



**T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**MATEMATİK VE FEN BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENME ORTAMINDA BAĞLILIĞI İLE ÖĞRENMEYE HAZIR
BULUNUŞLUK, SOSYAL OLABİLME ALGISI VE AKADEMİK
MOTİVASYONLARININ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Eda GÜLEÇ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU

AKSARAY, 2022

Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü'nün 192308007 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Eda GÜLEÇ tarafından hazırlanan “(FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA BAĞLILIĞI İLE ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUK, SOSYAL OLABİLME ALGISI VE AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ)” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından OY BİRLİĞİ/OY ÇOKLUĞU ile Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Özlem ERYILMAZ MUŞTU

Aksaray Üniversitesi

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....

Üye: Unvanı Adı SOYADI

Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....

Üye: Unvanı Adı SOYADI

Üniversite Adı

Bu tezin, kapsam ve kalite olarak Yüksek Lisans Tezi olduğunu onaylıyorum/onaylamıyorum.....

Tez Savunma Tarihi:/...../.....

Jüri tarafından kabul edilen bu tezin Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

.....

Doç. Dr. Mehmet Ali HİNİS

Fen Bilimleri Enstitüsü Müdürü

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, akademik kurallara ve bilimsel etik, ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, çalışmamda kullandığım verilerin orijinalliğini ve her türlü intihalden uzak olduğunu beyan ederim.

Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

İmza

Eda GÜLEÇ

TEŞEKKÜR

Lisansüstü eğitimim başlangıcından sonuna kadar vermiş olduğu destek ile daima yanımda danışman hocam Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Eğitim hayatım boyunca bana maddi ve manevi destekte bulunan ve bu günlere gelebilmemdeki en büyük pay sahibi olan aileme sonsuz sevgi ve saygılarımı sunuyor ve teşekkür ediyorum.

Eda GÜLEÇ

AKSARAY, 2022



İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
ÇİZELGELER DİZİNİ	vii
1.GİRİŞ	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Önemi.....	3
1.3 Araştırmanın Amacı	5
1.4 Araştırmanın Problemi ve Alt Problemler	6
1.6 Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.8 Tanımlar	7
2. KAYNAK ÖZETLERİ	8
2.1 Sanal Sınıf Kavramı	8
2.1.1 Sanal sınıf uygulamalarının avantajları.....	8
2.1.2 Sanal sınıf uygulamalarının dezavantajları	9
2.1.3 Türkiye ve dünya’da sanal sınıf uygulamaları	9
2.1.4 Sanal sınıf uygulamaları.....	10
2.1.4.1 Adobe connect	10
2.1.4.2 Big blue button.....	10
2.1.4.3 Blackboard collaborate	10
2.1.4.4 Electa.....	11
2.1.4.5 Gototraining	11
2.1.4.6 Open meetings	11
2.1.4.7 Perculus.....	12
2.1.4.8 Wızıq.....	12
2.1.5 Sanal sınıf araçları.....	13
2.1.5.1 Senkron sınıf araçları	13
2.1.5.2 Asenkron sınıf araçları	14
2.2 Motivasyon.....	15
2.2.1 Motivasyonun özellikleri	17
2.2.2 Motivasyon türleri.....	17
2.2.2.1 İçsel motivasyon	18
2.2.2.2 Dışsal motivasyon.....	19
2.2.3 Motivasyonsuzluk	20
2.2.4 Akademik motivasyon	20
2.3 Öğrenci Bağlılığı.....	24
2.3.1 Öğrenci bağlılığı boyutları	24
2.3.1.1 Davranışsal bağlılık	25
2.3.1.2 Duyuşsal bağlılık	25
2.3.1.3 Bilişsel bağlılık	26
2.3.2 Öğrenci bağlılığı ile teknoloji kullanımı ilişkisi	26
2.4 Hazırbulunuşluk	26
2.4.1 Bilişsel hazırbulunuşluk	28
2.4.2 Eğitsel hazırbulunuşluk.....	29
2.4.3 Sosyal hazırbulunuşluk	29
2.4.4 Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk	29
2.4.5 Teknolojiye hazırbulunuşluk.....	30

2.5 Sosyal Olabilme	31
2.6 İlgili Araştırmalar	34
2.6.1 Çevrimiçi öğrenme ve hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar	34
2.6.3 Çevrimiçi öğrenme ve motivasyon, bağlılık, hazırbulunuşluluk ile ilgili çalışmalar	38
3. MATERİYAL VE YÖNTEM.....	40
3.1 Araştırmanın Yöntemi.....	40
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu	40
3.3 Veri Toplama Araçları	40
3.3.1 Kişisel bilgi formu	40
3.3.2 Öğrenci bağlılığı ölçeği.....	41
3.3.3 Algılanan sosyal olabilme ölçeği	41
3.3.4 Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği	42
3.3.5 Akademik motivasyon ölçeği.....	42
3.4 Uygulama Süreci.....	43
3.5 Verilerin Analizi	43
4. ARAŞTIRMA BULGULARI.....	46
5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA	54
KAYNAKLAR	59
EKLER.....	71
Ek A. Kişisel Bilgi Formu.....	71
Ek B. Akademik Motivasyon Ölçeği	72
Ek C. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği	73
Ek D. Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği	74
Ek E. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Tutum Ölçeği	75
Ek F. Etik Kurul İzni.....	76
ÖZGEÇMİŞ.....	77

YÜKSEK LİSANS TEZİ

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA BAĞLILIĞI İLE ÖĞRENMEYE HAZIR BULUNUŞLUK, SOSYAL OLABİLME ALGISI VE AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ

Eda GÜLEÇ

Aksaray Üniversitesi
Fen Bilimleri Enstitüsü
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı
Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU

ÖZET

Çevrimiçi öğrenme, teknolojinin eğitimde sağladığı önemli fırsatlardan biridir ve son yıllarda öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrimiçi öğrenme öğrencilere sağladığı kolaylığın yanı sıra değişen koşullara uyum sağlamalarına imkân tanımaktadır. Bu araştırmada fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı, hazırbulunuşluk, çevrimiçi motivasyon ve algılanan sosyal olabilmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte Sun ve Rueda tarafından geliştirilmiş, Ergün ve Koçak Usluel tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Karagüven tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için ise Hung vd. tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmış olan “Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişki karşılaştırmalarında Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre; Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bağlılığı ile akademik motivasyon düzeyleri ve algılanan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki tespit edilirken; öğrencilerin bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik Motivasyon, Algılanan Sosyal Olabilme, Hazırbulunuşluk, Öğrenci Bağlılığı, Sanal Sınıf

Ağustos, 2022; 77 Sayfa

M.Sc. THESIS

INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP OF SCIENCE TEACHER STUDENTS IN THE ONLINE LEARNING ENVIRONMENT AND THEIR READY TO LEARN, PERCEPTION OF SOCIAL BEING AND ACADEMIC MOTIVATIONS

Eda GÜLEÇ

**Aksaray University
Graduate School of Natural and Applied Sciences
Department of Mathematics and Science Education**

Supervisor: Assoc. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU

ABSTRACT

Online learning is one of the important opportunities provided by technology in education and has become an integral part of teaching activities in recent years. In addition to the convenience it provides to students, online learning also allows them to adapt to changing conditions. In this study, the relationship between student engagement, readiness, online motivation and perceived social ability of science teacher students in online learning environments was examined. The sample of the research consists of 97 students studying in the Department of Science Education at Aksaray University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. In the research, "Personal Information Form", "Student Engagement Scale" and "Perceived Social Ability Scale", which were developed by Sun and Rueda and adapted into Turkish by Ergün and Koçak Usluel, were used as data collection tools. In addition, the "Academic Motivation Scale", which was adapted into Turkish by Karagüven to determine the academic motivation of the students, and Hung et al. "Online Learning Readiness Scale", which was developed by Yurdugül and Alsancak Sırakaya and adapted to Turkish by Yurdugül and Alsancak Sırakaya, was used.

Pearson Correlation Analysis was used in the analysis of the data. According to the research results; While a significant, positive and moderate relationship was found between students' engagement in online learning environments, their academic motivation levels and their perceived social ability; It was determined that there was no significant relationship between students' commitment and readiness levels.

Keywords: Academic Motivation, Perceived Social, Readiness, Student Engagement, Virtual Classroom

Agust, 2022; 77 pages

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 3.1. Ölçeklerin normallik testi, çarpıklık-basıklık değerleri, minimum maksimum puanları ve ortalama puanları	44
Çizelge 4.1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları.....	46
Çizelge 4.2. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk alt boyutlarının düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları	47
Çizelge 4.3. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları	48
Çizelge 4.4. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon alt boyutlarının düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları	49
Çizelge 4.5. Sınıf düzeyine göre algılanan sosyal olabilme alt boyutları puan ortalamaları	51
Çizelge 4.6. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları.....	52
Çizelge 4.7. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutlarının düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları	53

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, problem ve alt problemleri, sayıltıları, sınırlılıkları, tanım ve kısaltmalarına ilişkin bilgiler sunulmuştur.

1.1 Problem Durumu

2019 yılında birden ortaya çıkan Covid-19 salgınının Dünya üzerinde hızlı bir şekilde yayılmaya başlamasıyla her alanda olduğu gibi eğitim alanında da aniden çeşitli önlemler alınmak zorunda kalınmıştır (Ayhan, 2022). Covid-19'un temas yoluyla bulaşma riskinin yüksek olduğu okul ortamlarında salgını kontrol altına almak amacıyla diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de bütün eğitim kurumlarında eğitime ara verilerek sokağa çıkma kısıtlamaları uygulanmaya başlanmıştır. 2020 yılı mart ayından itibaren Yüksek Öğretim Kurulu tarafından alınan kararlar çerçevesinde acil bir şekilde uzaktan öğretime geçilmiş ve dersler çevrimiçi öğrenme ortamlarında verilmeye başlanmıştır (Demir, 2021). Bu dönemde öğrenci ile okul arasındaki iletişim ve derslerin devamlılığı çevrimiçi uygulamalar ile gerçekleştirilmiştir (Aslan, 2022). Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitimin içerisinde yer alan ve öğrenme yönetim sistemlerini ve sanal sınıfları kapsayan bir öğrenme şeklidir (Polat, 2016). Gelişen teknolojinin eğitime sağladığı fırsatlardan biridir ve son yıllarda eğitim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Demir, 2021). Öğretmen ve öğrencinin fiziksel olarak aynı mekânda bulunmadan eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmesine olanak sağlamaktadır. Ayrıca zaman sınırlaması olmaması açısından da hem öğretmene hem de öğrenciye esneklik sağlamaktadır (Alsancak Sırakaya ve Yurdugül, 2016).

Yaşanılan bu olağanüstü süreçte her kademedeki öğrenci çevrimiçi öğrenme faaliyetleri ile eğitim öğretim görmüştür (Saritaş ve Barutçu, 2020). Çevrimiçi öğrenme, tasarlama, planlama geliştirme basamakları olan sistematik bir eğitim sürecini içermektedir. Öğrenme sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında da akademik başarı farklı faktörlerden etkilenmektedir. Öğrencinin motivasyonu, hazırbulunuşluk seviyesi, öğrenci bağlılığı öğrenmeyi etkileyen önemli faktörlerden bazılarıdır (Gündüzalp, 2021). Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmenin

başarılı bir şekilde devam edebilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarında birbirleriyle olan sosyal ilişkilerine de bağlıdır (Ergün ve Koçak Usluel, 2014). Durak ve vd. (2020), yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazırlıksız yakalandıklarını ve daha önce hiç kullanmadıkları bu ortama yabancı olduklarını, bu yüzden ortama adapte olamadıklarını belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenmede ilk olarak öğrencilerin çevrimiçi öğrenme faaliyetlerine ne kadar hazır olduklarıyla birlikte çevrimiçi öğrenmeye hazır olmanın önemi açığa çıkmaktadır (Canpolat ve Narin, 2020). Bowa (2016), çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin dersleri bırakma ve tamamlayamama oranlarını incelemiş ve öne çıkan nedenlerin başında öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve sosyalleşme eksiklikleri ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, etkili öğrenmelerini sağlamak ve derse karşı merakını uyandırabilmek amacıyla çevrimiçi teknolojilerden yararlanılması öğrencilerin bağlılıklarını ve hazırbulunuşluklarını yükseltebileceği düşünülmektedir (Karadaş Gündüz, 2022). Ayrıca öğrenciler zamanla çevrimiçi öğrenme ortamlarından sıkılabilir ve akademik başarıları düşüşe geçebilir. Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarından sıkılmamaları için çevrimiçi öğrenme ortamlarına bağlılıklarını sağlamak önemlidir (Akbal, 2021). Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin istenilen bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri için gösterdikleri çaba ve harcadıkları zaman olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenciler eğitsel aktivitelere katılmaya istekli olabilmektedir. Aynı zamanda bağlılığı yüksek olan öğrencilerin, derslere devamlılık sağladığı, ödevlerini yapma oranlarının arttığı ve sosyal izolasyon hissinin de azaldığı vurgulanmaktadır (Friedrich vd., 2004). Öğrencilerin 21. Yüzyıl öğrenme becerileri arttıkça çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki bağlılık düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir (Yıldırım, 2022). Bağlılık kavramı çevrimiçi öğrenmede ve yükseköğretimde önemli bir konudur (Akbal, 2021). Öğrenciler öğrenme ortamlarına ne kadar bağlı ise bilgi kazanımları ve bilişsel gelişimleri o kadar yüksektir (Ergün, 2014). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmen aynı ortamda olmadıkları için bağlılıklarını sağlamak daha zordur. Bu yüzden daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle daha çok etkileşimde bulunmaları için fırsatlar sunulmalıdır. Sadece akademik açıdan değil sosyal açıdan da öğrencilerin bağlılıklarının sağlanması gerekmektedir (Ergün, 2014). Pandemi nedeniyle aniden çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçilmesi, bazı teknik aksaklıkları beraberinde getirirse de öğrencilerin yaşadığı motivasyon sorunları

da göze çarpmaktadır. Tamamı çevrim içi öğrenme ortamlarında geçen derslerde öğrencilerin, motivasyonlarını koruma noktasında bu süreçte daha büyük zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Sarıaslan, 2022). Motivasyon bireylerin bir işi yerine getirmek için güdülenmesi olarak tanımlanır (Balat vd., 2020). Öğrencilerin derslere devamlılığının sağlanması ve akademik görevlerini yerine getirmesi için motivasyon kavramı önem arz etmektedir (Enfiyeci, 2019). Xu ve Joggers (2013)' e göre de çevrimiçi öğrenmede eğitimi tamamlayamama ve bırakma problemlerinin kaynağı olarak motivasyonun önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Motivasyon bireylerin hedeflerine ulaşmak için sahip olmaları gereken duyuşsal bir değişkendir. Eğitimde motivasyonun artması, öğrencilerin derslere karşı istekli olmalarını, eğitim sürecine dahil olmalarını ve başarı elde etmelerini sağlar. Yani motivasyonu yüksek olan öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha başarılı olmaktadır. Motivasyon, öğrencilerin derslerden aldıkları verimin artması açısından ve öğrencilerin derslere devamlılığını sağlaması açısından önemli bir etkidir (Sarıaslan, 2022). Motive olan bir öğrenci ondan istenen davranışları yapar, görev ve sorumluluklarını yerine getirir. Motivasyon ve akademik başarı arasında olumlu bir bağ vardır. Kuloğlu (2020) yaptığı çalışmada motivasyonun başarının nedenlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin başarılarının artması, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri için motive olmaları gerekmektedir. Bireyler motive olurlarsa yaptıkları işi sürdürürler (Sarıaslan, 2022). Her uzaktan eğitim programında öğrenciler öğrenmeye motive edilmeli ve motivasyonları desteklenmelidir (Ülker, 2022). Bu bağlamda bu araştırmada da, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında bağlılıkları ile öğrenmeye hazırbulunuşluk, sosyal olabilme algıları ve akademik motivasyonlarının ilişki düzeyini ortaya koymaya çalışmaktadır.

1.2 Araştırmanın Önemi

2018- 2019 eğitim öğretim yılı ikinci yarısında Covid-19 salgını küresel bağlamda krize sebebiyet vermiş ve eğitim öğretim faaliyetleri çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülmeye başlanmıştır (Demir, 2021). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerin istedikleri zamanda ve istedikleri mekânda eğitime devam etmeleri açısından kolaylık sağlamıştır. Öğrencilerin sanal ortamlarda mekân kısıtlaması olmadan öğretmen ile eş zamanlı veya eş zamansız olarak eğitim görmeleri sanal sınıflar aracılığı ile sağlanmıştır (Küpeli, 2019). Ancak bu ortamlarda öğrencilerin başarılarının düştüğü,

ortamdan izole olduğu ve dersleri bıraktığı gözlemlenmiştir (Ergün, 2014). Covid-19 pandemi süreci aslında çevrimiçi uygulamalara ne kadar hazırlıksız olduğumuz göstermiştir (Baran, 2021). Daha önceleri çevrimiçi eğitim, her eğitim kademesinde uygulanmadığından öğretmenler ve öğrenciler bu sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Gelecekte sadece Covid-19 değil, yaşanılması muhtemelen olan pek çok olay bizi çevrimiçi uygulamaları kullanmaya mecbur bırakabilir (Demir, 2021). Bu nedenle öğrencilerin bu sürece nasıl hazır oldukları, ileride çevrimiçi öğrenme ile eğitim alacak herkes için kaynak olabilir (Baran, 2021). Ayrıca çevrimiçi ortamlarda doğup büyüyen öğrenciler, teknolojiyi en iyi bilen kişilerle çalışmaya eğilimlidir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri çevrimiçi ortamlarda bilgiyi aktarmada, yetenekleri yönetmede, öğrencileri motive etmede ve öğrencilerin ortama bağlılıklarını sağlamakta daha usta olmalıdırlar. Geleceğin öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazır bulunuşluklarının diğer değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi, mevcut durumlarının belirlenmesi, geleceğin öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde ve bu özelliklerin iyileştirilmesini sağlamak açısından önem taşımaktadır (Akbal, 2021).

Yakın gelecekte çevrimiçi öğrenme ortamlarının eğitimin zemini oluşturacağı düşünülmektedir (Telli vd., 2020). Salgın sonrası dünyada yaşananların yeni dünya düzenini oluşturacağı ve çevrimiçi öğrenme bağlamında dünyanın eskisi gibi olmayacağı düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Dolayısıyla eğitimcilerin ve öğrencilerin çevrimiçi ortamlara hazır olmaları, eğitimin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak açısından önem taşımaktadır. Yalnızca hazırbulunuşluk değil ayrıca öğrencilerin çevrimiçi ortamlara bağlılıklarının yüksek olması da öğrenme ortamlarında etkin katılım göstermesi, hedeflenen öğrenme çıktılarını gösterebilmesi, öğrenme ortamından sıkılmamaları için öğrenen bağlılığının sağlanması gerekir (Akbal, 2021). Öğrencilerin öğrenme ortamlarına bağlılıkları arttıkça öğrenme çıktılarını başarabilmek için motivasyonları da artmaktadır. Bu yüzden öğrenci bağlılığını artıracak, kendilerini güvende ve ortama ait hissetmelerini sağlayacak, ilgi ve dikkatlerini çekecek öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ergün, 2014). Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda davranışları, birbirleriyle olan etkileşim ve iletişimleri onların ortamdaki konumunun belirleyicisidir. Çünkü birbirleriyle olan iletişimleri ortama bağlılıklarını etkilemektedir. Alan yazındaki çalışmalara bakıldığında sosyal etkileşimin

gerçekleştirdiği çevrimiçi ortamlarda etkili katılım ve iş birliği daha da kolaylaşmaktadır (Abedin, 2011). Sosyal olabilme sosyal etkileşim alanının oluşumunu kolaylaştıran, katılımcılar tarafından algılanan bir kapsam olarak nitelendirilir (Krejins vd., 2007). Etkileşim ve katılım öğrenci bağlılığının vazgeçilmez ve önemli bileşeni olduğu için sosyal olunabilen çevrimiçi öğrenme ortamlarında çevrimiçi tartışma, ürün geliştirme gibi etkinlikler oluşturularak öğrenci bağlılığı sağlanmaktadır (Ergün, 2014).

