

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**AKADEMİK MOTİVASYONU ETKİLEYEN
FAKTÖRLER: ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİ
ENGELLERİ**

**Hazırlayan
RECEP KONGÜL**

**Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ EMRE TOPRAK**

Yüksek Lisans

**Ağustos 2022
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**AKADEMİK MOTİVASYONU ETKİLEYEN
FAKTÖRLER: ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİ
ENGELLERİ**

**Hazırlayan
RECEP KONGÜL**

**Danışman
DR. ÖĞR. ÜYESİ EMRE TOPRAK**

**Ağustos 2022
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Recep Kongül

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Recep KONGÜL

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Recep KONGÜL'ün hazırladığı **Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı	Prof. Dr. Mustafa ÇELEBİ	
Jüri Üyesi (Danışman)	Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Ömür Kaya KALKAN	

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Sadece tez çalışmam esnasında değil, aynı zamanda ders döneminde katkısını esirgemeyen ve danışmanlığın ötesinde yol gösteren Sayın Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK hocama teşekkürlerimi sunarım. Bilgi ve tecrübelerinden fayda sağladığım ve alanında markalaşmış kıymetli bölüm hocalarıma şükranlarımı iletirim. Bu zorlu eğitim yolculuğumda özverisini hiç kaybetmeyen ve her koşulda yanımda hissettiğim değerli eşime ve kendisine yeterince zaman ayıramasam bile güler yüzüyle beni çalışmaya güdüleyen sevgili oğluma teşekkürlerimi borç bilirim.

Recep Kongül

Ağustos 2022, KAYSERİ

ÖZ

AKADEMİK MOTİVASYONU ETKİLEYEN FAKTÖRLER: ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENMEDE ÖĞRENCİ ENGELLERİ

Recep KONGÜL

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yüksek Lisans Tezi, Ağustos, 2022

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK

Bu araştırmanın amacı, üniversite öğrencileri için çevrimiçi öğrenmede motivasyona etki eden faktörlerin önem sırasının belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde İç Anadolu’da bulunan üniversitelerde öğrenim gören 386 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Vallerand ve diğerlerinin (1992) geliştirdiği ve Karagüven’in (2012) Türkçeye uyarladığı “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve Muilenburg ve Berge’in (2005) geliştirdiği ve Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören’in (2017) Türkçeye uyarladığı “Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde çoklu regresyon analizinden yararlanılmıştır. Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemlerin akademik motivasyon ile genel olarak orta düzeyde ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akademik motivasyonun toplam puan ve alt boyutları açısından en önemli yordayıcı motivasyon toplam puanında, bilmeye yönelik motivasyon alt boyutunda, uyarım yaşamaya yönelik motivasyon alt boyutunda, dış düzenleme alt boyutunda ve motivasyonsuzluk alt boyutunda akademik beceriler olarak belirlenmiştir. En önemli yordayıcı başarıya yönelik motivasyon alt boyutunda internet erişim ve fiyatları, belirlenmiş dışsal motivasyon alt boyutunda teknik problemler, içe yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunda yönetici konuları olarak tespit edilmiştir.

Anahtar sözcükler: akademik motivasyon, çevrimiçi öğrenme, öğrenci engelleri, regresyon, yordama.

ABSTRACT

FACTORS AFFECTING ACADEMIC MOTIVATION: STUDENTS BARRIERS TO ONLINE LEARNING

Recep KONGÜL

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, August, 2022

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Emre TOPRAK

The purpose of this research is to determine the order of importance of the factors affecting motivation in online learning for university students. The sample of the research consists of 386 students studying at universities in Central Anatolia in the spring semester of the 2021-2022 academic year. Within the scope of the research, “Academic Motivation Scale” developed by Vallerand et al. (1992) and adapted into Turkish by Karagüven (2012) and “In Online Learning” developed by Muilenburg and Berge (2005) and adapted into Turkish by Horzum, Demir Kaymak and Canan Güngören (2017). Student Barriers Scale” was used. Multiple regression analysis was used in the analysis of the data. It was concluded that managerial issues, social interaction, academic skills, technical skills, student motivation, time and support for studies, internet access and prices, and technical problems generally had moderate and significant relationships with academic motivation. In terms of the total score and sub-dimensions of academic motivation, the most important predictors were determined as academic skills in the total motivation score, motivation to know sub-dimension, motivation to experience stimulation sub-dimension, external regulation sub-dimension, and amotivation sub-dimension.

Keywords: academic motivation, online learning, predict, regression, student barriers.

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK.....	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I	
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Önemi.....	3
1.3. Araştırmanın Amacı/Alt Amaçları.....	4
1.4. Sayıtlılar.....	5
1.5. Sınırlılıklar.....	5
BÖLÜM II	
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Uzaktan Eğitim.....	6
2.1.1. Çevrimiçi öğrenme.....	8
2.1.2. Kovid-19 salgını sürecinde Türkiye’de çevrimiçi öğrenme.....	8
2.1.3. Çevrimiçi öğrenme araçları (Web 2.0).....	9
2.1.4. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri.....	10
2.2. Motivasyon.....	11
2.2.1. İçsel motivasyon.....	12
2.2.2. Dışsal motivasyon.....	13
2.2.3. Motivasyonsuzluk.....	13
2.2.4. Akademik motivasyon.....	13
2.2.5. Çevrimiçi öğrenme ve akademik motivasyon.....	14
2.3. İlgili Araştırmalar.....	15
2.3.1. Akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar.....	15
2.3.2. Çevrimiçi öğrenme engelleri ile ilgili araştırmalar.....	16

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	18
3.1. Araştırmanın Modeli	18
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi	18
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	18
3.3.1. Akademik motivasyon ölçeği.....	19
3.3.2. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği	19
3.4. Verilerin Analizi	20

BÖLÜM IV

BULGULAR	21
----------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	29
5.1. Tartışma ve Sonuç.....	29
5.2. Öneriler	34
KAYNAKÇA	37
EKLER.....	45
EK 1: Kişisel Bilgi Formu	45
EK 2: Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği	47
EK 3: Akademik Motivasyonu Ölçeği	50
EK 4: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	52
ÖZGEÇMİŞ.....	53

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1 Bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	21
Tablo 2 Başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	22
Tablo 3 Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	23
Tablo 4 Belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	24
Tablo 5 İçe yansıyan dışsal motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	25
Tablo 6 Dış düzenleme düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	26
Tablo 7 Motivasyonsuzluk düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	27
Tablo 8 Motivasyon toplamı düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları	28

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri	6
---	---



KISALTMALAR LİSTESİ

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

ARGE: Araştırma Geliştirme

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

FATİH: Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MOOC: The Massive Open Online Course

ODTÜ: Orta Doğu Teknik Üniversitesi

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Uzaktan eğitim, çeşitli sebeplerle dersin yüz yüze işlenmediği, öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak bir arada bulunmadığı ve farklı yollarla iletişimin sağlandığı bir öğretim yöntemi olarak tanımlanabilir. Uzaktan eğitim, öğrencilerin bilgi kaynaklarına ulaşmalarında teknolojiyi etkin kullandıkları, öğretici ve öğrenci arasındaki mekânsal ve zamansal sınırları ortadan kaldıran eğitim sistemidir (Erfidan, 2019).

Çevrimiçi öğrenme ise mekân ve zamandan bağımsız planlı gerçekleştirilen öğrenme ve öğretme etkinliğidir. Çevrimiçi öğrenme, bireylerin çevrimiçi teknoloji araçları kullanarak öğrenim görmesi olarak tanımlanabilir (Horton, 2000). Gelişen iletişim teknolojileri, gün geçtikçe hayatın vazgeçilmez bir ögesi haline gelmektedir. Bu durumun yansıması olarak teknolojinin eğitim öğretim faaliyetleri üzerindeki etkisi artmaktadır. Yüz yüze eğitim aynı zaman ve mekânda öğrenme imkânı sunarken teknolojinin ilerlemesiyle bilgiye farklı ortam ve zamanda ulaşma imkânı yaygınlaşmaktadır. Yaşanan bu yaygınlaşma, uzaktan eğitim sürecinde ders ve programların değişmesine sebep olarak eğitim çevreleri için öncesinde kullanılmayan örgütsel ve pedagojik modellerin işe dahil edilmesiyle sonuçlanmıştır.

Günümüzde çevrimiçi öğretimin ve çevrimiçi araçların kullanımının hızlı bir şekilde yaygınlaştığı görülebilir. Telli-Yamamoto ve Altun (2020) çevrimiçi öğrenmenin eğitimin ana unsuru olabileceğini düşünmektedir. Eğitimde teknoloji kullanımının ve çevrimiçi eğitimin önemi, salgın sürecinde hiç olmadığı kadar iyi anlaşılmıştır. Salgın süreciyle beraber çevrimiçi öğrenme, üniversite eğitiminde sıkça yararlanılan uygulamalardan biri haline gelmiştir. Kovid-19 salgınının, dünya genelinde eğitim alanı için yeni ufuklar açtığı söylenebilir. Kovid-19 salgını, uluslararası çevrelerde olduğu gibi Türk eğitim sistemini çevrimiçi öğrenmeye yönlendirmiştir. Yüz yıllardır kullanılan teknik ve yöntemlerin uyarlama yapılmaksızın çevrimiçi öğrenme sürecine dahil edilmesi çeşitli aksaklıkların ortaya çıkmasına neden olabilir.

Bayındır'a (2021) göre çevrimiçi öğrenmede çeşitli uyaranlar öğrencilerin dikkatini dağıtmakta ve derse odaklanmalarını zorlaştırmaktadır. Khan'a (2009) göre motivasyon çevrimiçi öğrenme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Eğitim sürecinde ortaya çıkan sorunlar, öğrencilerin motivasyonlarının düşmesine neden olmuştur.

Latince kökenli “movere” sözcüğünden türeyen motivasyon, diğer anlamıyla güdülenme, istenen bir durum için harekete geçme isteği olarak tanımlanabilir (Özbaşı vd., 2018). Tanımından da anlaşılacağı üzere motivasyon bireyi hedefe yöneltir, istenileni elde etmek bireyde istek doğurur, kısa süreli değil süreçte hareketin devamını sağlar. Bireyin davranışlarına yön vereceği gibi sorunlar karşısında bireysel yılmazlığı ortaya çıkarır. Motivasyon, eğitim çevresinde sık sık kullanılan bir kavramdır. Bireyi davranışı yapmaya yönlendiren ve davranışın sürdürülmesini sağlayan güçtür. Harmer (2001), motivasyonu bireyin bir işi başarıyla yapabilmek için duyduğu içsel güç, istektir olarak tanımlamıştır. Akademik motivasyon ise bir öğrencinin iç ya da dış motivasyonunu akademik alanlarda kullanması olarak açıklanmıştır (Mızrak, 2018).

Motivasyonun başarıyı doğrudan etkilediğini kanıtlayan birçok çalışma (Bilgiç, 2015; Cunningham, 2003; Francis vd., 2004; Matuga, 2009) olmasına rağmen “motivasyonsuzluk” sorunu günümüzde devam etmektedir. Motivasyonsuzluk sorunu, son yıllarda daha çok göz önündedir. Salgının, uygulanmasını zorunlu kıldığı uzaktan eğitim bunun sebeplerinden biri olarak kabul edilebilir. Kovid-19 salgını sürecinde üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmı derslere çevrimiçi olarak katılmıştır (YÖK, 2020). Öğrencilerin bu süreçte karşılaştığı altyapı sorunları, teknolojik bilgi eksikliği ve ekonomik nedenlerin aksine derse katılımının çok olduğu görülse de pedagojik sebeplerin de süreci etkilediği, böylece, katılımın az olmasına sebep olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin yaşadığı en yaygın sorunlar olarak öğrencilerdeki rahatlık, motivasyon eksikliği ve ders katılımının yeterli olmaması gösterilebilir. Bunun yanı sıra, öğrencilere düşen görev ve sorumluluğun artması, öğretmenin varlığının önemini göstermiştir. Özellikle küçük yaş grubundaki öğrencilerin içsel motivasyonunu artırmak, derse ilgilerini çekmek ve dikkat sürelerini yükseltmek için içerik ve materyal geliştirme ihtiyacı duyulmuştur.

Bu süreçte içsel motivasyonunu kaybeden, yalnızca ilkokul-ortaokul-lise öğrencileri değildir. Mevcut verilere göre üniversite öğrencilerinin de çeşitli çevrimiçi öğrenme engelleriyle derslere katılımlarında düşüş yaşanmıştır. Söz

konusu sorunların, akademik motivasyonun düşmesine dolayısıyla akademik başarının da azalmasına sebep olduğu göz ardı edilememektedir.

Uzaktan eğitim sürecinde fiziksel sınıflarda ders yapılamamasıyla beraber çevrimiçi öğrenme kaynaklı engellerin ön plana çıktığı görülmektedir. Çevrimiçi öğrenmede algılanan engelleri, öğrenenlerin çevrimiçi öğretim sürecinde yaşadığı çeşitli zorluklar olarak tanımlanabilir. Horzum'a (2019) göre bu engeller; teknoloji alanında bilgisizlik, teknik alt yapı yetersizlikleri, hazırbulunuşluk eksikliği ve sosyal anlamda yalnız kalmanın yol açtığı başarısızlık olarak sıralanabilir. Söz konusu engellerin üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonu üzerindeki etkisi bilinmemektedir. Bu nedenle hangi engelin akademik motivasyon üzerinde etkisinin daha az ya da fazla olduğu saptanmamıştır.

