

## Lise Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Dönemi Akademik Motivasyonsuzluklarının İncelenmesi<sup>1</sup>

*The Investigation of High School Students' Academic Amotivation During The Covid-19 Pandemic*

Gökhan KAYIR<sup>2</sup>  
Şenol UÇAR<sup>2</sup>

Araştırma Makalesi / *Research Article*  
Geliş Tarihi / *Received*: 01.03.2022  
Kabul Tarihi / *Accepted*: 15.03.2022  
Doi: 10.48146/odusobiad.1081139

**Atıf / Citation:** Kayır, G. Ve Uçar, Ş., (2022). "Lise Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Dönemi Akademik Motivasyonsuzluklarının İncelenmesi" *ODÜSOBİAD* 12 (1), 209-226, Doi: 10.48146/odusobiad.1081139

### Öz

2020-2022 yılları arası dönemde dünyada pek çok alanda derin izler bırakan Covid-19 pandemisi üzerinde dünya genelinde pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda dünyada değişen eğitim anlayışı ve uygulamalarına ilişkin mevcut durum ve geleceğe dönük etkiler irdelenmektedir. Pandemi döneminde yapılan eğitim uygulamalarının sonuçlarından en çok etkilenen grup olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar ile onların yaşadıkları eğitsel süreçler incelenmektedir. Motivasyon ve akademik başarı arasında yakın ve doğrusal bir ilişki olduğu pek çok çalışma ile desteklenmiştir. Bu çalışmanın amacı pandemi döneminde lise öğrencilerinin akademik motivasyonsuzluklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Çalışma kapsamında pandemi döneminde Eskişehir'de çeşitli okul türleri ve sınıflarda öğrenim görmekte olan öğrencilerin akademik motivasyonsuzlukları uzaktan eğitime katılma durumlarına, cinsiyetlerine, sınıf ve okul türlerine göre incelenmiştir. Veriler 2021 yılı ekim ayında Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen ve İltar (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan "Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği" ile toplanmıştır. Ölçek Dört alt faktörden (Çaba inançları, Görev Değeri, Yetenek İnançları, Görevin Özellikleri) oluşmaktadır. Araştırma bulguları öğrencilerin okul türlerine, uzaktan eğitime katılma ve yüz yüze eğitime katılma durumlarına, uzaktan eğitimi başarılı bulmalarına ve öğretmenlerine rahat ulaşabilme durumlarına göre motivasyonsuzluk alt faktör puanlarında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Erkek öğrenciler kız öğrencilere göre, üst sınıfta yer alan öğrenciler 9. Sınıf öğrencilerine göre, meslek lisesinde öğrenim gören öğrenciler akademik liselerde öğrenim gören öğrencilere göre, uzaktan eğitimi başarılı bulan öğrenciler bulmayanlara göre, uzaktan ve yüz yüze eğitime katılmayan öğrenciler katılanlara göre ve öğretmenlerine yeterince rahat ulaşmadıklarını düşünen öğrenciler ulaşanlara göre daha yüksek motivasyonsuzluk puanlarına sahiptir. Araştırma bulguları literatürde yer alan önceki çalışmalarla uyumluluk göstermektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin Türkiye'de yürütülen uzaktan eğitim çalışmalarını başarısız buldukları, uzaktan eğitim derslerine katılmada isteksiz oldukları, yüz yüze eğitim verilen dönemde okula daha fazla devam ettikleri görülmüştür. Yüz yüze öğretim döneminde akademik açıdan motivasyonları düşük olan öğrencilerin pandemi döneminde de bu farklılıkları korudukları anlaşılmıştır. Uzaktan eğitim döneminde derslere katılmayan öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması, normal eğitim öğretim düzenine geçildiğinde öğrencilerin motivasyonlarını artırıcı çalışmaların düzenlenmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik Motivasyonsuzluk, Öğrenci motivasyonu, Covid-19, online eğitim, öz-belirleme teorisi

<sup>1</sup> Eskişehir Valiliği, İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 18.11.2021 tarih ve E-88074293-605.01-37154265 sayılı izin yazısı.

<sup>2</sup> Sorumlu Yazar, Dr., Eskişehir İl Millî Eğitim Müdürlüğü, gokhankayir@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9830-0006

<sup>2</sup>Okul Müdürü, Ahmet Kanatlı Anadolu Lisesi, emreucar7977@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7977-0006



## Abstract

*In the period between 2020-2022, many studies have been carried out around the world on the Covid-19 pandemic, which left deep traces in many areas around the world. These studies examine the current situation and future effects of changing education understanding and practices in the World. The studies conducted with the students, who are the most affected group by the educational practices during the pandemic period, and the educational processes they experience are examined. It has been supported by many studies that there is a close and linear relationship between motivation and academic achievement. The aim of this study is to examine the academic amotivation of high school students in terms of various variables during the pandemic period. Within the scope of the study, the academic motivation of students studying in various school types and classes in Eskişehir during the pandemic period was examined according to their participation in distance education, gender, class, and school types. Data were collected with the "Academic Amotivation Scale" developed by Legault, Green-Demers and Pelletier (2006) and adapted to Turkish culture by İlter (2019) in October 2021. The scale consists of four sub-factors (Effort Beliefs, Task Value, Ability Beliefs, Task Characteristics). Research findings show significant differences in amotivation sub-factor scores according to the type of school, participation in distance education and face-to-face education, finding distance education successful and reaching their teachers quickly. Research findings are consistent with previous studies in the literature. According to the research results, it was seen that the students found the distance education studies carried out in Turkey unsuccessful, they were reluctant to participate in distance education courses, and they attended school more during the face-to-face education period. It has been understood that students with low academic motivation during the face-to-face education period maintain these differences during the pandemic period. It is recommended to carry out studies for students who do not attend classes during the distance education period, and to organize studies that increase the motivation of students when they switch to the normal education system.*

**Keywords:** Amotivation, Student motivation, Covid-19, Online education, Self-Determination Theory

## Giriş

2020 yılının ilk aylarından itibaren dünya genelini etkisi altına alan yeni tip koronavirüs (COVID-19) pandemisi, 1918 yılında yaşanan İspanyol gribi salgınından sonra en etkili sağlık olayı olarak kayıtlara geçmiştir. Önceki pandemiden farklı olarak, bu pandemi döneminde ülkelerin her alanında daha dikkatli davranması ve aşı/ ilaç geliştirme çalışmalarında ilerleme kaydedene kadar belirli alanlarda hizmetlerin durdurulması ya da en az temas gerçekleştirilecek şekilde döndürülmesi gibi önlemler alınmıştır. Seyahat kısıtlamaları, karantinalar, tam kapanmalar vb. yöntemlerle salgının yayılma hızı düşürülmeye çalışılmıştır. Bu önlemlerin ekonomi üzerinde olduğu gibi eğitim üzerinde de önemli etkileri olmuştur. Bu nedenle 2020 ve 2021 yıllarında dünya genelinde eğitimin uzaktan sürdürülmesine yönelik uygulamalar yapılmıştır (Tan, 2020).

Uzaktan eğitim ve yönetim sistemleri bir süredir eğitim kurumlarının kullanımına açıktır. Öğretmenlere ve öğrencilere ev ortamından sanal sınıf ortamlarına bağlanma imkanı sağlamaktadır. Pandemi döneminde eğitimin tüm tarafları bu sistemlerden fayda sağlamaya çalışmışlardır. Ancak, bu sistemlerin etkililiği üzerinde tartışmalar sürmektedir (Szopinski & Bachnik, 2022). Pandemi dönemi, uzaktan eğitim sistemlerinin artılarının ve eksilerinin daha net görülebildiği, öğretmen hazırbulunuşluklarının kurumlar ve öğretmenlerin kendileri tarafından daha objektif değerlendirilebildiği bir süreçtir.