Bilgi ve iletişim çağında bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Beklenen davranışların devamlılığını sağlamak için motivasyon önemli bir etkidir (Sariaslan, 2021). Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin akademik motivasyonlarının sürdürülmesinin zor olduğu ve bu konunun araştırılmasının ihtiyaç olduğunu belirlemişlerdir (Ayhan, 2022). Saltürk ve Güngör (2020)' e göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonları ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Alanında öğrenim görmeye, elde ettiği bilgileri uygulamaya ve mesleki gelişimini hayat boyu sürdürmeye istekli öğretmenlerin yetişmesi, aldıkları öğrenim süresince motivasyonlarının içten gelen konumda ve yüksek seviyede olmasıyla ilişkilidir. Bu durum doğal olarak gelecekteki öğrencilerini etkileyecektir. Deci ve Ryan (2017) bireyin bir eylemden en verimli şekilde faydalanmasının yolunun motivasyonunun türü ve seviyesiyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürmektedir ve bu durum, birey için yaratılan eğitim ortamının özellikleriyle de bağlantılıdır. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en çok etkileyen değişkendir (Ayhan, 2022). Bu değişken öğrencilerin gelecekte alacakları eğitim kalitesi açısından önemlidir (Orhon, 2022). Çevrimiçi öğrenme de bu değişkenlerin hepsinin bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmamız çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bağlılığı ile hazırbulunuşluk, sosyal olabilme ve akademik motivasyonlarının ilişkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

1.3 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Aksaray Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ve akademik motivasyonları

arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmanın bir diğer amacı da öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında algılanan sosyal olabilme düzeylerini belirlemektir.

1.4 Araştırmanın Problemi ve alt problemler

Araştırmanın problem cümlesi: *“Çevrimiçi öğrenme ortamlarında fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri, sosyal olabilme algıları ve akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?”* şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın alt problemleri;

- 1-) Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
- 2-) Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?
- 3-) Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında algılanan sosyal olabilme düzeyleri nedir?
- 4-) Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?

1.6 Araştırmanın Varsayımları

- 1-) Araştırma sürecinde uygulanan tekniğin amaca uygun olduğu varsayılmıştır.
- 2-) Bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının geçerli ve güvenilir olduğu, araştırmanın amacına uygun olduğu varsayılmıştır.
- 3-) Araştırmaya katılım sağlayan öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri yanıtların samimi ve gerçeklere uygun olarak verildiği varsayılmıştır.
- 4-) Sanal sınıf uygulamalarının öğretmenler tarafından aktif kullanıldığı varsayılmıştır.

1.7 Araştırmanın Sınırlılıkları

1-) Araştırma 2020–2021 eğitim-öğretim yılında Aksaray Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.

2-) Araştırma katılımcıların ölçek maddelerine verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

3-) Araştırma kullanılan sanal sınıf uygulaması perculus programı ile sınırlıdır.

1.8 Tanımlar

Sanal Sınıf: Sanal sınıf ortamları, farklı mekanlarda bulunan insanların aynı zaman ve saatte beraber olabilme fırsatı buldukları eşzamanlı online mekanlar şeklinde açıklamışlardır (Clark ve Kwiin, 2007).

Akademik Motivasyon: Uzmanlık yönelimiyle kişiselleştirilen okuldaki öğrenmenin hazzı; merak; başarı; zor ve yeni sorumlulukların öğrenilmesi şeklinde tanımlanmıştır (Gottfried, 1990).

Bağılılık: Öğrenmeye, işe, bireye, ebeveynlere, teknolojiye bağlılık şeklinde pek çok hususta kullanılan ruhsal temele dayanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Günüç, 2016).

Hazır Bulunuşluk: öğrenenin belli bir konu hakkındaki giriş düzeyidir ve konu ile alakalı tutum ve ön bilgisini içermektedir (Ünal, 2005).

Sosyal Olabilme Algısı: Bireylerin öğrenme ortamının sosyal etkileşimine yönelik algısı (Ergün, 2014)

2. KAYNAK ÖZETLERİ

2.1 Sanal Sınıf Kavramı

Uzaktan eğitimde online sanal sınıf mekanları genellikle faydalanılan tekniklerden bir tanesidir. Sanal sınıflarda öğrenci ve öğretmen arasında sözlü ve yazılı biçimde iletişim kurma imkanı vardır. Aynı anda birbirlerinden farklı mekanlardaki öğretmen ve öğrenci sanal sınıf mekanlarında birbirlerini görme, duyma imkanına erişebilir ve yazıya döktüklerini okuma imkanına erişebilirler. Öğretmen ve Öğrenci arasında iletişimin kalite ve türü artırıldığı anda öğrenme faaliyetine pozitif yarar sunduğu yapılan çalışmalarda tespit edilmiştir. Klasik sınıf mekanlarıyla kıyaslandığında mekân ve zaman sınırlamasına tabi olmaması, etkileşimsel olması ve esnek bir yapıda olması gibi avantajları bulunmaktadır (Yang ve Liu, 2007).

Sanal sınıf ortamları, farklı mekanlarda bulunan insanların aynı zaman ve saatte beraber olabilme fırsatı buldukları eşzamanlı online mekanlardır (Clark ve Kwinn, 2007.) Bunun yanında işitsel ve görsel bir biçimde karşılıklı iletişime imkan tanıyan araç gereçleri bulunduran sanal sınıf mekanlarında uygulanan oturumlar kayıt altına alınabilmekte ve katılım sağlayamayan bireylerinde başka bir zaman diliminde kayıtları seyredebilme olanağı sağlamaktadır (Clark ve Kwinn, 2007).

Sanal sınıflar mekanlarında öğrenen ve öğretmen arasında karşılıklı iletişimde bulunmak maksadıyla değişik bileşenler vardır. Sanal sınıf ortamında yer alan ekran paylaşımı ve içerik, beyaz tahta, katılımcıların listesi, sohbet paneli, not ve anket alanı, kamera biçiminde unsurlar yoluyla reel zamanlı ve etkileşime sahip bir mekan meydana getirerek verimli ve efektif bir öğrenme mekanı meydana getirmeye çalışılmıştır (Yaşlıca, 2019). Sanal sınıf uygulamalarının avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Sanal sınıf uygulamalarının avantaj ve dezavantajlarını aşağıdaki şekilde sıralayabilir.

2.1.1 Sanal sınıf uygulamalarının avantajları

- Değişik ortamlarda yer alan öğrenci ve öğretmen arasında işitsel ve görsel iletişimi sağlamak
- Benzeri problemler yaşayan öğrenenlerin kendilerinin arasında iletişim kurarak sosyal yeteneklerini ve iletişim becerilerine katkı sağlamak,

- Elverişli zaman tasarrufu ve maliyet düşüklüğü
- Öğrenmede güdülenme düzeyi yüksek seviyede olan ve hızlı bir biçimde öğrenme faaliyetini gerçekleştiren öğrencilere destek sağlanması, derslerin tekrardan seyredilebilmesi şeklinde avantajlar sunar.

2.1.2 Sanal sınıf uygulamalarının dezavantajları

- Öğretmen ve eğitimcilerin ders için uygun vakit bulamaması,
- Sanal sınıfları uygulamalarını etkili kullanmak için öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duyması.
- Her ders için uygun olmaması,
- Yüz-yüze iletişim eksikliği,
- Öğrencilerin bireysel öğrenme yeteneğine sahip olmaması gibi dezavantajları bulunmaktadır (Posey vd., 2010).

2.1.3 Türkiye ve Dünya’da sanal sınıf uygulamaları

Sanal sınıf uygulamaları ilk olarak dünyada Amerika, Çin, Kanada ve Japonya gibi ülkelerde yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. 1996 yılından itibaren Amerika’da Chicago Üniversitesi ve Ohio State hemşirelik yüksekokulunda sanal sınıf uygulaması kullanılmaktadır. Bazı bilgisayar firmaları da eğitim kurumlarında kullanılması için sanal sınıf uygulamalarını geliştirerek bu kurumlara pazarlamaktadır (Terkeşli, 2010).

Ülkemizde ise ilk defa 2003 yılında Orta Doğu Teknik Üniversitesinde kullanılmaya başlanmıştır. İlk zamanlar da tez savunmaları, lisansüstü eğitimler ve seminerler için kullanılsa da sonraları kullanım alanları Süleyman Demirel Üniversitesinde geliştirilmiştir. Ülkemiz de sürekli olarak gelişimini ve yaygınlığını ilerletmektedir. Sanal sınıf uygulamaları Bahçeşehir Üniversitesinde ilköğretim kademesinden yükseköğretime kadar kullanılmaktadır. 2006-2007 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) sanal sınıf uygulamalarını kullanmaya başlamıştır. 20 Anadolu Teknik Lisesi bünyesinde Bilişim teknolojilerinde kullanılmaya başlanmıştır ve günümüz de kullanışlılığını artırmaya devam etmektedir (Terkeşli, 2010).

2.1.4 Sanal sınıf uygulamaları

Derslerin eş zamanlı işlenebilmesi için kullanılan yazılımlara sanal sınıf yazılımı adı verilmektedir. Sanal sınıf yazılımları canlı sınıf veya eş zamanlı konferans sistemi olarak da adlandırılmaktadır. Alanda benzer özelliklere sahip olan birçok sanal sınıf uygulaması bulunmaktadır (İzmirli ve Akyüz, 2017).

2.1.4.1 Adobe Connect

Adobe Connect dünyada en önde gelen sanal sınıf yazılımlarındandır. Herhangi bir uygulama indirmeden internet tarayıcısı üzerinden bağlanılabilir. Mobil cihazlarla erişim sağlanabilir. Uygulamada ekran paylaşımı, beyaz tahta, mesajlaşma, anket, düzenlenebilen ekran tasarımı, bekleme odası, raporlama ve içerik kütüphanesi özellikleri bulunmaktadır. Her sınıfın kendine ait bir internet adresi mevcuttur. Adobe Connect yazılımı diğer uygulamalarla kıyaslandığında dosya paylaşımı konusunda çok büyük avantaj sağlamaktadır. Sadece paylaşım modülünü desteklediği için dosyalar farklı platformlarda da paylaşılabilir. Ayrıca dosyaların bilgisayara indirilmesine de olanak tanır. Ücretli bir yazılımdır. İsteğe bağlı olarak satın alınabilir veya aylık olarak kiralanabilir. Bir aylık ücretsiz deneme fırsatı sunmaktadır (Herand ve Hatipoğlu, 2014).

2.1.4.2 Big Blue Button

Açık kaynak kodlu yazılımlarla entegre çalışabilen, ticari marka değeri olan bir yazılımdır. Uygulamayı kullanabilmek için yazılımın web sitesinden bilgisayara kurulumunun sağlanması gerekir. Ücretli bir yazılımdır ancak demo olarak web sitesinden test edilebilir. Dersleri kayıt altına alıp daha sonra öğrencilerle paylaşabilme özelliği bulunmaktadır. Chrome ve Firefox gibi tarayıcılarda, kullanıcılar için kaliteli ses iletimi, pdf ve sınırsız web kamerası bağlanma özelliklerini sunmaktadır (Küpeli, 2019).

2.1.4.3 Blackboard Collaborate

Blackboard Collaborate diğer sanal sınıf yazılımları gibi çok fonksiyonlu bir yazılımdır. Yazılımın tasarlanmasındaki temel amaç, işbirliğini artırarak kullanıcıları aynı ortamda bulunuyormuş gibi hissettirmektir. Yazılımda dinlenme odaları, grafik

arayüzü, sesli not paylaşımı, tartışma forumları, podcast dersleri, notlara sesli cevap verme, ekran paylaşımı gibi özellikler bulunmaktadır. Ücretli bir yazılımdır ancak fiyat bilgisi ve kurulumu için müşteri temsilcisi ile görüşmek gerekmektedir. (İzmirli ve Akyüz, 2017).

2.1.4.4 Electa

Üniversiteler ve diğer kurumlar için eş zamanlı sınıflar oluşturup canlı çevrimiçi dersler, çevrimiçi toplantılar, birebir ders oturumları yapılabilmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanan bir yazılımdır. Electa ile öğrencilere canlı çevrimiçi kurslar düzenlenebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerin derslerde ilerlemesini inceleyebilir, testlerin ve ödevlerin kontrolünü sağlayabilirler. Sınıflarda isteğe bağlı olarak senkron veya asenkron öğrenimi sağlayabilirler. Canlı video, kristal netliğinde ses ve diğer pek çok işbirliği aracıyla en gelişmiş sanal sınıf yazılımıdır. Tüm cihazlar tarafından desteklenebilir ve ücretli bir uygulamadır. İki hafta ücretsiz deneme imkânı sağlamaktadır (Küpeli, 2019).

2.1.4.5 GoToTraining

Eğitim kurumları ve okullar için geliştirilmiş bir sanal sınıf uygulamasıdır. Mobil platformlar tarafından desteklenebilmesi ve sınıflarda öğrenci sayısının ayarlanabilmesi gibi özellikleriyle ön plana çıkmaktadır. Yazılımda anket ve ölçek yapılabilir, ayrıca üyelik ayarlanabilir ve kullanıcı davet edilebilir. Yazılımın satın alınma özelliği yoktur yalnızca aylık kiralama seçeneği bulunmaktadır. 7 günlük ücretsiz deneme süresi vardır (Küpeli, 2019).

2.1.4.6 Open Meetings

Open Meetings sanal sınıf yazılımı ücretsiz bir yazılımdır. Ücretsiz olmasının yanında diğer sanal sınıf uygulamalarında yer alan içerikler de bu yazılımda bulunduğu için sıklıkla tercih edilmektedir. Gönüllü kullanıcılar sayesinde her sene yazılım güncellenmektedir. Apache alt yapısını kullanan herkes yazılımı kullanabilir ve değişiklikler yapabilir. Eğitim kurumunun sunucularında yapılan değişiklikler herkes tarafından sorunsuzca kullanılabilir. Yazılımı kullanan öğrenci sayısı ile ilgili bir sınırlama gerektirmemektedir. Video konferans, anında mesajlaşma, beyaz tahta, ortak belge paylaşma, ekran paylaşımı, katılımcı yönetim aracı, konferans odasına

katılması için kullanıcıya doğrudan davet gönderme, anket, konferansın kayıt edilmesi ve tekrar izlenmesi gibi gelişmiş sanal sınıf yazılımlarında bulunan özelliklerin çoğu bu yazılımda da mevcuttur. Yalnızca bilgisayarlar tarafından desteklenmektedir. Gelecekte yapılacak olan güncellemelerle mobil cihazlarda da kullanılabilir (İzmirli ve Akyüz, 2017).

2.1.4.7 Perculus

Türk Mühendisler tarafından geliştirilen yerli bir yazılımdır. Türk şirketlerin ve eğitim kurumlarının ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiştir. Diğer sanal sınıf yazılımlarından farklı olarak kullanıcılara farklı katılımcı rolleri sunmaktadır. Bu roller; Dış katılımcı, sistem yöneticisi, yönetici, eğitmen, kullanıcı olmak üzere beş tanedir. Kullanılan ara yüz içeriği ile eğitmenlerin yüksek performans göstermesini sağlamaktadır. Yazılımda sesli konferans, mesajlaşma, beyaz tahta, ekran paylaşımı, not alma ve anket yapma gibi özellikler mevcuttur. Yazılım isteğe bağlı olarak kiralanabilir veya satın alınabilir. Ayrıca ekstra bir uygulama indirmeden tarayıcıdan rahatça erişim sağlanabilir. Kullanıcıların birbirleri ve eğitmenle iletişimini artırmak için mesajlaşma araçları ve eğitime katılamayan kullanıcılar için dersi veya toplantıyı kayıt altına alabilme özellikleri bulunmaktadır. Yazılım çizim araçları (lazer, çizgi, ok vb.) ile öğretimi desteklemektedir. 15 günlük ücretsiz deneme fırsatı sunmaktadır (Küpeli, 2019).

2.1.4.8 WizIQ

Dünya genelinde yaklaşık 400 bin öğretmen tarafından kullanılan bir yazılımdır. Bu sanal sınıf yazılımı mobil cihazlarla kullanılabilme ve tarayıcılardan kolayca ulaşılabilmesi açısından kolaylık sağlamaktadır. Öğrencilerin derslere katılımını raporlaması ve değerlendirme araçları açısından tercih edilmektedir. Youtube videolarının kolaylıkla paylaşılması, ses paylaşımı, derslerin kaydedilebilmesi gibi özellikleri vardır. Yazılımın satın alma seçeneği olmadığı için yalnızca aylık kiralama yapılmaktadır. Kira ücretlendirmesi yazılımı kullanacak öğrenci sayısı ile yapılmaktadır. Yazılımın Türkçe dil desteği yoktur ancak 3 farklı dilde hizmet vermektedir (Küpeli, 2019).

2.1.5 Sanal sınıf araçları

Sanal sınıf araçları kendi içerisinde senkron (eş zamanlı) ve asenkron (eş zamansız) araçlar olarak ikiye ayrılmaktadır.

2.1.5.1 Senkron sınıf araçları

Çevrimiçi derslerde öğretimin yapılması öğretmenler ve öğrenciler arasında iletişimin ve birliğin sağlanabilmesi açısından sorun olmuştur. Senkron sanal sınıf araçlarından etkileşimli beyaz tahta, sohbet, görüntülü ve sesli iletişim, sınavlar, dosya ve uygulama paylaşımı ve paylaşımlı tarayıcı penceresi şeklinde farklı uygulamalar ile birliktelik sağlanmaya çalışılmıştır. Sanal sınıf araçlarının alan yazında teknoloji ya da pedagoji alanında incelendiği görülmektedir. Eğitimciler bilişim teknolojilerinin, çevrimiçi sanal sınıf araçlarında yeni tasarımlara yön verdiğini söylemektedir (Çınar vd., 2011).

Sesli konferans

Sesli konferanslar sayesinde öğrenciler ya da diğer kullanıcılar birbirleriyle sesli iletişim kurabilirler. Sesli konferanslar internet aracılığıyla farklı yazılımlarla gerçekleştirilebilir. Sesli konferanslar, genelde tartışmalar, soru-cevap oturumları ve sunumların yani sadece kelimelerin yeterli olduğu yerlerde kullanılabilir. Ayrıca çevrimiçi sunumlar, beyaz tahta etkinlikleri ve uygulama paylaşımı için kullanılabilirler (Horton, 2006).

Sohbet

Sohbet odaları her gün çok fazla öğrenci ve diğer kullanıcılar tarafından kullanılmaktadır. Sohbet, bir grup insanın farklı ortamlarda olmasına eş zamanlı olarak konuşmasını sağlar. Sohbet ortamlarındaki asıl amaç öğrencilerin sorularına cevap verme ve geri bildirim sağlamaktır. Bu sayede öğretmenlerde diğer öğrencileri rahatsız etmeden istediği öğrenciye mesaj gönderebilir. Bu durum öğrenciler içinde geçerlidir. Akıllarına takılan kısımları öğretmenlerine sohbet odalarını kullanarak rahatça sorabilirler. Birçok sanal sınıf uygulaması kullanıcılar arasındaki etkileşimi artırmak için sohbet ortamlarını kullanmaktadır (Horton, 2006)

Beyaz tahta uygulamaları

Beyaz tahta uygulaması ile kelimelerle ifade edilemeyen fikirler çizime aktarılarak ifade edilir. Grafikler, fotoğraflar ve şemalar gibi görsel alt boyutlar konuların aktarılmasında önemli bir araçtır. Tasarımları ve kullanışlılığının basit olması uygulamaya olan ilgiyi artırmaktadır. Öğitmenler, öğrencileri derse katılmaya ve konuşmaya teşvik etmek için bu uygulamayı kullanabilir. Öğrenciler beyaz tahtayı eş zamanlı olarak takip edebilme imkanına sahiptirler. Hatta bazı beyaz tahta uygulamaları öğrencilerin de çizim yapabilmelerine olanak tanır. Bundan ötürü beyaz tahta uygulamaları iş birliğinin artmasını mümkün kılar (Horton ve Horton, 2003).