Bu araştırmayla birlikte, "Çevrimiçi öğrenme sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarını etkileyen engeller ve bu engellerin önem sırası nedir?" sorusuna yanıt aranacaktır. Bu sayede, çevrimiçi öğrenmede motivasyona etki eden faktörlerin belirlenmesi, önem sırasına göre sıralanması, çözüm için öneriler getirilmesi hedeflenmektedir. Ayrıca, diğer araştırmacılara bilgi sunulması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

21. yy. öğretmenlerinin; öğrencilerinin pekiştirici etkinliklere kolaylıkla faydalanabilecekleri, bu etkinliklerde etkin rol alabilecekleri ve öğrencilere eğitim süresince yardımcı kaynak olan teknolojik araçlara yönlendirmeleri beklenir. Çünkü, içinde bulunduğumuz çağda teknolojinin gerek iş gerekse eğitim hayatımızda kritik rol oynadığı bir gerçektir. Ayrıca, geleneksel eğitimin sınırlılıkları düşünüldüğünde öğrenciler pasif alıcı konumunda olduğu ortadadır. Buna karşın, internet tabanlı uzaktan eğitimde kullanılan çevrimiçi araçlarla öğrenciler iletişim becerilerini, iş birlikli çalışma becerilerini ve motivasyonlarını geliştirirler.

Eğitimde ortaya çıkan akademik motivasyon problemleri, hangi eğitim kademesinde olduğu fark etmeksizin, başarıyı etkilediği çeşitli çalışmalarda bahsedilmiştir (Cunningham, 2003; Matuga, 2009). Aynı zamanda, çevrimiçi öğrenme ve akademik motivasyon kavramlarıyla ilgili alanyazında birçok çalışma yapılmıştır (Clark ve Effort, 2004; Devold, 2007; Dunigan ve Curry, 2006; Galusha, 1998; Maguire, 2005; Meriçelli ve Uluyol, 2016; Mockus vd. 2011; Orhan, 2021; Radovan, 2011). Öyle ki, kavramlar tek tek ele alındığında yapılan çalışma sayısı

zenginleşmektedir. Buna karşın, çevrimiçi öğrenmede akademik motivasyonu etkileyen öğrenci engelleri ile ilgili özel bir çalışma bulunamamıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları, olumlu katkılar sunmasına rağmen öğrencilerin eğitim sürecinde öğrenmelerine engel oluşturacak birçok faktörü de içinde barındırmaktadır. Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri ölçeği, öğrencilerin bu süreçte yaşadıkları öğrenme sorunlarına yer vermektedir. Araştırma, söz konusu olan sorunların ortaya konulması, çözümleri için öneriler getirilmesi, çevrimiçi öğrenmede nelere dikkat edilmesinin saptanması, çevrimiçi öğrenmede öğrenci engellerinin akademik motivasyonlarına yansımaları, akademik motivasyon ve çevrimiçi öğrenmede yaşanan sorunları incelenerek araştırmacılara fikir verecek olması sebebiyle önem arz etmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı/Alt Amaçları

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenmede akademik motivasyona etki eden faktörlerin önem sırasının belirlenmesidir. Bunun yanı sıra akademik motivasyonun yordayıcıları olarak çevrimiçi öğrenme engelleri incelenmesidir. Bu araştırmayla birlikte ortaya çıkan motivasyonsuzluk sebepleri belirlenerek bahsedilen sorunlar için öneriler getirilmesi hedeflenmiştir. Sorunların saptanması bu sayede çözümlerin sunulması, akademik başarının artmasını sağlayacaktır. Belirtilen amaca uygun olarak şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. Çevrimiçi öğrenme engelleri üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu yordamakta mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonunu etkileyen çevrimiçi öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
 - a. Akademik motivasyonun bilmeye yönelik içsel motivasyon alt boyutunu etkileyen çevrimiçi öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
 - b. Akademik motivasyonun başarıya yönelik içsel motivasyon alt boyutunu etkileyen çevrimiçi öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
 - c. Akademik motivasyonun uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon alt boyutunu etkileyen çevrimiçi öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
 - d. Akademik motivasyonun dışsal motivasyon alt boyutunu etkileyen çevrimiçi öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?

- e. Akademik motivasyonun ie yansıyan dışsal motivasyon alt boyutunu etkileyen evrimii öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
- f. Akademik motivasyonun dış düzenleme alt boyutunu etkileyen evrimii öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?
- g. Akademik motivasyonun motivasyonsuzluk alt boyutunu etkileyen evrimii öğrenme engellerinin önem sırası nasıldır?

1.4. Sayıtlar

1. Bu araştırma sürecinde farklı kurum ve kaynaklardan ulaşılan bilgiler gerçeği olduğu gibi yansıtmaktadır.
2. Katılımcılar, veri toplama aracındaki soruları doğru yanıtlamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırma, İç Anadolu’da bulunan üniversitelerde eğitim gören öğrencileri ile 2021-2022 eğitim-ğretim yılı bahar döneminde gerçekleştirilmiştir.
2. Araştırmadan elde edilen veriler, Vallerand ve diğerlerinin (1992) geliştirdiği ve Karagüven’in (2012) uyarladığı “Akademik Motivasyon lği” ve Muilenburg ve Berge’in (2005) geliştirdiği ve Horzum, Demir-Kaynak ve Canan-Güngören’in (2017) uyarladığı “evrimii öğrenmede ğrenci Engelleri lği” ile elde edilen verilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

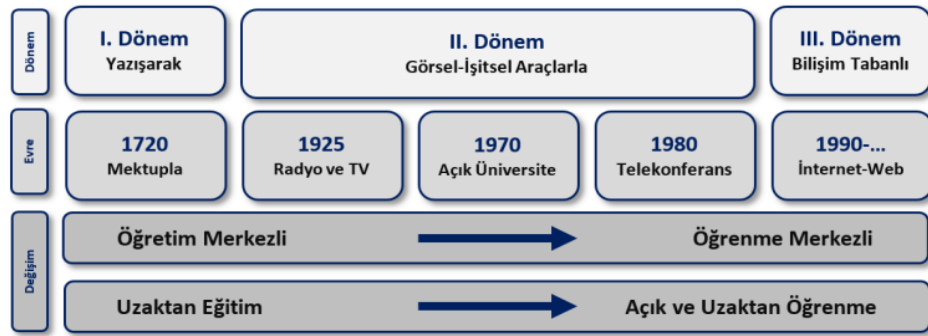
2.1. Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim ifadesi, ilk kez 1700’lü yıllarda Boston Gazetesi’nde mektup ile stenografi dersleri verilmeye başlanması ile karşımıza çıkmıştır. Adıyaman (2002) uzaktan eğitimi öğrenen ve öğretmenin fiziksel olarak aynı ortamı paylaşmadığı eğitim şekli olarak yorumlamıştır. Türkiye’de bu tanım Avrupa’da olduğu gibi çok gelişmeye de ilk olarak 1927 yılında halkın %90’ının okuma yazma bilmemesi yönünde çıkan tartışmalar sonucunda ortaya atılmıştır.

Uzaktan eğitim sayesinde ayrıntılı bilgi kazandırıldığı gibi öğrenenlerin yetenek ve beceri edinmelerinin de önü açılabilir. Bu öğretim yöntemi, bütün alanlarda kullanılabilir. Öğrencilerin ders görebildiği gibi öğretmenler, akademisyenler ve yöneticiler uzaktan eğitim aracılığıyla hizmet içi eğitimlerini tamamlayabilir. Bozkurt (2016), uzaktan eğitimi dönem ve evrelerine ayırmıştır.

Şekil 1

Uzaktan eğitimin küresel bağlamda dönem ve evreleri



Not: “Bağlantıcı kitleler açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğreten rollerinin belirlenmesi”nden, Bozkurt, A. 2016. (Tez No. 432498) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Moore ve Kearsley’e (2011) göre uzaktan eğitim mektuplaşmayla başlamış sırasıyla radyo ve televizyon, açık üniversiteler, telekonferans ve son olarak internet aşamalarından oluşmaktadır. 1956 yılına kadar herhangi bir çalışma yapılmasa da aynı tarihte Türkiye’de mektupla eğitim dönemi başlamıştır. Türkiye’de 1982 yılına

gelindiğinde günümüzde halen çoğu üniversitenin temelini oluşturan süreç, ilk kez Anadolu Üniversitesi tarafından daha bilimsel, sistemli, toplumsal ihtiyaçlara cevap veren hale dönüştürülmüştür. Uzaktan eğitimde çok sayıda öğrenciye hizmet veren üniversite, büyük başarılarla imza attığı için kabul görmeye başlamıştır. Bu dönemden itibaren gelişen ve yaygınlaşan teknoloji sayesinde Türkiye gelişim safhasına girmiştir.

Bozkurt'a (2017) göre Türkiye'de uzaktan eğitim dönemi dört evreden oluşmaktadır. Dönemlere ayrılırken uzaktan eğitimi etkileyen durumlar ve gelişen teknolojiler göz önünde bulundurulmuştur. Söz konusu dönemler şu şekilde sıralanabilir: Tartışma ve öneriler (kavramsal), yazışarak (mektupla), görsel işitsel araçlarla (radyo- televizyon) ve son olarak günümüzde devam eden bilişim tabanlı (internet-web).

Yalabık (2001) uzaktan eğitim uygulamalarının Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ) Enformatik Enstitüsü tarafından 1996 senesinde başladığını belirtmiştir. Ayrıca, çalışmasında Web Tabanlı Asenkron Eğitimi kullanan ilk üniversitenin ODTÜ olduğunu belirtmiştir. İnternet tabanlı uzaktan eğitimin faydaları şunlardır:

1. Aynı anda çok sayıda öğrenciye ulaşılabilir.
2. Öğrencinin durumu daha nesnel değerlendirilir.
3. Öğrenciler, istedikleri her yerde eğitim alma fırsatına sahip olurlar.
4. Uzaktan eğitim yüz yüze eğitime kıyasla daha kolay olduğu, buna ek olarak görsel ve işitsel desteklenebildiği için öğrencilerin dikkatini kolaylıkla çeker.
5. Eğitim masraflarını azaltır.
6. İnternet tabanlı uzaktan eğitimin faydaları olduğu gibi olumsuz yanları da bulunmaktadır:
7. Maddi durumu olmayan öğrenciler için gerekli ekipmanlara ulaşmak zor olması,
8. İnternet sağlayıcı ücretlerinin yüksek olması,
9. Uzaktan erişimde teknik sorunların yaşanması,
10. Öğrencilerin, velilerin hatta öğretmenlerin teknik bilgi açısından zayıf olması.

2.1.1. Çevrimiçi öğrenme

Çevrimiçi öğrenme, internet kaynaklarından yararlanılarak eğitim verilen ortam olarak tanımlanabilir (Khan, 1997). Morrison'a (2003) göre çevrimiçi öğrenme, eşzamanlı ve eşzamansız olarak çevrimiçi öğrenme araçları kullanılarak öğrencilere beceri ve bilgi aktarmaktır. Çevrimiçi öğrenme, online öğrenme olarak da adlandırılmaktadır.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde internet ve bilgisayarın kullanılması, onu diğer uzaktan eğitim dönemlerinden farklı kılmıştır. 1990'ların sonuyla birlikte çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim ifadesiyle özdeşleşmiştir. Bu durum, diğer uzaktan eğitim uygulamalardan çok daha yaygın hale gelmesiyle açıklanabilir. Teknolojinin gelişmesi ve daha fazla ulaşılabilir olması çevrimiçi öğrenme faaliyetlerini yaygınlaştırmıştır. Ek olarak, çevrimiçi öğrenme öncesi ve sürecinde öğretmenlerin ve özellikle öğrencilerin hazırbulunuşlukları göz önünde bulundurulması gerekir.

2.1.2. Kovid-19 salgını sürecinde Türkiye'de çevrimiçi öğrenme

Günümüzde uzaktan eğitimde kullanılan uygulamalar, üniversite ve özel kurumlar tarafından yaygın olarak tercih edilmektedir. MEB tarafından hayat boyu öğrenme kapsamında ilköğretimde ve ortaöğretimde teknoloji ve internet altyapılı uygulamalarla çevrimiçi öğrenme faaliyeti sürdürülmektedir. 1950'li yıllar itibariyle Skinner'in dil öğretiminde teknoloji kullanılmasıyla başlayan süreç, 1980'lere gelindiğinde bilgisayarların önem kazanmasıyla bilgisayar destekli hale gelmiştir.

Çevrimiçi öğrenmenin önemi, salgın süreciyle beraber farkındalık kazanmıştır. Türkiye'de ilk Kovid-19 vakasından hemen sonra 12 Mart 2020 tarihinde yüz yüze eğitim ara verilmesi devlet yönetimi tarafından kararlaştırılmıştır (MEB, 2020). 23 Mart 2020 itibariyle eş zamanlı olarak Eğitim Bilişim Ağı (EBA) TV üzerinden ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde uzaktan eğitime geçilmiştir. Üniversiteler de kendi alt yapılarıyla öğrencilerin akademisyenlerden eşzamanlı ders almasına imkân sağlanmıştır.

Üniversiteler için 16 Mart 2020 ile başlayan çevrimiçi öğrenme süreci, 2021-2022 akademik yılında kısmi olarak sürdürülmüştür. Türkiye'deki üniversiteleri 121'i (%64) 23 Mart 2020 tarihinde, 41'i (%21,6) 30 Mart 2020'de, son olarak 25 tanesi (%13,2) 6 Nisan 2020 tarihinde uzaktan eğitime geçmek durumunda kalmıştır (YÖK, 2020). 3 Mayıs 2020 tarihinde Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından

yapılan açıklamaya göre 2019-2020 bahar döneminde derslerin %90,1'i uzaktan eğitim kapsamında yapılırken %22 oranında canlı olarak uygulanmıştır. YÖK Değerlendirme Raporu'na (2020) göre üniversiteler ölçme ve değerlendirme uygulamaları yaparken çevrimiçi sınavlar (%66), proje (%83), ödev (%91) ve kısa sınavı (%58) tercih etmiştir. Ayrıca, aynı ders için birkaç değerlendirme yöntemi tercih edildiği görülmüştür. YÖK (2021) raporunda ise salgın nedeniyle ara verilen programlarda yüz yüze eğitimin tekrar başlamasıyla 2021 verilerinde artış yaşanmıştır.