Öğrenci motivasyonunun başarı üzerindeki etkilerine yönelik pek çok çalışma bulunmaktadır. Bazı öğrencilerin çeşitli engellerle karşılaştıklarında dururken, diğerlerinin sebat gösterip çeşitli yöntemlerle eğitimlerini devam ettirmelerini anlamak eğitim bilimciler için uzun süredir bir uğraş konusudur (Mega, Ronconi & Beni, 2014). Öğrenci motivasyonu ve akademik başarı arasındaki ilişki konusunda 2020 yılı öncesinde yapılan çalışmaların çok büyük bir kısmının yüz yüze eğitim ortamlarında yapıldığı görülmüştür. Covid-19 salgınının başlarında eğitim aniden bir hafta sonunda uzaktan verilmeye başlanmıştır. Bu durum da araştırmacılara ve öğretmenlere öğrenci motivasyonunun uzaktan eğitim ortamında nasıl olabileceğinin görülmesi için imkan sunmuştur (Daniels, Goegan & Parker, 2021).

Motivasyon, öğrencilerin öğrenmesi açısından temel bir unsurdur. Öğretmenler sınıfta optimal başarıyı kazandırabilmek için motivasyonun artırılması yönünde öğrencilere yardımcı olabilirler. Destekleyici sınıf atmosferinin sınıfta uygulanmasıyla, öğretmenlerin hevesli bir şekilde öğrenmeden zevk almalarına yardımcı olmaları konusunda çocukları teşvik etmeleri öğretimin başarısının artırılması için önemli bir faktördür (Valerio, 2012).

Akademik motivasyonu yüksek olan öğrencilerin, öz düzenleme becerisine sahip oldukları kabul edilen bir gerçektir. Bu tür öğrenciler kendilerini motive edebilen, girişken özelliklere sahip ve eyleme geçen öğrencilerdir. Bu tür öğrenciler kendilerine hedefler koyabilmekte ve bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli çalışmaları sürdürebilmektedir (Zimmermann, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Öğrencilerin akademik motivasyonları, pek çok farklı değişkenle iç içedir. Bunlardan birisi öznel olarak bireylerin iyi oluş durumlarıdır. Bireyler öznel olarak mutlu olduklarında olumlu duygulanmakta ve yaşam kalitelerini artırma eğiliminde olmaktadır (Eryılmaz, 2010). Wigfield, Eccles ve Rodriguez'e (1998) göre akademik motivasyon iki ana etmenden etkilenmektedir. Bunlardan ilki bireylerin kendilerini yeterlilik hisleri ile farklı sonuçları başarmaya yönelik çalışma isteklerini kapsayan öz-alguları, ikincisi bireylerin farklı aktivitelerle uğraşması ve yeni aktivitelerle başlamasıdır.

Şüphesiz akademik motivasyon eksikliği moral bozukluğu ve tatminsizlik duyguları yaratır ve öğrencilerin iyi halini ve üretkenliğini etkiler. Öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk durumları sadece eğitim ortamı ile sınırlı kalmaması ve öğrencilerin içinde yer aldıkları daha geniş sosyal ortamlarını etkilemesi nedeniyle karmaşık bir fenomen olarak kabul edilmektedir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Öğrencilerin motivasyonlarının sınıf ortamlarında artırılmasına yönelik stratejilerinin ortak yönünün öğrenci doğasına yakın uygulamaların sınıf ortamlarına getirilmesi olduğu görülecektir. Yapılan çalışmalarda, eğitim ortamlarında oyunlaştırmanın (Hanus & Fox, 2015), destekleyici anne baba tutumlarının eğitim sürecine dahil edilmesinin öğrenci motivasyonunu arttırmada etkili olduğu görülmüştür (Turner, Chandler & Heffer, 2009). Uzaktan eğitim sürecinde yapılan derslerde öğrencinin daha aktif olacağı Web 2.0 gibi teknolojilerin derslerde kullanımı ve veli-öğrenci işbirliği gerektirecek çalışmaların yapılması öğrenci motivasyonunu arttırması beklenmektedir. Buna karşın 2020 yılında acil uzaktan eğitime geçilmesi nedeniyle öğretmenler hazırlıksız yakalanmış ve içerik geliştirme ile teknoloji kullanımı süreçlerinde eksiklikler olmuştur.

### *Öz Belirleme Teorisi*

Bireyler bir davranışı gerçekleştirme nedenlerini içselleştirdikleri oranda öz belirleme kapasitelerini geliştirmiş olurlar. İçsel olarak motive olmuş davranışlar, öz belirleme becerisinin derinliğini belirler, çünkü bu tür davranışlar özgür irade ile ve zevk alınarak yapılmıştır. Dışarıdan gelen motivasyon ise araçsal sebeplerin etkilerinin performans üzerindeki arttırıcı özelliğini ifade eder (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Motivasyon kavramı çok boyutlu olarak ele alınmaktadır. Bu nedenle de başarı motivasyonu için araştırmacılar farklı teoriler geliştirmişlerdir. Öz belirleme teorisi, sosyal bilişsel teori, beklenti-değer teorisi bu alanda geliştirilen teorilerden bazılarıdır (Zaccoletti, Camacho, Correia, Aguiar, Mason, Alves & Daniel, 2020). Bunların arasında ön planda tutulan beklenti-değer modelidir. Bu modele göre 3 farklı bileşen öğrenci motivasyonunu belirlemektedir. Bunlardan ilki öğrencilerin bir görevi yerine getirme konusundaki inançlarını içeren beklenti bileşeni, ikincisi görevle öğrencinin kurduğu ilgi ve göreve verdiği değeri, amaçlarını ve inançlarını içeren değer bileşeni, sonuncusu da öğrencinin göreve vermiş olduğu duygusal tepkileri içeren duyusal boyuttur (Pittrinch & Grooth, 1990).

Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından formüle edilen motivasyonsuzluk teorisinin alt boyutları, tanımları ve dayandığı psikolojik temel ile ilgili bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.



Motivasyonsuzluğun Alt boyutu	Açıklama	Yazar tarafından bahsedilen çalışmalar
Yetenek İnancı	Öz yeterlilik beklentisi, kişiler bir görevi yerine getirmek için gerekli stratejileri yapma hakkında sahip oldukları beklentiler. Kişinin kendi yeteneğine ilişkin zayıf beklentisi akademik olarak ilgisizliğe neden olacaktır.	Bandura (1977, 1982); Skinner, Wellborn, Connell (1990)
Çaba İnancı	Öğrencilerin bir davranış için gerekli çaba ve enerji yatırımını yapma kapasitesi ve isteğidir. Öğrenciler akademik kapasiteyi uygulamak için gereken şartları bilebilir, kendi yeteneklerinin farkında da olabilir, ancak yine de motivasyon sağlayamazlar.	Pelletier vd. (1999)
Göreve Verilen Değer	Bireyin karşılaştığı ve yapması gereken göreve verdiği değeri tanımlamaktadır.	Landy & Becker, (1987)
Görev Özellikleri	Okuldaki bütün görevler eşit olarak oluşturulmamıştır. Bu boyut görevin özelliklerinin motivasyonsuzluğa yol açacağı varsayımından yola çıkmaktadır. Görevin öğrenciye zevk vermesi gerekmektedir.	(Ainley, Hidi, & Berndoff, 2002; Deci, 1992; Renninger, Hidi, & Krapp, 1992).