Video konferans

Katılımcıların aynı ortamda olmadan, eş zamanlı olarak görüntülerini ve seslerini duyarak iletişim kurmasını sağlar. Konferansın gerçekleşebilmesi için öncelikle bir internet alt yapısı olmalıdır. Bu durum sağlandıktan sonra kamera, monitör veya akıllı telefonlar ile gibi araçlarla video konferans gerçekleştirilebilmektedir. İletişim de önemli olan jest ve mimiklerin görünmesiyle birlikte kullanıcılar kendilerini aynı ortamdaymış gibi hissedebilmektedir (Horton, 2006). İletişimde beden dili ve ses çok önemli olduğu için video konferansların etkili kullanılması gereklidir. Video konferansların etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için konferansa başlanmadan önce katılımcılara teknik bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Etkili kullanılan bir video konferans kullanıcıların motivasyonlarına ve iş birlikli öğrenmelerine katkı sağlar (Bayır, 2014).

2.1.5.2 Asenkron sınıf araçları

Eş zamansız öğrenme bireylerin farklı mekanda ve farklı zamanlarda olmalarına rağmen aynı platform üzerinden öğrenim gerçekleştirmelerini sağlayan sanal bir ortamdır. Öğrenme herkes için aynı zamanda gerçekleşmek zorunda olmadığından daha çok tercih edilmektedir. İyi tasarlanmış eğitim içeriği ile her an kullanılabilir bir öğrenme aktivitesi yapmaya imkân tanımaktadır (Duran vd., 2006). Eş zamansız öğrenme de öğrenciler öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle aynı zamanda iletişim halinde değildirler. Bu sınıf araçlarının en büyük avantajı öğrencilerin kendi öğrenme

hızlarını kendilerinin kontrol etmeleridir. Eş zamansız olarak iletişim kurmak için kullanılabilecek iletişim araçları elektronik posta, faks, bülten panoları ve tartışma formlarıdır (Belanger ve Jordan, 2000).

Elektronik posta

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşimi ve iş birliğini oluşturmak amacıyla kullanılan e-posta uygulamaları en temel araçlardır. E-posta, öğrencinin öğretmen kişisel ve aklına takılan sorularını sormasını sağlamaktadır. Aynı zamanda farklı ortamlarda olan öğretmenlere öğrencileri ile eş zamansız iletişim kurma imkânı vermektedir. Yazılı telefon iletileri de bu başlığa dâhil edilmektedir. E-posta iletişim kurmak için hem az maliyetli hem de kullanım açısından kolaydır. Önceden yalnızca yazılı metin içeren e-postalar artık video, ses kaydı, fotoğraf gibi eklentilerle daha zengin şekillerde gönderilebilmektedir (Bayır, 2014).

Tartışma forumları

Tartışma forumları, çevrimiçi öğrenme ortamlarında bilgi ve düşüncelerin paylaşılmasını sağlar. Bu ortamlarda öğrenciler düşüncelerini çekinmeden özgürce paylaşabilme imkânı bulurlar. (Bayır, 2014). Tartışma forumlarının etkili kullanılması tasarımına bağlıdır. Ayrıca, etkili olması için tartışma forumlarında problemler üzerinde durulmalı, problemleri çözmeye yönelik açık uçlu sorular sorulmalı ve ilgi çekici olmalıdır. Ancak, tartışma ortamlarında etkili olabilmek için her zaman her yerden ulaşılabilmesi ve aktif bir katılım olmalıdır (Pala ve Erdem, 2015).

2.2 Motivasyon

İnsanın eski çağlardan bu yana kendisini ve çevresini anlama merakı ve çabası, birçok bilim dalının doğmasını bunun yanında insanı tanımlamaya çalışan birçok kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır. Özellikle de insan davranışlarının ve zihinsel süreçlerinin açıklanmaya çalışıldığı psikoloji dalında insanı tanıtan, insana ait kavramlar ortaya çıkmıştır. İnsan davranışlarının dinamiklerinin tanımlanmasında öne çıkan kavramlardan biri ise motivasyondur. Motivasyon kavramıyla insan davranışlarının arkasında yatan sebepler açıklanmaya çalışılmıştır (Orhan, 2021).

Aktif bir organizma olarak kabul edilen insanın doğumundan ölümüne kadar gerçekleştirmiş olduğu faaliyetlerin çıkış noktaları, motivasyon konusunun temelini oluşturmaktadır. Bu bağlamda motivasyon çalışmaları, davranışın gücünün ve yöneliminin araştırılması olarak görülmüştür (Deci ve Ryan, 1985); nasıl ve neden sorularına cevap aranmıştır. Davranışın başlaması, sürdürülmesi ve sonlanmasında etkili olduğu düşünülen kavram, insan yaşamını ilgilendiren hemen her alanda önemli görülmüş ve kavrama ilişkin çok sayıda çalışma yapılmıştır (Orhan, 2021; Deci ve Ryan, 1985; Karataş, 2011; Woolfolk Hoy, 2015; Bandura, 2000; Akbaba, 2006; Bakırcıoğlu, 2012; Yeşiltepe, 2019; Aydın, 2007). (Çalışmalarda motivasyon kavrama ilişkin biyolojik, psikolojik ve çevresel faktörler ortaya konulmaya çalışmıştır (Bakırcıoğlu, 2012). Motivasyon kavramına ilişkin çalışmalarda araştırmacıların özellikle beş soruya cevap aradığı ifade edilmiştir (Karataş, 2011; Woolfolk Hoy, 2015).

- 1-) Davranışa neden olan seçimler nelerdir?
- 2-) Bir davranışın gerçekleşmesi için gereken süre nedir?
- 3-) Seçimlerdeki odak ve ilgi düzeyi nedir?
- 4-) Davranışın sürdürülmesi ya da sonlandırılmasındaki sebep nedir?
- 5-) Davranışa sebep olan bireysel veya çevresel faktörler nelerdir?

Bandura (2000) için motivasyon; insan faaliyetlerini kuramsallaştırma, araştırma ve uygulamaya odaklanan süreçlerden biridir. Bununla birlikte motivasyon, karmaşık bir görevin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanmasında etkili bir kavram olarak görülmüş (Karataş, 2011). Bireylere güç veren ve davranışı gerçekleştirmesini sağlayan bir güç olarak özellikle öğrenme ve öğretme süreçlerinde öne çıkan en önemli faktörlerden biri olarak tanımlanmıştır (Akbaba, 2006).

Tanımlar incelendiğinde kavrama ilişkin bazı özellikler öne çıkmaktadır. Bu özelliklere göre motivasyon; davranışın temellerini atan eylemlerin devamlılığını ve sonucunu belirleyen, davranışa enerji ve güç veren; temelinde insanın ihtiyaç, beklenti ve hedeflerinin olduğu, iç ve dış kaynaklı unsurların tümüdür (Bakırcıoğlu, 2012).

2.2.1 Motivasyonun özellikleri

Motivasyon, kişilerin davranışlarını açığa çıkarabilmek için onlara yön veren, yapılacak davranışın gücünü ve enerjisini belirli kılan, davranışların devamlılığını sağlayan veya durduran bir kavram olarak açıklanmıştır. (Yeşiltepe, 2019) Motivasyonun belli başlı özellikleri şunlardır: (Yeşiltepe, 2019; Aydın, 2007).

- Motivasyon, kişileri istek, dürtü ve ihtiyaçları için belirli davranışlara yönlendirir veya bu davranışlarda bulunmaması için uzak tutar.
- Motivasyon, özünde bir amaç bulunan ve gösterilen davranış sonucunda ödül öngörüsü içinde bulunma durumudur.
- Motivasyon, davranışları oluşturan birçok güdüleyici faktöre sahiptir.
- Motivasyon, kişilerin amaç ve davranışlarını kontrol etmemektedir; fakat kişilere çeşitli etkilerde bulunarak onların ihtiyaçlarını gidermesi için uyarıda bulunmaktadır.
- Motivasyon, bilinçli ve kontrol edilerek gelişen bir olay değildir. Kişiler farkına varmadan da motivasyonlarını sağlayabilecek birçok faktör bulabilir.
- Motivasyon bütün bireylerde farklılık gösterir. Motivasyon teorilerinin zemininde bu değişiklikler açıklanmalıdır.
- Bir davranış veya doğrudan performans, motivasyon değildir. Motivasyonun, bireyleri içsel ve dışsal açıdan etkileyen güçlerle ilişkisi vardır.
- Motivasyon en geniş haliyle 'istek' olarak görülebilir. Motivasyonun personellerin denetimi altında olduğu öngörülür. Motivasyon, çabanın genişletilmesiyle davranışlar tarafından belirlenir.
- Motivasyon kavramı çok yönlüdür. İnsanları, nelerin etkin hale getireceğinin ve gitgide değişmekte olan motivasyon unsurlarının neler olduğunun öğrenilmesi gerekir.

2.2.2 Motivasyon türleri

Alanyazında motivasyon genellikle içsel motivasyon ve dışsal motivasyon gibi iki şekilde işlenmektedir. Çünkü motivasyon içsel veya dışsal kaynaklardan gelebilmektedir. Temelinde motivesi sağlanmış bir davranış, kendisinin faydası uğruna gerçekleştirilmiş bir davranış anlamına gelmektedir. Motivasyon kaynakları davranışı harekete geçiren güç olarak ifade edilmektedir. İlgi uyandırıcı ve zorluk

içeren tüm etkinliklerin içsel motivasyona sebep olması, sıkıcı ya da bireyin kendisinin becerilerinin kullanılmadığı etkinliklerden daha muhtemeldir. Dışsal olarak motive edilen bir davranış ise, maddi veya sosyal ödüller kazanmak veya cezadan kaçınmak için gerçekleştirilen davranıştır. (Shaban, 2013). Motivasyon kavramı içsel ve dışsal şeklinde iki farklı şekilde karşımıza çıkmaktadır.

2.2.2.1 İçsel motivasyon

İçsel motivasyon, kişinin harekete veya aktivite durumunu ortaya koymaya dair kendi çapında ilgi uyandırıcı biçimde meydana gelen motivasyondur. Burada aktiviteyi gerçekleştirmenin ödülü içseldir ve dışsal bir ödüle dayalı değildir (Ryan ve Moller, 2017). İçsel motivasyon, her ne olursa olsun, organizma içinde üretilen ödülü içermektedir (Oudeyer ve Kaplan, 2008).

İçsel motivasyon, hoşnutluk elde edici ya da eğlence içeren etkileşim davranışına atıfta bulunur. Örneğin, herhangi bir çocuk sokakta koşup, zıplayıp, atlayabilir; bunu içsel bir güdüyle, eğlence içerdiği ve tatmin ediciliğinden gerçekleştirmektedir. Bir başka söylemle; bireyler ilgi uyandırıcı ya da eğlenceli gördükleri her şeyi aktif bir biçimde gerçekleştirmeye çaba gösterecektir (Legault, 2016).

Bu anlamda içsel motivasyon bireyin dışarıdan bir uyarıcıya ihtiyaç duymadan kişisel merak ve ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştirdiği süreçtir. Öğrenme süresi boyunca öğrenci yaptığı işe ilgili olup, bu işten mutluluk duymaktadır (Yeşiltepe, 2019). Birey eğer içsel motivasyona sahip ise öğrendiğine ve emek verdiği degeceğini düşündüğü için çalışır (Akbaba, 2006). İçsel motivasyona sahip öğrenciler verilen görevleri merak ettikleri için ya da zevk aldıkları için yaparlar. Bu bireyler yaşadıkları problemlere çözüm yolu bularak bunu günlük hayatlarına entegre edebilirler (Akbaba, 2006).

Kişilerin inovasyon ve meydan okumayı kapsayan farklı faaliyetlere, dikkat çekiciliğine dayanan bir motivasyon çeşididir. İçsel motivasyon kelimesi bireyin kendini motive eden tavırları dış ödüller içermemekte; aksine bireyin kim olduğunun, dikkatini çeken duygularının bir tabirini kapsamaktadır (Deci ve Ryan, 2010).

İçsel motivasyon, eğitim faaliyetinde bulunanlar için önemli bir olayı meydana getirmektedir. Aile ve öğretici üzerinden yer verilen uygulamalar yoluyla sistematik

bir öğrenme ve başarı kaynağını ifade etmektedir (Ryan ve Stiller, 1991). İçsel motivasyon yüksek kalitede yaratıcılık ve öğrenmeyle neticelendiğinden, eğitim bakımından önemlidir (Akbaba, 2006).

Öğrencilerin içsel olarak motive olması istenen bir durum olmakla birlikte, eğitimcilerin öğrencilerinin yapmasını istedikleri birçok görev ilginç veya eğlenceli değildir. Dışsal motivasyon biçimlerinin de nasıl daha aktif ve istem yoluyla ödüllendirileceğini fark etmek, öğretimin başarılı olması adına temel bir hedefi meydana getirmektedir (Ryan ve Deci, 2000).

2.2.2.2 Dışsal motivasyon

Dışsal motivasyon, elde edilmesi düşünülen hedefe ulaşabilme adına bir etkinliğin verimine katkı sağlayan ve içsel motivasyonun tersine kişinin kendisinden bağımsız bir etkiden oluşmaktadır (Yuping, 2018). Dışsal motivasyonun temelinde hareketin kendinden bağımsız bir durum sonunda kazanılmasına bağlı davranış vardır. (Legault, 2016).

Dışsal motivasyon, içsel motivasyona nazaran, aktiviteyle alakalı duyu organlarıyla algılanabilen ödüller şeklinde bir araçsal duruma ihtiyaç duymaktadır. Bu sebeple memnuniyet aktivitenin kendisinin aksine, aktivitenin uygulanmasıyla meydana gelen dışsal olaylardan oluşmaktadır (Ryan ve Connell, 1989)

Dışsal motivasyon başka kişiler, araçlar ya da faktörler yoluyla pozitif ya da negatif şekillerde etkilenebilen, davranışın devamlılığı ya da tekrar ettirilme olasılığını azaltarak artırabilen güçlendirme veya pekiştirmelerden meydana gelmektedir. Dışsal motivasyon öğeleri para, kupa, prim, zam gibi maddi kaynaklardan oluşabildiği gibi takdir edilme, övülme gibi maddi olmayan kaynaklardan da oluşabilmektedir (Türkmen, 2005; Hosseinalipour, 2015).

Dışsal motivasyon, bir aktiviteyi gerçekleştirme motivasyonunun, aktivitenin kendisinin haricinde başka dışsal faktör veya faktörlerinde bulunduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Burada motivasyon ve ödül, içsel motivasyonda olduğu gibi kendi başına aktiviteyi yapmaktan gelmemektedir. (Ryan ve Moller, 2017).

Dışsal motivasyon, ne düzeyde özerk olduğuna göre değişiklik göstermektedir. Örneğin, bir çalışan cezalandırılma veya işten atılma korkusuyla bir görevi yerine getirebilmektedir. Öte yandan etkili bir biçimde çalışabilmektedir, dolayısıyla bu faaliyet gelecek süreçte bir promosyon, bonus ya da aylığında artışta katkı sağlayacaktır. Her iki faaliyet de dışsal motivasyon araçlarını içermektedir, ancak özerkliğe göre değişmektedir. İlkinde dış denetime epey fazla yük yüklenirken, ikincisinde ise bireysel onay ve işgörenin tercihini de kapsamaktadır (Ryan ve Deci, 2000).

2.2.3 Motivasyonsuzluk

Bireyler, kendi eylemleri ile bu eylemlerinin olası sonuçları arasındaki ilişkiyi algılayamadıklarında motivasyonsuzluk yaşamaktadırlar. İçsel ya da dışsal olarak motive edilmemişlerdir. Bu bireyler, yetersizlik duygusuna ve kontrolün kendilerinde olmadığına yönelik algılara sahip olmakla birlikte davranışlarının kendi kontroölünde olmayan dış güçlerce yönlendirildiğini düşünmektedirler. Bu nedenle de kendilerini aldatılmış hissetmektedirler (Vallerand vd., 1992).

Deci ve Ryan (2000)'a göre bu bireylerde harekete geçme niyeti olmamakta, davranışlarında yeterince kasıtlılık ve kişisel nedensellik yer almamaktadır. Motivasyonsuzluk; yapılan eylemler ile elde edilen sonuçlar arasında bir bağlantının olmadığı ve bir etkinliğe katılmak için bir amaç veya hedefin bulunmadığı bir motivasyon eksikliğidir (Perlman, 2010).

2.2.4 Akademik motivasyon

İnsanlar hedeflerine, gereksinimlerine ve içgüdülerine erişmek adına yeteri kadar motivasyona gereksinim duymaktadır. Özellikle öğrenciler açısından akademik başarı için motivasyon büyük önem taşımaktadır. Bu türden bir motivasyon ile bireyler, görevlerinde bir amaca ya da bir seviyeye erişerek bir görevi başarı ile yerine getirmeye güdülenmelidir. Eğitimin bakış açısıyla motivasyon, öğrenme ve akademik motivasyonla alakalı çok bileşenli bir yapıdadır (Reev, 2006). Eğitim de motivasyon, öğrencinin belirli bir görevi yerine getirebilmek için yeteneğine olan inançlarından, görevi yerine getirme nedenlerinden, amaçlarından ve duygusal tepkilerinden oluşan bir olgudur. Akademik motivasyon kavramıyla incelenmeye

Çalışılan bu motivasyon öğrenmenin süreçleri ve başarıya ulaşmadaki davranışların nedenini belirtmektedir. (Masaali, 2007).

Akademik motivasyon, öğrencilerin eğitim süresi boyunca gösterdikleri davranışların açıklanmasında önemli belirleyicilerden biridir (Erdem, 2019). Öte yandan Turner (1995) akademik motivasyonun “dikkat, bağlantı, planlama ve izleme gibi st düzey kendi kendini düzenleyen öğrenme stratejilerinin gönüllü kullanımları” olarak tanımlamıştır. Anlaşıldığı kadarıyla akademik motivasyonun seviyesiyle başarının seviyesi birbiriyle ilişki içerisinde oluşmaktadır.

Öğrencinin ğrenme süreçlerine olan ilgisi, katılımı ve öğrenme eyleminden keyif duyması olarak ele alınan akademik motivasyon öğrencinin başarısı ve eğitim kurumuyla alakalı duyguları üzerinde önemli bir boyutu oluşturmaktadır (Long vd., 2007).

Akademik motivasyon düzeyi yüksek olan öğrenciler, akademik hayatları içerisinde gereken birçok görevi de yerine getirmek hususunda epey başarılı süreçler de bulunabilmektedirler. Bundan ötürü akademik hayat içinde motivasyon olgusu mühim bir yer kapsamaktadır (Akday ve Gizir, 2010). Öğrencinin ğrenmeye karşı isteksiz olması, belirlenmiş olan hedeflerin öğrencinin seviyesine uygun, öğrenme sürecinde kullanılan materyal ve metotların uygun olmasına rağmen öğrenme sürecinin başarısızlıkla sonuçlanmasına neden olabilmektedir (Kelecioğlu, 1992).

Farklı motivasyon yaklaşımları, akademik motivasyon ile beklentilerden ve algılanan özgünlükten ortaya çıkabilecek olası kazanımları ilişkilendirmişlerdir. Bu ilişkilendirmeler, öğrencilerin başarı amaçlarının, akademik sorumluluklara ve faaliyetlere katılmalarını sağlayan temel değişken olduğu görüşünden gelmektedir. Amaç ve sorumluluk odaklı öğrenciler, materyal ve görüşlerde uzmanlık kazanmak ve akademik zorluk bulma adına akademik araştırmalara dahil olmaktadır. Bu ğrenciler için öğrenme kendi içinde bir amaçtır. Bu ğrenciler, sınıftaki akranlarından daha iyi olmayı ister, böylelikle arkadaşları, ebeveynleri ve öğretmenleri yoluyla yetkin olarak kabul görülmeyi arzulamaktadır. Kaçınma yöneliminde bulunan öğrenciler ise; akademik araştırmalarını yetersiz olarak lanse edilmekten çekindikleri için iyi yapmaya çalışmaktadır. Ayrıca, bu öğrencilerin

akademik çabaları, başkalarının tarafından onaylanmama korkusuna dayanmaktadır (Pajares, 2001).