Sadece tek bir becerinin kazandırılmasının mümkün olmayacağı gibi öğrencinin hazırbulunuşluk ve öğrenme stilleri de göz önüne alınmalıdır. Bu durum, öğretmenleri branş bazında kendi imkanlarıyla dersi nasıl daha fazla cezbedici v1e kalıcı öğrenmeleri sağlayacağını düşünmeye itmektedir. Karasu ve Sarı (2019) çevrimiçi öğrenmede kullanılacak teknolojik cihazların, ders materyalleri ve öğrenci ihtiyaçları gözetilerek seçilmesi gerekliliği ve alt yapıların ihtiyaçlara uygunluğu gibi konuların ihmal edilmemesinin öneminden bahsetmiştir. Kıraç (2020) ise öğretmenlerin derste kullanacakları yönteme göre araç gereç seçimi yapmasının, bağlam özelliklerine hâkim olunmasının, gelişen teknolojiye ayak uydurmasının, özetle, öğretmenlerin kendisini geliştirmesinin önemine değinmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenler kullanılan araçları zenginleştirmek adına Web 2.0 olarak da adlandırılan çevrimiçi öğrenme araçlarına yönelebilirler. Web 2.0 araçları, teknolojinin faydalarından yararlandırıan çevrimiçi araçlardır. Birçok kullanıcının aynı anda ya da farklı zamanlarda sosyal ve etkin olarak aynı hedef doğrultusunda ortak ürün ortaya koyabilmelerini sağlar.

2.1.3. Çevrimiçi öğrenme araçları (Web 2.0)

Web 2.0 araçları, teknolojinin faydalarından yararlandırıan çevrimiçi araçlardır. Eğitim ortamlarında kullanılan teknolojik araçlar, “Web 2.0” kavramı olarak ilk kez 2004 yılında Dale Dougherty ve Tim O'Reilly ve MediaLive International tarafından ortaya atılmıştır. Günümüzde kullanılan Web 2.0 araçlarının sayısı, giderek artmaktadır. Web 2.0 araçlarını kullanmak, öğretmenlere çeşitli materyallere kolaylıkla ulaşmalarını sağlar. Kaynar (2019) çevrimiçi araçların ana hedefinin öğrenenlerin teknik engellerle karşılaşmadan içerik paylaşmaları, sosyal etkileşime girme ve iş birliği ortamından yararlanmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir. Kullanılan farklı materyaller, sınıfta çoklu öğrenme stillerine sahip

öğrencilerin dikkatini çeker. Bu durum, öğrencilerde güdülenmeyi artırır. Derse etkin katılımın ve başarının yolunu açar.

Web 2.0 araçlarının eğitimde kullanılmasının birçok katkısı bulunmaktadır. Bu uygulamaların derslerde kullanılmasıyla birlikte öğrencilerin dikkatinin çekilmesinin, derse katılım sağlamasının, derste kendini mutlu hissetmesinin, dersi içselleştirmesinin, öğrendiklerini hayatında kullanmasının, problem çözme becerisinin artmasının önü açılmaktadır. O'Reilly (2007) ise bu araçların tercih edilmesinin en önemli nedeni olarak, kullanıcıların sosyal ve etkin bir platformda aynı amaca ya da ürüne ulaşması olarak göstermiştir. Korucu ve Sezer (2016) Web 2.0 araçların ders içinde kullanılmasının soyut konuları somut hale getirmek, bilgiye erişimi kolaylaştırmak ve etkin katılımı sağlamak için olumlu öğrenme ortamı oluşturduğunu ifade etmiştir.

Gelişen teknoloji ile hızla yer edinen Web 2.0 araçları; iletişim, öğrenme özerkliği, iş birliği ve yaratıcılık imkanları sunduğu için eğitimde hem öğrenci-öğrenci hem de öğretmen-öğrenci etkileşiminde önemli fırsatlar sunar. Web 2.0 teknolojisinin, eğitimde kullanılma sebeplerinden biri de Web 2.0 araçların herhangi bir teknik bilgiye ihtiyaç duymadan kullanılabilmesidir. Eğitimciler, bu araçların faydalarını bilerek bu alandaki her türlü yeniliği takip edip Web 2.0 teknolojisini etkili ve verimli şekilde ders ortamına yansıtabilmelidir. Bu tür bir eğitim anlayışının öğrenciyi pasif dinleyici konumundan aktif, yaparak yaşayarak öğrenen konumuna getirir. Öğreticiyi değil, öğreneni merkeze alır. Geleneksel eğitim anlayışından uzaklaştırarak öğreticinin de rolünü değiştirir. Çevrimiçi öğrenme araçlarının eğitimde yer almasıyla, akademik motivasyon artırılarak, çevrimiçi öğrenmeyle birlikte gün yüzüne çıkan öğrenci engellerinin azaltılabilmesi mümkündür.

2.1.4. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri

Cihan vd. (2021) Kovid-19 salgını boyunca uygulanan çevrimiçi eğitimin öğretim üyelerince olumlu ve olumsuz yanları hakkındaki görüşlerinin; öğrencideki motivasyon ve dikkat eksikliği, çevrimiçi eğitim esnasında kullanılan cihazdaki teknik problemler ya da internet alt yapı sorunları, her öğrencinin eşit imkanlara sahip olamaması, bazı uygulamalı derslerin istenilen ölçüde aktarılamamasına ek olarak güvenilirliği yüksek bir ölçme aracının kullanılamaması gibi dezavantajlar olduğunu tespit etmiştir. Çevrimiçi öğrenme sürecinde yaşanan problemler şunlar olabilir:

1. Hazırlık aşamasının uzun olması, özellikle yoğun dönemlerde bu araçların kullanımı ve materyal hazırlanmasını güç hale getirmektedir.
2. Anlık ya da uzun süreli donanım problemleri nedeniyle internet bağlantısı kopmalar, öğrenci ve öğretmenler için verimi düşürmektedir.
3. Her ne kadar teknoloji günlük hayatımızın bir parçası olsa da öğretmen ve öğrencilerin teknolojik bilgi eksiklikleri süreci olumsuz etkilemektedir.
4. Akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi teknolojik aletlere öğrencilerin ulaşımının güç olması, öğrencilerin bir kısmının derse katılımını engellemektedir.
5. Öğrencilerin çevrimiçi araçları kullanmasının zaman alması uygulamada güçlükler yaşanmasına sebep olmaktadır.

Kaya (2002) ise çevrimiçi öğrenmede yaşanan sorunları şu şekilde tanımlamıştır:

1. Bilgisayar kullanma bilgi ve becerisine sahip olunmaması,
2. Öğrenen ve öğretene ilişkisinin yüz yüze eğitimde olduğu kadar etkili olmaması,
3. Öğrenenlerin öz disipline sahip olmaması.

2.2. Motivasyon

Motivasyon, genel anlamıyla içsel ya da dışsal etken yoluyla eyleme geçme olarak tanımlanabilir. Kelime, İngilizce 'de "motivation" şeklinde bilinmekte olup aynı zamanda Türkçe alanyazında son senelere kadar güdülenme ve motivasyon kavramı birlikte kullanılmasına karşın günümüzde güdülenme daha çok tercih edilmektedir (Bozanoğlu, 2004). Bir amaca ulaşmak isteyen insan, kendini "harekete" geçirmek ister. Bu durum motivasyonun hayat bulmuş halidir. "Movere" sözcüğünden türeyen motivasyon, "hareket" demektir. "Hareket", anahtar sözcüktür; çünkü insanoğlu kendisini ya da çevresindekileri güdülemenin yollarını arar.

Alanyazın incelendiğinde "motivasyon" kelimesi birçok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Motivasyon (güdülenme), insan davranışlarına yön veren faktördür (Renner ve Feldman, 2015). Ngeow'a (1998) göre motivasyon amaca ulaşmak için yapılan eylemleri ortaya çıkartan ve bunların devamlılığını sağlayan enerjidir. Öğrenme kasıtlı ve bilinçli bir çaba gerektiren bir süreç olduğu için motivasyon, öğrenme ile doğrudan ilişkili bir kavramdır (Stipek,1988). Schunk'a (2009) göre öğrenciler bir işe motive olduklarında zorluk anında vazgeçmezler,

eskisine nazaran daha çok çaba gösteriler ve görev almaktan kaçınmazlar. Güdüler canlıyı uyarak harekete geçmesini sağlar ve bir amaca yöneltir (Cüceloğlu, 1997).

Motivasyon zerine gerçekleştirilen bazı çalışmalar öğrenmenin niçin ve/veya nasıl gerçekleştiğini araştırırken bir kısmı akademik başarı ile ilişkilendirir. Bununla beraber, motivasyon kelimesi eğitim camiasında sıkça kullanılmaktadır. Bir konuya merak duymak, ilgili konuya odaklanmak, neticeye ulaşmak için kararlılık ve emek vermekten kaçmamak, motivasyonun doğal sonuçlarıdır.

Nihayetinde, başarı için motivasyon önemli bir güçtür. Gerek içsel gerekse dışsal sağlanan motivasyon kişiyi yönlendirerek başarıya ulaşmasını sağlar. Dış motivasyona göz atıldığında ödül-ceza yöntemleri, ders için veya başka bir durum için notlandırma yapma, yaptırımdan korkma, başkalarının övgüsünü kazanma ilk akla gelenlerdir. Harekete geçmek için her ne kadar dışsal faktörler ön planda görünüyor olsa da asıl önemli olan kişinin i motivasyonunu sağlamasıdır. İçsel motivasyon, insanın doğası gereği güçlüdür. İ huzur sağlanması, insanın zihninde denge kurması onu harekete yönlendiren asıl unsur olabilir.

2.2.1. İçsel motivasyon

Ampirik bakış açısında psikologlar, enerjinin organizmanın doğasında içsel olduğunu iddia ederek drtsz motivasyonu içsel motivasyon olarak tanımlama eğilimindedir (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, zgven ve öz yeterlilik için bireyde var olması gereken bir dinamiktir. İçsel motivasyon, öğrencilerin ilerinden geldiği ve merak ettikleri için öğrenmelerini sağlar ve böylece öğrenmeler daha kalıcı izli olur (Demir, 2011).

Öğrenenler içsel olarak motive olduklarında hiçbir dış etki olmaksızın eğlenerek zevk almalarından dolayı öğrenme etkinliklerine ilgi gösterirler (McKinney, 2006; Pintrich ve Schunk, 1996; Xinyi, 2003 akt. Karataş, 2011). Bireyin içsel motivasyonunu başarıya ulaşmada ana noktadır. Dış destek sağlamaya gerek kalmayabilir. İçsel motivasyon, doğuştan gelen bir istek olmasına karşın onun gücünü korumak ve devam ettirmek gerekmektedir.

Bununla beraber, alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde Deci ve Ryan'a (1985) göre baskı altına alınmış değerlendirmeler ve zoraki hedefler içsel motivasyonu olumsuz etkilediği görülmüştür. Aynı kaynakta, bireylere özerklik sunmanın içsel motivasyonda olumlu etki ettiğine de yer verilmiştir. İçsel motivasyon kaynakları bireyin ilgi, yetenek ve merak duygusudur (Yazıcı, 2008).

Söz konusu çalışmada, merak duygusunun içsel motivasyonun tetikleyicisi olduğu belirtilmiştir.

Deci ve Ryan (1985) içsel motivasyonu artıran bir unsur olarak kişinin kendi duygularını tanıması olduğunu belirtmiştir. Ailenin çocuklarına özerklik duygusu aşılaması sayesinde çocukların içsel motivasyonlarını keşfetmeleri ve başarılı olmaları mümkün görünmektedir. Özerklik, özgüven, öz yeterlilik ve başarı gibi konularda içsel motivasyon arasında bağlantı olduğu tespit edilmiştir.

2.2.2. Dışsal motivasyon

İçsel motivasyonla birlikte insanı harekete geçiren bir başka unsur ise dışsal motivasyondur. Dışsal motivasyon, kişinin dışında yer alan ve iç dinamiklere dayanmayan pekiştiricilerden oluşur. Dışsal motivasyon, çevrenin etkisi altında ortaya çıkar. Bazen bu etki bir ödül ya da vaat olurken bazen ceza ya da baskı olarak görülür.

Dışsal motivasyonda ceza riski kalktığında ya da ödül elde edildiğinde ilgi ve isteğin kaybolması doğaldır. Ayrıca, dışsal ve içsel motivasyonun eş zamanlı kullanılması verimi artırmaktadır. Lin ve diğerlerine (2003) göre ödüllerin verilmesi içsel motive olmuş öğrenci için bile önem taşımaktadır.

2.2.3. Motivasyonsuzluk

Motivasyonsuzluk, harekete geçmek için istek duyulmaması olarak tanımlanabilir. Deci ve Ryan (1985) tarafından terim haline getirilen motivasyonsuzluk, bir etkinliğin anlamsızlaşmasıyla sonuçlanır. Karagüven (2012) motivasyonsuzluk halinde kişilerin kendilerini zayıf gördüklerini ve hayatlarında olanları kontrol altına alamadıklarına dair düşüncelere sahip olduklarını savunmuştur. Bu nedenle, kendilerini aldatılmış hissederler, neden okula gitmek zorunda oldukları konusunda kendilerini sorgularlar ve akademik etkinliklere katılmaktan vazgeçerler (Vallerand vd., 1992).