**Tablo 1.** Öz-Belirleme Teorisi Alt Boyutları (Leagult, Green-Demers & Pelletier, 2006)

Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) yaptıkları çalışmada akademik motivasyonsuzluğun alanyazında yer alan başlıklara karşılık gelen dört faktörden oluştuğunu bulmuşlardır. Öğrencilerin motivasyonsuzluğunun nedeni olarak, kendi yeteneklerine olan inanç eksikliği, çaba kapasitelerine ilişkin inançlarındaki yetersizlik, akademik görevlerin cezbedici olmayan özellikleri ve akademik görevlere verdikleri değer olarak görülmektedir. Bu dört faktörün toplamda birbirini desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Okuldaki görevlerden edinilecek deneyim, öğrencilerin bilgisini, yeteneğini veya ilgisini gerektirmiyorsa, öğrencilerin onu tercih etmesi olası değildir. Bir görev, ilginç veya teşvik edici niteliklerden yoksun olduğunda ve sıkıcı, rutin, sıkıcı, meşakkatli veya alakasız olduğunda, motivasyon kaybı meydana gelebilir. Böyle bir faaliyetin terk edilmesi veya ihmal edilmesi muhtemeldir. Bu nedenle, akademik görevin çekici olmayan özellikleri gerçekten de ilgisizliğe yol açabilir (Legault, Green-Demers ve Pelletier, 2006).

Bu salgın döneminin önceki dönemlerden farkı teknoloji ile insanların fiziksel olarak bağ kurmak zorunda kalmamasıdır. İnsanların virüsler hakkında daha fazla bilgi sahibi olduğu ve karantina kavramının artık tam izolasyon anlamı getirmeyeceği ağ tabanlı teknoloji döneminde yapılan faaliyetlere ilişkin değerlendirmelerin bundan sonraki dönemde çok kullanışlı olacaktır. Eğitimin önemli bir amacı da öğrencileri akademik olarak geleceğe hazırlamaktır. Başarı ve motivasyon arasındaki doğrusal ilişki göz önüne alındığında motivasyon ve dolayısıyla motivasyonsuzluk üzerine yapılacak çalışmalar benzer uzaktan eğitim ortamlarındaki uygulamalara ışık tutacaktır. Bu çalışmanın amacı salgın döneminde öğrencilerin akademik motivasyonlarının uzaktan eğitim sürecinden nasıl etkilendiğini ortaya koymaktır. Bu kapsamda, a. okul türüne, b. cinsiyete, c. sınıfa, d. uzaktan eğitime katılma durumlarına göre farklılıklar incelenmiştir.

## Yöntem

Çalışma bir betimsel tarama çalışması olarak desenlenmiştir. Best ve Khan'a (2007) göre bu yöntem bir bütün içerisinde birbirinden farklı olan grupların bir bakış açısı kazanması, belirli bir disiplin çerçevesinde ampirik verilerin toplanması ve bir kuramın oluşturulması işlemlerini tek elde toplayan bir yöntemdir. Araştırmanın doğası gereği öğrencilerin motivasyon durumlarının hızlı şekilde analiz edilebilmesi amacıyla bu yöntemle başvurulmuştur. Eskişehir Valiliğinden 18.11.2021 tarih ve 37154265 sayılı etik kurul araştırma izni alınmıştır.

Araştırma kapsamında 2021-2022 öğretim yılında Eskişehir’de farklı liselerde öğrenim görmekte olan 500 öğrenciye araştırma ölçeği uygulanmış, ölçeğe tam yanıt veren 474 öğrencinin verileri analize tabi tutulmuştur. Örneklem seçiminde farklı okul türlerini dahil etmek adına maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmış ve öğrencilerin okul türlerine göre dengeli temsili amaçlanmıştır. Örneklem seçiminde Türk eğitim sistemi içerisinde ortaöğretim kurumlarındaki çeşitlilik sağlanmaya çalışılmıştır. Beceri eğitimleri nedeniyle uzaktan eğitim sürecini tam olarak deneyimlemeyen işletmelerde çalışma yapan mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları araştırmaya dahil edilmemiş, ancak spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi türündeki okullar çalışmada yer almıştır. Bu okullar kurum türü olarak mesleki ve teknik anadolu lisesi olarak isimlendirildiğinden o başlık altında değerlendirilmiştir. Araştırma örnekleminde yer alan öğrencilere ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Okul Türü	Anadolu Lisesi	Fen Sosyal Lisesi	Lisesi/ Bilimler	Mesleki –Teknik Anadolu Lisesi*	İmam-Hatip Lisesi
	272	38		142	22
Sınıf	9. sınıf	10. Sınıf		11. Sınıf	12. Sınıf
	198	108		123	46
Cinsiyet	Kız	Erkek			
	305	170			

**Tablo 2.** Çalışmanın Örneklemine İlişkin Bilgiler

*\*Spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi resmi adları nedeniyle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak isimlendirilmiştir.*

### **Veri Toplama Aracı**

Veri toplama aracı olarak Legault, Green-Demers ve Pelletier (2006) tarafından geliştirilen ve İlter (2019) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, Türk kültürüne ortaokul öğrencilerinden oluşan bir örneklem grubu kullanılarak uyarlanmıştır. Dört alt faktörden (Çaba inançları, Görev Değeri, Yetenek İnançları, Görevin Özellikleri) oluşan ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonucunda iyi uyum gösterdiği bulunmuştur [ $\chi^2 = 127.54$ ,  $df = 98$ ,  $RMSEA=.041$ ,  $SRMR=.044$ ,  $GFI=.92$ ,  $AGFI=.89$ ,  $CFI=.97$ ,  $NFI=.90$ ]. Ölçeğin bütün olarak iç tutarlık katsayısı .84 ve test-tekrar-test katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek araştırmacılar tarafından geliştirilen akademik motivasyonsuzluk taksonomisinin somut bir çıktısıdır. Bu açıdan ölçek öz-belirleme kuramını destekleyen bir yapıdadır. Geliştirilen taksonominin bir özelliği olarak tek boyutlu değil çok boyutludur. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar akademik motivasyonsuzluk durumunun yüksek olduğunu gösterir. Başka bir deyişle puanın artması, öğrencinin ders çalışmak veya okul ödevlerine çaba harcamak için daha az motivasyon sahibi olduğunu göstermektedir (İlter, 2019). Araştırmada bu ölçeğin tercih edilme nedeni öğrenci motivasyonsuzluklarına ilişkin alt boyutlarında detaylı bilgi sağlayabilmesidir.

### **Verilerin Toplanması**

Veriler İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinlerin alınmasının ardından, çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Hedef kitlede yer alan ve önceden belirlenen çeşitliliğe ulaşılmasının ardından 500 öğrencide veri toplama işlemi sonlandırılmıştır. Formu tam cevaplayan 474 öğrenci ile çalışma tamamlanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde betimsel istatistikler, normallik varsayımının karşılanması nedeniyle ANOVA ve t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek amacıyla yapılan faktör analizinde maddelerin 4 faktör altında toplandığı ve varyans açıklıcılığının %72.41 olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.



## Bulgular

Öğrencilerin Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğine verdikleri cevaplar, onların cinsiyetleri, okul türleri, sınıf düzeyleri, uzaktan ve yüz yüze eğitime katılma durumları ve uzaktan eğitim sürecini başarılı bulup bulmamaları durumlarına göre incelenmiştir. Akademik motivasyonsuzluk durumları incelenmeden önce öğrencilerin uzaktan eğitim ve yüz yüze derslere katılma durumlarına ilişkin bulgular sunulmuştur.

Salgın döneminde uzaktan eğitim derslerine öğrencilerin ne oranda katıldıkları sorulduğunda %30 luk bir kısmının çoğunlukla katılmadığı ya da hiç katılmadığı cevabı alınmıştır (Hiç katılmadım %7.4, n: 35; Çoğunlukla katılmadım % 22.6, n: 107). 2020-2021 Öğretim Yılında okullar aralıklı olarak yüz yüze eğitime dönmüştür. Lise öğrencilerine bu dönemde okula ne oranda devam ettiği sorulduğunda %15'inin ya çoğunlukla katılmadığı ya da hiç katılmadığı görülmüştür (Hiç katılmadım %7.2, n: 34; Çoğunlukla katılmadım % 7.8, n: 37).

Okul türlerine göre uzaktan eğitime katılım oranlarına bakıldığında en yüksek katılım oranının fen lisesi/sosyal bilimler lisesi grubunda olduğu görülmektedir. En düşük katılım oranı ise meslek lisesi grubundadır.

Okul Türü	Uzaktan Derslere Katılım						Toplam
	Hiç katılmadım	çoğunlukla katılmadım	ara katıldım	sıraçoğunlukla katıldım	her zaman katıldım		
Anadolu Lisesi	N 22	62	62	70	56	272	
	% 8.1%	22.8%	22.8%	25.7%	20.6%	100.0%	
Mesleki- Teknik Anadolu Lisesi*	N 13	34	56	27	12	142	
	% 9.28%	24.2%	40%	19.2%	16.8%	100.0%	
Fen Lisesi/ Sosyal Bilimler Lisesi	N 0	7	5	12	14	38	
	% 0.0%	18.4%	13.2%	31.6%	36.8%	100.0%	
İmam Hatip Lisesi	N 0	4	4	6	8	22	
	% 0.0%	18.2%	18.2%	27.3%	36.4%	100.0%	
Toplam	N 35	107	127	115	90	474	
	% 7.4%	22.6%	26.8%	24.3%	19.0%	100.0%	

**Tablo 3.** Okul Türlerine Göre Uzaktan Eğitime Katılma Oranları

\*Spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi resmi adları nedeniyle Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi olarak isimlendirilmiştir.

2020-2021 öğretim yılında vaka sayılarının azaldığı dönemlerde yüz yüze eğitim kararı alınmıştır. Bu dönemde derslere devamlılık zorunlu tutulmamıştır. Araştırma bulguları bir zorunluluk olmamasına rağmen öğrencilerin derslere katılımının uzaktan eğitimden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Tablo 4'de yüz yüze eğitim derslerine en yüksek katılım oranının imam hatip lisesi türünde, en düşük katılım oranının da fen lisesi ve sosyal bilimler lisesi grubunda olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında öğrencilerin %19'unun uzaktan eğitimde derslere her zaman katıldığını söylemelerine karşın % 40'ı yüz yüze derslere her zaman katıldıklarını söylemişlerdir.

Okul Türü	Yüzyüze Derslere Katılım					
	Hiç katılmadım	çoğunlukla katılmadım	ara katıldım	sıraçoğunlukla katıldım	her zaman katıldım	Toplam
Anadolu Lisesi	N 16 % 5.9%	19 7.0%	34 12.5%	91 33.5%	112 41.2%	272 100.0%
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	N 16 % 11.4%	11 7.8%	22 15.7%	41 29.2%	52 30.7%	142 100.0%
Fen Lisesi/Sosyal Bilimler Lisesi	N 1 % 2.6%	5 13.2%	5 13.2%	13 34.2%	14 36.8%	38 100.0%
İmam Hatip Lisesi	N 1 % 4.5%	2 9.1%	0 0.0%	7 31.8%	12 54.5%	22 100.0%
Toplam	N 34 % 7.2%	37 7.8%	61 12.9%	152 32.1%	190 40.1%	474 100.0%

**Tablo 4.** Okul Türlerine Göre Yüz yüze Katılma Oranları

Öğrencilerin uzaktan eğitime katılma durumları ile yüz yüze eğitim olan dönemlerde okula gelme durumları arasında karşılaştırma yapma amacıyla eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Eşleştirilmiş grupla t-testi sonuçları Tablo 5'de yer almaktadır.

Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t-testi		
					t	sd	p
Uzaktan Yüzyüze	474	3.24	1.21	.07	8.87	473	.00

**Tablo 5.** Öğrencilerin Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitime Katılma Durumlarına İlişkin Eşleştirilmiş Örneklem T-Testi Sonuçları

Öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine katılma durumları ile yüz yüze derslere katılma durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $t_{.05}; 473=8.87$ ). Öğrencilerin yüz yüze eğitime katılma ortalamaları ( $\bar{x}=3.90$ ), uzaktan eğitime katılma ortalamalarından daha yüksektir ( $\bar{x}=3.24$ ).

Katılımcıların ölçek alt boyutlarına verdikleri cevaplar cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde yalnızca görev değeri alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t_{.05}; 473=3.17$ ). Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre erkek öğrencilerin görev değer puanları ( $\bar{x}=10.27$ ), kız öğrencilerden daha yüksektir ( $\bar{x}=8.20$ ). Diğer alt boyutlarda anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ancak "yetenek inançları" ve "görev özellikleri" alt boyutlarında erkek öğrencilerin ortalamaları; "çaba inançları" alt boyutunda ise kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksektir. Ayrıntılı test sonuçları Tablo 6'da yer almaktadır.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t-testi		
						t	sd	P
GD	Erkek	170	10.27	6.12	.46	3.65	317	.00
	Kız	304	8.20	5.46	.31			
Yİ	Erkek	168	9.88	6.06	.46	.34	472	.72
	Kız	300	9.68	5.88	.33			
GÖ	Erkek	170	14.51	7.15	.54	1.35	472	.17
	Kız	304	13.59	7.00	.40			
Çİ	Erkek	170	12.75	6.74	.51	.80	472	.42
	Kız	304	13.28	6.99	.40			

**Tablo 6.** Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeğine Verdikleri Cevaplar

$p < .05^*$ ;  $.001^{**}$ ; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ: Çaba İnançları



Öğrencilerin online derslere katılma durumlarına göre yapılan tek yönlü varyans analizi testinde öğrencilerin uzaktan yapılan bu derslere katılma durumlarında tüm alt faktörlerde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Derslere hiç katılmadım diyen öğrencilerin ortalamalarının genel olarak katılma sıklığı arttıkça azaldığı görülmüştür. Bu durum da online derslere katılma oranının öğrenci motivasyonu ile doğrusal bir bağlantısı olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar tarafından bu aşamada beklenmeyen sonuç, ara sıra online derslere katıldığını söyleyen öğrencilerin "görev özellikleri" alt faktörü hariç diğer üç faktörde bu trendi bozmasıdır.

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					Anova Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
GD	-2	35	11.28	6.96	G.Arası	1254.95	4	313.73	10.09	.00
	-1	107	9.49	5.39	G.İçi	14580.72	469	31.08		
	0	127	10.33	6.28	Toplam	15835.68	473			
	1	115	8.46	5.59						
	2	90	6.04	3.83						
	Toplam	474	8.94	5.78						
Yİ	-2	35	11.71	7.41	G.Arası	1703.67	4	425.91	13.22	.00
	-1	105	9.59	5.12	G.İçi	14911.07	463	32.2		
	0	126	11.78	6.71	Toplam	16614.74	467			
	1	112	9.75	5.51						
	2	90	6.34	3.81						
	Toplam	468	9.75	5.96						
GÖ	-2	35	17.68	7.06	G.Arası	2352.29	4	588.07	12.96	.00
	-1	107	15.31	6.16	G.İçi	21272.96	469	45.35		
	0	127	14.74	6.98	Toplam	23625.26	473			
	1	115	13.84	6.99						
	2	90	9.75	6.55						
	Toplam	474	13.92	7.06						
Çİ	-2	35	15.02	7.37	G.Arası	1467.86	4	366.96	8.16	.00
	-1	107	13.93	6.89	G.İçi	21088.47	469	44.96		
	0	127	14.46	6.50	Toplam	22556.34	473			
	1	115	12.86	6.91						
	2	90	9.73	6.19						
	Toplam	474	13.09	6.90						

**Tablo 7.** Öğrencilerin Online Derslere Katılma Durumları

$p < .05^*$ -.001\*\*; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları  
-2=Hiç katılmadım, -1=Çoğunlukla katılmadım, 0=Ara sıra katıldım, 1=Çoğunlukla katıldım, 2=Her zaman katıldım.

Öğrencilerin yüz yüze eğitime katılma durumlarına göre motivasyonsuzluk düzeylerine ilişkin farklılık olup olmadığına ilişkin olarak yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre motivasyonsuzluk seviyelerinin tüm alt faktörlerde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Derse katılımda en düşük motivasyon "ara sıra katıldım" cevabını veren öğrencilerde görülmüştür (GD,  $\bar{x}$ = 11.75; Yİ,  $\bar{x}$ =13,21; GÖ,  $\bar{x}$ = 17.04; Çİ,  $\bar{x}$ =16.09) . En yüksek motivasyon beklendiği gibi "her zaman katıldım" cevabını veren öğrencilerdedir (GD,  $\bar{x}$ = 7.83; Yİ,  $\bar{x}$ =8.88; GÖ,  $\bar{x}$ = 12,31; Çİ,  $\bar{x}$ =12.20).



f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					Anova Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
GD	-2	34	9.67	5.86	G.Arası	977.04	4	244.26	7.71	.00
	-1	37	11.32	5.45	G.İçi	14858.63	469	31.68		
	0	61	11.75	7.21	Toplam	15835.68	473			
	1	152	8.46	5.28						
	2	190	7.83	5.30						
	Toplam	474	8.94	5.78						
Yİ	-2	33	11.63	6.23	G.Arası	1057.66	4	264.41	7.86	.00
	-1	36	9.83	5.01	G.İçi	15557.08	463	33.60		
	0	60	13.21	6.80	Toplam	16614.74	467			
	1	151	9.03	5.48						
	2	188	8.88	5.75						
	Toplam	468	9.75	5.96						
GÖ	-2	34	16.26	7.40	G.Arası	1491.78	4	372.94	7.90	.00
	-1	37	16.24	5.99	G.İçi	22133.48	469	47.19		
	0	61	17.04	7.17	Toplam	23625.26	473			
	1	152	13.59	6.91						
	2	190	12.31	6.79						
	Toplam	474	13.92	7.06						
Çİ	-2	34	13.11	6.25	G.Arası	1072.19	4	268.04	5.85	.00
	-1	37	15.86	6.70	G.İçi	21484.14	469	45.8		
	0	61	16.09	7.10	Toplam	22556.34	473			
	1	152	12.33	7.00						
	2	190	12.20	6.56						
	Toplam	474	13.09	6.90						

**Tablo 8.** Öğrencilerin Yüz Yüze Derslere Katılma Durumları

$p < .05^*$ -.001\*\*; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları  
-2=Hiç katılmadım, -1=Çoğunlukla katılmadım, 0=Ara sıra katıldım, 1=Çoğunlukla katıldım, 2=Her zaman katıldım.

Çalışmada yer alan katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerine akademik konularda rahat ulaşım ulaşılmadığı sorusuna verdikleri cevaplara göre incelendiğinde, öğretmenlerine rahatlıkla ulaşabildiklerini söyleyen öğrencilerle, öğretmenlerine ulaşım güçlüğü yaşayan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Öğretmenlerine ulaşamadıklarını söyleyen öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk puanları (GD,  $\bar{x}$ = 9.75; Yİ,  $\bar{x}$ = 11.09; GÖ,  $\bar{x}$ = 15.25; Çİ,  $\bar{x}$ =14.61), ulaştıklarını söyleyen öğrencilerin ortalamalarından (GD,  $\bar{x}$ = 8.60; Yİ,  $\bar{x}$ = 9.19; GÖ,  $\bar{x}$ = 13.36; Çİ,  $\bar{x}$ =12.45), tüm boyutlarda daha yüksektir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t-testi		
						t	sd	P
GD	Evet	333	8.60	5.51	.30	1.99	472	.04
	Hayır	141	9.75	6.33	.53			
Yİ	Evet	333	9.19	5.65	.31	3.06	237	.00
	Hayır	141	11.09	6.39	.53			
GÖ	Evet	333	13.36	6.87	.37	2.68	472	.00
	Hayır	141	15.25	7.36	.62			
Çİ	Evet	333	12.45	6.78	.37	3.14	472	.00
	Hayır	141	14.61	6.98	.58			

**Tablo 9.** Öğrencilerin öğretmenlere rahat ulaşım durumlarına göre ölçeğe verdikleri cevaplar  
 $p < .05^*$ -.001\*\*; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları



Öğrencilere uzaktan eğitim sürecinde Türkiye’de öğretimi başarı bulup bulmadıkları sorulduğunda, başarısız bulan öğrencilerin motivasyonsuzluk puanları (GD,  $\bar{x}$ = 9.24; Yİ,  $\bar{x}$ = 10.06 ; GÖ,  $\bar{x}$ = 14.66; Çİ,  $\bar{x}$ =13.89), başarılı bulduklarını söyleyen öğrencilerin ortalamalarından (GD,  $\bar{x}$ = 7.73; Yİ,  $\bar{x}$ = 8.52; GÖ,  $\bar{x}$ = 10.94; Çİ,  $\bar{x}$ =10.26), tüm boyutlarda daha yüksektir.

Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	sh	t-testi		
						t	sd	P
GD	Başarıydı	94	7.73	5.05	.52	2.28	472	.02
	Değildi	380	9.24	5.92	.30			
Yİ	Başarıydı	94	8.52	5.87	.60	2.26	472	.02
	Değildi	379	10.06	5.92	.30			
GÖ	Başarıydı	94	10.94	7.01	.72	4.66	472	.00
	Değildi	380	14.66	6.89	.35			
Çİ	Başarıydı	94	10.26	6.80	.70	4.53	472	.00
	Değildi	380	13.80	6.75	.34			

**Tablo 10.** Öğrencilerin Pandemi Döneminde Öğretimi Başarılı Bulup Bulmamalarına İlişkin Bulgular

$p < .05^*$  -  $.001^{**}$ ; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları

Okul türlerine göre öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk durumları incelendiğinde Görev Değeri ve Yetenek İnançları alt faktörlerinde anlamlı bir farklılık gözlemlenirken, Görev Özellikleri ve Çaba İnançları alt faktörlerinde bir farklılık gözlemlenmemiştir. Görev değeri alt başlığında en yüksek motivasyonsuzluk puanı spor lisesi öğrencilerinde ve sonrasında güzel sanatlar lisesi öğrencilerinde gözlemlenirken; en düşük değer imam-hatip lisesi öğrencilerinde ölçülmüştür.

Yetenek inancı alt boyutlarında ise en yüksek motivasyonsuzluk puanları en yüksek olan grupların yine spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi öğrencilerinden oluştuğu görülmüştür. En düşük motivasyonsuzluk puanları ise imam-hatip liselerindedir.

f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					Anova Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	p
GD	A.L	272	8.35	5.68	G.Arası	868.82	4	217.20	6.80	.00
	Spor L.	99	11.33	5.98	G.İçi	14966.85	469	31.91		
	Fen L.	38	8.34	4.25	Toplam	15835.68	473			
	İ.H.L.	22	6	2.63						
	G.S.L.	43	9.25	6.68						
	Toplam	474	8.94	5.78						
Yİ	A.L	271	8.90	5.51	G.Arası	887.96	4	221.99	6.57	.00
	Spor L.	99	11.82	6.32	G.İçi	15792.03	468	33.74		
	Fen L.	38	8.28	4.35	Toplam	16680.00	472			
	İ.H.L.	22	9.59	6.03						
	G.S.L.	43	11.81	7.22						
	Toplam	473	9.76	5.94						
GÖ	A.L	272	13.82	7.16	G.Arası	84.51	4	21.12	.42	.79
	Spor L.	99	14.37	6.52	G.İçi	23540.74	469	50.19		
	Fen L.	38	14.26	6.66	Toplam	23625.26	473			
	İ.H.L.	22	12.31	7.66						
	G.S.L.	43	14.04	7.84						
	Toplam	474	13.92	7.06						
Çİ	A.L	272	12.84	7.13	G.Arası	209.80	4	52.45	1.10	.35
	Spor L.	99	12.63	5.80	G.İçi	22346.53	469	47.64		
	Fen L.	38	13.71	6.13	Toplam	22556.34	473			
	İ.H.L.	22	13.59	7.89						
	G.S.L.	43	14.97	7.77						
	Toplam	474	13.09	6.90						

**Tablo 11.** Okul Türlerine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyonsuzluk Puanları

$p < .05^*$  -  $.001^{**}$ ; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları; A.L: Anadolu Lisesi, İHL: İmam-Hatip Lisesi, GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

Sınıf düzeyine göre öğrencilerin akademik motivasyonsuzluk durumlarına bakıldığında yalnızca görev özellikleri faktöründe anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. 12. Sınıf öğrencilerinin bu faktöre ait motivasyonsuzluk puanları diğer sınıflardan daha yüksektir. Diğer alt faktörlerde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.



f, $\bar{x}$ ve ss Değerleri					Anova Sonuçları					
Puan	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	sd	KO	F	P
GD	9. Sınıf	198	8.86	6.11	G.Arası	76.82	3	25.60	.76	.51
	10.Sınıf	108	8.54	5.26	G.İçi	15758.85	470	33.52		
	11.Sınıf	122	9.01	5.75	Toplam	15835.68	473			
	12.Sınıf	46	10.06	5.61						
	Toplam	474	8.94	5.78						
Yİ	9. Sınıf	195	10.17	6.22	G.Arası	76.66	3	25.55	.71	.54
	10.Sınıf	105	9.13	5.14	G.İçi	16538.07	464	35.64		
	11.Sınıf	122	9.63	5.88	Toplam	16614.74	467			
	12.Sınıf	46	9.69	6.78						
	Toplam	468	9.75	5.96						
GÖ	9. Sınıf	198	13.55	7.28	G.Arası	631.32	3	210.44	4.3	.00
	10.Sınıf	108	14.24	7.08	G.İçi	22993.94	470	48.92		
	11.Sınıf	122	13.01	6.62	Toplam	23625.26	473			
	12.Sınıf	46	17.19	6.42						
	Toplam	474	13.92	7.06						
Çİ	9. Sınıf	198	13.07	7.21	G.Arası	114.17	3	38.05	.79	.49
	10.Sınıf	108	13.21	6.77	G.İçi	22442.16	470	47.74		
	11.Sınıf	122	12.55	6.64	Toplam	22556.34	473			
	12.Sınıf	46	14.39	6.50						
	Toplam	474	13.09	6.90						

**Tablo 12.** Sınıf Düzeylerine Göre Öğrencilerin Akademik Motivasyonsuzluk Puanları

p< .05\* - .001\*\*; GD: Görev Değeri; Yİ: Yetenek İnançları; GÖ: Görev Özellikleri; Çİ:Çaba İnançları; A.L: Anadolu Lisesi, İHL: İmam-Hatip Lisesi, GSL: Güzel Sanatlar Lisesi

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

2020, 2021 ve 2022 yılları gelecek dönemde eğitim araştırmacıları tarafından etkileri ve geleceğe yansımaları açısından ayrıntılı çalışmaların yapılacağı bir dönem olacaktır. Bu dönemde uzaktan ve hibrit sistemlerin yaygınlaşması, eğitimde teknoloji kullanımı, klasik okul algısındaki değişiklikler gelecekte eğitim sistemlerinin başka yönler evriminin hızını arttıracaktır. Unesco (2020) raporuna göre pandemi sonrasında öğrenciler ve öğretmenler tarafından etkin kullanılacak açık yazılımların sağlanması, okulların teknolojik açıdan desteklenmesi, öğrencilere daha çok alan bırakılması, eğitim eşitsizliklerini giderici adımların atılması konularında gelişme sağlayan ülkeler pandemi sonrasında eğitimde başarı sağlayabilecek ülkeler olacaktır. Salgın dönemindeki öğrenci duygu, tutum ve davranışlarının incelenmesine yönelik çalışmalar geleceğe ışık tutmada önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinin ülkemizde uygulandığı şeklini başarısız bulduğu görülmektedir. Özellikle uzaktan eğitim sürecini başarısız bulan ve uzaktan eğitim derslerine düzenli katılmayan öğrencilerin motivasyonsuzluk puanlarının tüm alt faktörlerde yüksek çıkması, bu sürecin öğrencilerin akademik motivasyonsuzluklarını arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Akademik konulara ağırlık vermedikleri için mesleki eğitimi tercih eden öğrencilerin motivasyonsuzluklarının daha fazla olması, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha yüksek bir motivasyonsuzluk değerine sahip olmaları yüz yüze eğitim dönemindeki motivasyon farklarının

artarak devam ettiğini göstermektedir. 12. Sınıf öğrencilerinin çalıştıkları akademik konuların içeriğine göre motivasyonsuzluklarının arttığı görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin sınav baskısı nedeniyle düşük motivasyona sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Spor lisesi ve güzel sanatlar lisesi, yetenek ve çabaya dayalı okullar olarak kabul edilmektedir. Bu okulların mezunları sonraki kariyerlerini yine yetenek ve çabalarına göre belirlemektedir. Araştırma sonuçlarına göre bu öğrencilerin göreve verdikleri değer ve yetenek inançlarının motivasyonsuzluk kaynağı olduğu görülmektedir.

Motivasyonu yüksek olan öğrencilerin okul hayatlarında başarılı oldukları kabul edilir bir gerçektir. İltter (2021) çalışmasında, motivasyonsuzluğun görevin özellikleri boyutunun akademik başarının anlamlı bir açıklayıcısı olmadığını fakat göreve yüklenen değer, yetenek inançları ve çaba inançları boyutlarının akademik başarıyı anlamlı düzeyde yordadığını; her birinin ise akademik başarıdaki varyansı açıklamada anlamlı düzeyde katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Akademik motivasyonsuzluk, öğrencilerin iyi oluş durumları ve akademik başarılarını etkilediği için motivasyonsuzluk nedenlerini araştırma konusunda çeşitli çalışmalar yapılmış ve akademik motivasyonsuzluğun pek çok nedeni olduğu görülmüştür (Karaca ve Aydın, 2020). Motivasyonun kaynakları gibi motivasyonsuzluğun kaynakları da birey ve çevredir. Fen liseleri ve sosyal bilimler liseleri ülkemizde sınavla öğrenci alan kurumlardır, yine Anadolu liseleri yüksek akademik başarı puanlarına sahip öğrenciler tarafından tercih edilmektedir. Bu açıdan bakıldığında akademik motivasyonsuzluğu en düşük olan grup bu öğrencilerden oluşmaktadır.

Okulda yer alan destekleyici ortam, sosyal ve duygusal iyi oluş hali öğrencilerin motivasyonlarının artmasında etkilidir. Teknolojinin etkili kullanılması ve öğrenme etkinliklerinin teknoloji ile desteklenmesi motivasyonun, işbirliğinin ve otantik öğrenme imkanlarının artırılmasını sağlamaktadır (Yates, Starkey, Egerton, Flueggen, 2021). Uzaktan eğitim sürecinden memnun olan öğrenciler, derslerde teknoloji kullanımını kabul etmiştir. Bu tür öğrencilerin motivasyonları daha yüksektir.

Eryılmaz (2010), çalışmasında ergenlerin kendilerini iyi hissetmeleri oranında akademik olarak çalışmaya motive olduklarını ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle öğrencilerin uzaktan ya da yüz yüze eğitim ortamlarını olumlu algılamalarının sağlanması onların başarısına giden yolda önemli bir etkidir. Ev ortamı öğrencilerin alışkın olmadığı ve kendilerini rahat hissettikleri bir ortamdır. Bu ortamda kendilerini disipline etmeleri oldukça zordur. Zaccoletti ve diğerleri (2020) yaptıkları araştırmalarda öğrencilerin akademik motivasyonlarını velilerin gözünden değerlendirmişlerdir. Buna göre öğrenciler pandemi döneminde evin güvenli ortamında ve özellikle müfredat dışı çalışmalarda çok düşük akademik katılım gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Szopinski & Bachnik (2022) de çalışmalarında ev ortamının hali hazırda tembelliğe meyilli öğrencileri daha da öğrenme ortamından uzaklaştırdığını görmüşlerdir. Bu durum da onların motivasyonsuzluğundan kaynaklanmaktadır. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalarda içsel motivasyonları gelişmiş öğrencilerin derslere daha fazla katılım gösterdikleri görülmüştür (Daniels, Goegan & Parker, 2021). Tan (2020) bu durumun nedeni olarak öğrencilerin akranlarından, ailelerinden ve öğretmenlerinden yeterince destek görememelerine bağlamaktadır.

Meeter, Bele, Den Hartogh, Bakker, De Vries & Plak (2021) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin online eğitimi gerçek bir eğitim olarak görmediklerini bunun da temel nedeni olarak sosyal etkileşimin az olmasını gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenciler derslere daha az katılım sağlarken, ders için harcadıkları zamanın düştüğü buna karşın daha fazla kredi alabildikleri görüşmüştür. Lise öğrencileri de çevrimiçi eğitimi yüz yüze eğitime tercih edilebilir bir yöntem olarak görmemektedir.

Salgın döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim derslerine devam konusunda çok istekli olmadıkları görülmektedir. Uzaktan eğitim süreci aralarında vaka sayılarının azalması ile birlikte dönemsel olarak yüz yüze eğitime geçildiğinde devam oranlarının yükseldiği görülmüştür. Öğrencilerin yüz yüze eğitime yönelik daha olumlu bir tutum sahibi oldukları düşünülebilir. Yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından dönem dönem yapılan açıklamalarda okullarda doluluk oranlarının Bakanlık açısından memnuniyet verici olduğu görülmüştür (Sözcü Gazetesi, 05.03.2021). Resmi açıklamalar Türkiye’de okullar ve üniversiteler tarafından uzaktan eğitimin öğrencilerce yakından takip edildiği yönünde



olsa da yapılan araştırmalarda öğrencilerin yaklaşık yarısının uzaktan eğitim sürecine katılmadıklarını göstermektedir (Durak, Çankaya ve İzmirli, 2020).

Öğrencilerin genel olarak salgın döneminde Türkiye’de verilen uzaktan eğitimin başarılı olmadığını düşünmektedir. Araştırmalar öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinden memnun kalmadıklarını göstermektedir (Serçemeli ve Kurnaz, 2020). Uzaktan eğitimi başarısız bulan öğrencilerin tüm boyutlarda akademik motivasyonsuzlukları daha yüksektir. Yüz yüze eğitim olduğu sürelerde okula devam eden öğrencilerin akademik motivasyon puanları daha yüksektir. Bir diğer araştırmada uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerin öğrenme motivasyonlarının yükseldiği ve öğrencilerin yüz yüze öğrenmeye tekrar entegre olmaya yönelik istekliliklerinin arttığı görülmüştür ( Smith, Guimond, Bergeron, St-Amand, Fitzpatrick, Gagnon, 2021).

Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin motivasyonlarının yalnızca görev değeri alt boyutunda farklılaştığı görülmektedir. Kız öğrenciler görevleri yerine getirme konusunda erkek öğrencilerden daha motivedir. Meece, Bower Glienke Ve Askew (2009) geçmişte erkek çocukların sonuçta akademik başarı beklentisi içinde olmaları nedeniyle kız öğrencilere nazaran daha yüksek motivasyon sahibi olduklarını ancak zaman içerisinde kız öğrencilerin araştırmalarda daha yüksek performans gösterdiklerini söylemektedir. Alemdağ, Öncü ve Yılmaz (2014) da çalışmalarında kız öğrencilerin daha çok yüksek motivasyona sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Akademik motivasyonsuzluğun erkeklerde kızlara nazaran daha yüksek olduğunu gösteren pek çok çalışma bulunmaktadır (Farmer, 1987; Feng, Fan & Yang, 2013 ; Yıldız, 2013) Cinsiyetin beklendiği kadar motivasyon ve başarı üzerindeki etkisinin olmadığına dair bulgular da literatürde yer almaktadır (Meece & Jones, 1996; Steinkamp & Maehr, 1984)

Türkiye’de ortaöğretim kademesinde farklı akademik başarıya sahip öğrenciler sınavlar ve okul tercihleri yoluyla farklı liselerde toplanmaktadır. Akademik başarı ve çalışmalar açısından öğrenciler bu şekilde heterojen olarak okullarda gruplanmaktadır. Öğrencilerin okul türlerine göre motivasyonsuzlukları incelendiğinde “yetenek inançları” ve “görev değeri” faktörlerinde anlamlı bir farklılık görülmüştür. Akademik liselerde öğrenim gören öğrencilerin daha yüksek motivasyon sahibi olduğu görülmektedir. Yalın Uçar ve Aktaş (2020) de çalışmalarında Fen lisesi öğrencilerinin meslek lisesi öğrencilerine göre dışsal motivasyona daha açık oldukları sonucuna ulaşmıştır. Berber ve Eker (2018) ise okullar arası motivasyon farkı olduğunu ve bu farkın İmam-hatip ve meslek lisesi lehine olduğunu söylemektedir.

Öğretmenler çocuklar için rol modellerdir. Kendi tutkularını ve öğrenme heveslerini çocuklara aktarabilen öğretmenler içsel motivasyonları gelişmiş öğrenciler yetiştirebilirler. Öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını arttırabilen öğretmenler onlara öğrenme dünyasının kapılarını açabilirler (Valerio, 2012). Öğretmenlere rahat ulaşabilme ya da öğrenciler için kolay ulaşılabilir öğretmenlerin onların akademik motivasyonları açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerine ulaşamadığı düşünen öğrencilerin motivasyonlarının daha düşük olması bu olguyu desteklemektedir. Bayburtlu (2020) ise çalışmasında öğretmenlerin de bu eksik iletişimden rahatsız oldukları, özellikle veli desteği konusunda eksiklikler gördükleri yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Okullarda istenilen akademik başarının sağlanması amacıyla, öğrencilerin motivasyonları üzerinde yapılan çalışmalar kadar motivasyonsuzluk kaynakları üzerinde de çalışma yapılması gerekmektedir. Motivasyonsuzluk kaynakları giderildiği ölçüde başarı da artacaktır. Eğitim içerikleri de dahil olmak üzere pek çok düzenleme bu nedenlerin giderilmesi üzerine yapılabilir. Eğitim programcılara, yöneticilerine ve alan uzmanlarına motivasyonsuzluk nedenleri ve bu nedenlerin giderilmesine ilişkin çalışmaların yapılması bu nedenle önerilmektedir.

## Yazar Katkıları

Çalışmaya 1. Yazar: %60, 2. Yazar: %40 oranında katkı sağlamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

“Lise Öğrencilerinin Covid-19 Pandemi Dönemi Akademik Motivasyonsuzluklarının İncelenmesi” başlıklı makalemiz ile ilgili herhangi bir kurum, kuruluş, kişi ile mali çıkar çatışması yoktur ve yazarlar arasında da herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Hacettepe Journal of Sport Sciences*, 25 (1), 23–35.
- Bakan Selçuk yüz yüze eğitime katılım oranını açıkladı. (5. Mart. 2021). *Sözcü Gazetesi*. <https://www.sozcu.com.tr/2021/gundem/bakan-selcuk-yuz-yuze-egitime-katilim-oranini-acikladi-6296609/> adresinden edinilmiştir.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). Covid-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi, *Turkish Studies*, 15(4). 131-151. Doi: [10.7827/TurkishStudies.44460](https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.44460)
- Berber, A. ve Eker, C. (2018). Ortaöğretim Öğrencilerinin Umut ve Başarı Yönelimleri Arasındaki İlişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 1569-1581.
- Daniels, L.M., Goegan, L.D. & Parker, P.C. (2021). The impact of COVID-19 triggered changes to instruction and assessment on university students' self-reported motivation, engagement and perceptions. *Soc Psychol Educ*, 24, 299–318. Doi: [10.1007/s11218-021-09612-3](https://doi.org/10.1007/s11218-021-09612-3)
- Durak, G., Çankaya, S. & 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. Doi: [10.17522/balikesirnef.743080](https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080)
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiatri*, 13(2), 77-84.
- Farmer, H. S. (1987). A multivariate model for explaining gender differences in career and achievement motivation. *Educational Researcher*, 16(2), 5-9.
- Feng, H.Y., Fan, J. J. & Yang, H.Z. (2013). The relationship of learning motivation and achievement in efl: Gender as an intermediated variable. *Educational Research International*, 2(2), 50-58.
- Hanus, M. D. & Fox, J. (2015) Assessing the effects of gamification in the classroom: A longitudinal study on intrinsic motivation, social comparison, satisfaction, effort, and academic performance. *Computer & Education*, 80, 152-161.
- İlter, İ. (2019). Akademik Motivasyonsuzluk Ölçeği' nin Türk kültürüne uyarlanması ve psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 52 (1) , 192-224 . Doi: [10.30964/auedfd.459675](https://doi.org/10.30964/auedfd.459675)
- İlter, İ. (2021). The Relationship between Academic Amotivation and Academic Achievement: A Study on Middle School Students . *Journal of Theoretical Educational Science*, 14 (3) , 389-410 . Doi: [10.30831/akukeg.847145](https://doi.org/10.30831/akukeg.847145)
- Karaca, B. & Aydın, S. (2020). Science amotivation scale: validity and reliability study. *Journal of Education in Science Environment and Health*, 6(4) , 297-308 . Doi: [10.21891/jeseh.769444](https://doi.org/10.21891/jeseh.769444)
- Legault, L., Green- Demers, İ. & Pelletier, L. (2016). Why do high school students lack motivation in the classroom? toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 567-582. Doi: [10.1037/0022-0663.98.3.567](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567)
- Meece, J. L. & Jones, M. G. (1996). Gender differences in motivation and strategy use in science: Are girls rote learners? *Journal of Research in Science Teaching*, 33(4), 393-406. Doi: [10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199604\)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199604)33:4<393::AID-TEA3>3.0.CO;2-N)
- Meece, J. L. , Glenke B.B. & Askew, K. (2009). Gender and Motivation. İçinde Wentzel, K.R., & Miele, D.B. (Eds.). (2009). *Handbook of Motivation at School (1st ed.)*. Routledge. Doi: [10.4324/9780203879498](https://doi.org/10.4324/9780203879498)
- Meeter, M., Bele, T., Hartogh, C. D., Bakker, T., de Vries, R. E., & Plak, S. (2020). College students' motivation and study results after COVID-19 stay-at-home orders. *psyArXiv*. Doi: [10.31234/osf.io/kn6v9](https://doi.org/10.31234/osf.io/kn6v9)Neugebauer



- Mega, C., Ronconi, L. & Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106 (1), 121–131.
- Paul R. Pintrich, P. R. & Groot, E. D. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.
- Serçemeli, M. ve Kurnaz, E. (2020). COVID-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Steinkamp, M.W. & Maehr, M.L. (1984). Gender differences in motivational orientations toward achievement in school science: A quantitative synthesis. *American Educational Research Journal*, 21(1):39-59. Doi: [10.3102/00028312021001039](https://doi.org/10.3102/00028312021001039)
- Szopinski, T. & Bachnik, K. (2022) Student evaluation of online learning during the COVID-19 pandemic *Technological Forecasting and Social Change*, 174, 1-8. Doi: [10.1016/j.techfore.2021.121203](https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.121203)
- Smith, J., Guimond, F.A., Bergeron, J., St-Amand, J., Fitzpatrick, C. & Gagnon, M. (2021). Changes in Students' Achievement Motivation in the Context of the COVID-19 Pandemic: A Function of Extraversion/ Introversion? *Education Sciences*, 11(1), 1-8. Doi: [10.3390/educsci11010030](https://doi.org/10.3390/educsci11010030)
- Tan, C. (2021), The impact of COVID-19 on student motivation, community of inquiry and learning performance, *Asian Education and Development Studies*, 10(2), 308-321. Doi: [10.1108/AEDS-05-2020-0084](https://doi.org/10.1108/AEDS-05-2020-0084)
- Turner, E. A., Chandler, M. & Heffer, R. W. ( 2009). The influence of parenting styles, achievement motivation, and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50 (3), 337-346.
- Valerio, K. ( 2012), Intrinsic motivation in the classroom, *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 2(1), 30-35.
- Wigfield, A., Eccles, J. S. & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Yalın Uçar, M. ve Aktaş, N. Z. (2020). Lise öğrencilerinin motivasyon kaynakları ve karar verme stratejileri. *Sakarya Üniversitesi Journal of Education*, 10(2), 372-397. Doi: [10.19126/suje.561418](https://doi.org/10.19126/suje.561418)
- Yates, A., Starkey, L. Egerton, B. & Flueggen, F. (2021). High school students' experience of online learning during Covid-19: The influence of technology and pedagogy. *Technology, Pedagogy and Education*. 30 (1), 59-73. [10.1080/14759339X.2020.1854337](https://doi.org/10.1080/14759339X.2020.1854337)
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (4), 1461-1478.
- Yustina, Y., Halim, L., & Mahadi, I. (2020). The effect of 'Fish Diversity' book in kampar district on the learning motivation and obstacles of kampar high school students through online learning during the COVID-19 period. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 1(1), 7-14. Doi: [10.46843/jiecr.v1i1.2](https://doi.org/10.46843/jiecr.v1i1.2)
- Zimmerman, B. J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676.
- Zaccoletti, S., