

Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Motivasyonları ve Can Sıkıntıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

*¹Muhammet Esad Kuloğlu

¹ 0000-0001-5149-5494, Karabük Üniversitesi, mekuloglu@gmail.com

Geliş Tarihi : 13-03-2020

Kabul Tarihi : 10-05-2020

Öz

Başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlarda öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkili pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri de bu değişkenler arasındadır. Bu çalışmada uzaktan eğitim dersleri alan öğrencilerin akademik başarıları, başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda ilişki desende bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemini 2019-2020 akademik yılında Karabük Üniversitesi'nde uzaktan eğitim dersleri alan 143 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeylerini öğrenmek adına iki farklı ölçek aracılığıyla veriler toplanmış; akademik başarıları olarak da vize notları esas alınmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlara göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ve başarı motivasyonları, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Ayrıca öğrencilerin akademik başarıları ve can sıkıntısı düzeyleri arasında düşük düzeyde, olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunduğu ancak can sıkıntısının akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı da ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar kelimeler: uzaktan eğitim, akademik başarı, başarı motivasyonu, can sıkıntısı

Analysis of The Relationship Between Distance Education Students' Academic Success, Achievement Motivation and Boredom

*¹Muhammet Esad Kuloğlu

¹ Karabuk University, mekuloglu@gmail.com

Abstract

There are many variables related to students' academic success in educational environments where feelings of success are intensely felt. Students' achievement motivation and boredom levels are also among these variables. In this study, it was aimed to investigate the relationship

*¹Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fak., Eğitim Bilim. Böl., Merkez/Karabük, 78050; mekuloglu@gmail.com; +903704188080 / Karabuk University, Fac. of Letters, Dept. of Ed. Sciences, Merkez/Karabük, 78050; mekuloglu@gmail.com; +903704188080

between academic success, achievement motivation and boredom levels of students attending distance education courses and a relational pattern was carried out accordingly. The sample of the research consists of 143 students who attended distance education courses at Karabük University in the 2019-2020 academic year. Data were collected through two different scales in order to learn the academic motivation and boredom levels of students. Mid-term exam grades were also used as academic achievement. According to the results obtained in the study, there is a low, positive and meaningful relationship between distance education students' academic success and achievement motivation, and achievement motivation is a significant predictor of academic success. In addition, there is a low, negative and meaningful relationship between students' academic success and boredom levels, but boredom is not a significant predictor of academic success.

Keywords: *distance education, academic success, achievement motivation, boredom*

1. GİRİŞ

Alman düşünür Goethe, “her şeyin içerisinde öğrendiklerimiz, sevdiğimizdir” derken bilgi ile sevginin arasındaki derin bağa vurgu yapmıştır. Gerçekten de öğrenme; biliş ve duyuş arasındaki bu mükemmel bağ olduğunda daha iyi gerçekleşir (Zajonc, 2006). İnsanlar, öğrenmek istedikleri şeyleri öğrenmeye açıktır. Dewey (1938) de öğrencilerin öğrenme isteğinin akademik başarılarında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Öğrencilerin bu öğrenme isteğini açıklamada motivasyon ve can sıkıntısı kavramları yol gösterici olabilir.

Motivasyon, bir şeyler yapmak için harekete geçmek anlamına gelir (Ryan ve Deci, 2000). Eğitim ortamında motivasyon ise öğrenmek için duyulan güçlü istek olarak tanımlanabilir (Eren ve Duman, 2016). Viau (2015) motivasyonu, kaynağını öğrencinin algılarının oluşturduğu ve öğrenciyi eğitsel etkinliklere odaklayarak onları tamamlamalarına yardımcı olan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Atkinson'a (1957; 1964) göre ise motivasyon, başarı umudu ile başarısızlık korkusu arasındaki çatışmadan doğar. Bu doğrultuda, başarıya yaklaşmak için bir eğilim olarak kabul edilen başarı motivasyonu kavramı önem kazanmaktadır.