Akademik motivasyon ile eşleşen bir diğer motivasyon disiplini, öğrencilerin akademik araştırmalarından elde ettikleri değerlere ve beklentilere odaklanmıştır. Beklenti inanışları, belirlenmiş verim çeşitliliğine ulaşabilme yeteneğine yönelik yargılardır. Bunun yanında öğrenciler akademik araştırmaları ortaya koymak adına gereken farklı öğrenme tekniklerini kullanma becerilerine sahiptir. Bu beceriler öğrencilerin akademik çalışmalar için kendilerini ne kadar iyi motive edebileceklerine, ödevlerini zamanında bitirebileceklerine veya sınıfta veya kitaplarda sunulan bilgileri hatırlayabileceklerine dair güven yargısını içermektedir (Pajares, 2001).

Eğitim açısından motivasyon ve akademik motivasyon kavramları, öğrenme süreci içerisinde en önemli faktörlerden birini oluşturmaktadır. Öğrenme tarzlarının doğru bir şekilde ortaya konulması ve öğrenme mekanının buna göre biçimlendirilmesinin, bireylerin motivasyon süreçlerini, altında yatan sebepleri ve sonuçları sorgulamak önem arz etmektedir. Öğrenmenin başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi için bu iki kavramın incelenmesi gerekmektedir (Ünal, 2021).

Akademik motivasyon ile ilgili çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlara aşağıda değinilmiştir:

Atıf/Yükleme kuramı: Atıf veya yükleme kuramının temelinde, bireylerin bilinçli karar vericiler olduğu varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayımla birlikte bireyler, çevrelerini kontrol ederek amaçları için uygun zemini oluştururlar. Aynı zamanda kişiler, bu çevreyi kendisi için bir bilgi alma alanı olarak görürler. Böylece hem yeni bilgiler edinmeye açık olurlar, hem de gösterdikleri çaba ve kontrol duygusuyla birlikte farklı durumlara uyum sağlayabilirler. Yüklem kuramı çerçevesinde yapılan atıflar, aslında o kişi için bir sonuçtur. Yani sınavdan aldığı başarıyı veya başarısızlığı kişi hangi değişkene atfediyorsa, o atıf onun için bir sonuç niteliği taşır. Örneğin sınav sonunda, sınavın zor olması öğrencinin oluşturduğu atıftır. Aynı zamanda o öğrenciye göre bu bir sonuçtur. Bu anlamda atıf sürecinin, bir zihinsel sistem ile birlikte ele alınması gerekmektedir. Bu zihinsel süreç üç temel bileşenden

oluşmaktadır. Bu bileşenler kararlılık, kontrol edilebilirlik ve denetim odağıdır (Schunk vd., 2014).

Başarı hedefleri kuramı: Başarı motivasyonunu açıklayan birçok yaklaşım olmasına rağmen bunlar içerisinde en etkililerinden birisi başarı hedefleri kuramıdır. Bu yaklaşıma göre başarı, bireyin yaptığı işte yetkin ve yeterli olmasını ifade etmektedir. Bu anlamda kuram, bireylerin yeterli davranışlar sergilemek için yaptıkları amaçlı davranışları incelemektedir (Elliot ve Hulleman, 2017; Hulleman vd., 2010).

Beklenti-Değer kuramı: Beklenti-değer kuramına göre bireyler öznel biçimde oluşturdukları beklentileri ve değerleri ile hareket ederler. Beklentiler, bir kişinin durum ile ilgili başarılarına dair inançlarıdır. İnsanların her duruma dair bir beklentisi vardır. Bazı görevleri başaracaklarına dair beklentiler yüksek iken, bazılarında başarı beklentileri düşük olabilir. Bu çerçevede bireyler, başaracaklarına dair beklenti geliştirdikleri görevlere yönelirler. Yani bireyler, bu doğrultuda davranarak motive olurlar. Geliştirilen bu beklentiler gelecek odaklı bir biçimde işlemektedir. Mevcut beklenti yapısı şimdiki durumu etkilediği gibi, gelecekteki başarı ve motivasyon süreçleriyle de ilişki içindedir. Değerler ise bireyin başlayacağı görevi hangi nedenlerden dolayı yaptığı ile ilgilidir. Herkes tarafından yapılan bir davranış, her birey için farklı nedenlerden dolayı yapılabilir (Elliot, 2005; Eccles ve Wigfield).

Sosyal bilişsel kuram: Sosyal bilişsel kurama göre bireyler, sürekli olarak çevresinden bilgi edinerek bu bilgileri işler. Bandura'nın ekolüyle ortaya çıkan bu kurama göre, elde edilen bilgilerin kullanılacağı zamanı bireyin kendisi belirler. Yani model alınarak öğrenilen bir bilgi zamanı geldiğinde, kişi o duruma motive olduğunda kullanılabilir. Bu motive olma durumu ise kişinin beklentileri ile ilişkilidir. Eğer kişi öğrendiği bilgiyi performansa dönüştürdüğünde olumlu pekiştirmeler alacağı beklentisine sahip ise o davranışa dair motive olma olasılığı artmaktadır. Beklentilere ek olarak kişinin kendi yeteneklerine dair olan inancı da davranışa dair motivasyonu etkilemektedir. Böylece davranış birey tarafından bizzat yapılarak öğrenilir. Bu davranışın sonucu beklentiler ile uyuşur ise davranış devam eder (Bandura, 2001).

Öz belirleme kuramı: Öz belirleme kuramı; biyolojik, sosyolojik, kültürel ve psikolojik alanların birbiri ile etkileşimi üzerinden, geniş bir açıdan insanı

değerlendirme sistemi kurar. Bu bakış açısı ile birlikte bireylerin daha sağlıklı olma ve iyi oluşlarına giden yolda onları destekleyen veya onlara engel olan durumları bütüncül bir biçimde ele almaktadır. Sağlıklı bir insan olma yolunda bireyin hangi durumlarda nasıl motive olduklarını incelemektedir. Motivasyon için temel olarak ise bireyin ihtiyaçları ve bu ihtiyaçları karşılama durumları ele alınmaktadır. Bu ihtiyaçların doyumunda ise bireysel etkilerle birlikte sosyal etkiler de dikkate alınmaktadır (Ryan ve Hawley, 2016). Öz belirleme kuramı bireyin benliğinin fenomenolojik biçimde işlediği görüşünü savunmaktadır. Böylece dış çevrede olup bitenlerle ilgili kişinin kendi algıları sürece dahil edilmiş olur. Bu fenomenolojik bakış açısıyla birlikte ise bireyin doğuştan getirdiği kapasitesini; ihtiyaçları, değerleri ve hedefleri açısından incelemektedir. Böylece öz belirleme kuramı, bireyin özerkliğinin altında yatan deneyimlere odaklanır ve bunları incelemeyi amaçlar (Ryan ve Deci, 2017).

2.3 Öğrenci Bağlılığı

Öğrenci bağlılığı terimi gerek çok boyutlu bir kavram olmasıyla, gerekse tarihsel süreç içerisinde değişik bilim insanları tarafından değişik durumların incelenmesi sebebiyle, tanımında bir görüş birliğinin olmadığı görülmektedir. Bağlılık kavramı; öğrenmeye, işe, bireye, ebeveynlere, teknolojiye bağlılık şeklinde pek çok durumda kullanılan ruhsal temele dayanan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Günüç, 2016).

Öğrenci bağlılığı, öğrenenin öğrenme aşamasındaki gayreti, endişesi, ciddiyeti ve ilgisi şeklinde ifade edilebilecek psikolojik faktörlerle alakalıdır (Marks, 2000). Bir diğer deyişle öğrenci bağlılığı; öğrenme aşamasındaki öğrenenin arzusu, gereksinimi, katılım isteği ve başarı sağlama duygusu biçiminde belirtilmiştir (Bomia ve vd., 1997).

2.3.1 Öğrenci bağlılığı boyutları

Öğrenci bağlılığı bugüne değin pek çok bilim insanının ilgisini çekmiştir. Fakat pek çok araştırmada tek boyut olarak ele alınan öğrenci bağlılığı kavramı, özellikle Jimerson, Campos ve Greif (2003), Fredricks ve arkadaşları (2004) ve Günüç'ün (2016) çalışmaları ile çok boyutlu bir kavram olarak incelenmeye başlanmıştır.

Öğrenci bağlılığının çok boyutlu bir kavram olduğu konusunda günümüzde birçok araştırmacı arasında fikir birliği sağlanmıştır (Günüç, 2016). Öğrenci bağlılığı davranışsal, duygusal ve bilişsel olmak üzere üç bileşenden oluşan psikolojik bir yapıdır (Jimerson vd.,2003). Fredricks, ve arkadaşları (2004) ise, davranışsal, duyuşsal ve bilişsel olmak üzere üç çeşit bağlılıktan bahsetmektedirler.

2.3.1.1 Davranışsal bağlılık

Davranışsal bağlılık; öğrencilerin akademik, sosyal, ders içerisindeki ve ders haricindeki konulara yönelik faaliyetlere katılım sağlaması, gayretini, derslere sürekliliğini ve derse katılımını içermektedir. Davranışsal bağlılığın en mühim unsuru kampüs ve ders faaliyetleriyle alakalı olmasıdır (Günüç, 2016). Davranışsal bağlılık, temelde öğrencinin eğitim kurumlarında süregelen akademik veya sosyal faaliyetlere katılmasını sağlamaktadır (Kalaycı ve Özdemir, 2013).

Davranışsal bağlılığın üç farklı tanımı bulunmaktadır. Öncelikle okul düzenini bozan davranışlar haricinde sınıf kurallarına uymak gibi pozitif davranışları kapsadığı söylenir (Ergün ve Koçak Usluel, 2015). İkinci tanımdaysa, gayret gösterme, dikkat etme, soru sorma, sınıf münazaralarına katkıda bulunma, konsantrasyon biçiminde öğrenme ve akademik sorumluluklarla alakalı davranışları kapsadığı belirtilir (Ergün ve Koçak Usluel, 2015). Üçüncü tanımında ise atletizm veya okul politikaları şeklindeki eğitim kurumuyla alakalı faaliyetlere katılımları barındırdığı söylenmektedir (Ergün ve Koçak Usluel, 2015). Tanımlarda görüldüğü üzere akademik olan veya olmayan okul faaliyetlerine katılma şeklinde değişik davranış çeşitlerini kapsadığı görülmektedir. Genellikle akademik ve sosyal veya ders dışındaki katılımları kapsar. Derse katılımların azalması ya da dersten çekilmelerin önlenmesi ve pozitif akademik çıktıların kazandırılmasında önemlidir (Ergün, 2014).

2.3.1.2 Duyuşsal bağlılık

Duyuşsal bağlılık; öğrencilerin öğretmene, arkadaşlarına, derse ve sınıfa karşı tutum, ilgi ve değerleri içeren duyuşsal tepkilerini ifade etmektedir (Günüç, 2016). Duyuşsal bağlılık, okul içerisindeki aktiviteleri açıklarken duyumsanan olumlu hisleri, coşkuda bulunma, pozitif düşünebilme, meraklı olma ve alakasız olmama özelliklerini kapsamaktadır (Fredricks vd., 2004). Duyuşsal bağlılık öğrenenin sınıf içerisindeki can sıkılmasına, derse karşı dikkat seviyesine, mutlu, endişeli veya hüznü olması

gibi duygusal tepkilerini belirtir Duyuşsal bağıllık öğrenenin, öğreticilerine, akranlarına ve eğitim kurumuna yönelik olumlu tepkisini içermektedir. Bunun yanında kuruma bağlılığa ve arzuya işaret etmektedir (Connell ve Welborn,1991).

2.3.1.3 Bilişsel bağıllık

Bilişsel bağıllık ise; öğrenenin eğitim ortamında zor ve karmaşık olaylara karşı gereken enerjiyi harcama konusunda arzusunu ve titizliğini belirtmektedir (Arastaman, 2009). Bilişsel bağıllık başka bir tanımda; öğrencinin kendisinin öğrenme aşamaları hususundaki yaklaşımları ve idrak edebilme düzeyi alakalıdır. Bilişsel bağıllık; öğrenmeye yatırım yapmayı, derste öğrendiklerine değer vermeyi, öğrenme amaçlarını, öz-denetim ve planlamayı kapsamaktadır (Günüç, 2016).

2.3.2 Öğrenci bağıllığı ile teknoloji kullanımı ilişkisi

Reynard (2007), öğretmenlerin 21. yüzyılın öğrencilerinin bağıllığını sağlamak için teknolojiyi yardımcı bir araç olarak kullanabileceğini dile getirmiştir. Bunun yanında 21. yüzyılın öğrencilerinin yaşamlarında teknoloji ile iç içe oldukları ve teknolojinin kullanımını faydalı buldukları gözlenmektedir (Kennedy vd., 2009). Teknolojinin öğrenci bağıllığını artırmanın önemli yollarından biri ya da özellikle bu neslin öğrencileri için en önemlisi olduğu söylenebilir (Günüç, 2013).

2.4 Hazırbulunuşluk

Eğitim, tanım olarak davranışta değişiklik yaratma sürecidir. Bu sürecin başlangıç noktasıyla bitişi arasındaki farklılığın nitel ve nicel bir biçimde tespit edilebilmesi önemlidir. Bu şekilde öğretim aşamasına nereden başlanılacağı öğrenilmektedir. Bundan dolayı hazırbulunuşluk seviyesinin tespit edilmesi gereklidir. Eğitim ve öğretimin devamlılığı anlamında önemli bir durum olan hazırbulunuşluk kelimesi öğrenme öğretme sisteminin bilinmesi gereken girdilerinden bir tanesidir. Eğitim faaliyeti yürütülürken davranışlar üzerinde bir değişikliğin söz konusu olması beklenmektedir. Bu yeni tutum farklılığının meydana gelmesi öğrenenlerin hazır bulunuşluk düzeyleri ile ilişkilidir. Bu gelişmelere uyum sağlayacak kişilerin yetiştirilmesiye öğretmenlerin öğrencilerde dikkat çekerek, hazırbulunuşluk düzeyini arttırarak, dersi sevebilecekleri hale getirerek öğretim faaliyetini

uygulaması ve bunları destekleyecek öğretim programlarının uygulamaya koyulmasıyla gerçekleşecektir (Eryılmaz, 2018).

Hazırbulunuşluğu meydana getiren unsurlar, bireyin öğrenmeye yönelik davranışını, alışkanlığını, benlik hissini, ilgi düzeyi ve gereksinimlerini, çalışma tekniklerini, korkularını içerir. Thorndike hazırbulunuşluk kavramını şu şekilde açıklamıştır:

- Birey faaliyeti yapmaya hazır ise faaliyeti gerçekleştirmesi haz sağlar.
- Birey faaliyeti yerine getirmeye hazır halde; fakat faaliyeti gerçekleştirmesine izin verilmediği durumda öfkeye sebebiyet verir.
- Öğrenen faaliyeti yapmaya hazır olmadığı halde, yapmaya üstelenirse bu durum öfkeye sebebiyet verir (Harman, 2012).

Hazırbulunuşluk, belirlenmiş öğrenme etkinliğinin yapılması için önemli tutumların edinilmesi manasını taşımaktadır. (Ülgen, 1997). Bir kişinin bir konuyu öğrenmeye hazır durumda olmasında hem yeterli düzeyde olgunluğa erişmesi, hem de bu konudan önceki temel yaşantı süreçlerini geçirmiş olması önemlidir (Kutlu, 2011) .

Eğitim değişiklik yaratma aşaması olduğundan bu sürecin başlangıcıyla bitişi arasında bulunan farkın nitel ve nicel bir şekilde ölçülebilmesi önemlidir. Bu durum öğretim faaliyetinin belirlenmesi açısından gereklidir (Fidan, 1986). Bu sebeple bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri belirlenir. Hazırbulunuşluk düzeyi;

- Konunun girişinde öğrenenlerin konu hakkında sahip oldukları ön koşul bilgi düzeylerini,
- Öğrenenlerin kişisel özelliklerini,
- Bilgilerin tekrardan öğretileceğini mi ya da ilerleneceğini mi tespit etmek amacıyla belirlenir (Yüksel vd., 2004).

Bunun yanında hazırbulunuşluk seviyesinin belirlenmesi ilk günden başlamak kaydıyla öğrencinin eğitim aldığı ortama dair kişisel ve karakteristik özelliklerine uygun bir biçimde rehberlik edilmesine, kişinin gereksinimlerinin tespitine ve bu gereksinimlere uygun bir biçimde plan, program ve hazırlık yapılmasına olanak tanır (Yapıcı, 2004).

Hazırbulunuşluk seviyesi yüksek kişiler konuları daha erken kavrayıp, konuyla alakalı yorumda bulunabilir. Kişi konuyu ve konuyla alakalı kavramları öğrendiğinden dolayı ödevlerini rahatlıkla tamamlayabilir; bir önceki konuyu öğrendiğinden bir sonraki konuyu öğrenmeye hazır hale gelmiş olur. Bundan ötürü kişinin bedensel gereksinimleri karşılanarak, duygusal anlamda gereksinim hissettiği ilgi ve sevgi verilerek hazırbulunuşluk seviyesi yüksek düzeyde bulundurulmalıdır (Yenilmez ve Kakmacı, 2008).

Hazırbulunuşluk düzeyini öğrenenin tecrübeleri ve özgeçmişi şeklinde tanımlayabiliriz. Öğrenenin becerilerini, hedeflenen davranışlarla alakalı yetenek ve bilgi seviyesi, tutum ve ilgileri de içermektedir. Öğrenenin öğrenme kapasitesini aşan bir öğretme tekniği kişiler üzerinde negatif sonuçlar doğurabilir. Bu nedenle, öğrenme yaşamı öğrenenlerin mevcut düzeylerinden itibaren başlatılmalı ve daha ileri seviyelere erişmesine katkı sağlanmalıdır (Eryılmaz, 2018).

Öğrenciler pek çok konuda olduğu gibi sahip oldukları bilgi birikiminde de farklılık göstermektedirler. Eğitim verenler son derece iyi bilirler ki; öğrencinin, öğrenim uygulamalarından faydalanma seviyeleri, tercihte bulundukları öğretim teknikleri ve öğrenenlerin öğretim uygulamasına vermiş oldukları tepki sahip olduğu kişisel özelliklere göre farklılık göstermektedir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bu kişisel özellikler hem kişide zaman içerisinde farklılık ortaya koyabilen hem de toplum içerisinde kişiler arasında farklılık yaratabilen hazırbulunuşluk seviyesidir. Hazır bulunuşluk, belirlenmiş bir öğrenme etkinliğini uygulamak anlamında önemli olan ön şart davranışların edinilmiş olması halidir. Hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenenin belli bir konu hakkındaki giriş düzeyidir ve konu ile alakalı tutum ve ön bilgisini içerir (Ünal, 2005).

2.4.1 Bilişsel hazırbulunuşluk

Bilişsel hazırbulunuşluk kavramı kişinin tenkitte bulunma yeteneğinin gelişimine imkan tanıyacak mekanların meydana getirilmesini mecbur kılma, beraber bir şekilde kişinin kazanım sağladığı veya ulaştığı bilgilerin güvenilirliği ve geçerliliğine karar vermesi anlamında soru sorabilmesi, sorgulama yapabilmesi, sentez ve analizde bulunması, münazara yapabilme ve değerlendirmede bulunma sürecidir.

2.4.2 Eğitsel hazırbulunuşluk

Eğitsel hazır bulunuşluk ise var olan bilgi ve beceri düzeyini bir tek kaynaktan öğrenebilmekten farklı olarak çoklu mekanlardan bilgiye erişme ve erişilen bu bilgiyi değerlendirebilme, mekân ve zaman sınırına takılmadan, diğerleriyle paylaşımda bulunabilme ve münazara etmeyi gerekli kılmaktadır.

2.4.3 Sosyal hazırbulunuşluk

Eğitimde değişikliğin temel boyutlarından biri olan sosyal hazırbulunuşluk, eğitim mekanlarında kişilerarası en az iki boyutlu etkileşim aşamalarının meydana getirilerek içerisinde yaşanan çevreyi bilgi toplumu şekline getirme olarak adlandırılır.

2.4.4 Çevrimiçi öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk

Hayatımızın her alanını olduğu gibi eğitim-öğretim alanını da etkileyen teknoloji öğrenenlere çeşitli olanaklar sunmaktadır. Öğrenme ortamlarında teknolojinin sunduğu olanaklardan faydalanabilmek için öğrenenlerin ve öğretim elemanlarının bu ortamlara hazır olmaları gerekmektedir (Yurdugül ve Alsancak Sarıkaya, 2013).

Çevrimiçi öğrenme çeşitli öğrenme fırsatları sunduğundan öğrenenlerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarını değerlendirmek çoğu eğitimcinin ele aldığı bir durumdur (Smith, 2005). İlk olarak Warner ve arkadaşları (1998) tarafından gündeme getirilen çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk kavramı üzerine alanyazında farklı tanımlar bulunmaktadır.

Çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk “bazı çevrimiçi öğrenme tecrübe ve eylemlerinin bedensel ve ruhsal olarak hazır olma” biçiminde tanımlanmıştır (Borotis ve Poulymenakou, 2004). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluğu; bir kişi, kurum veya ülkenin bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı olanaklardan yararlanmaya ne kadar hazır ve istekli olduğunun bir ölçüsü olarak tanımlamıştır (Dada, 2006). Öğrenmenin kalitesini arttırmak amacıyla çevrimiçi öğrenme kaynaklarından ve çoklu ortam teknolojilerinden yararlanma yeteneğinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk olduğunu ifade etmiştir (Kaur ve Abas, 2004). Bernard ve arkadaşları (2004) ise çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu; çevrimiçi

becerilere hazır olma, kendi öğrenmesini yönetme, (çevrimiçi öğrenmeye yönelik inançlara sahip olma, öğretmen ya da diğer öğrencilerle etkileşim sağlama istekliliği olmak üzere dört boyutlu bir yapı olarak açıklamaktadır. Smith (2005) çalışmasında çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğun bilgisayar kullanabilmek için gerekli teknik becerilerin yanında öğrencilerin nasıl çevrimiçi öğrendiği, öğrenme stilleri, öğrenme tercihleri ve öğrenme stratejilerini de içerdiğini belirtmektedir. Lopes (2007) tarafından çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk bir kişinin ya da kurumun çevrimiçi öğrenmeden yararlanma yeteneği olarak ifade edilmiştir. Başka bir tanımda Yurdugül ve Demir (2017) çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluğu bir kişi veya kurumun çevrimiçi öğrenme deneyimini etkili bir şekilde elde edebilmek için gereken ön koşul bilgi, beceri ve duyuşsal niteliklere sahiplik derecesi olarak tanımlamıştır. Senemoğlu (2009)'nun tanımına dayanarak çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluk, öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenebilmesi için gerekli olan ön koşul becerilere sahip olması olarak tanımlanabilir.

Demir Kaymak ve Horzum (2013)'a göre çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenmeye hazırbulunuşluk öğrencilerin eğitime devam etme ve eğitimi bırakma tercihlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamlarında hazırbulunuşluk önemli bir değişken olarak görülmektedir. Guglielmino ve Guglielmino (2003) ise öğrenciler çevrimiçi öğrenmeye gerçekten hazır ise bu yaklaşımın verimli, etkili ve ekonomik bir yaklaşım olduğunu ifade etmektedir. Eğer hazır değilse çevrimiçi öğrenme girişimi hayal kırıklığı, zamanın boşa harcanması, eksik öğrenme ve program başarısızlıklarına yol açabilmektedir. Çevrimiçi öğrenmeye hazır olmayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye zorlanması onların olumsuz bir deneyime sahip olmalarına ve gelecekteki çevrimiçi öğrenme deneyimlerine de direnmelerine yol açacaktır.

2.4.5 Teknolojiye hazırbulunuşluk

Teknolojiye hazırbulunuşluk, kişilerin ev veya çalışma ortamında hedeflerine erişebilmek adına yeni teknolojilerden faydalanma ve kabullenme eğilimlerini belirtmektedir. Kişinin yeni teknolojilere yatkın olma durumu, pek çok faktörler vasıtasıyla hem teşvik edilmektedir hem de engellenmektedir. Yeni teknolojileri kullanma noktasında bireyin yatkın olma durumunu toplu olarak tespit eden

engelleyicilerden ve düşünsel yapıdan oluşan genel psikolojik hal şeklinde tanımlanabilir. Diğer bir ifadeyle; kişilerin teknolojiden faydalanma düzeyine yönelik sezgisel bir ikilemi, diğer taraftaysa teknoloji yenilikçiliği ya da iyimserliğidir. Teknolojiye hazırbulunuşluğa ilişkin bu seviyeler aşağıda açıklanmıştır: (Parasuraman, 2000).

Yenilikçilik: Teknolojiyi kullanmada lider ve düşünce öncüsü olma şeklinde tanımlanır. Bu kapsamda yeni teknolojik ürünleri anlama ve kullanabilme de diğerlerine nazaran üstünlük oluşturma ve başkalarına öneride bulunma veya bu teknolojileri kullanırken daha az sorunla karşı karşıya gelme şeklinde tanımlanmaktadır.

İyimserlik: Teknolojiye pozitif bir yaklaşım sergileme, günlük işlerin yapılmasında etkinlik, esneklik, ve denetim sağlama inancı olarak açıklanabilir. Bu yönüyle iyimserlik, teknolojinin yaşamı pozitif anlamda etkileyip, yapılan işleri kolay kılma, efektif olma ve performansını yükselteceğine dair inanç olarak tanımlanır

Güvensizlik: Teknolojinin yapılacakları tamamen sağlayamayacağından şüphe duyma ve bu sebeple teknolojiye güvensiz bir tutum sergilemektir.

2.5 Sosyal Olabilme

Sosyal olabilme çevrimiçi öğrenme ortamlarında grup üyeleri arasında, topluluk hissini yaratmak, güveni ve iyi ilişkiler kurulmasını sağlamak amacıyla sosyal bir alan oluşumunu kolaylaştırıcı bir unsur olarak tanımlanmaktadır (Kreijns vd., 2007). Sosyal olabilen çevrimiçi öğrenme mekanları; sosyal ve sezgisel aşamaları kolay hale getirme ve bireylerarası bağları kuvvetlendirme, güven oluşturma, toplumsal dayanışmada katkı sunma ve sağlam bir toplumsal mekân meydana gelme ihtimali sunmaktadır. Bu mekanlar grup dinamiklerinin pozitif anlamda gelişmesine kolaylık sağlamakta ve bu şekilde üyelerde yalnızlık, izolasyon duygusu ve kayıplar asgari düzeye inmektedir. Sosyal olabilmenin alanyazındaki tanımlarına bakıldığında iki farklı bakış açısının hâkim olduğu görülmektedir. Bu görüşlerden ilki sosyal olabilmenin teknik altyapısı ve sosyalliğiyle alakalı olan görüş; diğeri ise alt yapı imkanlarının katılımcılar vasıtasıyla ne şekilde algılandığına ve bu algılamının

toplumsal anlamda ortaya çıkardığı sonuçlar özelinde ilgilenen perspektiftir (Ergün, 2014).

Alt yapısı ile alakalı perspektif ise: sosyal olabilmeyi toplumun belirlenmiş hedefleri ve grup üyeleri arasında sosyal etkileşimde destek sunan toplumsal politikalar ve teknik olgular şeklinde ortaya koyulmuştur Preece (2000). Barab ve diğerleri (2002) ise bu teknik ve sosyal alt yapı faktörlerini mekânın sosyo-teknik boyutu şeklinde belirtmiştir. Bunlara ek olarak, sosyal olabilme, bireylerin sosyal olarak etkileşime girebildiği, öğrenci bağlılığını arttıran ve içinde sosyal yazılım araçlarının yer aldığı çevrimiçi öğrenme sistemlerinin yeteneği olarak belirtilmektedir (Gao, 2010; Abedin vd., 2011).

Katılımcılar tarafından ortamın nasıl algılandığına yönelik bakış açısı: Diğer bir bakış açısı ise alt yapı olanaklarının katılımcılar tarafından nasıl algılandığına ve bu algılamaların topluluk üzerindeki etkilerine odaklanılan bakış açısıdır. Sosyal olabilmeye yönelik teknik alt yapı, ilke ve politikalar, sosyal ortamdaki sosyalleşme aşamalarının asıl belirleyicisi bireylerin bu yapılardan haberdar olma seviyeleri, bunun yanında bu yapılara yönelik algılamalarıdır. Bu açıdan sosyal olabilme güven, bağlılık ve topluluk hissini içeren güçlü bir sosyal etkileşim alanının oluşumunu kolaylaştıran ve katılımcılar tarafından algılanan bir kapsam olarak nitelenmektedir. Sosyal olabilme, değerleri ve kuralları, rolleri, inanışları ve hedefleri, grup yapıları gömülü olan grup üyeleri arasında sosyal anlamdaki etkileşimi içeren bir sosyal ortamın meydana çıkmasında şarttır (Kreijns vd., 2007).

Neticede bir çevrimiçi grubun hayatını sürdürebilmesi, kullanıcıların faaliyetleri ve etkileşimi algılamasına ve bu olguyu kullanıp bir sosyal kültür ortaya koyabilmelerine bağlı bir durumdur. (Ergün, 2014).

Çevrimiçi topluluklarda etkileşimi sağlamak için yalnızca çevrimiçi ortamların kullanılabilirlikleri sağlamak yeterli değildir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenim gören üyeler arasında sosyal etkileşimi sağlama çabasının da gerekli olduğu söylenmektedir (Folkesson, 2003; Matzat, 2010). Preece (2000) ise çevrimiçi sosyal etkileşimi sağlamanın yazılım, politika ve uygulamalar ile ilgili sorunların çözümü ile giderilebileceğine vurgu yapmaktadır. Bu sebeple sosyal olabilmenin oluşturulmasında üç boyuttan söz edilmektedir:

- **Amaç:** topluluğa ait bireylere destek, ilgi, ihtiyaç ya da bilgiye odaklanmasını sağlayan bir amaç sunması.
- **İnsanlar:** topluluk içerisinde bireyler kendi aralarında kişisel ve sosyal etkileşim içerisinde bulunması,
- **Politika:** Sosyal kurallara uyma ve geçmiş hissiyatını geliştirebilecek kültürün gelişmesine fayda sunan bireylerin etkileşimine rehberlik edebilecek protokol ve dil kullanılmasıdır.

Amaç boyutunun karşılığı; konu münazara miktarı, etkileşim, ileti sayısı, fayda düzeyi, birey sayısıdır. Bunun yanında politika boyutu ise sınırlı ve nezakete aykırı tutumlar, dürüstlük şeklinde açıklanmıştır. Bu üç bileşene göre sosyal olabilme göstergeleri ve ölçümler şu şekilde belirlenmiştir. Amaç ile ilişkili ölçümler mesaj sayısı, konuyla ilgili tartışma miktarı, etkileşimlilik, karşılıklı olma, katkı miktarı, insanlar ile ilişkili ölçümler katılımcı sayısı, politika ile ilişkili ölçümler ise öfkeli ve nezaketsiz davranışlar, güvenilirlik olarak belirlenebileceği belirtilmiştir.

Gao vd. (2010), yapmış oldukları çalışma da sosyal olabilmeyi etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla gerçekleştirdikleri çalışma sonucunda sosyal olabilmenin sosyal şartlar, yarar ve amaç, insanlar, etkileşim zenginliği, öz sunum ve formal etkileşim desteği olarak altı değişkenden etkilendiği görülmüştür.

Sosyal olabilme öğrenme; öğrenenler arasında öğrenme topluluğunun meydana gelmesinde kocaman bir katkısı bulunan, informal münazara ve öğrenmeyi basitleştiren mühim bir yapıdır (Abedin, 2010). Sosyal olabilme kavramı çevrimiçi öğrenme ortamlarında görevle ilgili sosyal olabilme (öğrenme amaçlı etkileşim) ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme (sosyal destek, arkadaş bulma, selam söyleme gibi) olarak iki grupta incelenmektedir (Mcneil vd., 2000: Abedin, 2010).

Görev ile alakalı olan sosyal olabilme ise, eğitimsel soruları ve öğrenmeyi kapsar, direkt ders materyalleri ile alakalıdır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha çok şaka, övgü, tebrik gibi görevle ilgili olmayan sosyal olabilme mesajları görülmektedir. Bu mesajlar öğrencileri ortama katılıma güdüleyen önemli bir unsur olarak rol oynamaktadır.

2.6 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında araştırma konusuyla ilgili, çevrimiçi öğrenmede öğrenen hazır bulunuşluğu, çevrimiçi öğrenmede öğrenen bağlılığı ve çevrimiçi öğrenmede motivasyon konusunda yapılan ulusal ve uluslararası çalışmalar incelenmiştir. Yapılan incelemelerde, çalışmaların bu tez çalışmasına kapsam ve alan yazın açısından yakınlık göstermesine dikkat edilmiş olup incelenen çalışmalar yayınlanma tarihlerine göre kronolojik sırada düzenlenerek sunulmuştur.

2.6.1 Çevrimiçi öğrenme ve hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar

Ünal, Şanlıer ve Şengil (2021) pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi incelenmiştir. Araştırmanın evrenini vakıf üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. 435 öğrencinin verileri ile çalışma yapılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk seviyelerinin iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca teknolojik aletlere ve internete kolay ulaşabilen öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Soetan ve Coker (2018), çalışmalarında üniversite öğretim görevlilerinin çevrimiçi teknolojileri kullanmaya hazırbulunuşluklarını ve motivasyonlarını incelemeyi amaçlamıştır. Nijerya'nın Kwara Eyaleti'ndeki üç üniversiteden toplam 254 öğretim görevlisinin araştırma örneklemini oluşturduğu çalışmada araştırmacılar tarafından hazırlanan anket, Nijerya'dan Kwara Eyaletindeki üniversitelerde çevrimiçi teknolojilerden yararlanmada öğretim görevlilerinin hazır olup olmadıklarını ve motivasyonlarını belirlemek amacıyla kullanıldı. Araştırma bulgularına göre Kwara Eyaletindeki üniversite öğretim görevlilerinin, öğretimsel derslere yönelik çevrimiçi teknolojileri kullanmaya görece hazır oldukları ve oldukça motive oldukları sonucuna varılmıştır.

Çatana Kuleli (2018), yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde eğitim gören 837 öğretmen adayına çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği

uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çevrimiçi hazırbulunuşluk seviyeleri sınıf düzeyine göre anlamlı fark oluşturmuştur. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında hazırbulunuşluk düzeyi en az 1. Sınıf öğrencilerinde iken en çok 4. Sınıf öğrencilerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hazır bulunuşluk ile bilgi işlemsel beceriler arasında ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sakal (2017), üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri, cinsiyet ve yaşadığı bölge gibi demografik özelliklere göre incelemiştir. Çalışma, lisans düzeyinde eğitim gören 809 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi derse ilişkin hazırbulunuşluklarını ortaya çıkarmak amacıyla, Çevrimiçi Öğrenme İçin Hazır Bulunuşluk Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin ve öğretmenlerin çevrimiçi hazırbulunuşluk seviyeleri yetersiz görülüp, seviyelerinin artırılması için kurumsal düzeyde çalışmalar yapılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yurdugül ve Demir (2017) Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne kayıtlı lisans öğrenimine devam eden 1802 öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarını incelemiştir. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeylerinde, 43 motivasyon alt boyutu yeterliklerinin diğer hazırbulunuşluk alt boyutu yeterliklerine göre daha düşük olduğu belirlenmiş ve öğretmen adaylarının motivasyonlarının artırılması amacıyla çevrimiçi öğrenmeye yönelik ilgi ve inançlarının artırılması gerektiğini önermiştir.

Hung ve diğerleri (2010), üniversite öğrenenlerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır olmaları için çok boyutlu bir araç geliştirmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında Tayvan'da öğretime devam eden 1051 üniversite öğrenenine "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazırlık Ölçeği" beş boyutta (kendi kendine öğrenme, öğrenme için motivasyon, bilgisayar / internet öz yeterliği, öğrenen kontrolü ve çevrimiçi iletişim öz yeterliği) uygulanmıştır. Araştırma bulgularında, öğrenenlerin bilgisayar ve internet öz yeterlik, öğrenme motivasyonu ve çevrimiçi iletişim öz yeterliklerinde hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek olduğu buna karşın öğrenen kontrolü ve özyönetim düzeylerinin düşük olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrenenlerin hazırbulunuşluk düzeylerinin bütün alt boyutları (kendi kendine öğrenme, öğrenme

için motivasyon, bilgisayar / internet öz yeterliği, öğrenen kontrolü ve çevrimiçi iletişim öz yeterliği) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

2.6.2 Çevrimiçi öğrenme ve bağlılık ile ilgili çalışmalar

Bakır (2022), çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin başarımla ilgili duyguları, duygu düzenleme stratejileri ve öğrenci bağlılığı ile ilgili bir modelin oluşturulması amaçlanmıştır. Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 1450 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi ve yapısal eşitlik modeli kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının bağlılıkları sınıf düzeylerine göre anlamlı olarak farklılaşmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığını, başarımla ilgili durumların en fazla etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Karadaş Gündüz (2022), Kovid-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sistemleri kabulleri ve çoklu görev algılarının çevrimiçi derslere bağlılıklarındaki rolünün incelenmesini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın katılımcılarını Kovid-19 pandemisi nedeniyle olan okul kapanmasının başında, yani 2020-2021 eğitim öğretim yılının Mart-Haziran döneminde, çevrimiçi ortamda eğitim alan 899 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılan bu tez çalışması kapsamında Çevrimiçi Öğrenme Sistemleri Kabulü Ölçeği (İlgaz, 2008), Algılanan Çoklu Görev Algıları Ölçeği (Kaynarca, 2019), Çevrimiçi Ortamlarda Öğrenci Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Usluel, 2015) ve öğrencilerin demografik bilgilerinden oluşan bir anket formu Google Form yoluyla oluşturularak uygulanmıştır. Çalışma kapsamında önerilen hipotezler, yol (path) analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Oluşturulan modelin test sonuçlarına göre çoklu görev algısı ders boyutu duyuşsal ve bilişsel bağlılığı pozitif yönde yordarken, performans boyutu duyuşsal ve bilişsel bağlılığı negatif yönde yordamaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenme sistemleri kabulünün algılanan yarar boyutunun çevrimiçi öğrenci bağlılığının tüm bileşenleri üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkisinin olduğu, algılanan kolaylık boyutunun davranışsal bağlılığı pozitif yönde yordadığı, duyuşsal ve bilişsel bağlılık üzerinde yordayıcı bir etkisinin olmadığı bulgulanmıştır.

Bilir (2020) yaptığı çalışmada, öğrenci bağlılığının öğrencilerin akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubu Türkiye'deki 129 devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 1969844 lisans öğrencisinden oluşmaktadır. Öğrencilerin bağlılıklarının artmasıyla akademik başarıları ve üniversiteye devam etme istekleri arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda öğrencilerin bağlılık seviyelerini artıracak çalışmalar yapılmalı ve yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin bağlılık seviyelerinin artıp artmadığı düzenli bir şekilde ölçülmelidir.

Erdoğan, Gökoğlu ve Çakıroğlu (2018) tarafından yapılan araştırma, çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının öğrencinin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılığına etkisinin incelenmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışma, bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü 2.sınıf öğrencilerinden oluşan 61 kişiye tamamen çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Deney grubuna ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin ifadelerinden mizah kullanımının, öğrencin duyuşsal bağlılığına, bilişsel bağlılığına ve öğrenme performansına olumlu yönde katkı sağladığı ve özellikle zor olarak nitelendirilen derslere karşı korkuyu azalttığı anlaşılmaktadır.

Sel (2018), Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesini amaçlanmaktadır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin çevrimiçi bağlılık düzeyleri, akademik başarıları ve derslere eşzamanlı ve eş-zamansız katılma sıklıkları arasındaki ilişkiler belirlenmeye çalışılmıştır. Bolliger ve İnan (2012) tarafından hazırlanan "Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile Çevrimiçi Öğrenci Bağlılık Ölçeği'nin tüm boyutlarında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki gözlenmiştir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeyleri açısından anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

Ergün ve Kurnaz (2017), Bu araştırmanın amacı çevrimiçi öğrenme sürecine etkisi olan sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı ile bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmada kullanılan veriler 2014-2015 yılında bir devlet üniversitesinde uzaktan eğitim yoluyla pedagojik formasyon eğitimi alan 175 öğrenciden elde edilmiştir. Sonuç olarak çevrimiçi derse girme sıklığının artması

öğrenci bağlılığını olumlu yönde etkilemiştir. Sınıf topluluğu ve öğrenci bağlılığı arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur.

Ergün ve Usluel (2015), çalışmasında Sun ve Rueda (2012)'nin geliştirdiği “Öğrenci Bağlılık Ölçeği”ni Türkçeye uyarlayarak ölçeğin güvenirlik ve geçerliğini test etmeyi amaçlamıştır. Mevcut ölçeğin orijinal halini Ankara’da özel bir üniversitede öğretime devam eden 398 eğitim fakültesi öğrenenine uygulamış ve verilerin analizi sonucunda “Öğrenci Bağlılık Ölçeği”nin tüm alt boyutlarında (davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılık) güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar öğrenen bağlılığını ölçmenin birçok yolu olduğunu ve öğrenen bağlılığını ölçmenin öğrenenlerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sağlaması, ortamdaki sıkılmaması etkili öğrenmenin sağlanması amacıyla öğrenen bağlılığını sağlamanın önemli olduğunu belirtmiştir.

Sun ve Rueda (2012), çalışmalarında yükseköğretim düzeyindeki 203 mühendislik bölümü öğreneninin çevrimiçi ortamda ilgi, öz yeterlik ve öz düzenleme becerileri ile davranışsal, bilişsel ve duyuşsal bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırma sonucunda durumsal ilgi ve öz-düzenleme değişkenlerinin, bütün bağlılık alt boyutları (davranışsal, duyuşsal ve bilişsel) ile önemli ölçüde ilişkili olduğunu, bilgisayar öz-yeterliği değişkeninin hiçbir bağlılık alt boyutu değişkenleri ile ilişkili olmadığını belirtmiştir.

2.6.3 Çevrimiçi öğrenme ve motivasyon, bağlılık, hazırbulunuşluk ile ilgili çalışmalar

Gündüzalp (2021), çevrimiçi öğrenmenin mobil uygulamalarla desteklenmesinin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına olan etkilerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma Temel Bilgisayar Teknolojisi dersini alan toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama araçları akademik güdülenme ölçeği, çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk ölçeği ve çevrimiçi öğrenci bağlılık ölçeğidir. Araştırma sonuçlarına göre mobil uygulamalarla desteklenmiş olan öğrenmenin, öğrenci bağlılığı etkisinin orta düzeyde olduğu görülmüştür. Sonuç olarak araştırma çevrimiçi öğrenme ve mobil uygulamaların kullanılmasının öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına önemli etkilerinin olduğunu ortaya koymuştur.

Akbal (2021), öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ve çevrimiçi öğrenme ortamına bağlılıkları; öğrenen hazırbulunuşluğu ve bağlılığı değişkenleri arasındaki ilişki ilişkisel tarama modeli işe koşularak incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ve çevrimiçi öğrenme ortamına bağlılıkları çeşitli demografik değişkenler (bölümleri, cinsiyet, internete erişmek için kullanılan cihaz türü, bilgisayar ve internet kullanma becerileri, internette bir günde geçirilen süre, bölümlerindeki kuramsal dersin işlenme şekli tercihleri) kapsamında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya gönüllü katılan 254 öğretmen adayından Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği (Yurdugül ve Alsancak Sırakaya 2013) ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Bağlılık Ölçeği (Ergün ve Koçak Usluel 2015) ve öğrenenlerin kişisel özelliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu yardımı ile araştırma verileri toplanmış olup, 243 öğretmen adayının verileri araştırmada değerlendirmeye alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının genel olarak çevrimiçi öğrenmeye hazır oldukları ve çevrimiçi öğrenme ortamına bağlılık gösterdikleri bulguları elde edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşlukları ve çevrimiçi öğrenme ortamına bağlılıkları arasında anlamlı ve olumlu ilişki olduğu belirlenmiştir.

Topal (2019) araştırmada, oyunlaştırmayla zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin; başarı, öğrenme motivasyonu ve çevrimiçi bağlılık üzerindeki etkilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya Üniversitesinde Eğitim filmleri dersini almış 72 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenme alan öğrenciler ile oyunlaştırma içermeyen grupta yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılıklarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

3. MATERYAL VE YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırmanın Yöntemi

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırma, gözlem ve ölçümler ile tekrarlanabilen ve tarafsız bir şekilde meydana getirilen yöntem olarak bilinmektedir (Karagöz, 2017). Gerçeğin araştırmacının yorumlarından bağımsız olduğunu düşünen ve nesnel olarak gözlemlenip, ölçülüp, analiz edilebilen araştırma yöntemidir. Korelasyonel araştırma; iki ya da daha fazla değişkenin, aralarındaki ilişkinin incelendiği araştırmalardır. Neden-sonuç ilişkisine bakılmadan sadece değişkenlerin birlikte değişimleri incelenir. Neden -sonuç ilişkisi hakkında fikir verebilir ancak kesinlikle neden-sonuç şeklinde yorumlanamaz (Büyüköztürk vd., 2018).

3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu; 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 97 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman ve işgücü açısından maksimum tasarrufu sağlayan, araştırmacının kolay bir şekilde ulaşabileceği örneklemden verilerin toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2018).

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde, Kişisel Bilgi Formu (Ek-1), Öğrenci Bağlılığı Ölçeği (Ek-2), Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği (Ek-3), Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Tutum Ölçeği (Ek-4) ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formunda; katılımcıların cinsiyet ve öğrenim gördükleri sınıf düzeyini ölçmeye yönelik sorular yer almaktadır. Kişisel bilgi formu Ek-1 de verilmektedir.

3.3.2 Öğrenci bağlılığı ölçeği

Çalışmada Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilmiş olan Ergün ve Koçak Usuel (2015) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğrenci Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Ek-2 de verilmektedir. Ölçek toplam 19 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Ne katılmıyorum ne katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Bu ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan toplanabilir. Özgün ölçek duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,839 olarak hesaplanmıştır. Öğrenci bağlılık ölçeğinin duyuşsal bağlılık faktörünün cronbach alpha güvenirlik katsayısı 0,880; bilişsel bağlılık faktörünün cronbach güvenirlik katsayısı 0,751 ve davranışsal öğrenci bağlılık faktörünün iç tutarlılık katsayısı ise 0,630 olarak belirlenmiştir. Ölçek yardımıyla toplanan yüksek puanlar, ilgili öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamına dair bağlılık seviyesinin yüksek; düşük puan ise bağlılık seviyesinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenirlik değeri ise .761 olarak belirlenmiştir.

3.3.3 Algılanan sosyal olabilme ölçeği

Çalışmada kullanılan Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği; Ergün ve Koçak Usuel (2014) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Ek-3 de verilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60 olarak belirlenmiştir. Ölçek iki faktörden oluşmakta olup, faktörlere göre sınır bir değer belirlenmemiştir. Ölçeğin geçerlilik çalışmaları için 403 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada açıklayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin Görevle alakalı sosyal olabilme faktörünün Cronbach alfa güvenirlik değeri .815, görevle alakası bulunmayan sosyal olabilme faktörünün ise .849 olarak tespit edilmiştir. Ölçekteki 12 maddenin Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,895 olarak hesaplanmıştır. Kişinin herhangi bir faktörden elde ettiği aritmetik ortalamanın yüksek oluşu, çevrimiçi öğrenme mekanına dair sosyal olabilme algısının yüksek olduğunu belirtir (Ergün, 2014). Ölçekten elde edilen bu veriler ile

bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik değeri ise .855 olarak belirlenmiştir.

3.3.4 Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği

Çalışmada Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe' ye uyarlaması Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek Ek-4 de verilmiştir. Toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Kesinlikle katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen katılıyorum (3), Katılıyorum (4), Kesinlikle katılıyorum (5) arasında değişen 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek beş boyuttan oluşmakta olup, Bu boyutlar sırasıyla: özgüdümlü öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği ve çevrimiçi iletişim özyeterliği şeklindedir. Öçekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 şeklinde belirlenmiştir. Öekte bulunan maddelerin çevrimiçi hazırbulunuşluluk yapısının beş değişik alt boyutuna yönelik standartlaştırılmış faktör yükleri 0,60 ile 0,90 arasındadır. Cronbach alfa değeri ise .800 şeklindedir. Öçekten alınan yüksek puanlar, öğrencinin çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeyinin yüksek olduğunu; düşük puan ise hazırbulunuşluluk düzeyinin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Öeğin bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach alfa güvenirlik değeri ise .673 olarak belirlenmiştir.

3.3.5 Akademik Motivasyon Ölçeği

Araştırmada Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Karagüven (2012) tarafından ölçeğin Türkçe' ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek Ek-5 de verilmiştir. Toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Alt boyutlardan alınan puanlar 4-28 puan arasında değişmektedir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirilmekte, her alt ölçekten elde edilen değer, bireyde o boyutun ne derecede olduğunu gösterir. Öçek, ifadelerin devamında yer alan 1-Hiç uyuşmuyor ile 7-Tam olarak uyuyor arasında yedi kademe üzerinde işaret uygulanarak gerçekleştirilmektedir. Öeğin güvenirliğine ilişkin çalışmalar alt boyutlara ait

Cronbach alfa değerlerinin .670 ile .870 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alfa güvenirlik değeri ise .802 olarak belirlenmiştir.

3.4 Uygulama Süreci

Pandemi süreci ile ülkemiz genelinde yüz yüze eğitim hızlı bir şekilde durdurularak, online eğitime geçilmiştir. Bu süreçte dersler çeşitli online platformlar üzerinde yürütölmeye başlanmıştır. Bu online ortamlar ile ilk defa karşılaşan öğrencilerin bağılılığı, hazır bulunuşlukları, sosyal olabilme algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmamızda ilk olarak Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve Aksaray Üniversitesi Eğitim Faköltesi Dekanlığından uygulama için gerekli izinler alınmıştır (Ek-F). Öğrenciler 2020-2021 eğitim öğretim yılını güz dönemi süresince bütün derslerine bir sanal sınıf uygulaması olan Perculus üzerinden katılmışlardır. Öğrencilere ders dönemi sonunda Öğrenci Bağılılık Ölçeğı, Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeğı, Çevrimiçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Tutum Ölçeğı ve Akademik Motivasyon Ölçeğı uygulanmıştır. Uygulama yapılırken kullanılan ölçekler ilk olarak Google form programı yardımıyla düzenlenmiştir. Daha sonra 97 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla anketler WhatsApp programı üzerinden paylaşılmıştır. Pandemi sürecinin dezavantajlarından biri olarak 38 öğrenci ölçekleri pandemi koşulları sebebiyle belirtilen uzaktan erişim yollarıyla tamamını doldurmuştur. Geriye kalan 59 öğrenciye ise birebir ulaşarak ölçekler uygulanmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. İlk olarak araştırmada toplanan verilerin dağılımların normallik analizleri, basıklık ve çarpıklık testleri aracılığıyla incelenmiş ve Çizelge 3.1’de verilmiştir.

Çizelge 3.1. Ölçeklerin Normallik Testi, Çarpıklık-Basıklık Değerleri, Minimum Maksimum puanları ve Ortalama Puanları.

	Skewness (Çarpıklık)	Kurtosis (Basıklık)	Minimum	Maksimum	Ss	n	Ortalama
Akademik Motivasyon	-,219	1,415	61	163	21,22	97	125
Öğrenci Bağlılığı	-,452	,099	40	85	8,96	97	64
Hazır Bulunuşluk	-,627	,823	32	88	9,50	97	62
Akademik Sosyal Olabilme	-,104	,526	16	56	7,76	97	36

Çizelge 3.1 incelendiğinde araştırmada toplanan verilerin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1,5 ile +1,5 değerleri aralığında olduğundan dağılımın normal gösterdiği belirlenmiştir. Tabaschnick ve Fidell, ölçeklerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1,5 ile +1,5 değerleri arasında olması halinde, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir. Bu nedenle verilerin karşılaştırılmasında parametrik testlerin uygulanması gerektiği görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007).

Problem ve alt problemlerin analizlerinde, değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Sonuçlar 0,05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çizelge 3.1 incelendiğinde akademik motivasyon ölçeğinin minimum 61 puan maksimum 163 puan olduğu ayrıca öğrencilerin çevrimiçi motivasyon ölçeğinden ortalama puanın 125 aldığı görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin, akademik motivasyon puan ortalaması yüksek düzeydedir. Benzer şekilde öğrenci bağlılık ölçeğinin minimum 40 puan maksimum 85 puan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenmeye bağlılık ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 64 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi ortamlara bağlılık seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Hazır bulunuşluk ölçeğinin minimum değeri 32 maksimum değerinin

ise 88 olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten ortalama puanın 62 aldıkları görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin  evrimi i ortamlara hazırbulunu luluk seviyelerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Algılanan sosyal olabilme  l eğinin minimum 16 puan maksimum 56 puan olduğu görülmektedir. Bu ölçekten ortalama 36 puan aldıkları görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre  evrimi i öğrenme ortamlarına dair sosyal olabilme algısının orta düzeyde olduğu görülmektedir.



4. ARAŞTIRMA BULGULARI

Bu bölümde araştırmanın problemleri tek tek incelenerek verilere ait bulguların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1 Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular Çizelge 2’de incelenmiştir.

Çizelge 4.1. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

Öğrenci Bağlılığı		Hazırbulunuşluk
Öğrenci Bağlılığı	R	1
	P	
Hazırbulunuşluk	R	-,097
	P	,344

$p < 0,05^*$

Çizelge 4.1 incelendiğinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r = -0,97; p < 0,05$). 5 farklı alt boyutu olan hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutları ile öğrenci bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir ve elde edilen bulgular Çizelge 4.2’de verilmektedir.

Çizelge 4.2. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk alt boyutlarının düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

Öğrenci Bağlılığı		
Bilgisayar ve İnternet ÖzYet.	R	-,099
	P	,336
	N	97
Özgüdümlü Öğrenme	R	-,098
	P	,342
	N	97
Öğrenen Kontrolü	R	,022
	P	,832
	N	97
Öğrenen Motivasyonu	R	-,068
	P	,508
	N	97
Çevrimiçi İletişim ÖzYet.	R	-,125
	P	,224
	N	97

p<0,05*

Çizelge 4.2. incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ($r = -,099$; $r = -,098$; $r = ,022$; $r = -,068$; $r = ,224$; $p < 0,05$).

4.2 Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin sanal sınıf uygulamalarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunda ait bulgular Çizelge 4.3’de incelenmiştir.

Çizelge 1.3. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

Öğrenci Bağlılığı		Akademik Motivasyon
Öğrenci Bağlılığı	R	1
	P	
Akademik Motivasyon	R	,203
	P	,046*

*p<0,05

Çizelge 4.3 incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ($r=,203$; $p<0,05$). Determinasyon kat sayısı ($R=r^2$) hesaplandığında $r^2=0.041$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının %4,12 öğrenci bağlılığı ile açıklanmaktadır. Akademik motivasyon ölçeğinin 6 farklı alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki ilişki Çizelge 4.4’de verilmektedir.

Çizelge 4.4. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon alt boyutlarının düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

Öğrenci Bağlılığı		
Bilmeye Yönelik İçsel Mot.	R	,192
	P	,059
	N	97
Başarıya Yönelik İçsel Mot.	R	,265
	P	,009*
	N	97
Uyarım Yaşamaya Yönelik	R	,337
	P	,001*
	N	97
Belirlenmiş Dışsal Mot.	R	,154
	P	,132
	N	97
İçe Yansıyan Dışsal Mot.	R	,150
	P	,143
	N	97
Dışsal Mot. – Dış Düzenleme	R	,033
	P	,747
	N	97
Motivasyonsuzluk	R	,-382
	P	,000*
	N	97

p<0,05*

Çizelge 4.4’de görüldüğü üzere, fen derslerinde uygulanan sanal sınıf uygulamalarının öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon alt boyutlarından olan başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde, motivasyonsuzluk alt boyutu ile

anlamalı, negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ($r=.265$; $r=.337$; $r=-.382$; $p<0,05$). Determinasyon kat sayısı ($R=r^2$) hesaplandığında, öğrencilerin başarıya yönelik içsel motivasyonlarının %7,02'si, öğrencilerin uyarım yaşamaya yönelik motivasyonlarının %11'i ve öğrencilerin motivasyonsuzluklarının %14,5'i öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine Ait Bulgular

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında algılanan sosyal olabilme düzeyleri nedir?” sorusuna ait bulgular Çizelge 4.5’de incelenmiştir.



Çizelge 4.5. Sınıf düzeyine göre algılanan sosyal olabilme alt boyutları puan ortalamaları.

	Sınıf Düzeyi	N	X	Ss
Görevle ilgili sosyal olabilme	1.Sınıf	38	16,78	2,87
	2. Sınıf	30	17,26	3,55
	3. Sınıf	21	16,28	3,79
	4. Sınıf	8	17,50	2,07
Görevle ilgili olmayan sosyal olabilme	1.Sınıf	38	19,84	4,63
	2.Sınıf	30	20,30	5,96
	3.Sınıf	21	19,52	5,97
	4.Sınıf	8	20,62	3,50
Algılanan Sosyal Olabilme	1.Sınıf	38	36,63	6,86
	2.Sınıf	30	37,56	8,61
	3.Sınıf	21	35,80	9,16
	4.Sınıf	8	38,12	4,70

Çizelge 4.5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyinde algılanan sosyal olabilme puan ortalamalarının 36-38 puan aralığında değiştiği ve birbirlerine yakın değerde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal olabilme puanları ölçeğin alt boyutları için değerlendirilmiştir. İki alt boyuttan oluşan ölçekten alınan puanların hem görevle ilgili sosyal olabilme hem de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında şakalaşma, anlamsız sözler söyleme ya da planlama yapma gibi görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamaları ile ders ile ilgili görüş

verme, örnek verme, katılıma teşvik etme gibi görevle ilgili sosyal olabilme durumları puan ortalamaları arasında yaklaşık 3 puan olduğu ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puanlarının biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.4 Dördüncü Alt Probleme Ait Bulgular

Araştırmanın 4. Alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular Çizelge 4.6’da incelenmiştir.

Çizelge 4.6. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme düzeylerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

		Öğrenci Bağlılığı	Sosyal Olabilme
Öğrenci Bağlılığı	R	1	
	P		
Sosyal Olabilme	R	,553	1
	P	,000*	

p<0,05

Çizelge 4.6’da görüldüğü üzere, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ($r=,553$; $p<0,05$). Determinasyon kat sayısı ($R=r^2$) hesaplandığında $r^2= 0.305$ olduğu görülmektedir. Öğrencilerin algılanan sosyal olabilmelerinin %30 öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir. Algılanan sosyal olabilme ölçeğinin görevle ilgili olan ve olmayan olmak üzere iki alt boyutu vardır. Öğrencilerin bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen veriler Çizelge 4.7’de verilmiştir.

Çizelge 4.7. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutlarının düzeylerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları.

Öğrenci Bağlılığı		
Görevle İlgili Olan	R	,430
	P	,000*
	N	97
Görevle İlgili Olmayan	R	,553
	P	,000*
	N	97

p<0,05*

Çizelge 4.7 incelendiğinde, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutları olan görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ($r=,430$; $r=,518$; $p<0,05$). Determinasyon kat sayısı ($R=r^2$) hesaplandığında öğrencilerin görevle ilgili olan sosyal olabilme düzeylerinin %18' i ile öğrencilerin görevle ilgili olmayan sosyal olabilme düzeylerinin %26' sını öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir.

5. SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Sonuç

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında fen bilimleri öğretmen adaylarının bağlılığı ile çevrimiçi öğrenme hazırbulunuşluluk, akademik motivasyonları ve algılanan sosyal olabilmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla elde edilen araştırma sonuçlarına göre;

- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı,
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir.
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutundan olan başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı, negatif ve zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.
- Öğrencilerin sosyal olabilme puanları ölçeğin alt boyutlarından oluşan ölçekten alınan puanların hem görevle ilgili sosyal olabilme hem de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan düzeylerinin birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyleri farklı olsa bile görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puanlarının birbirine yakın değerler de olduğu ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamaların daha yüksek olduğu görülmüştür.
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutları olan görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir.

Tartışma

Bu araştırma, Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk, akademik motivasyonları ve algılanan sosyal olabilme ilişkisini incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Karadaş Sevcan (2022), yapmış olduğu araştırmasında üniversite öğrencilerinin çevrimiçi ortamda sunulan derslere bağlılıklarını incelemiştir. Çevrimiçi ortamların öğrencilerin davranışsal bağlılıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu fakat bilişsel ve duyuşsal bağlılık üzerinde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bakır (2022) ise, çevrimiçi öğrenme ortamında öğretmen adayı üniversite öğrencilerinin bağlılık düzeylerini incelediği araştırmasında, bağlılığın sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. İkinci ve dördüncü sınıflarda öğrenimlerine devam eden öğrencilerin arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Benzer şekilde Bilir (2020), yapmış olduğu araştırmasında sınıf seviyesine göre öğrenci bağlılığı düzeylerinde anlamlı bir farka rastlanmış ve 1.sınıf öğrencilerinin diğer sınıf seviyelerine göre öğrenci bağlılık düzeylerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Yapılan başka bir çalışmada ise sınıf seviyesine göre öğrenci bağlılığını incelemiş ve anlamlı bir fark tespit etmiştir. Üniversite öğrencilerinin eğitimsel amaçlı faaliyetlere bağlılıklarının incelendiği bu çalışma ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bağlılık puanlarının birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Hu ve Kuh, 2002). Benzer şekilde Sarwar ve Ashrafi (2014) de üniversite öğrencilerinin bağlılıkları, katılımları ve denetim odakları ile akademik başarıları arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında anlamlı bir farka ulaşmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin bağlılık puanlarının birinci sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ergün ve Koçak-Usluel, (2017), araştırmalarında ise, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamına katılım sıklıkları davranışsal ve duyuşsal bağlılık düzeylerini etkilerken, bilişsel bağlılık düzeylerini etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında öğrencinin hem öğrenme ortamlarına bağlılığının önemi hem de öğrenci bağlılığının farklı değişkenlerle bir ilişki içerisinde olduğunu düşündürmektedir. Bu bağlamda araştırmada da çevrim içi ortamlarda yürütülen derslerde öğrenci bağlılığının

akademik motivasyon, hazır bulunuşluk ve akademik ortamlarda sosyal olabilme düzeyleri ile ilişkisi incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve zayıf düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin içsel ve dışsal olarak motive olabildiklerinin göstergesidir. Bu nedenle motivasyon ölçeğinin alt boyutları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yine öğrencilerin bağlılığı ile içsel motivasyon ve motivasyonsuzluk alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmeye yönelik içsel motivasyona sahip olmaları başarmaktan zevk almalarına katkı sağlamaktadır. Benzer şekilde Covid-19 pandemisi ile geçilen çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin başarı odaklı içsel motivasyonunun akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Ayhan, 2022). İçsel motivasyona sahip olan bireyler ilgi, yetenek ve meraklarından kaynaklanan ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçerler. Akan vd. (2022) pandemi döneminde canlı derslere yönelik motivasyon düzeylerini inceledikleri çalışmada içsel motivasyon algılarının dışsal motivasyon algılarından yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri ile bağlılıklarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı ve öğrencilerin motivasyonsuzluk düzeyleri azaldıkça bağlılıklarının arttığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin başarıya yönelik içsel motivasyon %7 si bağlılıkla açıklanabilmektedir. Ayrıca çevrim içi ortamlarda öğrenci bağlılığı ile dışsal motivasyon arasında bir ilişki görülmemektedir. Öğrencilerde oluşan davranışlar içsel olarak ödüllendirildiğinde öğrencileri güdülemek için çevresel faktörlere ihtiyaç duyulmaz ancak dışsal motivasyona sahip olan bireylerin davranışları çevresel faktörlere bağlıdır. Çevresel faktörlere örnek olarak ödül, ceza, cesaretlendirme gibi örnekler verilebilir. Çevrim içi ortama aniden geçiş, öğrencilerin ve dersleri yöneten öğretim üyelerinin bu duruma hazırlıksız yakalamalarının da sebep olabileceği bu durum çalışmanın önemli sonuçlarından biridir. Çevrim içi ortamlarda öğrencilerin dışsal motivasyonlarını arttıracak faktörlerinde eklenmesi gerektiği gözlenmektedir.

Ergün (2014) yılında yaptığı çalışmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığının % 71 inin algılanan sosyal olabilmesi ile açıklanabildiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme algısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki

olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde çevrim içi ortamlarda da öğrencilerin algılanan sosyal olabilme puan ortalamaları sınıflara göre değişiklik göstermemiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamaları da paralellik göstermektedir. Uzaktan eğitimin en belirgin dezavantajı sosyalleşme sorunu ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleridir. Yüz yüze eğitim ortamlarında oluşan etkileşim yöntemine alışan öğrenciler çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşime girmekte zorlanmaktadırlar (Sel ve Şad, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme amaçlı etkileşim kurulması görevle ilgili sosyal olabilme olarak, arkadaş bulma ve selam söyleme gibi etkileşimler de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme olarak incelenmektedir. Burada dikkat çeken noktalardan biri öğrencilerin görevle ilgili olmayan sosyal olabilme düzeylerinin görevle ilgili sosyal olabilme puanlarına göre ortalama 3 puan yüksek olmasıdır. Bu durum bireylerin birbirine güvenmekte ve böylece kendilerini ortama bağlı hissettikleri şekilde yorumlanabilir. Bu durum Sun ve Rueda (2012) yılında yaptığı çevrimiçi öğrenme ortamlarında çeşitli araçlarla sağlanacak olan sosyal etkileşimlerin, öğrenci bağlılığının artırılmasında etkili olabileceğini belirttiği çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Buna göre yapılan mevcut araştırmada çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutları olan görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme düzeyleri arasında anlamlı, pozitif ve orta düzeyde bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin, gruptaki diğer üyelerin hareketlerinin farkında olduklarında ve kendilerini diğerlerine bağlı hissettiklerinde görevle ilgili olmayan ve görevle ilgili olan sosyal olabilme algısının da dolaylı olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırma da çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında bir ilişki ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Akbal (2021) yılında yaptığı çalışmada hazırbulunuşluk ve bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve hazırbulunuşluğun 5 alt boyutunu da kapsayacak şekilde yapılan korelasyon sonucunda bağlılıkla hazırbulunuşluk arasında pozitif anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Can (2020) öğrencilerin teknolojik olarak hazırbulunuşluklarının, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sürecin iyi yürütülebilmesi açısından önem

taşıdığını vurgulamıştır. Yiğit vd. (2011) yılında yaptıkları çalışmada e-öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerini geleneksel eğitim ve uzaktan eğitim açısından kıyaslamıştır. Çalışma sonuçları geleneksel eğitimdeki başarının, uzaktan eğitimdeki başarıya göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Karataş (2006) çalışmalarını destekler niteliktedir. Yüz yüze öğrenmeye göre uzaktan öğrenme sürecinde, öğrenme sorumluluğu yüksek oranda öğrenciye aittir (Şimşek vd., 2011). Yüz yüze öğrenme ortamlarından çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçiş sürecinde hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olması önemlidir. Hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olan öğrencilerin başarılı oldukları ve kendilerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir (Bozkurt, 2020; Hung vd., 2010). Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında covid-19 süreciyle beraber aniden çevrimiçi öğrenme ortamlarına geçen öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına hazır olmadıkları, aniden karşılaştıkları bu durumda kendilerini yeterli hissetmemeleri normal bir durum olarak yorumlanabilmektedir. Buda çalışmanın sonucuna açık bir şekilde yansımıştır ve öğrencilerin öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk düzeyleri arasında bir ilişki ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak;

- Benzer çalışmaların farklı çevrim içi platformlarda, farklı öğrenci grupları ile yapılması,
- Çevrim içi ortamlarda öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin ve dışsal motivasyon daha derinlemesine incelenmesi,
- Bağlılığı etkileyen diğer faktörlerin de ele alınarak araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Abedin, B., 2011. Investigating the trend of non-task social interactions in online collaborative learning environments, 44th Hawaii International Conference on System, Hawaii, USA Kongresinde sunulmuş bildiri, 1-8.
- Akan, T. S., Birsin, H. F. ve Aydoğan, M. O., 2022. Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde çevrimiçi canlı derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi, 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11, 32, 431-453.
- Akbaba, S., 2006. Eğitimde motivasyon, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.
- Akbal, H. İ., 2021. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve bağlılıklarının incelenmesi, Yüksek Lisans tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akbay, S. ve Gizir, C., 2010. 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.
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugül H., 2016. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk düzeylerinin incelenmesi, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 1, 185–200.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani., H. A. ve Parhon, H., 2011. The relationship between academic motivation and academic achievement students, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 399-402.
- Arastaman, G., 2009. Lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 26, 102-112.
- Aslan, B., 2022. Acil uzaktan eğitimde, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aydın, B., 2007. Fen bilgisi dersinde içsel ve dışsal motivasyonun önemi, Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayhan, Ş., 2022. Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi, Yüksek Lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balat, Ş., Kayalı, B., Karaman, S. ve Kurşun, E., 2020. Çevrimiçi ortamlarda motivasyonel geribildirimün öğrenenlerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve

başarı puanlarına etkisi, Açık öğretim uygulamaları ve araştırmaları dergisi, 6, 4, 19-36.

Bakır, E., 2022. Çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin başarımla ilgili duyguları, duygu düzenleme stratejileri ve bağılıklarının modellenmesi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakırcıoğlu, R., 2012. Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü, Anı Yayıncılık, Ankara.

Bandura, A., 2000. Exercise of human agency through collective efficacy, Current Directions in Psychological Science, 9, 3, 75–78.

Bandura, A., 2001. Social cognitive theory: An agentic perspective, Annual review of psychology, 52, 1, 1-26.

Barab, S. A., MaKinster., J. G., Moore, J. A. ve Cunningham, D. J., 2001. Designing and building an on-line community: The Struggle to Support Sociability in the Inquiry Learning Forum, Educational Technology Research and Development, 49, 4, 71–96.

Baran, A., 2021. Sınıf öğretmenlerinin covid-19 pandemisi ile gelişen uzaktan öğretim süreciyle ilgili hazırbulunuşlukları görüşleri ve tecrübeleri, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Bayır, E. A., 2014. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sohbet ve e-posta kullanımının öğrencilerin işlemsel uzaklık algılarına etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bawa, P., 2016. Retention in online courses: Exploring issues and solutions, A literature review, Sage Open, 6, 1, 1-11.

Belanger, F. ve Jordan, D. H., 2000. Distance learning Technologies, In Evaluation and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools and Techniques, 35-88, IGI Global.

Bergström, E. ve Garcia Martinez, M., 2016. The Influence of Intrinsic and Extrinsic Motivation on Employee Engagement, A qualitative study of the perceptions of managers in public and private sector organizations (Doktora tezi). URL Adres: <https://http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:944047/FULLTEXT01.pdf> Erişim tarihi: 20.07.2021.

Bernard, R. M., Brauer, A., Abrami, P. C. ve Surkes, M., 2004. The development of a questionnaire for predicting online learning achievement, Distance Education, 25, 1, 31-47.

Bilir, B., 2020. Yükseköğretimde öğrenci bağılılığının araştırılması, Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Bomia, L., Beluzo, L., Demeester, D., Elander, K., Johnson, M. ve Sheldon, B., 1997. The impact of teaching strategies on intrinsic motivation, Champaign, IL: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
- Borotis, S. ve Poulymenakou, A., 2004. E-learning readiness components: Key Issues to Consider Before Adopting e-Learning Interventions, Nall, J. ve Robson R. (Editör), E-Learn: World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare and Higher Education, 1622-1629, Washington, DC, USA.
- Bozkurt, A., 2020. Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6, 3, 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. ve Demirel, F., 2018. Bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Can, E., 2020. Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6, 2, 11-53.
- Canpolat, U. ve Narin, Z., 2020. Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi, Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6, 3, 79-91.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M. ve Ford, M. T., 2014. Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: a 40-year meta-analysis, Psychological bulletin, 140, 4, 980-981.
- Clark, R. C. ve Kwinn, A., 2007. Evidence-based guidelines for synchronous e-learning the new virtual classroom, John Wiley & Sons, San Francisco, USA.
- Connell, J. P. ve Welborn, J. G., 1991. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes, Vol. 23, Hillsdale, NH: Erlbaum.
- Creswell, J. W., 2014. Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches, 4th ed., Thousand Oaks, CA Sage.
- Çalışkan, H., 2004. Web-destekli eğitimde iş birliğinin geliştirilmesi, IV. Uluslararası Eğitim ve Teknoloji Kongresi, Sakarya, Bildiriler kitabı, 205-213.
- Çatana Kuleli, S., 2018. Öğretmen adaylarının çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeyleri ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi, Düzce.
- Dada, D., 2006. E-readiness for developing countries: Moving the focus from the environment to the users, The Electronic Journal on Information Systems in Developing Countries, 27, 6, 1-14.

- Deci, E. L. ve Ryan, R. M., 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior, New York.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M., 2000. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M., 2010. Self-determination. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-2.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M., 2017. *Self Determination Theory*, Guilford Press, New York.
- Demir Kaymak, Z. ve Horzum, M. B., 2013. Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 3, 1783-1797.
- Demir, S., 2021. Öğrencilerin çevrimiçi ortamda öğrenmeye hazır bulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S., 2020. Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14, 1, 787-809.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş. C., 2006. E-öğrenme ve kurumsal eğitimde yeni yaklaşım öğrenim yönetim sistemleri, *Akademik Bilişim Konferansı*, Pamukkale Üniversitesi, Denizli. *Bildiriler Kitabı*, 97-101.
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A., 2002. Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53, 1, 109-132.
- Elliot, A. J., 2005. A conceptual history of the achievement goal construct, pp. 52-72, In: Elliot, A. J. ve Dweck, C.S. (Editor), *Handbook of competence and motivation*, New York, USA.
- Enfiyeci, T., 2019. Çevrimiçi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki, *Yüksek Lisans Tezi*, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Türkistan.
- Elliot, A. J. ve Hulleman, C. S., 2017. Achievement goals, pp. 43–60, In: Elliot, A. J., Dweck, C. S. ve Yeager D. S. (Editör), *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, New York, USA.
- Erdoğan, F., Gökoğlu, S. ve Çakıroğlu, Ü., 2018. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında mizah kullanımının öğrenci bağlılığına etkisi, 6th International Instructional Technologies Teacher Education Symposium, Edirne, *Bildiriler Kitabı*, 89-94,

- Ergün, E., 2014. Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E. ve Koçak Usluel, Y., 2015. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama, 5, 1, 18-33.
- Ergün, E. ve Kurnaz, F.B., 2017. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf topluluğu hissi ve öğrenci bağlılığı arasındaki ilişki, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi, 25, 4, 1515-1532.
- Eryılmaz, A., 2018. 8. Sınıf Öğrencilerinin Biyoloji Dersine Hazırbulunuşluk Seviyesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Fidan, N., 1986. Okulda öğrenme ve öğretme, Kadıoğlu Matbaası, Ankara.
- Folkesson, M., 2003. Usability and sociability oriented design of a virtual meeting place, LTH School of Engineering at Campus Helsingborg, Lund University, Sweden.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H., 2004. School engagement: Potential of the concept, State of The Evidence. Review of Educational Research, 74, 1, 59-109.
- Gao, Q., Dai, Y., Fan, Z. ve Kang, R., 2010. Understanding factors affecting perceived sociability of social software, Computers in Human Behavior, 26, 1846-1861.
- Gottfried, A. E., 1990. Academic intrinsic motivation in young elementary school children, Journal of Educational psychology, 82, 3, 525.
- Guglielmino, L. M. ve Guglielmino, P. J., 2003. Identifying learners who are ready for elearning and supporting their success, pp.18-33, in: Piskurich, G. M. (Editör), Preparing learners for e-learning, CA: John Wiley & Sons, San Francisco, USA.
- Gündüzalp, C., 2021. Mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına etkisi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19, 2, 753-773.
- Günüç, S., 2013. Teknolojinin öğrenci bağlılığındaki rolü ve derste teknoloji kullanımı ile öğrenci bağlılığı arasındaki ilişkilerin incelenmesi, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Günüç, S., 2016. Üniversitelerde Öğrenci Bağlılığı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.

- Harman, G., 2012. Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1, 3, 147-156.
- Herand, D. Ve Hatipoğlu, Z. A., 2014. Uzaktan eğitim ve uzaktan eğitim platformlarının karşılaştırılması, Çukurova Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18, 1, 65-75.
- Horton, W. ve Horton, K., 2003. E-learning tools and technologies: A consumer's guide for trainers, teachers, educators, and instructional designers, John Wiley & Sons.
- Horton, W. ve Design, E. L., 2006. Pfeiffer, John Willey and Sons, San Francisco, USA.
- Hosseinalipour, F., 2015. Üniversiteli sporcu öğrencilerin sporda motivasyon düzeyleri ve stresle başa çıkma yöntemlerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara..
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M. ve Harackiewicz, J. M., 2010. A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels, Psychological bulletin, 136, 3, 422.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. ve Own, Z., 2010. Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions, Computers & Education, 55, 1080–1090.
- İzmirli, S. ve Akyüz, H. İ., 2017. Eş zamanlı sanal sınıf yazılımlarının incelenmesi, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 13, 4, 788-810.
- Jimerson, S. R., Campos, E. ve Greif, J. L., 2003. Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms, The California School Psychologist, 8, 1, 7-27.
- Kalaycı, H. ve Özdemir, M., 2013. Lise öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin algılarının okul bağlılıkları üzerine etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 2, 293-315.
- Karadaş Gündüz, S., 2022. Kovid-19 Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme sistemleri kabulleri ve çoklu görev algılarının çevrimiçi derslere bağlılıklarındaki rolünün incelenmesi,0 Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karagöz, Y., 2017. Spss ve amos uygulamalı nitel ve nicel karma bilimsel araştırma yöntemleri yayın etiği, Nobel Akademik Yayıncılık,.Ankara.
- Karagüven, M. H., 2012. Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12, 4, 2599-2620.
- Karasar, N., 2011. Bilimsel araştırma yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Karataş, H., 2011. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü, Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, S., 2006. Deneyim eşitliğine dayalı internet ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı açısından karşılaştırılması, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 3, 113-132.
- Kaur, K. ve Abas, Z. W., 2004. An assessment of e-learning readiness at the Open University Malaysia, 12th International Conference on Computers in Education, Melbourne, Australia, 1017-1022.
- Kelecioğlu, H., 1992. Güdülenme, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7, 175-181.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. ve Buuren, V. H., 2004. Determining sociability, social space, and social presence in a synchronous collaborative groups, CyberPsychology & Behavior, 7, 155-172.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. ve Buuren, V. H., 2007. Measuring perceived sociability of computer-supported collaborative learning environments, Computers & Education, 49, 176-192.
- Kuh G.D., 2009. What student affairs professionals need to know about student engagement, Journal of College Student Development, 50, 683-706.
- Kutlu, G. G., 2011. Güzel sanatlar ve spor liseleri 9. sınıf öğrencilerinin keman eğitimi başlangıcındaki hazır bulunuşluk düzeylerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D., 2004. Eğitimde bireysel farklılıklar, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Küpeli, Y., 2019. Lisansüstü Öğrenim Gören Öğrencilerin Sanal Sınıfım Uygulamasına İlişkin Teknoloji Kabul Düzeyleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, Ankara.
- Legault, L., 2020. Intrinsic and extrinsic motivation. Encyclopedia of personality and individual differences, 2416-2419.
- Lin, H. F., 2007. Effects of extrinsic and intrinsic motivation on employee knowledge sharing intentions, Journal of information science, 33, 2, 135-149.
- Long, J. F., Monoi, S., Harper, B., Knoblauch, D. ve Murphy, P. K., 2007. Academic motivation and achievement among urban adolescents, Urban education, 42, 3, 196-222.

- Lopes, C. T., 2007. Evaluating e-learning readiness in a health sciences higher education institution, IADIS International Conference of E-learning. Instituto Politécnico do Porto.
- Mak, B. L. ve Ng, M. M., 2014. Motivations, expectations, perceptions and preferences in secondary school tourism and hospitality curriculum, *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 14, 3, 260-281.
- Marks, H. M., 2000. Student engagement in instructional activity: patterns in the elementary, middle, and high school years, *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Masaali, S., 2007. Relationship between reading study and academic achievement among students in IU, Isfahan: Khorasgan Slamic Azad University.
- Matzat, U., 2010. Reducing problems of sociability in online communities: Integrating online communication with offline interaction, *American Behavioral Scientist*, 53, 8, 1170-1193.
- McBrien, J. L., Jones, P. ve Cheng, R., 2009. Virtual spaces: employing a synchronous online classroom to facilitate student engagement in online learning, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10, 3, 1492-3831.
- McNeil, S., Robin, B. ve Miller, R., 2000. Facilitating interaction, communication, and collaboration in online courses, *Computers and the Geosciences*, 26, 6, 699-708.
- Orhan, B., 2021. Uzaktan Eğitimin  ğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Akademik Motivasyonlarına Yansımaları, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Orhon, P. D., 2022. İngilizce  ğretmen adaylarının öğretme motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Oudeyer, P. Y. ve Kaplan, F., 2008. How can we define intrinsic motivation, In the 8th International Conference on Epigenetic Robotics: Modeling Cognitive Development in Robotic Systems. Lund University Cognitive Studies, Lund: LUCS, Brighton.
- Pajares, F., 2001. Toward a positive psychology of academic motivation, *The Journal of Educational Research*, 95, 1, 27-35.
- Pala, F. K. ve Erdem, M., 2015.  ğretmen adaylarının çevrimiçi tartışma ortamlarına yönelik g r şleri, *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 6, 2, 24-47.
- Parasuraman, A., 2000. Technology readiness index (TRI) a multiple-item scale to measure readiness to embrace new Technologies, *Journal of service research*, 2, 4, 307-320.

- Perlman, D., 2010. Change in affect and needs satisfaction for amotivated students within the sport education model, *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 4, 433-445.
- Polat, H., 2016. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Posey, G., Thomas B., Marcus E., ve Yawna, J., 2010. The advantages and disadvantages of the virtual classroom and the role of the teacher, In Southwest Decision Sciences Institute Conference: 2-6.
- Preece, J., 2001. Sociability and usability: Twenty years of chatting online, *Behavior and Information Technology Journal*, 20, 5, 347-356.
- Reev, J. M., 2006. Understanding motivation and emotion, Virayesh, Tehran.
- Ryan, R. M. ve Connell, J. P., 1989. Perceived locus of causality and internalization: examining reasons for acting in two domains. *Journal of personality and social psychology*, 57, 5, 749.
- Ryan, R. M. ve Stiller, J., 1991. The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning, *Advances in motivation and achievement*, 7, 115-149.
- Ryan, R. M. ve Hawley, P., 2016. Naturally good basic psychological needs and the proximal and evolutionary bases of human benevolence, *The Oxford handbook of hypo-egoic phenomena*, 205-222.
- Ryan, R., M., ve Deci, E., L., 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness, Guilford Publications.
- Ryan, R. M. ve Moller, A. C., 2017. Competence as central, but not sufficient, for high-quality motivation, *Handbook of competence and motivation: Theory and application*, 216-238.
- Sakal, M., 2017. Çevrimiçi öğrenmede öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 18, 39, 81-102.
- Saltürk, A. ve Güngör, C., 2020. Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 137-174.
- Sarıaslan, N., 2022. Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinin pandemi sürecindeki akademik motivasyonları ile erteleme davranışları, Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü, Tokat.

- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S., 2020. Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin pandemi döneminde çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğu, Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11, 1, 5–22.
- Sarwar, M., ve Ashrafi, G. M., 2014. Students commitment, engagement and locus of control as predictor of academic achievement at higher education level, *Current Issues in Education*, 17, 3, 1-10.
- Schullo, S., Hilbelink, A., Venable, M. A. ve Barron, A., 2007. Selecting a virtual classroom system: illuminate live vs. macromedia breeze, Adobe Acrobat Connect Professional.
- Schunk, D. H., Meece, J. R. ve Pintrich, P. R., 2014. *Motivation in education: Theory, research, and applications*, Pearson.
- Sel, F., 2018. İnönü Üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Yüksek Lisans Tezi*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Sel, F. ve Şad, S. N., 2020. İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 2, 860-904.
- Senemoğlu, N., 2009. *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Shaban, F., 2013. Effect of the application of motivation theories on employee performance, A study of Controller and Accountant General's Department, Doctoral Dissertation, Kumasi.
- Smith, P. J., 2005. Learning preferences and readiness for online learning, *Educational Psychology*, 25, 1, 3-12.
- Soetan, A. K. ve Coker, A. D., 2018. University lecturers' readiness and motivation in utilising online technologies for instructional delivery in kwara state, Nigeria. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 10,4, 1-15.
- Sun, J. C. Y. ve Rueda, R., 2012. Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation, Their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43, 2, 191-204.
- Şimşek, T. ve Gümüşeli, A. İ., 2022. Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi, *Uluslararası Toplumsal Bilimler Dergisi*, 6, 2, 168-169.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S., 2007. *Using multivariate statistics*, Boston, MA: Pearson.

- Telli, S. G. ve Altun, D., 2020. Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi, Üniversite Araştırmaları Dergisi, 3,1, 25-34.
- Terkeşli, R. ve Gül, Z., 2011. Sanal sınıf uygulamalarının mesleki gelişime katkısının değerlendirilmesi: Emniyet genel müdürlüğü örneği, Turkish Journal of Police Studies/Polis Bilimleri Dergisi, 13,4.
- Topal, M., 2020. Oyunlaştırma ile zenginleştirilmiş çevrimiçi öğrenmenin başarı, çevrimiçi bağlılık ve öğrenme motivasyonu üzerindeki etkisi, Doktora tezi. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Turner, J. C., 1995. The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy, Reading research quarterly, 410-441.
- Türkmen, M., 2005. Profesyonel erkek futbolcular ile amatör erkek futbolcuların başarı motivasyon düzeylerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Ülgen, G., 1997. Eğitim psikolojisi. Alkım Yayıncılık, İstanbul.
- Ülker, Ü., 2022. E-öğrenme ortamlarında etkileşimli değerlendirme araçları kullanımının başarı kaygısına, motivasyona, başarıya etkisi ve öğrenen görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, M., 2021. Spor bilimlerinde öğrenme stillerinin akademik motivasyona etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ünal, N., Şanlıer, N. ve Şengil, A. Z., 2021. Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve uzaktan eğitime ilişkin deneyimlerinin değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9,1, 89-104.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. ve Vallières, E. F., 1992. The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education, Educational and Psychological Measurement, 52, 1003-1017.
- Warner, D., Christie, G. ve Choy, S., 1998. Readiness of VET clients for flexible delivery including on-line learning, Brisbane: Australian National Training Authority.
- Woolfolk, Hoy, A., 2015. Eğitim psikolojisi, Kaknüs Yayınları, İstanbul.
- Xu, D. ve Jaggars, S. S., 2013. The impact of online learning on students' course outcomes: Evidence from a large community and technical college system, Economics of Education Review, 37, 46-57.

- Yapıcı, M., 2004. İlköğretim birinci sınıfa başlayan öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1, 1, 1-8.
- Yang, Z. ve Quingtang, L., 2007. Research and development of web-based virtual online classroom, Computers & Education. 48, 171-184.
- Yaşlıca, E., 2019. Sanal sınıf ortamında etkileşimli öğretim materyalinin başarıya ve tutuma etkisi, Doktora Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö., 2008. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi, Kastamonu Eğitim Dergisi, 16, 2, 529-542.
- Yeşiltepe, K., 2019. ARCS motivasyon modelinin fen bilimleri dersi güneş sistemi ve tutulmalar ünitesinde öğrencilerin akademik başarıları ve motivasyonuna etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Ömer Halis Demir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, D., Tüzün, H., Çınar, M., Akıncı, A., Kalaycı, E. ve Bilgiç, H. G., 2011. Uzaktan eğitimde kullanılan eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılması, Akademik Bilişim, 451, 456.
- Yıldırım, Y. ve Altınpulluk, H., 2022. Öğrenci bağlılığı araştırmalarındaki güncel eğilimlerin incelenmesi, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13, 1, 252-273.
- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özaydın, B., Tonguç, G. ve Özkanan, A., 2011. Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimde öğrenen başarılarının karşılaştırılması:temel bilgi teknolojileri kullanımı dersi örneği, 11th International Educational Technology, 1539-1546.
- Yuping, W., 2018. Literature review of employee motivation. Proceedings of Proceedings of the International Conference on Global & Emerging Trends – ICGET, Malaysia, 207-212.
- Yurdugül, H. ve Sırakaya, D. A., 2013. Çevrimiçi öğrenme hazır bulunuşluluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması, Eğitim ve Bilim, 38, 169-170.
- Yurdugül, H. ve Demir, Ö., 2017. Öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki öğretmen adaylarının e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 4, 896- 915.
- Yüksel, A., Marangoz, D. Ç. ve Canaran, N. T., 2004. Farklılaştırılmış öğretim stratejileri, Sabancı Üniversitesi, Elektronik Kütüphane, İstanbul.

EKLER

Ek A. Kişisel Bilgi Formu

Adınız-Soyadınız		 Kısa yanıt 
Kısa yanıt metni		
		  Gerekliliği  
Cinsiyet *		
☐ Kız		
☐ Erkek		
Sınıf *		
☐ 1		
☐ 2		
☐ 3		
☐ 4		

Ek B. Akademik Motivasyon Ölçeği

NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ ?

Aşağıdaki dereceleri kullanarak, okula neden gittiğinizi ifadeleri uygun şekilde işaretleyerek cevaplandırınız.
Lütfen boş bırakmayınız!

Hiç uyuşmuyor	Biraz uyuşuyor	Orta derecede Uyuşuyor	Oldukça Uyuşuyor	Tam olarak Uyuşuyor		
1	2	3	4	5	6	7
NEDEN OKULA GİDİYORSUNUZ? Çünkü						
1. ...sadece lise diploması ile ileride iyi bir iş bulamayabilirim.....					1	2 3 4 5 6 7
2. ...yeni bir şeyler öğrenirken zevk alıyorum ve tatmin oluyorum.....					1	2 3 4 5 6 7
3. ...üniversite eğitiminin, seçtiğim alana daha iyi hazırlanmamda yardımcı olacağını düşünüyorum.....					1	2 3 4 5 6 7
4. ...bana ait düşünceleri başkalarıyla paylaşırken çok yoğun duygular yaşıyorum.....					1	2 3 4 5 6 7
5. ...dürüst olmak gerekirse, bilmiyorum, aslında okulda boşa zaman harcıyormuşum gibi geliyor.....					1	2 3 4 5 6 7
6. ...derslerimde kendimi aşarken zevk aldığım için.....					1	2 3 4 5 6 7
7. ...üniversiteyi bitirebileceğimi kendi kendime kanıtlamak için.....					1	2 3 4 5 6 7
8. ...ileride daha itibarlı bir iş sahibi olabilmek için.....					1	2 3 4 5 6 7
9. ...daha önce hiç görmediğim şeyleri keşfederken zevk aldığım için.....					1	2 3 4 5 6 7
10. ...aslında, istediğim iyi bir iş alanına girebilmemi sağlayacak.....					1	2 3 4 5 6 7
11. ...ilginç yazılar okumaktan zevk aldığım için.....					1	2 3 4 5 6 7
12. ...önceden okula gitmek için iyi nedenlerim vardı ama, şimdi devam edip etmeme konusunda kararsızım.....					1	2 3 4 5 6 7
13. ...kişisel hedeflerimden birine ulaşmak için kendimi aşarken yaşadığım mutluluktan dolayı.....					1	2 3 4 5 6 7
14. ...şu da bir gerçek ki, okulda başarılı olduğum zaman kendimi önemli hissediyorum.....					1	2 3 4 5 6 7
15. ...ileride "iyi bir hayat" yaşamak istiyorum.....					1	2 3 4 5 6 7
16. ...ilgimi çeken konular hakkında bilgilerimi artırırken duyduğum mutluluktan dolayı.....					1	2 3 4 5 6 7
17. ...meslek edinme açısından daha iyi seçim yapmamı sağlayacak.....					1	2 3 4 5 6 7
18. ...önemli yazarların yazdıklarına tamamen kendimi kaptırdığımda hissettiğim mutluluktan dolayı.....					1	2 3 4 5 6 7
19. ...neden okula gittiğimi bilemiyorum, açıkçası pek de umurumda değil.....					1	2 3 4 5 6 7
20. ...zor olan akademik çalışmalarda zorlandığımı hissetmekten zevk aldığım için.....					1	2 3 4 5 6 7
21. ...kendi kendime zeki olduğumu göstermek için.....					1	2 3 4 5 6 7
22. ...ileride daha iyi ücret alabilmek için.....					1	2 3 4 5 6 7
23. ...ilgimi çeken birçok konu hakkında daha fazla şey öğrenmeye devam etmemi sağlıyor.....					1	2 3 4 5 6 7
24. ...inanıyorum ki, birkaç yıl daha aldığım bu eğitim çalışma hayatı için gereken yeteneklerimi geliştirecek.....					1	2 3 4 5 6 7
25. ...birbirinden farklı ve ilginç konuları okurken hissettiğim büyük hazdan dolayı.....					1	2 3 4 5 6 7
26. ...bilmiyorum, zaten okulda ne yaptığımı bir türlü anlayamadım.....					1	2 3 4 5 6 7
27. ...üniversitedeki çalışmalarımı mükemmel olmaya çalışmak, bireysel tatmin yaşamamı sağlıyor.....					1	2 3 4 5 6 7
28. ...kendi kendime, derslerde başarılı olabileceğimi göstermek istiyorum.....					1	2 3 4 5 6 7

Ek C. Öğrenci Bağlılığı Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne katılıyorum ne de katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Çevrimiçi derste ki kurallara uyarım.					
2. Çevrimiçi dersi kullanmakta sorun yaşıyorum.					
3. Çevrimiçi derste "öğreniyormuş" gibi yapıyorum.					
4. Çevrimiçi dersi alırken sürekli olarak dikkatimi verebilirim.					
5. Ödevimi zamanında tamamlıyorum.					
6. Çevrimiçi ders almayı severim.					
7. Çevrimiçi derste ki çalışmalarımı heyecan duyarım.					
8. Çevrimiçi sınıf eğlenceli bir ortamdır.					
9. Çevrimiçi derste ki çalışmalar ilgimi çeker.					
10. Çevrimiçi ders alırken kendimi mutlu hissedirim.					
11. Çevrimiçi derste sıkılırım.					
12. Okul ödevlerimi hata yapmış mıyım diye kontrol ederim.					
13. Herhangi bir sınavım olmasa da evde çalışırım.					
14. Televizyon, makale, dergi gibi farklı kaynaklarda dersle ilgili bilgi bulmaya çalışırım.					
15. Dersle ilgili kaynakları okurken ne hakkında olduğunu anladığımdan emin olmak için kendime sorular sorarım.					
16. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili daha fazla bilgi edinmek için ek kaynaklar okurum.					
17. Çevrimiçi derste öğrenirken, bilmediğim bir kavramla karşılaşırsam, bunu çözmek için bir şeyler yaparım.					
18. Çevrimiçi ortamda bir konuyu ilk seferinde öğrenemediğimde, kaydedilmiş oturumu yeniden izlerim.					
19. Çevrimiçi derste öğrendiklerimle ilgili olarak okul dışında da konuşurum.					

Ek D. Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği

Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Kabuliyorum	Kabuliyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı ders dışında paylaşımlarda bulunmama olanak sağlamaktadır.					
2. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında kendimi yalnız hissediyorum.					
3. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı kendiliğinden gelişen gündelik sohbetlere izin vermektedir.					
4. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında öğrenmeyi eğlenceli buluyorum.					
5. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı düşüncelerimi rahatça ifade edebilmeme izin vermektedir.					
6. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı diğer bireyler ile samimi bir ortam oluşturulmasına olanak sağlamaktadır.					
7. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında ders ile ilgili konularda yardım alabiliyorum.					
8. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında kendimi rahat hissediyorum.					
9. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında eğlenceli vakit geçirebilmeme izin vermektedir.					
10. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı ders görevleriyle ilişkili olmayan sohbetlere izin vermektedir.					
11. Bu çevrimiçi öğrenme ortamını ders ile ilgili konularda bilgi paylaşımına izin vermektedir.					
12. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı ders ile ilgili öğrendiklerimi diğerleri ile paylaşabilmeme olanak sağlamaktadır.					
13. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı kendimi içerisinde bulunduğum grubun üyesi olarak tanımlamama olanak sağlamaktadır.					
14. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında ders ile ilgili konularda fikirlerimi rahatça ifade edebiliyorum.					
15. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında ders dışı konularda ihtiyaç duyduğum konularda yardım alabiliyorum.					
16. Bu çevrimiçi öğrenme ortamında ders ile ilgili sorularıma cevap bulabiliyorum.					
17. Bu çevrimiçi öğrenme ortamı grup üyeleriyle yakın arkadaşlıklar kurmamı olanak sağlamaktadır.					

Ek E. Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Tutum Ölçeği

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Microsoft Office Programlarının (Word, Excel ve PowerPoint) temel fonksiyonlarını kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgime ve becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
3	Çevrimiçi öğrenme konusunda bilgi edinmek ya da toplamak amacıyla internet (Google, Yahoo) kullanabilme becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
4	Kendi çalışma planımı uygulayım.	1	2	3	4	5
5	Öğrenme problemleriyle karşılaştığımda yardım ararım.	1	2	3	4	5
6	Zamanı iyi yönetirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5
8	Öğrenme performansım ile ilgili yüksek beklentilerim var.	1	2	3	4	5
9	Kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Çevrimiçi eğitim sürecinde, diğer çevrim-içi aktiviteler (chat yapmak, internette sörf yapmak) dikkatimi dağıtmaz.	1	2	3	4	5
11	İhtiyaçlarım doğrultusunda çevrimiçi öğrenme materyallerini tekrar gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
12	Yeni fikirlere açıgımdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme motivasyonuna sahibimdir.	1	2	3	4	5
14	Hatalarımdan ders alırım.	1	2	3	4	5
15	Fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
16	Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çevrim-içi araçları (e-mail, sohbet/görüşme gibi) kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
17	Yazıyarak kendimi ifade etme (duygularımı ve mizah anlayışımı) konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
18	Çevrimiçi tartışmalarda soru yöneltebilme konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5

Ek F. Etik Kurul İzni



T.C.
AKSARAY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
İnsan Araştırmaları Etik Kurulu



Konu : Başvurunuz Hk.

Sayın: Eda GÜLEÇ

“Sanal Sınıf Uygulamalarında Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Bağlılığı İle Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk ve Akademik Motivasyonlarının İlişkisi” başlıklı 2020/13-79 protokol numaralı başvuru 18.12.2020 tarihli toplantıda kurulumuz tarafından incelenmiş, Üniversitemiz İnsan Araştırmaları Etik Kurulu Yönergesi’nde belirtilen etik ilkelere **uygun olduğuna** toplantıya katılan üyelerin oy birliği ile karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

e-imzalıdır
Prof. Dr. Necmettin AYGÜN
Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları
Etik Kurul Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı: Eda GÜLEÇ

EĞİTİM BİLGİLERİ (Kurum ve Yıl)

Lisans : Aksaray Üniversitesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, 2013-2017.

Yüksek Lisans: Aksaray Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Anabilim Dalı, 2020-

MESLEKİ DENEYİM VE ÖDÜLLERİ

Yavuz Bahadıroğlu Anadolu İmam Hatip Lisesi / Ücretli Öğretmenlik

TEZDEN ÜRETİLEN YAYINLAR, SUNUMLAR VE PATENTLER

Ulusal/ Uluslararası Kongrelerde Sunulan Bildiriler

Güleç, E. ve Eryılmaz Muştı, Ö., 2022. Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme ortamında bağlılığı ile öğrenmeye hazır bulunuşluk, sosyal olabilme algısı ve akademik motivasyonlarının ilişkisinin incelenmesi, 2. Uluslararası Dicle Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi, 28- 29 Mayıs 2022, Diyarbakır.