CRIDALA*, 21, 24.
- Kaleli, F. (2016). *Özyeterlilik ile akademik başarıya güdülenme arasındaki ilişki ortaokul öğrencileri örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalemoğlu-Varol Y., & İmamoğlu, A. F. (2014). Türk ve İngiliz eğitim sistemlerine ilişkin sayısal verilerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1).
- Kalınç, M. (2022). *Çevrimiçi öğretimsel tartışmalara katılım stillerine göre çevrimiçi öğrenmeye yönelik motivasyon ve akademik başarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kandemir, Y. (2021). *Ortaokula giden öğrencilerin okula bağlanma ve yaşam doyumu düzeylerinin akademik güdülenme becerisi üzerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Arel Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kao, C., Wu, Y. T., & Tsai, C.C. (2011). Elementary school teachers’ motivation toward web-based professional development, and the relationship with Internet self-efficacy and belief about web-based learning. *Teaching and Teacher Education*, 27, 406-415.
- Kapıdere, M., & Çetinkaya, H. N. (2017). Eğitim bilişim ağı (EBA) mobil uygulamasının değerlendirilmesi. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 1-14.
- Kaplan, M. (2007). *Motivasyon teorileri kapsamında uygulanan özendirme araçlarının işgören performansına etkisi ve bir uygulama*. (Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karagöz, H. (2017). *SPSS ve AMOS uygulamalı nitel-nicel-karma bilimsel araştırma yöntemleri ve yayın etiği* (1. Baskı). İstanbul: Nobel Kitabevi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, ilkeler ve teknikler*. (32.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kartepe, H. (2019). *Lise öğrencilerinin akademik güdülenme, okula bağlanma ve okuldaki temel psikolojik ihtiyaçları ve arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kaşıkcı, E. B. (2022). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ve öz düzenleme becerisi arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Çanakkale.
- Kaya, G. İ. (2016). Eğitimde merak ve ilgi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 103.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınları.

- Kazak, Z. (2004). Sporda güdülenme ölçeği-SGÖ-nin Türk sporcular için güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 15(4), 191-206.
- Kırık, A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu. *Marmara İletişim Dergisi*, (21), 73-94.
- Koyunoğlu, F. (2008). *Sistem yaklaşımı açısından uzaktan eğitim: İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim merkezi model önerisi*. (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kula, S., & Çakar, B. (2015). Maslow ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında toplumda bireylerin güvenlik algısı ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6(12), 191-210.
- Kuo, Y.C., Walker, A.E., Belland, B.R., & Schroder, K.E. (2013). A predictive study of student satisfaction in online education programs, *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(1), 16-39.
- Kuruüzüm, A., Irmak, S., & Çetin, E. İ. (2010). İşe bağlılığı etkileyen faktörler: İmalat ve hizmet sektörlerinde karşılaştırmalı bir analiz. *Bilgi Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 53(2010), 183-198.
- Küçükosmanoğlu, H. O. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik motivasyon düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma (Konya ili Örneği). *Sanat Eğitimi Dergisi*, 3(1), 1-21.
- Küçüközkan, Y. (2015). Liderlik ve motivasyon teorileri: Kuramsal bir çerçeve. *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 85-116.
- Maslow, A. H. (1954). The instinctoid nature of basic needs. *Journal of Personality*, 22(3), 326-347.
- Mayer, R. E. (2019). Thirty years of research on online learning. *Applied Cognitive Psychology*, 33(2), 152-159.
- Muyiwa, A., & Biodun, O. (2012). Management of distance learning programmes for effective achievement of objectives in the 21st Century-Nigeria Aas a Case Study. *Management*, 3(2).
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(1), 22-36.
- Özdaşlı, K., & Akman, H. (2012). İçsel ve dışsal motivasyonda cinsiyet ve örgütsel statü farklılaşması: Türk telekomünikasyon AŞ çalışanları üzerinde bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 4(7), 73-81.
- Özdoğan, A.Ç., & Berkant, H.G. (2020). Covid-19 Pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi, *Milli Eğitim*, 49(1), 13-43.
- Özgenel, M., & Deniz, A. (2020). Öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ile akademik güdülenme ve akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: Öğretmen adayları üzerine bir inceleme. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 131-146.
- Parsak, B., & Saraç, L. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin covid 19 sürecinde çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk düzeyi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 489-500.

- Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Cumhuriyet Üniversitesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pullu, E. K., & Gömleksiz, M. N. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin covid 19 pandemi sürecinde çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazırbulunuşluk ve tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 757-782.
- Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the Covid-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S., & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 734.
- Recepoğlu, E. (2013). Öğretmenlerin iş motivasyonlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 575-588.
- Rovai, A., Ponton, M., Wighting, M., & Baker, J. (2007). A comparative analysis of student motivation in traditional classroom and e-learning courses. *International Journal on E-learning*, 6(3), 413-432.
- Sakal, M. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18 (39), 81-102.
- Saracaloğlu, A. S. (2008). Lisansüstü öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri, araştırma kaygıları ve tutumları ile araştırma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 179-208.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki (Pp. 167-185). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Sarıbaş, M., & Meydan, A. (2020). Coğrafya bölümünün alınmasının alınmasına karşı tutumları. *Türk Coğrafya Dergisi*, (76), 95-106.
- Sarıkaya, D. A. (2020). Harmanlanmış öğrenme ortamları ve uygulamalar. E. K. Çakmak, & S. Karataş içinde, *Çevrimiçi öğrenme farklı bakış açıları* (s. 227-247). Ankara: Pegem Akademi.
- Seker, S. E. (2015). Motivasyon teorisi (motivation theory). *YBS Ansiklopedi*, 2(1), 22-26.
- Sevilmiş, A., & Şirin, E. F. (2016). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinde akademik başarı: Üniversite yaşam kalitesi, akademik güdülenme ve akademik özyeterliğin rolü. *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14(1), 31-44.
- Sevmiş, D. (2022). *Üniversite öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile kariyer kararları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Soner, M. (2021). *Çevrimiçi eğitim kapsamında üniversite öğrencilerinin öz düzenleme becerileri ve okula bağlılıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ufuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Şahin, H., & Çakar, E. (2011). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stratejileri ve akademik güdülenme düzeylerinin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 519-540.
- Şahin, Ş. (2012). *Kısıtlar teorisine göre sanayi işletmelerinde çalışanların motivasyonu ve işletme başarısına etkisi: PVC üretim işletmesi üzerine bir uygulama*. (Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şeker, S. S. (2017). Müzik eğitimi bölümü öğretmen adaylarının akademik güdülenme ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1465-1484.
- Taşdemir, S. (2013). *Motivasyon kavramına genel bir bakış, motivasyon araçları ve bilgi teknolojileri ve iletişim kurumu ölçeğinde bir model önerisi*. (Yayımlanmamış İdari Uzmanlık Tezi). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- Telli-Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). The Coronavirus and the rising of online education. *Journal of University Research*, 3(1), 25-34.
- Terzi, M., Ünal, M., & Gürbüz, M. Ç. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik akademik güdülenme düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 51-60.
- Toker-Gökçe, A. (2008). Küreselleşme sürecinde uzaktan eğitim. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 1-12.
- Topal, D. (2022). *Akademik öz-yeterlik ve akademik güdülenme açısından belirsizliğe tahammülsüzlük: spor bilimleri fakültesi örneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.
- Tuncer, M., & Taşpınar, M. (2008). Sanal ortamda eğitim ve öğretimin geleceği ve olası sorunlar. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 124.
- Tülübaş, T. (2022). Çevrim içi öğrenmede öz-düzenleme becerisinin akademik başarıya etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 12(2), 389-416.
- Uçar, M. (2022). *Anadolu Üniversitesi Açıköğretim sistemi çevrimiçi öğrenci topluluklarında topluluk olma hissinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- URL-1: <https://tustime.com/blog/online-egitim-ve-geleneksel-egitim-arasindaki-farklar-nelerdir/> E.T. 28.01.2023.
- Usta, İ., Uysal, Ö., & Okur, M. R. (2016). Çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliği ve güvenirliği. *Journal of International Social Research*, 9(43).

- Uyar, A., & Karakuyu, A. (2020). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin e-öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 7(60), 2905-2914.
- Vallerand, R. J. (2007). *Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and a look at the future*. In G. Tenenbaum & E. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (3rd ed., pp. 59–83). New York, NY: Wiley.
- Widjaja, A. E., & Chen, J. V. (2017). Online learners' motivation in online learning: the effect of online-participation, social presence, and collaboration. *Learning Technologies in Education: Issues and Trends*, 12, 72-93.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). *Academic motivation of students-the German case*. Dortmund: Zentrum Für Weiterbildung.
- Yapıcı, Ş., & Yapıcı, M. (2010). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Anı Yayınları.
- Yılmaz, E. B. (2020). *Matematik öğretmen adaylarının çevrimiçi eğitimde harita kullanımına yönelik ders planı hazırlama ve uygulama deneyimleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Yunus, M., Setyosari, P., Utaya, S., & Kuswandi, D. (2021). The Influence of Online Project Collaborative Learning and Achievement Motivation on Problem-Solving Ability. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 813-823.
- Yurdugül, H., & Sırakaya, D. A. (2013). Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183.

EKLER

EK-A: Demografik Bilgi Formu ve Ölçme Araçları

Sevgili Öğrenci; Bu araştırma beden eğitimi ve spor öğretmenleri adayları üzerinde gerçekleştirilmektedir. Sorulara vereceğiniz içten yanıtlar araştırmamızın objektif olmasını sağlayacaktır. İlgi, alaka ve göstermiş olduğunuz sabır için teşekkür ediyorum.