Pek çok bilim insanı (Atkinson, 1957, 1964; Brophy, 2004; Eccles, 2005; Pintrich ve Schrauben, 1992; Schunk, 2000; Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser ve Davis-Kean, 2006) motivasyon ve başarı ile ilgili çeşitli çalışmalar yapmış; farklı teoriler ve kuramlar ileri sürmüşlerdir. Weiner'in (1992, 2005) Nedensel Yüklemeler Kuramı ile Ryan ve Deci'nin (1985, 2000) Öz-Belirleme Teorisi bunlara örnek olarak verilebilir. Her bir teori ve kuram, farklı temeller üzerine inşa edilmiştir. Atkinson'un (1957, 1964) görüşleri üzerine bina edilen ve bu çalışmada da temel alınan Beklenti-Değer Teorisi (Eccles Parsons, 1983; Wigfield ve Eccles, 2002; Wigfield, Eccles, Fredricks, Simpkins, Roeser ve Schiefele, 2015) ise başarı motivasyonlarını bireysel beklentiler ve değer algıları ile açıklar. Beklentiden kasıt başarı beklentisi iken değerden kasıt ise göreve atfedilen değerdir. Başarı beklentisi; yeterlilik algısı ve inancıyla birlikte incelenmelidir. Bireyin başarı beklentisi ve göreve verdiği değer, önceki deneyimlerinden elde ettiği sonuçlardan, dolayısıyla yeterlilik algısından ve başaracağına olan inancından etkilenmektedir (Wigfield vd. 2015).

Öğrenenlerin öğrenme isteğini etkileyen bir başka değişken de can sıkıntısıdır (Eren, 2013). Can sıkıntısı; her ne kadar Türk Dil Kurumu tarafından “yapılacak bir iş olmaması ve hiçbir

şeyle oyalanma imkânı bulunmaması sebebiyle duyulan tedirginlik, bunalım” olarak tanımlansa (sozluk.gov.tr) da başta psikoloji ve eğitim alanında yapılan pek çok araştırma bu tanımın eksikliğini ortaya koymaktadır (Daschmann, 2013; Eren, 2013; Nett, Goetz ve Daniels, 2010; Şimşek, Kula ve Baltacı, 2019). Daschmann (2013), can sıkıntısının duygusal, fizyolojik, bilişsel, motive edici ve ifade edici yönlerinin olduğunu ifade etmiştir. Eren (2013) de can sıkıntısını bireylerin meşgul oldukları etkinliklerdeki performanslarını olumsuz olarak etkileme potansiyeline sahip rahatsız edici bir duygu olarak tanımlamıştır.

1.1. Araştırmanın Önemi

Uzaktan eğitim, öğrenenler ve öğretmenlerin aynı mekânda bulunmadığı sanal sınıflarda gerçekleştirilir. Bu sınıflar pek çok yönüyle klasik sınıf atmosferlerinden farklılaşmaktadır (Akdemir, 2011). Bu farklılıkların avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Literatürde uzaktan eğitimin sağladığı yararlar ve sınırlılıkları ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır (Akgün, Güleç ve Topal, 2013; Demir, 2014; Eygü ve Karaman, 2013; Yılmaz ve Güven, 2015). Bunlardan biri de öğrencilerin başarı motivasyonlarıdır. Okullar, başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlardır (Duman ve Eren, 2014). Ancak başarı duygularının yoğun olarak hissedildiği eğitsel ortamlar klasik okullar ve sınıflarla sınırlı değildir. Uzaktan eğitim ortamlarında da motivasyon, öğrencilerin öğrenmeleri ve başarıları için oldukça önemlidir (Chen ve Jang, 2010; Uçar ve Kumtepe, 2016).

Öğrencilerin motivasyonunu azaltan veya artıran pek çok neden bulunmaktadır (Viau, 2015). Can sıkıntısı da bu nedenlerden biridir (Fritea ve Fritea, 2013). Can sıkıntısının akademik motivasyonu ve dikkati azalttığı farklı araştırmacılar tarafından dile getirilmiştir (Eren ve Coşkun, 2015; Fritea ve Fritea, 2013; La Marca ve Longo, 2017; Mercer-Lynn, Bar ve Eastwood, 2014). Bu doğrultuda, öğrencilerin akademik başarılarının motivasyon ve can sıkıntısı gibi pek çok olgudan etkilenebildiği ifade edilebilir (Pekrun, Hall, Goetz ve Perry, 2014; Wigfield vd., 2015).