Motivasyonsuzluk, bireylerin hedefsiz kalmalarında ve başarıya ulaşmalarında zorluk yaşamasına neden olmaktadır. Bu konuyla ilgili olarak alanyazında bulunan çalışmalar incelendiğinde, motivasyonun başarıya ulaşmak için önemi görülmektedir. Akademik motivasyonun, eğitimde önemli yere sahip olduğu düşünülmektedir.

2.2.4. Akademik motivasyon

Öğrenme yöntemleri kullanımı ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlama işi, kişilere özgü farklılıklar taşımaktadır. Aynı durum bireylerin öğrenmeye yönelik istekleri için geçerlidir. Bu nedenle, akademik motivasyon, psiko-eğitsel alanına girmektedir. Eğitim sürecinde ortaya çıkan hareket hem eğitimcileri hem de psikologları ilgilendirmektedir.

Birçok öğretmen ve psikolog, motivasyonun öğrenme için önemli bir değişken olduğunu düşünmektedir. Pintrich ve Zusho'ya (2002) göre akademik motivasyon, bireyin hedeflerine ulaşması için gerekli olan çabayı göstermesine katkı sağlayan içsel bir süreçtir. Akademik motivasyon, içsel motivasyon ile paralellik göstermektedir. Akademik motivasyon, bireyin akademik konular için gerekli istek sergilemesi olarak ifade edilebilir. Motivasyon kavramında olduğu gibi duyulan isteğin kaynağı değişkenlik göstermektedir.

Akademik motivasyon eksikliğinin sonuçlarına bakıldığında, motivasyonu düşük öğrencilerde devamsızlık, derse karşı isteksizlik ve bunların doğal sonucu olarak başarısızlık durumlarıyla karşılaşılabilir. Grunschel vd. (2016) okula devam etmek ve başarılı olmak gibi faktörlerin akademik süreçte öğrencilerin akademik motivasyonunu etkilediğini savunmaktadır. Başarı, değer, duygulanım, amaç, öz-belirleme, öz-yeterlik, sosyal ilişki gibi kavramların motivasyon kavramıyla ilişki kurulduğu farklı çalışmalarda görülebilir. Akademik güdülenme düzeyi yüksek öğrenciler, öğrenme sürecine aktif katılım göstermekte ve bilgiye ulaşma amacıyla çaba sarf etmektedirler (Eggen ve Kauchak, 2010). Akademik motivasyon, eğitimde kalitenin artması adına vazgeçilmez bir unsurdur.

2.2.5. Çevrimiçi öğrenme ve akademik motivasyon

Gelişen teknolojiler sayesinde insanların hayatları değişmekte ve bu farklılaşma eğitim alanında da yenilikler getirmektedir. Öğrenme ortamları, gelişmelerle birlikte teknolojilerle desteklenerek çevrimiçi öğrenme kalitesi artmaktadır. Cabı (2016) çevrimiçi öğrenmeyi fırsat eşitliğini sağlayan, hayat boyu öğrenmenin önünü açan, eğitim teknolojilerinden faydalanılmasını kolaylaştıran öğrenme disiplini olarak tanımlamaktadır.

Çevrimiçi araçların ve öğrenme ortamlarının etkin olarak kullanılması, eğitime birçok fırsat kazandırmaktadır. Aynı zamanda, beraberinde olumsuzluklar

getirmektedir. Teknolojinin aşırı kullanımı, öğrencilerin derse ilgilerini kaybetmelerine ve odaklanma sorunlarına yol açmaktadır. Bu durumu destekleyen, çevrimiçi öğrenmenin akademik başarıyı ve buna bağlı olarak akademik motivasyonu olumsuz etkilediğine dair araştırmalar mevcuttur. Motivasyona yönelik ölçek çalışmaları, okul tükenmişliği, zaman yönetimi, başarı ilişkisi gibi konulara alanyazında yer verildiği görülebilir.

Motivasyon, öğrenme ortamından etkilenen, uzaktan eğitim öğretmenleri için önemli olan bir kavram olarak görülmüştür (Hartnett vd., 2011). Motivasyon, öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için önem taşımaktadır. Yenal'a (2009) göre motivasyon zayıflığı uzaktan öğrenmeye ait özgün sorunlardan biridir. Çevrimiçi öğrenmede motivasyon zayıflığı sebepleri olarak sosyal iletişim eksikliği, bireyselliğin ön planda olması, grup ya da akran etkinliklerinin az olmasından kaynaklı iş birliğinin yetersiz kalması, yazı dilinin hâkim olması ve başkaları tarafından yanlış anlaşılma korkusu gösterilebilir.

Karagüven (2012) öğrenen bireylerin başarısını artırmada önemli faktörün sorunların tespiti ve giderilmesi adına çaba gösterilmesi olarak ifade etmiştir. Akademik motivasyon, akademik başarıya ulaşmak için gereklidir. Akademik motivasyon ve başarının yüksek olması, çevrimiçi öğrenmenin amaçları arasında gösterilebilir. Fakat, yalnızca akademik motivasyonu başarının veya başarısızlığın sorumlusu tutmak doğru olmaz.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Akademik motivasyon ile ilgili araştırmalar

Aktaş (2017) 345 öğrenci ile gerçekleştirdiği “Akademik Güdülenme ile Akademik Öz yeterlik Arasındaki İlişki: İlahiyat Fakültesi Öğrencileri Üzerine Ampirik Bir Araştırma” adlı çalışmasında akademik güdülenme için öğretim türü ve cinsiyet açısından anlamlı fark elde edilmese de ailevi karar alma, okunan kitap adeti değişkenleriyle akademik motivasyon arasında anlamlı fark bulunmuştur. Terzi, Ünal ve Gürbüz (2012) “İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiğe Yönelik Akademik Güdülenme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında 248 Gazi Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği öğrencisi ile akademik güdülenmenin bazı değişkenlerle arasında var olan ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, akademik başarıyla akademik motivasyon arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Akbay ve

Gizir (2011) “Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Öz yeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü” adlı çalışmasında 400 kız ve 363 erkek olmak üzere toplam 763 Mersin Üniversitesi lisans öğrencisinden veri toplanmıştır. Kız öğrenciler için akademik yükleme stilleri ve akademik güdülenmenin akademik erteleme arasında anlamlı düzeyde fark olmasına rağmen kızların erteleme eğilimleriyle ilgili anlamlı fark saptanamamıştır. Arıoğlu (2009) “İngiliz Dili Öğretmen Adaylarının Akademik Motivasyonları” adlı çalışmasında birinci ve son sınıf öğrencileri, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla güdülenmiş olduğunu ortaya çıkarmıştır. Akademik başarının bir ölçütü olarak içsel güdülenmenin önemli olduğu bulgulanmıştır. Demir (2008) “Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği)” adlı çalışmasında akademik güdülenme düzeylerinin cinsiyet değişkeniyle arasında anlamlı fark tespit edilmemesine karşın bölüm, yaş, sınıf ve mezun oldukları okul türlerine göre yüksek düzeyde anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Onuk (2007) tarafından yapılan “Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Öğretmenliğe Güdülenmeleri ile Akademik Başarıları Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında akademik başarının müzik öğretmenliğine güdülenme düzeyini fazla etkilemediği tespit edilmiştir.

2.3.2. Çevrimiçi öğrenme engelleri ile ilgili araştırmalar

Demir Kaymak ve Horzum (2013) “Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki” adlı çalışma 320 lisansüstü öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin, öğrenme ortamlarındaki etkileşimleri ve çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarında anlamlı fark saptanırken algılanan yapıyla negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Shapiro vd. (2017) “Understanding The Massive Open Online Course (MOOC) Student Experience: An Examination Of Attitudes, Motivations, and Barriers” adlı çalışmasında öğrenci tecrübelerinin motivasyon ve engeller ilişkisi ele alınmıştır. Olumsuz deneyimleri, internete ulaşım, maddi imkansızlar, teknik alt yapı sorunları ve zaman kısıtlılığı gibi engellerin olduğu ortaya konulmuştur. Srichanyachon (2014) 211 öğrenci ile gerçekleştirdiği “The Barriers And Needs Of Online Learners” adlı çalışmada uzaktan çevrimiçi öğrenmede ihtiyaçları ve engelleri araştırmıştır. İlişkilerinin orta düzeyde olduğu ve algılanan engele paralel olarak ihtiyaçlarda da artış olduğu bulunmuştur. Simuth ve

Sarmany-Schuller (2010) “Online Learning Barriers” adlı çalışmayı 234 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Alt başlık olarak başarı motivasyonları ve algılanan engellere yer verilmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Akademik motivasyon ile algılanan engeller arasında ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Öğrencilerin akademik motivasyonunun yordanmasında çevrimiçi öğrenme engellerinin etkisinin konu alındığı bu çalışma; korelasyonel araştırma türlerinden, yordayıcı korelasyon türünde bir araştırmadır. Korelasyonel araştırmalar betimleyici ve yordayıcı olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Yordayıcı korelasyonel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişki durumuna bakılır ve ilişki mevcut ise bir değişkenin alacağı değer, diğer değişkenler yardımıyla tahmin edilebilir (Fraenkel vd., 2012).

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini üniversite öğrencileri oluştururken, örnekleme ise 386 üniversite öğrencisinden oluşmaktadır. Verilerin toplanmasında uygun örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Uygun örnekleme, elverişli ve kazara örnekleme olarak adlandırılmaktadır. Kazara örneklem olarak da bilinen bu örneklem türünde araştırmacı mevcut bulunan hazır ögeler içinden yeterli sayıda ögeyi örneklem olarak alır (Baltacı, 2018).

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Akademik Motivasyon Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği ile kişisel bilgi formu, İç Anadolu Bölgesindeki bulunan üniversitelerde öğrenim gören öğrencilere, 2021-2022 eğitim öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçeklerin öğrencilere uygulanarak verilere ulaşılmıştır. Üniversite öğrencileri, ölçekler ve araştırma hakkında bilgilendirilerek gönüllü olanlara ölçekler uygulanmıştır. Vallerand ve diğerlerinin (1992) geliştirdiği ve Karagüven'in (2012) Türkçeye uyarladığı "Akademik Motivasyon Ölçeği" ve Mulienburg ve Berge'in (2005) geliştirdiği ve Horzum, Demir Kaymak ve Canan Güngören'in (2017) uyarladığı "Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri Ölçeği" kullanılmıştır.

3.3.1. Akademik motivasyon ölçeği

Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen “Academic Motivation Scale” adlı ölçeğin üniversite için oluşturulan formunun uyarlamasıyla ortaya konmuştur. Karagüven (2012) ölçeğin Türkçe uyarlamasını gerçekleştirmiş ve öncelikle dil eşdeğerliği üzerine çalışma yapılmış ve 390 üniversite öğrencisi çalışma grubunu oluşturmuştur. Yapılan çalışmalarda hipotez testi bulguları ölçeğin ayırt edici olduğunu tespit etmiş ve yapı geçerliği için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlığı kanıtlanmış ve ölçmenin standart hatası yarım ve üç puan arasında olduğu saptanmıştır.

Araştırmada kullanılan “Akademik Motivasyon Ölçeği”, 28 madde içermektedir ve üç ayrı içsel motivasyon, üç ayrı dışsal motivasyon ve bir motivasyonsuzluk olmak üzere yedi boyut içermektedir. Vallerand ve diğerlerinin (1992) geliştirdiği bu ölçek, dışsal motivasyon dış düzenleme, içe yansıyan dışsal motivasyon ve belirlenmiş dışsal motivasyon olmak üzere üç ayrı düzeyde dışsal motivasyon bulunmaktadır. Ölçeğin orijinal formunun İngilizce bölümünde uygulanmasında toplam puan için elde edilen Cronbach alfa değeri 0,87’dir. Alt boyutlarda Cronbach alfa değerlerinin 0.67 ile 0.87 arasında değiştiği çalışmada saptanmıştır. Alt boyutlarının her biri için elde edilen Cronbach alpha değerleri; İçsel Motivasyon Bilme için 0,79, İçsel Motivasyon Başarma için 0,74, İçsel Motivasyon Hareket için 0,67 Dışsal Motivasyon Tanınma için 0,79 Dışsal Motivasyon Kendini İspat için 0,75 Dışsal Motivasyon Düzenleme için 0,73 Motivasyonsuzluk için 0,83’tür.

3.3.2. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği

Muilenburg ve Berge’in (2005) geliştirdiği “the Scale of Student Barriers to Online Learning” adlı ölçek Horzum, Demir Kaynak ve Canan Güngören (2017) tarafından Türk kültürüne uygun olarak Türk diline uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçek, 45 madde ve 8 faktörden oluşmakta ve 5’li likert tipindedir. 477 üniversite öğrencisine uygulanarak doğrulayıcı (DFA) faktör analizi, faktöriyel geçerlik için açımlayıcı (AFA), yakınsama geçerlik analizleri, yapı geçerliği için ayırt edici, ölçüt geçerliliği, kompozit güvenirlik ve iç tutarlılık işlemleri yapılmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçeğin Cronbach alfa değeri 0,92 olarak saptanmıştır. Alt boyutlarının her biri için elde edilen Cronbach alfa değerleri; Yönetici/öğretici konuları için 0,90,

Sosyal etkileşim için 0,84, Akademik beceriler için 0,90, Teknik beceriler için 0,91, Öğrenci motivasyonu için 0,84, Çalışmalar için zaman ve destek için 0,86, İnternet erişimi ve fiyatları için 0,84, Teknik problemler için 0,89'dur.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu regresyon analizinin ise kayıp veri durumu, örneklem büyüklüğünün yeterliği, uç değerlerin varlığı, normallik, doğrusallık, artıkların eş varyanslılığı ve çoklu bağlantı varsayımları bulunmaktadır. Analize geçmeden önce bu varsayımlar test edilmiştir.

1. Araştırmada eksik veri bulunmamaktadır.
2. Örneklem büyüklüğünün yeterliliğinin değerlendirilmesinde Stevens (2009) tarafından önerilen yordayıcı sayısı $x \geq 15$ ve Tabachnick ve Fidell (2013) tarafından önerilen $50 + 8 \times \text{yordayıcı sayısı}$ formülleri dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda 386 kişilik örneklem yeterli bulunmuştur.
3. Uç değerlerin belirlenmesinde elde edilen mahalanobis uzaklıkları, ki-kare kritik değeri ($\alpha=.001$) ile karşılaştırılmıştır. Sekiz yordayıcı değişken için kritik ki kare değeri 26,124'tür ($\alpha=.001$). Bu değer üstünde bir değer bulunmadığından veri setinde uç değer olmadığı belirlenmiştir.
4. Normallik, doğrusallık ve artıkların eş varyanslılığı varsayımlarının kontrol edilmesinde regresyon standartlaştırılmış artıklarının normal olasılık grafikleri (P-P) ve saçılım grafikleri kullanılmıştır. Grafikler dağılımın normale yakın olduğunu göstermiştir.
5. Çoklu bağlantı probleminin belirlenmesinde ikili korelasyon, Tolerance, durum indeks (CI) ve varyans büyütme faktörü (VIF) değerleri dikkate alınmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyonlar -.24 ile .57 arasında değişmektedir. Bu korelasyon değerleri, veri setinde çoklu bağlantı problemi olmadığını göstermektedir (Berry ve diğerleri, 1985).

Tolerans değerleri veri setinde .34 ile .69 arasında değişmiştir. VIF değerleri veri setinde 1.42 ile 2,93 arasında değişmiştir. En yüksek CI değeri veri setinde 19,87'dir. Tolerans değerinin .10'dan küçük olması, CI'nın 30'dan büyük olması ve VIF değerinin 10'dan büyük olması, çoklu bağlantı problemini ortaya çıkarır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Elde edilen değerleri veri setinde de çoklu bağlantı problemi bulunmadığını göstermektedir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmadan elde edilen bulgular akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutları için ayrı ayrı verilmiştir. Alt boyutların sıralaması bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, dış düzenleme, motivasyonsuzluk ve motivasyon toplam puanı şeklindedir. Tablo 1’de üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin bilmeye yönelik içsel motivasyonlarını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1

Bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	19,677	,586		33,558	,000
Yönetici konuları	-,009	,019	-,032	-,492	,623
Sosyal etkileşim	,006	,034	,012	,180	,857
Akademik beceriler	-,089	,032	-,211	-2,800	,005
Teknik beceriler	-,033	,031	-,082	-1,057	,291
Öğrenci motivasyonu	-,061	,043	-,108	-1,416	,157
Çalışmalar için zaman ve destek	,000	,045	,001	,008	,993
İnternet erişimi ve fiyatları	-,079	,070	-,088	-1,130	,259
Teknik problemler	,005	,067	,006	,080	,936
R=,432	R ² =,187				
F(8, 377)=10,828	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte, bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,432$, $R^2=,187$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyindeki varyansın yaklaşık %18,7’sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin bilmeye yönelik içsel motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; akademik beceriler, öğrenci

motivasyonu, internet erişim ve fiyatları, teknik beceriler, yönetici konuları, sosyal etkileşim, teknik problemler ve çalışmalar için zaman ve destek şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyi için sadece akademik becerilerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Akademik becerilere ilişkin engellerin artması, bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 2’de üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin başarıya yönelik içsel motivasyonlarını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2

Başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	18,539	,634		29,239	,000
Yönetici konuları	-,051	,021	-,156	-2,471	,014
Sosyal etkileşim	,041	,036	,070	1,123	,262
Akademik beceriler	-,072	,035	-,151	-2,078	,038
Teknik beceriler	,029	,034	,064	,862	,389
Öğrenci motivasyonu	-,120	,047	-,187	-2,556	,011
Çalışmalar için zaman ve destek	,075	,048	,120	1,565	,118
İnternet erişimi ve fiyatları	-,328	,076	-,324	-4,328	,000
Teknik problemler	,020	,072	,020	,272	,786
R=,494	R ² =,244				
F(8, 377)=15,224	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte, başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,494$, $R^2=,244$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyindeki varyansın yaklaşık %24,4’ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin başarıya yönelik içsel motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; internet erişim ve fiyatları, öğrenci motivasyonu, yönetici konuları, akademik beceriler, çalışmalar için zaman ve destek, sosyal etkileşim, teknik beceriler ve teknik problemler şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyi için internet erişim ve fiyatları, yönetici

konuları, akademik beceriler ve öğrenci motivasyonunun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. İnternet erişim ve fiyatları, yönetici konuları, akademik beceriler ve öğrenci motivasyonuna ilişkin engellerin artması, başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 3'te üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 3

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	18,170	,688		26,411	,000
Yönetici konuları	-,003	,022	-,009	-,135	,893
Sosyal etkileşim	,031	,040	,050	,773	,440
Akademik beceriler	-,137	,037	-,275	-3,668	,000
Teknik beceriler	,051	,037	,108	1,402	,162
Öğrenci motivasyonu	-,141	,051	-,209	-2,766	,006
Çalışmalar için zaman ve destek	-,028	,052	-,042	-,536	,592
İnternet erişimi ve fiyatları	,062	,082	,058	,754	,451
Teknik problemler	-,159	,078	-,155	-2,037	,042
R=,440	R ² =,193				
F(8, 377)=11,302	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,440$, $R^2=,193$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyindeki varyansın yaklaşık %19,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; akademik beceriler, öğrenci motivasyonu, teknik problemler, teknik beceriler, internet erişim ve fiyatları, sosyal etkileşim, çalışmalar için zaman ve destek ve yönetici konuları şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyi için akademik beceriler, öğrenci

motivasyonunu ve teknik problemlerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Akademik beceriler, öğrenci motivasyonunu ve teknik problemlere ilişkin engellerin artması, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 4'te üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin belirlenmiş dışsal motivasyonlarını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 4

Belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	18,842	,533		35,337	,000
Yönetici konuları	,018	,017	,070	1,060	,290
Sosyal etkileşim	-,003	,031	-,007	-,113	,910
Akademik beceriler	-,044	,029	-,115	-1,518	,130
Teknik beceriler	-,060	,028	-,164	-2,111	,035
Öğrenci motivasyonu	,050	,039	,096	1,260	,209
Çalışmalar için zaman ve destek	-,097	,040	-,191	-2,400	,017
İnternet erişimi ve fiyatları	,079	,064	,096	1,236	,217
Teknik problemler	-,186	,061	-,235	-3,071	,002
R=,427	R ² =,183				
F(8, 377)=10,528	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte, belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,427$, $R^2=,183$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyindeki varyansın yaklaşık %18,3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin belirlenmiş dışsal motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; teknik problemler, çalışmalar için zaman ve destek, teknik beceriler, akademik beceriler, internet erişim ve fiyatları, öğrenci motivasyonu, yönetici konuları ve sosyal etkileşim şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyi için teknik beceriler, çalışmalar için zaman ve destek ve teknik problemlerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Teknik beceriler, çalışmalar için zaman ve destek ve teknik problemlere ilişkin engellerin

artması, belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 5'te üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin içe yansıyan dışsal motivasyonlarını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 5

İçe yansıyan dışsal motivasyon düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	17,875	,695		25,706	,000
Yönetici konuları	-,061	,023	-,182	-2,719	,007
Sosyal etkileşim	-,090	,040	-,149	-2,245	,025
Akademik beceriler	-,005	,038	-,009	-,123	,902
Teknik beceriler	-,030	,037	-,065	-,821	,412
Öğrenci motivasyonu	-,097	,051	-,146	-1,882	,061
Çalışmalar için zaman ve destek	,058	,053	,089	1,091	,276
İnternet erişimi ve fiyatları	-,032	,083	-,031	-,386	,700
Teknik problemler	,032	,079	,031	,400	,689
R=,386	R ² =,149				
F(8, 377)=8,246	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,386$, $R^2=,149$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyindeki varyansın yaklaşık %14,9'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, içe yansıyan dışsal motivasyon üzerindeki göreceli önem sırası; yönetici konuları, sosyal etkileşim, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, teknik beceriler, teknik problemler, internet erişim ve fiyatları ve akademik beceriler şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyi için yönetici konuları, sosyal etkileşim ve öğrenci motivasyonunun anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönetici konuları, sosyal etkileşim ve öğrenci motivasyonuna ilişkin engellerin artması, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 6'da üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin dış düzenlemeyi

yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 6

Dış düzenleme düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	18,401	,666		27,641	,000
Yönetici konuları	,015	,022	,049	,705	,481
Sosyal etkileşim	-,076	,038	-,137	-1,993	,047
Akademik beceriler	-,100	,036	-,219	-2,761	,006
Teknik beceriler	-,033	,035	-,077	-,940	,348
Öğrenci motivasyonu	,006	,049	,010	,128	,899
Çalışmalar için zaman ve destek	,056	,051	,093	1,113	,267
İnternet erişimi ve fiyatları	-,004	,080	-,004	-,050	,960
Teknik problemler	-,058	,076	-,062	-,772	,440
R=,310	R ² =,096				
F(8, 377)=5,018	p=,000				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte dış düzenleme düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,310$, $R^2=,096$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler, dış düzenleme düzeyindeki varyansın yaklaşık %9,6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, dış düzenleme üzerindeki göreceli önem sırası; akademik beceriler, sosyal etkileşim, çalışmalar için zaman ve destek, teknik beceriler, teknik problemler, yönetici konuları, öğrenci motivasyonu ve internet erişim ve fiyatları şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, dış düzenleme düzeyi için sosyal etkileşim ve akademik becerilerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sosyal etkileşim ve akademik becerilere ilişkin engellerin artması, dış düzenleme düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 7'de üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin motivasyonsuzluğu yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 7

Motivasyonsuzluk düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	7,048	,873		8,077	,000
Yönetici konuları	,070	,028	,172	2,452	,015
Sosyal etkileşim	-,069	,050	-,096	-1,372	,171
Akademik beceriler	,101	,048	,173	2,136	,033
Teknik beceriler	,016	,046	,030	,355	,723
Öğrenci motivasyonu	,049	,065	,062	,759	,448
Çalışmalar için zaman ve destek	,053	,066	,068	,798	,425
İnternet erişimi ve fiyatları	-,167	,104	-,134	-1,601	,110
Teknik problemler	-,095	,099	-,078	-,959	,338
R=,247	R ² =,061				
F(8, 377)=3,074	p=,002				

Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte motivasyonsuzluk düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,247$, $R^2=,061$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler, motivasyonsuzluk düzeyindeki varyansın yaklaşık %6,1'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, motivasyonsuzluk üzerindeki göreceli önem sırası; akademik beceriler, yönetici konuları, internet erişim ve fiyatları, sosyal etkileşim, teknik problemler, çalışmalar için zaman ve destek, öğrenci motivasyonu ve teknik beceriler şeklindedir.

Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, motivasyonsuzluk düzeyi için yönetici konuları ve akademik becerilerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Yönetici konuları ve akademik becerilere ilişkin engellerin artması, motivasyonsuzluk düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Tablo 8'de üniversite öğrencilerinin yaşadığı çevrimiçi öğrenme engellerinin motivasyon toplamını yordama durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan çoklu regresyon analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8

Motivasyon toplam puan düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata B	Beta	T	p
Sabit	106,633	2,614		40,796	,000
Yönetici konuları	-,036	,085	-,028	-,422	,673
Sosyal etkileşim	,024	,150	,010	,158	,875
Akademik beceriler	-,341	,142	-,180	-2,394	,017
Teknik beceriler	-,032	,139	-,018	-,228	,820
Öğrenci motivasyonu	-,390	,193	-,153	-2,018	,044
Çalışmalar için zaman ve destek	,151	,198	,060	,763	,446
İnternet erişimi ve fiyatları	-,423	,312	-,105	-1,354	,176
Teknik problemler	-,405	,297	-,104	-1,364	,173
R=,438	R ² =,192				
F(8, 377)=11,189	p=,000				

Motivasyon toplam puan düzeyinin yordanmasına ilişkin yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Yönetici konuları, sosyal etkileşim, akademik beceriler, teknik beceriler, öğrenci motivasyonu, çalışmalar için zaman ve destek, internet erişim ve fiyatları ve teknik problemler birlikte motivasyon toplam düzeyi ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişkiye ($R=,438$, $R^2=,192$, $p<,01$) sahiptir. Bu değişkenler, motivasyon toplam puan düzeyindeki varyansın yaklaşık %19,2’sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre yordayıcı değişkenlerin, motivasyon toplam puan üzerindeki göreceli önem sırası; akademik beceriler, öğrenci motivasyonu, internet erişim ve fiyatları, teknik problemler, çalışmalar için zaman ve destek yönetici konuları, teknik beceriler ve sosyal etkileşim şeklindedir. Regresyon katsayısının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde, motivasyon toplam puan düzeyi için öğrenci motivasyonu ve akademik becerilerin anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Öğrenci motivasyonu ve akademik becerilere ilişkin engellerin artması, motivasyon toplam puan düzeyinde düşüşe neden olmaktadır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik algıladıkları engellerin ve akademik motivasyon ilişkisinin nasıl ve ne düzeyde olduğunu ve çevrimiçi öğrenmede akademik motivasyona etki eden faktörlerin önem sırası ortaya koyma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre çevrimiçi öğrenenlerin algıladıkları engeller ile ilgili motivasyonun tüm boyutlarının farklı düzeylerde ilişkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu, alanyazında yapılan çalışmalarla (Horzum, 2019; Horzum vd., 2017; Srichanyachon, 2014) benzer sonuçlar göstermiştir

Akademik beceri, teknik problemler, sosyal etkileşim, motivasyon, internete erişim ve fiyat, yönetici konuları, son olarak çalışma için zaman ve destek çevrimiçi öğrenme engellerini oluşturan alt boyutlardır. Sekiz alt boyut göz önünde bulundurularak değişkenler incelenmiştir. Bu kapsamda, alt boyutlar ele alınmıştır.

İnternet erişim ve fiyatlarına ilişkin öğrenci engellerindeki artış, genel anlamda içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Akademik başarının bir ölçütü olarak içsel motivasyonun önemli olduğu bulgulanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar bu bulguyu desteklemektedir. Bayındır (2021) internet ve bilgisayar eksikliği, etkileşim yetersizliği, fırsat eşitsizliği, motivasyon kaybı, sosyalleşme eksikliği ve teknik olarak yaşanan problemleri uzaktan eğitimdeki olumsuzluklar olarak sıralamıştır.

İnternet erişim ve fiyatlarına ilişkin engellerin artması, başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Alanyazın taramasında ortaya çıkan bu sonucun diğer çalışmalarla tutarlı olduğu gözlenmiştir. Hartnett (2016) öğrencilerin yeni beceriler geliştirme için öğrenmeye odaklandıklarını ifade etmiştir. Böylece, öğrenmeye karşı isteksizleşme beraberinde başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşü getirmektedir. Ayrıca, çevrimiçi derslerde verilen görev ve ödevlerin yeterli nitelikleri taşınamaması, öğrencilerde başarı doyumuna ulaşılmamasını beraberinde getirmektedir. Bu gibi nedenlerle öğrenciler başarıya

yönelik içsel motivasyon sağlayamamaktadır. Adıgüzel (2020) ve Hartnett (2016) çalışmalarında, öğrencilerden istenilen görevler için verilen yönergelerin açık ve net olması gerektiğinin altını çizmiştir.

Akademik beceriler ilişkin öğrenci engellerindeki artış, genel anlamda içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Akademik beceriler ilişkin engellerin artması, başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinde ve bilmeye yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin, öğrendiklerinin yeterli olmadığını ve öğretmene ulaşmanın güçleşmesi düşünceleri nedeniyle bilmeye yönelik motivasyonlarının düştüğü görülmektedir. Bakioğlu ve Çevik (2020) çalışmalarında bu konu üzerinde durmuşlar ve çalışma sonuçları benzerlik göstermektedir. Arıoğlu (2009) çalışmasında birinci ve son sınıf öğrencilerinin, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha fazla güdülenmiş olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Akademik becerilere ilişkin engellerin artması hem dış düzenleme düzeyinde hem de uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olduğu mevcut çalışma sonuçlarında yer almaktadır. Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin akademik beceriler konusunda ihtiyaçların karşılanmaması, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu zayıflamasına yol açtığı olarak yorumlanabilir. Ortaya çıkan engeller sebebiyle derse karşı ilgi kaybı yaşayan öğrenciler, doğal olarak derse etkin şekilde katılamamaktadır.

Teknik problemlere ilişkin öğrenci engellerindeki artış, genel anlamda içsel motivasyonu olumsuz etkilemekle birlikte uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Teknik problemlerin öğrencilerin derse katılmada zorluk yaşaması sebebiyle dış motivasyonu olumsuz etkilediği tespit edilmiştir. Shapiro vd. (2017) öğrenci tecrübelerinin motivasyon ve engellerle ilişkisini ele almıştır. Araştırmada olumsuz deneyimler, internete ulaşım, maddi imkansızlar, teknik alt yapı sorunları ve zaman kısıtlılığı gibi engellerin olduğu ortaya konulmuştur. Orhan (2021) çalışmasında öğrenci ve öğretmen görüşlerinde öne çıkan motivasyon sorunu olarak internet/bağlantı sorunları, ekonomik şartlar, materyal eksikliği, fırsat eşitliği gibi alt yapı problemlerini belirlemiştir. Gerek öğrenci gerek başka sebeplerden kaynaklı bağlantı kopması bu duruma örnek gösterilebilir. Bayburtlu (2020) mevcut çalışmadan farklı olarak bağlantı sorunlarının zamanla azaldığını belirtmiştir. Dolayısıyla sorunların azalmasıyla birlikte motivasyonun artması beklenmiştir.

Yönetici konularına ilişkin öğrenci engellerindeki artış, genel anlamda içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Bu konuya ilişkin engellerin artması, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyinde ve başarıya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Yönetici konularından biri olan öğrenene anında müdahale ve öğrenciyle sosyal etkileşimde bulunma imkanının olmaması, içe yansıyan dışsal motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Başaran vd. (2020) çalışmasında benzer sorunlara yer vermiştir. Usta ve Mahiroğlu (2008) çalışmada akademik başarıya çevrimiçi öğrenme ortamlarının fazla etki etmediği saptanmıştır.

Öğrenci motivasyonuna ilişkin engellerin artması, genel anlamda içsel motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Ayrıca hem başarıya yönelik hem de uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Simuth ve Sarmany-Schuller (2010) çalışmada alt başlık olarak başarı motivasyonları ve algılanan engellere yer verilmiş ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmacıların ortaya koyduğu sonuçlar mevcut araştırmanın aksine akademik motivasyon ile algılanan engeller arasında ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Akademik motivasyon ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik öğrencilerin algıladıkları engeller arasında bir bağlantı görülmemiştir.

Maguire (2005) çevrimiçi eğitimde motive edici faktörler ve engellerle ilgili çalışmasında içsel motivasyonu etkileyen bir faktör olarak teknoloji kullanımını vurgulamıştır. Aynı şekilde, çevrimiçi eğitimde teknik desteğin sağlanmaması da motivasyonu etkileyen bir faktördür. Teknolojik bilgi eksikliğinin motivasyonu düşürdüğü belirtilmiştir. Mevcut araştırmanın teknik problemlerin içsel motivasyonu olumsuz etkilediği bulgusu ile tutarlıdır.

Öğrencilerin derslere yönelik meslek edinme, iş bulma gibi belirlenen hedefler doğrultusunda derse katılım sağlamaları, belirlenmiş dışsal motivasyonla ilgilidir. Hart (2012) kişisel ihtiyaçların karşılamasının öğrenimdeki önemini vurgulamıştır. Buna karşın; çalışmalar için zaman ve destek, teknik beceriler ve teknik problemlere ilişkin engellerin artması, belirlenmiş dışsal motivasyon düzeyinde düşüşe neden olmaktadır. Farklı çalışmalar, çevrimiçi öğrenmede dış düzenleme dışsal motivasyonun zayıf bir engel olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre çevresel faktörlerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyon artırıcı etkisinin olmadığı; öğrencilerin ceza, ödül, teşvik baskı gibi dış faktörlerle güdülenmedikleri sonucuna ulaşılabilir (Orhan, 2021).

Srichanyachon (2014) ise çalışmasında konuyu başka noktalardan ele almış, uzaktan çevrimiçi öğrenmede ihtiyaçları ve engelleri araştırmıştır. İhtiyaç ve engellerin ilişkilerinin orta düzeyde olduğu ve algılanan engele paralel olarak ihtiyaçlarda da artış olduğu bulunmuştur. Diğer çalışmalardan farklı olarak, yönetici konuları ve akademik becerilere ilişkin engellerin artması, motivasyonsuzluk düzeyinde düşüşe neden olmaktadır.

Eğitim fakültelerinde yapılan bu araştırma sonucunda, çevrimiçi yapılan derslerde sosyal etkileşimin öğrenciler tarafından engel görüldüğü belirlenmiştir. Bu bulgu, Horzum'un (2019) çalışmasıyla tutarlıdır. Orhan (2021) sosyal etkileşim yetersizliğinin öğrencilerde dikkat dağınıklığına bağlamış ve bilmeye yönelik içsel motivasyonu olumsuz yönde etkilediğini tespit etmiştir ve bu bağlamda derse dikkatini veremeyen öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmede zorlandıkları, bu zorlanmadan dolayı yeni bilgiler öğrenme hazzına ulaşamadıkları, dolayısıyla bilmeye yönelik içsel olarak motive olamadıkları olarak yorumlanmıştır. Orhan (2021) uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu olumsuz etkileyen kavramlardan birinin sosyalleşme olduğunu ve sosyalleşmeyen öğrencilerin doyumsuzluk yaşadığını tespit etmiştir. Bu durum, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonu anlamında iki çalışma arasında farklı sonuçlara ulaşıldığını göstermektedir. Usta ve Mahiroğlu (2008) çalışmasında sosyal etkileşimin önemli düzeyde bir değişken olmadığı ortaya konulmuştur. Sosyal etkileşime ilişkin engellerin artması, içe yansıyan dışsal motivasyon düzeyinde ve düşüşe neden olmaktadır. Sosyal etkileşim ve akademik becerilere ilişkin engellerin artması, dış düzenleme düzeyinde düşüşe neden olduğu mevcut çalışma sonuçlarında yer almaktadır.

Benzer şekilde Sarmany-Schuller (2010) engelleri incelendiğinde, öğretici ile etkileşim sıklığı ve sosyal etkileşimin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, Horzum (2007) ve Demir Kaymak ve Horzum (2013) ve Horzum (2019) çalışmalarında benzer görüş bildirmişlerdir. Muilenburg ve Berge'in (2005) sosyal etkileşim boyutunun ortalamanın üstü çıkması da çalışmayla tutarlıdır. Araştırmadan elde edilen bulgularla örtüşen sonuçlarda iletişimin önemi ön plana çıkmaktadır. Sintema (2020), iletişimde yaşanan eksikliklerin öğrenme problemlerine sebep olduğunu ortaya koymuştur. Fakat, Kelsey ve D'souza'ya (2004) göre uzaktan eğitimde akranlar arasında etkileşimin önemli düzeyde değildir ve etkileşim öğrenciler için en az öneme sahiptir.

Orhan (2021) öğrencinin öğretmeni ve arkadaşlarıyla yeterince iletişimde bulunamamalarının derse yönelik motivasyonlarının düşmesinde büyük bir etkiye sahip olduğu, etkileşim kurulamaması sonucunda sosyal hayatın zayıfladığı ve sosyalleşmenin gerçekleşemediği; öğretmen, arkadaş ve dersle etkileşimin zayıf olmasının ders katılımlarını olumsuz etkilediği ve akademik motivasyonda düşüş yaşandığı saptamıştır. Çalışma, çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engeller arasında alt boyut olarak yer alan sosyal etkileşimin önemini ortaya koymaktadır. Çevrimiçi derslerin etkili olması, alanyazında birçok çalışmada (Kaya, 2002; Keller, 2016; Moore, 1986; Toplu, 2019) etkileşimle ilişkilendirilmiştir. Hartnett' a (2016) göre doğru şekilde yapılan çevrimiçi öğrenme için etkileşim önemlidir. Bu görüşleri destekleyen başka bir çalışma ise Chen ve Jang (2011) tarafından yapılmıştır. Söz konusu çalışma, uzaktan eğitimin iletişimde sorunlar çıkardığını, sosyal etkileşim için yeterli olmadığını ve bundan kaynaklı da akademik motivasyonu olumsuz etkilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, Muilenburg ve Berge (2005) çevrimiçi öğrenmede etkililik, deneyim, beceri ve zevk alma değişkenlerinin daha görünür olduğunu saptamıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede etkili olamamasında yüz yüze eğitimin onlara sunmuş olduğu öğretmen bağımlılığı ve özerk öğrenmeye hazır olmamaları sebep gösterilebilir.

Çalışmalar için zaman alt boyutunda, öğrencilerin zaman yönetiminde başarısız olmaları ve buna bağlı olarak görevlerini tam anlamıyla yerine getirmemeleri durumu belirlenmiş dışsal motivasyonu olumsuz etkilemektedir. Aksu (2020) zaman yönetimini başaramayan öğrencilerin görevlerini biriktirdiğini ve bu durumun motivasyonu düşürdüğünü ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlar, mevcut çalışmayla benzerlik taşımaktadır.

He ne kadar araştırma sürecinde, gönüllülerden yaş, etnik köken bilgisi alınmamış olsa da ek olarak alanyazın incelendiğinde, Muilenburg ve Berge'ye (2005) göre yaş, etnik köken ve kültürel etmenlerin yönetici konularında anlamlı bir değişken olduğu görülmektedir. Ayrıca, Horzum'a (2019) göre, öğrencilik haricinde başka işte çalışan bireylerin algıladıkları engellerin daha yüksek olduğu ve çevrimiçi öğrenme yönelik hazırbulunuşlukları yüksek olan bireylerin algıladıkları engellerin daha düşük olduğu saptanmıştır. Kaymak, Demir ve Horzum (2013) araştırmada çevrimiçi öğrenme öğrenenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun, öğrenme ortamlarındaki etkileşimlerinde anlamlı fark saptanırken, algılanan yapıyla negatif yönlü ilişki tespit edilmiştir. Bununla beraber, öğrenci motivasyonu ve akademik

becerilere ilişkin engellerin artması, motivasyon toplamı düzeyinde düşüşe neden olduğu mevcut çalışmada saptanmıştır.

5.2. Öneriler

Özkök (2009) çalışmasında çevrimiçi öğrenme ortamların, Türkiye’de örgün yüksek eğitim kurumlarında gereken ilgiyi görmediğini ifade etmiştir. Her ne kadar bir dönem söz konusu çalışma geçerli olsa da günümüzde geçerliliği kaybetmiştir. Bilhassa, salgın süreciyle eğitim kurumlarında oldukça ilgi çekmiştir. Üniversite öğrencileri, bir süre derslerini sadece çevrimiçi uygulamalardan takip etmiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak çevrimiçi öğrenme önemli hale gelmiş ve olumlu-olumsuz yönleri tartışılmaya başlanmıştır. Olumsuz yönler sıralandığında; yönetici konuları, teknik problemler, internet erişimi ve fiyatları, öğrenci motivasyonu, teknik beceriler, akademik beceriler, sosyal etkileşim ve çalışmalar için zaman ve destek konuları yer almaktadır. Çevrimiçi öğrenme engellerinin çözüme kavuşturulmasıyla eğitimin daha verimli hale gelmesi mümkün olacaktır.

Bu bölüm araştırma esnasında tespit edilen sorunlara öneriler geliştirmek adına oluşturulmuştur. Çevrimiçi öğretim sürecinde öğrencilerin sosyal etkileşimden uzak olması nedeniyle rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin etkin kullanılması ve öğrencilerin yalnızlık hissine kapılmaması sağlanabilir. Etkileşimin artması, öğrencilerin kavrama gücüyle bağlantılıdır. Öğrencinin kavrama yeteneğinin güçlenmesi, beraberinde öğrenmeyi olumlu etkileyecektir. Öğrencilerin derslerde olduğu gibi arkadaşlarıyla buluşabilecekleri çevrimiçi kulüpler kurulabilir ve düzenlenen etkinlikler sayesinde öğrencilerin sosyalleşmesi sağlanabilir. Bu sayede, bireysel öğrenme ihtiyaçları karşılanırken grup çalışmalarıyla yalnızlık hissi giderilebilir.

Yapılan etkinlikler, öğrencilerin hazırbulunuşluklarına uygun seçilebilir. Öncelikle, eğitim öğretime başlamadan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları tespit edilebilir ve hazırbulunuşlukları artırılabilir. Bu sayede, eğitimde verim artması beklenir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme sürecinde etkileşim ve hazırbulunuşlukları arasında pozitif ilişki olduğu görülmüştür. Ayrıca, çevrimiçi öğrenmeye yönelik algılanan engeller ile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olması arasında negatif ilişki saptanmıştır. Hazırbulunuşluğun artırılmasıyla algılanan engellerde düşüş olması beklenmektedir.

Ders içeriklerinin seçimi ve kullanılan teknik/yöntemler, çevrimiçi öğrenmeye uyumlu olması önerilir. Yüz yüze eğitimde kullanılan teknik/yöntemlerin tam manada yeterli olmayacağı, alanyazında yapılan araştırmalar tarafından ortaya konmuştur. Başka teknik/yöntemler seçilebileceği gibi yüz yüze eğitimde kullanılanların çevrimiçi öğrenmeye uyarlanması mümkündür. Burada önemli olan, öğrencilerin anlama ve kavramalarını kolaylaştıran ve onlar için engel teşkil etmeyen teknik/yöntemlerin tercih edilmesidir. Akademik motivasyon ve çevrimiçi öğretimde öğrencilerin algıladıkları engellerle ilgili bu çalışmadan yola çıkılarak yeni öğretim modelleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.

Çevrimiçi araçların sunduğu zengin kaynaklar kullanılarak öğrencilerin derse güdülenmeleri ve algıladıkları engellerin azaltılması hedeflenebilir. Özellikle, Web 2.0 araçlarının sağladığı kolaylık ve işlevsellikle öğrenciler için öğrenmenin önü açılabilir. Bu araçların desteği alınarak öğrencilerin iş birlikli ve derse etkin katılmaları sağlanabilir. Birçok duyuya aynı anda hitap eden çevrimiçi uygulamalar, öğrencilerin derste etkin olmasını ve etkinlikleri arkadaşlarıyla tamamlamalarını sağlamaktadır.

Çevrimiçi ve yüz yüze öğretim müfredatları birbirinden ayrılarak özel müfredatlar hazırlanması için çalışmalar yapılabilir. Aksi takdirde, müfredatın yetişmesi pek mümkün olamamaktadır. Müfredat hazırlama süreci uzun olduğu için yüz yüze öğretim müfredatı uzmanlar tarafından çevrimiçi derslere uyarlanabilir. Aynı müfredatın her iki şekilde kullanılması öğretim kalitesini düşürmesi muhtemeldir. Ayrıca, öğrenme stilleri öğrencilere göre farklılık gösterdiği için müfredatlar bireyselleştirilerek öğrenciye uygun içerik hazırlanabilir. Çevrimiçi öğrenme alanlarında zengin kaynaklara ulaşılabilmesi bu durumu kolaylaştırmaktadır.

Ders saatleri ve ders süreleri, çevrimiçi öğrenmeye uyarlanması önerilir. Öğrencilerin, dikkat süresinin çevrimiçi öğretimde daha az olduğu farklı çalışmalar aracılığıyla doğrulanmıştır. Ders süre ve saatlerinin aynı bırakılması, çevrimiçi öğrenmeye yönelik engellerin dolaylı olarak artmasına sebep olacaktır. Ders sürelerinin 25 dk. yapılarak 10 dk. ara verilmesi çevrimiçi dersi eskiye nazaran verimli kılması beklenir.

Çevrimiçi öğretimin doğal sonucu olarak uzaktan yapılan ölçme değerlendirme uygulamalarının adil ve en az hatayla yapılması için uzman eğitimcilerden görüşler alınabilir. Sınav, kurum tarafından belirlenen tarih, saatte ve

eşzamanlı uygulanabilir. Sistem ortak saati baz alınabilir ve bu sayede sınav süresi dışına çıkılamaz. Her öğrenci için sabit IP sistemine geçilerek öğrencilerin farklı cihazlardan sisteme girişi engellenebilir. Çevrimiçi sınav esnasında yüz tarama sistemiyle kimlikleri teyit edilebilir. Öğrencilerden kamera ve mikrofon açmaları talep edilebilir. Böylelikle, öğrencinin emeğinin karşılığını alacağı, hakkının yenmeyeceği sistem geliştirilmiş olur. Çevrimiçi sınavlar, kontrol edilmesi güç olduğu için manipülasyona açıktır. Ayrıca, altyapı ya da bilgisayar kaynaklı sorunun ortaya çıkması sınavı olumsuz etkileyecektir. Bu kaygıyı yaşayan bireylerin, çevrimiçi öğrenmeye yönelik engel duymaları bunun sonucudur. Yaşanması muhtemel olumsuzluklar için bu gibi çözüm üretilerek öğrencilerin çevrimiçi ölçme değerlendirme uygulamalarına ölçme değerlendirmeye güveni artırılabilir.

Akademisyenlere ve öğrencilere çevrimiçi öğretiminin kolaylıkları ve zorlukları hakkında webinarlar düzenlenerek farkındalıkları sağlanabilir. Webinarlar sayesinde eğitim kalitesinin artması beklenir. Konu hakkında önbilgisi olan bireylerin, karşılaşılan sorunlarla kolaylıkla başa çıkması beklenir. Böylece, öğrencilerin akademisyenlere yönelik algıladıkları engellerin ortadan kaldırması adına olumlu bir adım olacaktır. Hem öğrencilere hem de akademisyenlere eğitim öğretim yılı öncesi teknik konularda eğitimler verilebilir ve yaşanan teknik aksaklıkların eğitimi olumsuz etkilemesinin önüne geçilebilir.

İnternet erişimi fiyatları ve ekipmanlarla ilgili maddi güçlük yaşayan öğrencilere destek sunulabilir, dekanlık veya rektörlükten destek talep edilebilir. Üniversiteler bünyesinde çevrimiçi öğretim odası açılarak derse ulaşım kolaylaştırılabilir. Burs programları kapsamında öğrencilere internet ve teknolojik ekipman sağlanabilir. Ülke genelinde internet servis sağlayıcılardan öğrencilere uygun fiyatlı özel paketler sunulabilir.

Araştırma sürecinde nicel yöntem kullanılarak veriler toplanmıştır. İleri dönemlerde yapılabilecek araştırmalarda nitel verilerle desteklenebilir. Ek olarak, benzer araştırma konularında yapılan diğer çalışmaların sonuçları kıyaslanabilir. Araştırma sonuçlarının paralellik taşıyıp taşımadığı, hangi noktalarda ayrışmaların ortaya çıktığı görülebilir. Bu araştırmada yer verilmeyen ancak önem arz eden akademik doyum, algılanan öğrenme, üst bilişsel farkındalık vb. değişkenler kullanılarak ilerleyen dönemlerde farklı araştırmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim, Cilt (49)*, Özel Sayı/2020, Sayı: 1, 253-271. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998>
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, (1)1, 92-97.
- Akbay, S. ve Gizir, C. (2011). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik özyeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 60-78.
- Aksu, Z. C. (2020). Distance education in COVID-19 pandemic: Insights from Turkish students. *Research Methods in Social Sciences Final Report*. İstanbul, 11 June-21 June 2020.
- Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik özyeterlik arasındaki ilişki: İlahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 1376 - 1398.
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugül, H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi: Ahi Evran Üniversitesi örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 185-200.
- Arıoğlu, S. (2009). İngiliz dili öğretmen adaylarının akademik motivasyonları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009 (36), 12 - 19.
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.43502>
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *BEÜ SBE Derg.*,7(1), 231-274.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15 (4), 131-151. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460>
- Bayındır, N. (2021). Çevrimiçi öğretim sürecinde motivasyon faktörü. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2), 291-303.
- Berry, W. D., Feldman, S. ve Stanley F. D. (1985). *Multiple regression in practice* (No. 50), Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412985208>

- Bilgiç, H. G. ve Tüzün, H. (2015). Yükseköğretim kurumları web tabanlı uzaktan eğitim programlarında yaşanan sorunlar. *AUAD*, 1(3), 26-50.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirilmesi, geçerliliği, güvenilirliği. *Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (2), 83-98. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000094
- Bozkurt, A. (2016). *Bağlantıcı kitlesele açık çevrimiçi derslerde etkileşim örüntüleri ve öğrenen-öğrenen rollerinin belirlenmesi*. (Tez No. 432498) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2).
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(1), 94-101.
- Chen, K. C. ve Jang, S. J. (2011). Self-determination theory: Implications for motivation in online learning. MacTeer, C. F. (Ed.), *Distance Education* (127-147). Nova Science Publishers, Inc.
- Clark, R. E. ve Effort, M. M. (2004). What works in distance learning: Motivation strategies. *What works in distance learning: Guidelines*, 89-110.
- Cihan, B. B., Araç Ilgar, E. ve İnan, M. (2021). Spor bilimleri fakültelerinde görev yapan öğretim üyelerinin COVID-19 salgını sebebiyle yoğunlaşan online eğitime karşı bakış açılarını keşfetmek. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5 (1), 19-43.
- Cunningham, G. K. (2003). *Can education schools be saved?* American Enterprise Institute.
- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve davranışı: Psikolojinin temel kavramları (7. Basım)*. Remzi Kitabevi.
- Çokluk, Ö. S., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, S. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: Spss ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Güdülenme Düzeyleri (SAU Örneği)*. (Tez No. 228626) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve

etkileşim arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1783 - 1797. <https://doi.org/10.12738/estp.2013.3.1580>

Demir, T. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ve başarı amaç yönelimi türleri ilişkisinin değerlendirilmesi*. (Tez No. 290638) [Doktora tezi, Gazi Üniversite]. Ulusal Tez Merkezi.

Devoid, G. H. (2007). *The motivations of online learners* (Doctoral dissertation, Capella University).

Dunigan, B. ve Curry, K. J. (2006). Motivation and learning strategies of students in distance education. *Journal of the Mississippi Academy of Sciences*, 51(2), 140-155.

Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli eğitim dergisi*, 49(1), 619-633. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787874>

Eggen, P. ve Kauchak, D. (2010). *Educational psychology: Windows on classrooms*. Education International.

Er Türküresin, A. H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49 (1), 597-618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>

Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Tez No. 602493) [Yüksek Lisans tezi, Balıkesir Üniversite]. Ulusal Tez Merkezi.

Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7, p. 429). McGraw-hill.

Francis, A., Goheer, A., Haver-Dieter, R., Kaplan, A. D., Kerstetter, K., Kirk, A. L. ve Yeh, T. (2004). *Promoting academic achievement and motivation: A discussion and contemporary issues based approach*. University of Maryland.

Galusha, J. M. (1998). *Barriers to learning in distance education*. To The Educational Resources Information Center (ERIC).

Grunschel, C. Schwinger, M., Steinmay, R. ve Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.

Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Pearson Longman. <https://doi.org/10.1177/003368820103200109>

- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: A review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.
- Hartnett, M., George, A. S. ve Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12 (6), 20–38. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.1030>
- Hartnett, M. (2016). *Motivation in Online Education* (1st ed.). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-0700-2
- Horton, W. (2000). *Designing web based training*. John Wiley & Sons.
- Horzum, F. (2019). *Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk ile algılanan engeller arasındaki ilişkinin incelenmesi (Sakarya Üniversitesi pedagojik formasyon örneği)*. (Tez No. 563244) [Yüksek Lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Horzum, M. B., Demir Kaymak, Z. ve Canan Güngören, Ö. (2017). Çevrimiçi öğrenmede öğrenci engelleri ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 61-84. <https://doi.org/10.51280/yjer.2017.009>
- Ibrahim, D. Z., Silong, A. D. ve Samah, B. A. (2002). Readiness and attitude towards online learning among virtual students. *In 15th Annual Conference of the Asian Association of Open Universities*, India.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçe'ye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karasu, G. ve Sarı, Y. (2019). Uzaktan eğitim ve yabancı dil öğrenme özerkliği. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 7(2), 321-334.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Tez No. 296346) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Pegem A Yayınları.
- Kaynar, T. (2019). *Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*. (Tez No. 28241852) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Proquest.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning and technology: applying the arcs-v motivation model. *Participatory Educational Research (PER)* Vol. 3 (2), pp. <https://doi.org/10.17275/per.16.06.3.2>

- Kelsey, K. D. ve D'souza, A. (2004). Student motivation for learning at a distance: Does interaction matter. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 7 (2), 1-10.
- Khan, B. H. (1997). *Web-based instruction*. Educational Technology Publications Englewood Cliffs.
- Khan, I. M. (2009). *An Analysis Of The Motivational Factors In Online Learning*, [Yayımlanmamış Doktora tezi]. University of Phoenix.
- Kıraç, K. (2020). Yabancı dil öğretiminde yöntem ve sonrası: 2020'den sonra. *International Journal of Contemporary Educational Studies*, 6(6), 680–691.
- Korucu, A.T. ve Sezer, C. (2016). Web 2.0 teknolojilerini kullanma sıklığının ders başarısı üzerindeki etkisine yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, 5(2), 379-394. <https://doi.org/10.17943/etku.78815>
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J. ve Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*, 13(3), 251- 258. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(02\)00092-4](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(02)00092-4)
- Maguire, L. L. (2005). Literature review—faculty participation in online distance education: barriers and motivators. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 8(1), 1-16.
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Educational Technology & Society*, 12(3), 4-11.
- Meriçelli, M. ve Uluyol, Ç. (2016). Web ve mobil destekli harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyon ve akademik başarılarına etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(9). <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.9781>
- MEB. (2020). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Hasan Kalyoncu Üniversitesi.
- Mockus, L., Dawson, H., Edel-Malizia, S., Shaffer, D., An, J. ve Swaggerty, A. (2011). The impact of mobile access on motivation: Distance education student perceptions. *World Campus Learning Design*, 4(5), 1-34.
- Moore, M. (1986). Self- directed learning ve distance education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 1 (1), 7-24.

- Moore, M.G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning*. (3rd ed.). Wadsworth Cengage Learning.
- Morrison, D. (2003). *E-learning strategies: How to get implementation and delivery right first time*. John Wiley & Sons.
- Muilenburg, L. Y. ve Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48. <https://doi.org/10.1080/01587910500081269>
- Ngeow, K.Y.H. (1998). *Motivation and transfer in language learning*. ERIC Clearinghouse on Reading English and Communication Bloomington IN.
- O'Reilly T. (2007). What is web 2.0: Design patterns and business models for the next generation of software. *Communications & Strategies*, 65, 17-37.
- Onuk, Ö. (2007). *Müzik öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin öğretmenliğe güdülenmeleri ile akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No. 207114) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Orhan, B. (2021). *Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları*. (Tez No. 672792) [Yüksek Lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Özbaşı, D., Cevahir, H. ve Özdemir, M. (2018). Çevrimiçi öğrenme motivasyon ölçeği'nin Türkçe uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368. <https://doi.org/10.24315/trkefd.331973>
- Özkök, A. (2009). *Çevrimiçi öğrenme ortamlarında disiplinlerarası yaklaşım*. Akademik Bilişim XI. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 11-13 Şubat 2009 Harran Üniversitesi, 477-480.
- Pintrich, P. ve Zusho, A. (2002). The development of academic self-regulation: The role of cognitive and motivational factors. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.). *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50012-7>
- Renner, T. ve Feldman, R. S. (2015). *Aklımın aklı: Psikoloji* (M. Durak, E. Ş. Durak ve U. Kocatepe, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Radovan, M. (2011). The Relation between distance students' motivation, their use of learning strategies, and academic success. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(1), 216-222.
- Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme teorileri*. Nobel Yayıncılık.
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Roth, N. E. W., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M. ve Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC)

Student experience: An examination of attitudes, motivations, and barriers.
Computers & Education, 110, 35-50.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>

Simuth, J. ve Sarmany-Schuller, I. (2010). Online learning barriers. In *Technological Developments In Education And Automation*. Springer. pp 109-111.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-3656-8_21

Soydal, İ., Alır, G. ve Ünal, Y. (2012). *Türk üniversiteleri e-öğrenmeye hazır mı? Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi örneği*. International Conference on Electronic Publishing, ELPUB, 133-144.

Srichanyachon, N. (2014). The barriers and needs of online learners. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 15(3), 50-59.
<https://doi.org/10.17718/tojde.08799>

Stevens, N. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences (5th ed.)*. Taylor ve Francis Group.

Stipek, D. (1988). *Motivation to learn: From theory to practice*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.

Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*. Pearson.

Telli-Yamamoto, G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
<https://doi.org/10.32329/uad.711110>

Terzi, M., Ünal, M. ve 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.

Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkokula başlamış 5. Sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 546442) [Yüksek Lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.

Usta, E. ve Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve doyuma etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (2), 1-15.

Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Biere, N.M., Senecal, C. ve Valleries, E.F., (1992). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic and amotivation in education. *Educational Psychological Measurement*, 52, 1003- 1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>

Yalabık, N. (2001). Uzaktan eğitim: ODTÜ deneyimleri. *TBD Bilişim*. 80.

- Yazıcı, H. (2008). Motivasyon. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.) *Eğitim psikolojisi içinde* (s. 423-447). Pegem Akademi.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- YÖK. (2020). *Uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitimeyonelikdegerlendirme.aspx>
- YÖK. (2020). *YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*. [YÖK YÖK'ten Üniversitelerdeki Uzaktan Eğitime Yönelik Değerlendirme \(yok.gov.tr\)](https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/yok-yok-ten-universitelerdeki-uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme-yok.gov.tr)
- YÖK. (2021). *Üniversite izleme ve değerlendirme raporları*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2021/2020-universite-izleme-ve-degerlendirme-raporlari-aciklandi.aspx>

EKLER

EK 1: Kişisel Bilgi Formu

1. Bölümünüz:

- a. Türkçe Öğretmenliği
- b. İngilizce Öğretmenliği
- c. Sınıf Öğretmenliği
- d. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği
- e. İlköğretim Matematik Öğretmenliği
- f. Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
- g. Fen Bilgisi Öğretmenliği

2. Sınıfınız:

- a. 1. Sınıf
- b. 2. Sınıf
- c. 3. Sınıf
- d. 4. Sınıf

3. Cinsiyetiniz:

- a. Kadın
- b. Erkek

4. Genel akademik not ortalamanız:

- a. 2.50 ve altı
- b. 2.51-3.00
- c. 3.01-3.50
- d. 3.51 ve üstü

5. Sosyoekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

- a. Düşük
- b. Orta
- c. Yüksek

6. Annenizin eğitim durumu:

- a. İlkokul ve altı
- b. Ortaokul
- c. Lise
- d. Lisans
- e. Lisansüstü

7. Babanızın eğitim durumu:

- a. İlkokul ve altı
- b. Ortaokul
- c. Lise
- d. Lisans
- e. Lisansüstü

8. Kendinize ait bir çalışma odanız var mı?

- a. Var
- b. Yok

9. Kendinize ait bir bilgisayarınız var mı?

- a. Var
- b. Yok

10. İnternet/bilgisayar kullanma beceriniz:

- a. Düşük
- b. Orta
- c. Yüksek

EK 2: Çevrimiçi Öğrenme Öğrencilerinin Yaşadıkları Zorluklar Ölçeği

	Engel değildir	Zayıf bir engeldir	Orta derecede bir engeldir	Güçlü bir engeldir	Çok güçlü bir engeldir
Çevrimiçi öğrenme ile ilgili yeterli sayıda akademik danışman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Ders materyallerinin her zaman zamanında iletilmesiyle ilgili sorun yaşadım (ya da bu konuda endişeliyim).					
Öğretim elemanlarının çevrimiçi öğretirken ne yaptıklarını bilmediklerini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Çevrimiçi öğretim elemanlarından gelen açık beklenti veya yönergelerin eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Çevrimiçi dersler için idari ve akademik personele erişmekte zorluk yaşarım.					
Öğretim elemanından zamanında cevap ve geri bildirim alamadım (ya da bu konuda endişeliyim).					
Deneyimli uzmanlar veya öğretim elemanlarına erişimde eksik gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Özel öğretici gibi hizmetlerin ve desteğin yetersiz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Çevrimiçi derslerdeki öğrenme materyallerinin ve öğretimin kalitesinin düşük olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
İletim sisteminin kullanımı ile ilgili verilen eğitim yetersizdir.					
Çevrimiçi öğrenme için sınıf mevcudunun uygun olmadığı (çok küçük ya da büyük) endişesindeyim.					
Çevrimiçi derslerde öğrenciler arasında etkileşim ve iletişim eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Çevrimiçi öğrenme, kişiye özgü değildir (ya da bana öyleymiş gibi görünmektedir).					
Bir çevrimiçi derste diğer öğrencilerden izole edildim (ya da izole edilmiş hissetmekten korkuyorum).					
Çevrimiçi ortamlarda sosyal bağlam ipuçlarının					

(vücut dili gibi) eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Diğer çevrimiçi öğrencilerle iş birliğinin eksik olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Öğretim elemanı ve diğer öğrenciler ile yüz yüze etkileşim yoluyla öğrenmeyi tercih ederim.					
Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan dil becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan yazma becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan okuma becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi öğrenme için iletişim becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi derslerde ihtiyaç duyulan yazma (klavye ile) becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi dersler için akademik güven eksikliğim var veya utangacım.					
Çevrimiçi derslere erişimde yeni araçların nasıl kullanıldığını öğrenmekten korkuyorum (ya da rahatsızlık duyuyorum).					
Bilgisayar ve benzeri teknolojilerden korkuyorum.					
Çevrimiçi dersler için yazılım kullanma ile ilgili gerekli becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi derslerde iletim sisteminde başarıyla gezinmek için gerekli becerilerim eksiktir.					
Çevrimiçi öğrenmede ihtiyaç duyulan teknik araçlara tanıdık değilim.					
Çevrimiçi derslerde kullanılan farklı öğretim yöntemleriyle öğrenmekten rahatsızlık duyuyorum (ya da korkuyorum).					
Çevrimiçi öğrenmeye başlamayı erteliyorum veya başlayamayacağımı düşünüyorum.					
Çevrimiçi öğrenme için motivasyonum eksiktir.					
Çevrimiçi bir derste öğrenmem için daha fazla sorumluluk almalıyım.					
Ödevlerin daha zor yanlarından ziyade daha kolay yanlarını öğrenmeyi seçerim.					
Çevrimiçi öğrenme ortamının doğasından kaynaklı motive etmediğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Aile yaşamımın bozulmasından korkuyorum.					
Çevrimiçi öğrenme kişisel zamanımı azalttı (ya da azaltır).					
Aile, arkadaş, işveren veya diğer önemli kişilerin desteğinin eksikliğini gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Evde, işte veya herhangi bir yerde çalışırken					

önemli kesintiler oluyor.					
Çevrimiçi dersler süresince öğrenme için yeterli zaman olmadığını gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Güvenilir bir internet bağlantısı, yüksek hızda bağlantı veya bir internet servis sağlayıcısı eksikim var.					
Donanım, yazılım, onarım veya servis sağlayıcı masrafları çok yüksektir.					
İhtiyaç duyulan teknoloji (yazılım veya donanım) benim için erişilebilir değildir.					
Çevrimiçi dersler için platform, donanım, tarayıcı ve yazılımların uyumsuz olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Yazılım ve donanım uyumsuzluğundan meydana gelen teknik problemler olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					
Teknik destek eksikliği olduğunu gördüm (ya da bu konuda endişeliyim).					

EK 3: Akademik Motivasyonu Ölçeği

Neden okula gidiyorsunuz? Çünkü ...	Hiç katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim					
yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum					
üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum					
bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum					
dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor					
derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için					
ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için					
daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için					
aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak					
ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için					
önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım					
kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı					
şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum					
ileride “iyi bir hayat” yaşamak istiyorum					
ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı					
meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak					
önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı					
neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil					
zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için					
kendi kendime zeki olduğumu göstermek için					
ileride daha iyi ücret alabilmek için					
ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor					
inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim					

çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek					
birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı					
bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım					
üniversitedeki çalışmalarımda mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.					
kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum					



EK 4: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**BAŞVURU NO: 37****ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU**

Projenin Adı	"Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri"	
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi	
Proje Araştırmacıları	Recep KONGÜL Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Recep KONGÜL Dr. Öğr. Üyesi Emre TOPRAK	(Sorumlu Araştırmacı) (Danışman)
	Kocasinan/KAYSERİ	
	E-posta adresi: @erciyes.edu.tr	

KARAR:

Etik Kurulumuza başvuran *Recep KONGÜL*'ün, "*Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri*" adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

- Proje etik açıdan uygun bulunmuştur. ☒
- Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir. ☐
- Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır. ☐

25/01/2022

ADI SOYADI		İMZA
Etik Kurul Başkanı	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Etik Kurul Başkan Yrd.	Prof. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. M. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Prof. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Doç. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Doç. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Doç. Dr. [Redacted]	[Redacted]
Üye	Doç. Dr. [Redacted]	[Redacted]

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Recep Kongül
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Uludağ Üniversitesi, Bursa	13.06.2014
Lise	Bünyan Anadolu Lisesi, Kayseri	18.06.2010

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2022- Halen	Fahri Mor M.T.A.L, Kayseri	İngilizce Öğretmeni
2014-2022	Ahmet Turgay İmamgiller M.T.A.L, Sivas	İngilizce Öğretmeni
2014-2022	Şarkışla Halk Eğitim Merkezi, Sivas (Görevlendirme)	İngilizce Öğretmeni
2014-2015	Şarkışla İmam Hatip Ortaokulu-Lisesi, Sivas (Görevlendirme)	İngilizce Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce

YAYINLAR

Kongül, R. (2022). Akademik Motivasyonu Etkileyen Faktörler: Çevrimiçi Öğrenmede Öğrenci Engelleri. *Öğretmen Eğitimi ve Öğretim*. (Değerlendirme Aşamasında).