Kübra KOCAMAN
Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi Anabilim Dalı

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz	() Erkek () Kadın
2. Yaşınız	
3. Sınıf Düzeyiniz	() 1 () 2 () 3 () 4
4. Pandemi döneminde (lise-üniversite) ders aldığınız uzaktan eğitim (çevrimiçi) sisteminden memnun kaldınız mı?	() Evet () Hayır
5. Ders aldığınız dönemde sistem üzerinden canlı derslere katılma durumunuz nedir?	() Düşük () Orta () Yüksek

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME TUTUM ÖLÇEĞİ	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çevrimiçi öğrenmede öğretmenden yeterli geribildirim alacağımı düşünüyorum					
2. Çevrimiçi öğrenmede yüz-yüze etkileşim olmaması beni rahatsız eder.					
3. Çevrimiçi öğrenme yaygınlaştırılmalıdır.					
4. Çoğu öğrenci çevrimiçi öğrenmeyi yüz yüze tercih ederler.					
5. Çevrimiçi ortamlar zengin öğrenme etkinlikleri yoluyla birçok eğitsel problemin çözümünü kolaylaştırır.					
6. Çevrimiçi öğrenme eğitim ve öğretime erişimi artırır.					
7. Çevrimiçi öğrenmeyi daha ekonomik buluyorum.					
8. İmkânım olsa başka derslerimi de çevrim içi alırım					
9. Çevrimiçi ortamı yüz yüze ortama tercih ederim.					
10. Çevrimiçi ortamda kendimi rahat hissediyorum.					
11. Çevrimiçi ortamda daha iyi öğrenebilirim.					
12. Çevrimiçi ders almak beni ayrıcalıklı hissettirir.					
13. Defter ve kitap taşımak istemediğim için çevrimiçi öğrenmeyi tercih ederim.					
14. Kaçırdığım dersleri çevrimiçi öğrenme ile kendi kendime telafi edebilirim.					
15. Çevrimiçi öğrenme zamanı verimli kullanmayı sağlar					
16. Çevrimiçi öğrenme dersi sürekli takip etmemi kolaylaştırır.					
17. Çevrimiçi ortamlarda derse daha hazırlıklı gelmem gerektiğinin farkındayım.					
18. Arkadaşlarımla çevrim içi ortamlarda daha rahat iletişime geçebilirim					
19. Çevrimiçi dersler öğrencilerin aktif katılımını gerektirmektedir.					
20. Çevrimiçi ortamlarda hocaların derse daha hazırlıklı gelmeleri gerektiğini düşünüyorum.					

AKADEMİK GÜDÜLENME ÖLÇEĞİ	Kesinlikle uygun değil	Uygun değil	Kararsızım	Uygun	Kesinlikle uygun
1. Öğrendiğim şeyleri okulun dışında da kullanabilmek için fırsatlar ararım.					
2. Öğrendiğim her şey, daha fazlasını öğrenme merakı doğurur.					
3. Derse başlar başlamaz, dikkatimi derse veririm.					
4. Okulda öğretilen şeyler benim ilgilimi çekmiyor.					
5. Geriye dönüp baktığımda ne kadar çok şey öğrendiğimi görünce sevinirim.					
6. Dersler ve öğrenme konusunda sınıftaki diğer öğrencilerden daha istekli olduğumu düşünürüm					
7. Seçme şansım olduğunda genellikle beni uğraştıracak ödevleri seçerim					
8. Beni düşünmeye zorlayan konuları daha çok severim.					
9. Kendime koyduğum hedefler çok çalışma ve uzun zaman isteyen hedeflerdir.					
10. Biraz zor olan konularda çalışmak daha çok hoşuma gitmiştir.					
11. Bazen derse kendimi öyle kaptırırm ki, teneffüs zili ne zaman bu kadar erken geldiğine şaşırırm.					
12. Yeni ve farklı konular çalışmak hep hoşuma gitmiştir.					
13. Sırf daha fazla öğrenmek için öğretmenin istediğinden daha kapsamlı ödevler hazırlarım					
14. Yeni bir şey öğrenmek beni heyecanlandırır.					
15. Öğrendiklerimle başkalarına yardım etmek hoşuma gider.					
16. Zor bir konuyla karşılaştığımda, bunu anlamak için uğraşmak bana keyif verir.					
17. Karşılığında not verilmeyecek olsa da bir şeyi öğrenmek için çokça çalışırım					
18. Bir şey öğrenirken saatlerin nasıl geçtiğini fark etmediğim çok zaman olmuştur.					
19. Eğer ders kitabımda herhangi bir konuyla ilgili yeterli bilgi bulamamışsam hemen başka kitaplara da bakarım.					
20. Çoğu zaman sınavlarda zevkli bir bulmaca çözüyormuş gibi hissederim.					