Literatürde can sıkıntısının öğrencilerin akademik performansları ve başarıları ile ilişkili olduğunu gösteren çeşitli çalışmalar (Daschmann, 2013; Demirkasımoğlu, 2017; Pekrun vd, 2014; Yüksel, 2019) bulunmakla birlikte uzaktan eğitim dersi alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Ayrıca bu konunun incelenmesi birkaç farklı açıdan önemli görülmektedir. Bunlar; uzaktan eğitim ortamının klasik sınıf atmosferinden farklı olması, öğrencilerin internet gibi zengin uyarıcılara sahip bir ortamda derslerine devam etmeleri ve ders esnasında canlarının sıkılma düzeyinin ve buna bağlı olarak başarı motivasyonları düzeyinin farklılaşması ihtimalidir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim ortamında ders alan üniversite öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

Çalışmanın deseni en az iki değişken arasındaki ilişki düzeylerinin araştırıldığı (Karadağ, 2010) ilişkisel desendir. Bu doğrultuda nicel araştırma yöntemlerinden yordayıcı korelasyonel (ilişkisel) araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığı için çok faktörlü yordayıcı korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Burada yordayıcılar (yordayan değişkenler) öğrencilerin başarı motivasyonu ve can sıkıntısı düzeyleri; yordanan değişken ise öğrencilerin akademik başarılarıdır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir devlet üniversitesi olan Karabük Üniversitesi'nde okumakta olan ve 2019-2020 akademik yılı güz döneminde uzaktan eğitim ortak derslerine katılan 8110 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Evrenin tamamına çalışmaya katılmaları için bağlantı adresi içeren bir e-posta gönderilmiştir. Bu doğrultuda 547 öğrenci bağlantı adresine tıklamış, 155 öğrenci gönüllü olarak çalışmayı tamamlamıştır. Eksik ve hatalı veri içeren 12 kişiye ait cevaplar örnekleme dahil edilmemiştir. 143 kişilik örneklem grubuna ait bazı bilgiler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Örnekleme ait bazı bilgiler

Ders	Kademe	Cinsiyet (f)		Toplam
		Kadın	Erkek	
<i>Türk Dili</i>	<i>Önlisans</i>	13	6	19
	<i>Lisans</i>	13	13	26
	<i>Toplam</i>	26	19	45
<i>İngiliz Dili</i>	<i>Önlisans</i>	7	12	19
	<i>Lisans</i>	16	14	30
	<i>Toplam</i>	23	26	49
<i>AlİT</i>	<i>Önlisans</i>	6	4	10
	<i>Lisans</i>	27	12	39
	<i>Toplam</i>	33	16	49
Toplam	<i>Önlisans</i>	26	22	48
	<i>Lisans</i>	56	39	95
	<i>Toplam</i>	82	61	143

Tablo 1'e göre çalışmaya 48'i önlisans, 95'i lisans seviyesinde öğrenim görmekte olan toplam 143 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 82'si kadın, 61'i ise erkektir. Öğrencilerin 45'i uzaktan eğitim dersi olarak Türk Dili'ni, 49'u İngiliz Dili'ni ve 49'u da Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi (AlİT) dersini almaktadır. Çalışmada korelasyon katsayısının anlamlılığının örneklem büyüklüğünden etkilenmesi dikkate alınmış ve dış geçerliğin sağlanması adına her bir gözenekteki (uzaktan eğitim dersleri) örneklem büyüklüğünün 30'un altına düşmemesine (Türk Dili:45; İngiliz Dili:49; AlİT:49) özen gösterilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2010).

2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Sarıtepeci (2018) tarafından Beklenti-Değer Teorisi temel alınarak geliştirilen Başarı Motivasyonu Ölçeği (BMÖ) ile Van Tilburg ve Igou (2012) tarafından geliştirilen ve Eren (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Can Sıkıntısı Ölçeği (CSÖ) kullanılmıştır. Ayrıca akademik başarı olarak da öğrencilerin vize sınavlarından aldıkları notlar temel alınmıştır. Çalışmanın yapıldığı Karabük Üniversitesi'nde ön lisans ve lisans düzeyindeki bir öğrencinin bir dersten başarılı sayılabilmesi için ders notunun 100 üzerinden en az 50 olması gerekmektedir (oidb.karabuk.edu.tr). 50 ve 100 arasındaki notlar geçer not olarak kabul edilirken bu çalışmada geçer notlar “başarılı” (50-75) ve “daha başarılı” (76-100) olmak üzere ikiye ayrılmıştır. 0-49 arası notlar ise “başarısız” olarak ifade edilmiştir.

2.2.1. Başarı Motivasyonu Ölçeği (BMÖ)

BMÖ; “beklenti ve değer” ve “başarıya yönelik inanç” isimli iki faktörden ve toplam 9 maddeden oluşmaktadır. Beklenti ve değer faktöründe “bu derste başarılı olmak benim için önemlidir”, başarıya yönelik inanç faktöründe ise “diğer almış olduğum ya da almakta olduğum derslerin çoğuyla karşılaştırdığımda, bu derste daha başarılı olduğuma inanıyorum” gibi maddeler bulunmaktadır. 5’li likert tipi yanıt formatına sahip olan BMÖ’den alınabilecek en az puan 9, en fazla puan ise 45’tir. Bu çalışma doğrultusunda yapılan analizler sonucunda BMÖ’nün güvenilirlik katsayısı α :.89 bulunmuştur. Sarıtepeci (2018) de geliştirdiği ölçeğin geneline ait iç tutarlılık katsayısını α :.83 olarak bulmuştur. Hesaplanan bu değerlere göre ölçeğin güvenilir bir yapıya sahip olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü 2015).

2.2.2. Can Sıkıntısı Ölçeği (CSÖ)

CSÖ, tek maddeden (Bu derste canınızın sıkıldığını ne kadar hissedersiniz?) oluşmaktadır ve 10’lu likert tipi yanıt formatına sahiptir. Bu maddeye öğrencilerin 0 (Hiç) ile 9 (Çok fazla) arasında bir seçeneği seçerek cevap vermeleri gerekmektedir. CSÖ tek madde olduğu için geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin analizler gerçekleştirilememiştir.

2.3. Veri Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen veriler IBM SPSS Statistics ve IBM Amos programları kullanılarak analiz edilmiştir. İlk olarak araştırmada kullanılan BMÖ için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış; daha sonra faktör görünümüleri incelenerek uyum endekslerine bakılmıştır. Analizlerde hangi uyum endekslerinin dikkate alınacağı hakkında literatürde bir fikir birliği bulunmadığı için alanyazında en çok kullanılan ve kabul gören belli başlı değerler baz alınmıştır. Bu doğrultuda, IBM Amos programı kullanılarak yapılan DFA sonucunda elde edilen uyum endeksleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Doğrulayıcı faktör analizi uyum endeksi değerleri

CMIN/DF	RMSEA	GFI	NFI	IFI	CFI
2.794	.080	.904	.920	.944	.952

Tablo 2’ye göre çalışmada kullanılan BMÖ’ye yönelik yapılan DFA sonucunda modele ilişkin elde edilen uyum endeksi değerlerinin kabul edilebilir düzeyde olduğu ($2 \leq \text{CMIN/DF} \leq 3$; $.05 \leq \text{RMSEA} \leq .10$; $.90 \leq \text{GFI} \leq .95$; $.90 \leq \text{NFI} \leq .95$; $0 \leq \text{IFI} \leq 1$; $.95 \leq \text{CFI} \leq .97$) tespit edilmiştir (Çerezci, 2010; Dursun ve Kocagöz, 2010; Çapık, 2014; İlhan ve Çetin, 2014; Yeniçeri ve Çevik, 2014).

2.4. İşlem Yolu

2019-2020 akademik yılının güz döneminde Karabük Üniversitesi'nde uzaktan eğitim dersi alan ön lisans ve lisans öğrencilerinin tamamına (8110) ders sistemine giriş yaptıkları e-posta adreslerinden ulaşılmış ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmaları talep edilmiştir. Katılımcılar e-posta adresindeki bağlantıya tıklayarak çalışmaya ulaşmışlardır. Çalışma için verilerin toplanması, 15 haftalık eğitim öğretim döneminin 10.haftasında başlamış ve 2 hafta sürmüştür. Bu süre zarfında e-posta adreslerine gönderilen bağlantı adresine tıklanma sayısı 547, bu bağlantı adresi ile ulaşılan çalışmayı tamamlama sayısı ise 155'tir. 12 öğrencinin verilerinde eksiklik ve hata tespit edildiği için örnekleme alınmamışlardır. 143 öğrenciden elde edilen veriler çeşitli analizlere tabi tutulmuş, bulgular bölümünde tablo haline getirilmiş ve ilgili literatür eşliğinde tartışılarak ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara ve ilgililere çeşitli öneriler getirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışmada elde edilen veriler anlamlı bir bütünlük içerisinde tablo haline getirilerek sunulmuştur.

3.1. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Başarı Motivasyonlarına Yönelik Bulgular

Tablo 3. Örneklemin uzaktan eğitim derslerindeki başarı motivasyonu düzeyleri

Ders	N	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	29.04	7.286
<i>İngiliz Dili</i>	49	34.26	8.333
<i>AIİT</i>	49	29.34	7.993
Toplam	143	30.93	8.207

Tablo 3, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları derslerdeki başarı motivasyonu düzeylerinin ortalama değerlerini ve standart sapmaları göstermektedir. Tablo 3'e göre uzaktan eğitim öğrencilerinin genel olarak derslerdeki başarı motivasyonu düzeyleri ortanın üzerindedir (>22.5). Ders olarak incelendiğinde ise öğrencilerin başarı motivasyonu düzeylerinin en yüksek olduğu dersin İngiliz Dili, en düşük olduğu dersin ise Türk Dili olduğu görülmektedir.

3.2. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Can Sıkıntısı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Tablo 4. Örneklemin uzaktan eğitim derslerindeki can sıkıntısı düzeyleri

Ders	N	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	5.49	2.857
<i>İngiliz Dili</i>	49	4.39	3.094
<i>AIİT</i>	49	5.41	2.669
Toplam	143	5.08	2.903

Tablo 4, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları derslerdeki can sıkıntısı düzeylerinin ortalama değerlerini ve standart sapmaları göstermektedir. Tablo 4'e göre uzaktan eğitim

öğrencilerinin genel olarak derslerdeki can sıkıntısı düzeyleri ortanın üzerindedir (>4.5). Ders olarak incelendiğinde ise öğrencilerin can sıkıntısı düzeylerinin sadece İngiliz Dili dersinde ortanın altında kaldığı (<4.5) görülmektedir.

3.3. Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Yönelik Bulgular

Tablo 5. Örneklem uzaktan eğitim kapsamında aldıkları dersler ve sınav notları

Uzaktan eğitim dersi	Sınav notu			Toplam
	0-49	50-75	76-100	
<i>Türk Dili</i>	6	28	11	45
<i>İngilizce</i>	2	9	38	49
<i>AİİT</i>	11	28	10	49
Toplam	19	65	59	143

Tablo 5'e göre 143 öğrencinin 19'u vize sınavlarından 0-49 arası not alırken 65'i 50-75, 59'u ise 76-100 arası not almıştır.

Tablo 6. Örneklem sınav notlarına ilişkin bazı bilgiler

Ders	N	Min.	Maks.	\bar{x}	ss
<i>Türk Dili</i>	45	25	95	63.07	16.411
<i>İngiliz Dili</i>	49	35	100	83.51	15.200
<i>AİİT</i>	49	0	85	59.29	21.866
Toplam	143	0	100	68.78	20.964

Tablo 6, uzaktan eğitim öğrencilerinin almış oldukları uzaktan eğitim derslerindeki sınav notlarının minimum, maksimum ve ortalama değerleri ile standart sapmaları göstermektedir. Bu tabloya göre örneklem ortalamasının en yüksek olduğu ders İngiliz Dili, en düşük olduğu ders ise AİİT'tir.

3.4. Araştırma Sorularına Yönelik Bulgular

Araştırma sorularına yönelik verilerin normal dağılım gösterip göstermediği normallik testi ile incelenmiş ve verilerin normal dağıldığı ($-1,5 < \text{Skewness}$ ve $\text{Kurtosis} < +1,5$) tespit edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2013) Bu doğrultuda 1. araştırma sorusuna yönelik çoklu Pearson Korelasyon Analizi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur. Korelasyon katsayıları yorumlanırken $r < .30$ ise ilişkinin zayıf, $.30 < r < .70$ ise orta düzeyde, $r > .70$ ise yüksek düzeyde olduğu şeklinde ifade edilmiştir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2015).

Tablo 7. Araştırmanın değişkenlerine yönelik çoklu korelasyon analizi sonuçları

Değişkenler	N	r	p
<i>Akademik başarı</i> <i>Başarı motivasyonu</i>	139	.313	.000

<i>Akademik başarı</i>			
<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	139	-.155	.032
<i>Başarı motivasyonu</i>			
<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	139	-.234	.005

Tablo 7'ye göre uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında pozitif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$); akademik başarıları ile can sıkıntısı düzeyleri arasında negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$); başarı motivasyonları ile can sıkıntısı düzeyleri arasında ise negatif yönlü ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu ($-1 < r < +1$; $p < .05$) görülmektedir.

2.araştırma sorusuna yönelik ise regresyon analizi yapılmış ve modelin çoklu doğrusallık sorununun olmadığı ($VIF < 2.5$) tespit edilmiştir (Allison, 1999). Regresyon analizine ilişkin veriler Tablo 8'te görülmektedir.

Tablo 8. Bağımsız ve bağımlı değişkenlere yönelik regresyon analizi sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	β (standardize)	ss	p	t	F	R^2 (düzeltilmiş)
	<i>Sabit</i>		7.959	.000	6.139		
<i>Akademik başarı</i>	<i>Başarı motivasyonu</i>	.292	.210	.001	3.555	8.205	.092
	<i>Can sıkıntısı düzeyi</i>	-.087	.594	.293	-1.056		

Tablo 8'e göre modelde bulunan bağımsız değişkenler (başarı motivasyonu ve can sıkıntısı düzeyi), bağımlı değişkenin (akademik başarı) %9'luk bir kısmını açıklamaktadır. Ayrıca yine modele göre başarı motivasyonu, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı ($p < .05$) iken; can sıkıntısı düzeyinin ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı ($p > .05$) görülmektedir.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkili pek çok değişken bulunmaktadır. Öğrencilerin başarı motivasyonları da bunlardan biridir. Özbaşı, Cevahir ve Özdemir (2018) de çevrimiçi öğrenme ortamlarının klasik sınıf ortamlarından farklılaştığı gibi çevrimiçi öğrenenlerin motivasyonlarının ve başarılarının da farklılaşabileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışmada elde edilen veriler de bu ifadeyi destekler niteliktedir. Araştırmada öğrencilerin akademik başarıları ile başarı motivasyonları arasında düşük düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca yine çalışmaya göre başarı motivasyonu, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısıdır. Uçar ve Kumtepe (2016) de uzaktan eğitim öğrencilerinin derslerden ayrılma, dersi tamamlayamama, derse karşı ilgisiz olma ve derslerde başarısız olma gibi durumların motivasyon bağlamında açıklanabileceğini ve bu durumun kuram temelli uygulamalarla sağlanabileceğini ifade etmişlerdir.

Uzaktan eğitim öğrencilerinin ders başarıları ile ilgili bir başka değişken de can sıkıntısıdır (Karal, Çebi ve Turgut, 2011). Bu çalışmada can sıkıntısının uzaktan eğitim

öğrencilerinin akademik başarıları ile düşük düzeyde, olumsuz ve anlamlı bir ilişki içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak can sıkıntısı, akademik başarının anlamlı bir yordayıcısı değildir. Mikulas ve Vodanovich de (1993) can sıkıntısının düşük akademik başarı ile pozitif yönlü ilişki içerisinde olduğunu belirtmiştir. Demirkasımoğlu'nun (2017) çalışmasına katılan öğretmen adayları da derslerdeki can sıkıntılarının devamsızlıklarını tetikleyerek akademik performanslarında düşüşe neden olduğunu ifade etmişlerdir.

Çalışmada kullanılan modelde yer alan bağımsız değişkenler (başarı motivasyonları ve can sıkıntısı) bağımlı değişkeni (akademik başarı) açıklamada yetersiz kalmaktadır. Acat ve Yenilmez (2004), eğitsel ortamlardaki başarı ve başarısızlık durumlarının büyük bir kısmının motivasyon ile açıklanabileceğini iddia etseler de durumun bu kadar basit olmadığı aşikardır. Öğrencilerin akademik başarıları ile ilişkilenen pek çok değişken bulunmaktadır ancak hiçbiri tek başına onu açıklamada yeterli seviyede değildir. Zira bireylerin dağları kaldırabileceklerine olan inançları ve bunun için yeterli motivasyona sahip olmaları, bu işi başarabilecekleri anlamına gelmemektedir (Viau, 2015).

Son olarak belirtmek gerekir ki; çalışmada kullanılan ölçeklerin uzaktan eğitim ortamları için hazırlanmamış olması ve araştırmanın ilişki desende tasarlanmış olmasından dolayı neden-sonuç ilişkisine dayalı yorumlardan kaçınılmıştır. Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik başarıları ile ilişkilenen pek çok değişkenin dikkate alınarak tasarlanan deneysel bir araştırma alanyazına ve ilgili araştırmacılara katkı sağlayabilir. Ayrıca uzaktan eğitim ortamlarında öğrenenlerin motivasyonunu sağlayıcı/sürdürücü ve can sıkıntısını önleyici/azaltıcı stratejilere dayalı eğitsel etkinliklerin tasarlanması ve uygulanması eğitim öğretim sürecinin başarıya ulaşmasında önemli görülmektedir. Bu doğrultuda hem uzaktan eğitim ortamları için eğitsel materyal tasarlayan uzmanların hem de bu ortamlarda ders veren öğretmenlerin eğitsel süreç içerisinde öğrencilerin motivasyonları ve can sıkıntıları gibi akademik başarılarını etkileyen pek çok değişkene gereken önemi vermeleri önerilebilir.

5. KAYNAKÇA

- [1]. Acat, M. B., ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin motivasyon düzeyleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(12), 125-139.
- [2]. Akdemir, Ö. (2011). Yükseköğretimimizde uzaktan eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(2), 69-71.
- [3]. Akgün, Ö. E., Güleç, İ. ve Topal, M. (2013, Mayıs). Lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- [4]. Allison, P. D. (1999). *Multiple regression: a primer*. California: Pine Forge Press.
- [5]. Atkinson, JW. (1957). Motivational determinants of risk taking behavior. *Psychological Review*, 64(6), 359-372
- [6]. Atkinson JW. 1964. *An introduction to motivation*. Princeton, NJ: Van Nostrand
- [7]. Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- [8]. Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2015). *Sosyal bilimler için istatistik* (17.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- [9]. Chen, K. C., ve Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 26(4), 741-752.
- [10]. Çapık, C. (2014). Geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında doğrulayıcı faktör analizinin kullanımı. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 17(3), 196-205.
- [11]. Çerezci, E. T. (2010). *Yapısal Eşitlik Modelleri ve Kullanılan Uyum İyiliği İndekslerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [12]. Daschmann, E.C. (2013). *Boredom in School from the Perspectives of Students, Teachers, and Parents*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Konstanz Üniversitesi Psikoloji Bölümü, Konstanz.
- [13]. Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (39), 203-212.
- [14]. Demirkasımoğlu, N. (2017). Üniversite öğrencilerinin derste can sıkıntısına ilişkin görüşleri: öğretmen adayları üzerine bir araştırma. *Yükseköğretim Dergisi*, 7(1), 10-27.
- [15]. Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York, NY: McMillan.
- [16]. Duman, G., ve Eren, A. (2014). Öğretmen adaylarının başarı amaçları, öğrenme stratejileri ve derslere katılımları: bir arabuluculuk analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1047-1064.
- [17]. Dursun, Y., ve Kocagöz, E. (2010). Yapısal eşitlik modellemesi ve regresyon: karşılaştırmalı bir analiz. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (35), 1-17.
- [18]. Eccles Parsons, J. (1983). Expectancies, Values, and Academic Behaviors. T.J. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives: Psychological and Sociological Approaches*. San Francisco: W.H. Freeman.
- [19]. Eccles, J.S. (2005). Subjective Task Value and the Eccles et al. Model of Achievement-Related Choices. A.J. Elliot ve C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence And Motivation*. New York: Guilford Press, 105-121.
- [20]. Eren, A. (2013). Öğretmen adaylarının can sıkıntısıyla başa çıkma stratejilerinin görünüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 46(2), 69-90.
- [21]. Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924.
- [22]. Eren, A., ve Coşkun, H. (2015). Time perspectives and boredom coping strategies of undergraduate students from Turkey. *Educational Research for Policy and Practice*, 14(1), 53-75.

- [23]. Eren, A. ve Duman, G. (2016). Gdsel Tasarım Modeli: ğrenme-ğretmen Süreçlerine İlişkin Yansımaları ve Diğerk Yaklaşımlarla Olan İlişkileri. G.Ekici (Ed.), *ğrenme-ğretme Kuramları ve Uygulamadaki Yansımaları*. Ankara : Pegem Akademi, 773-824.
- [24]. Eygü, H., ve Karaman, S. (2013). Uzaktan eğitim ğrencilerinin memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 36-59.
- [25]. Fraenkel, J.R. ve Wallen, N.E. (2010). *How to design and evaluate research in action*. New York, NY: McGraw Hill.
- [26]. Fritea, I., ve Fritea, R. (2013). Can motivational regulation counteract the effects of boredom on academic achievement? *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 78, 135-139.
- [27]. İlhan, M., ve Çetin, B. (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekteştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide lçme ve Deđerlendirme Dergisi*, 5(2), 26-42.
- [28]. Karadağ, E. (2010). Eğitim bilimleri doktora tezlerinde kullanılan araştırma modelleri: nitelik düzeyleri ve analitik hata tipleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 49-71.
- [29]. Karal, H., Çebi, A. ve Turgut, Y. E. (2011). Perceptions of students who take synchronous courses through video conferencing about distance education. *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 276-293.
- [30]. La Marca, A., ve Longo, L. (2017). Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 230.
- [31]. Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J. ve Eastwood, J. D. (2014). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Personality and Individual Differences*, (56), 122-126.
- [32]. Mikulas, W. L., ve Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, 43(1), 3.
- [33]. Nett, U. E., Goetz, T. ve Hall, N. C. (2011). Coping with boredom in school: An experience sampling perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 49-59.
- [34]. zbaşı, D., Cevahir, H., ve zdemir, M. (2018). Çevrimiçi ğrenme motivasyon lçeđi'nin Türkçe'ye uyarlanması: geçerlik ve gvenirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 352-368.
- [35]. Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., ve Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696-710.

- [36]. Pintrich, P. R., ve Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. D.H. Schunk ve J.L. Meece (Ed.), *Student perceptions in the classroom*. New York: Routledge, 149-183.
- [37]. Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- [38]. Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- [39]. Sarıtepeci, M. (2018). Beklenti-değer teorisini temel alan başarı motivasyonu ölçeğini uyarlama çalışması. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 4(1), 28-40.
- [40]. Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- [41]. Şimşek, H., Kula, S. S. ve Baltacı, Ö. (2019). Üniversite öğrencilerinin derslerdeki can sıkıntısı yaşantılarının incelemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 178-190.
- [42]. Tabachnick, B.G. ve Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics* (6.baskı) Boston: Pearson.
- [43]. Uçar, H., ve Kumtepe, A. T. (2016). Uzaktan eğitimde ARCS-V motivasyon tasarımı modelinin kullanımı. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 37-54.
- [44]. Van Tilburg, W. A. ve Igou, E. R. (2012). On boredom: lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194.
- [45]. Viau, R. (2015). *Okulda motivasyon okulda güdüleme ve güdülenmeyi öğrenme* (1.baskı) Çeviren Yusuf Budak. Ankara: Anı Yayıncılık.
- [46]. Weiner, B. (1992). *Human motivation: metaphors, theories, and research*. London: Sage Publications, Inc.
- [47]. Weiner, B. (2005). Motivation from an Attributional Perspective and the Social Psychology of Perceived Competence. A.J. Elliot ve C.S. Dweck (Ed.), *Handbook of Competence And Motivation*. New York: Guilford Press, 73-84.
- [48]. Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2002). The Development of Competence Beliefs, Expectancies for Success, and Achievement Values from Childhood through Adolescence. A.Wigfield ve J.S.Eccles (Ed.). *Development of Achievement Motivation*. New York: Academic Press, 1-11.
- [49]. Wigfield, A. Eccels, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W. ve Davis-Kean, P. (2006). Development of Achievement Motivation. W.Damon ve R.M.Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Hoboken, NJ: John Wiley ve Son, 933-1002.
- [50]. Wigfield, A., Eccles, J. S., Fredricks, J. A., Simpkins, S., Roeser, R. W., ve Schiefele, U. (2015). Development of achievement motivation and engagement. *Handbook of Child Psychology And Developmental Science*, 1-44.

- [51]. Yeniçeri, H., ve Çevik, S. (2014). Sosyal ve politik etkileşim, bireysel değerler ve vergi ahlâkı arasındaki ilişkilerin yapısal eşitlik modeli ile test edilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 47(3), 69-90.
- [52]. Yılmaz, G. K., ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 6(2), 299-322.
- [53]. Yüksel, H. (2019). *Türkçe Dersinde Kullanılan Eğitsel Dijital Oyunların Ders Başarısı Ve Motivasyona Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- [54]. Zajonc, A.G. (2006). Cognitive-affective connections in teaching and learning: the relationship between love and knowledge. *Journal of Cognitive Affective Learning*, 3(1), 1-9.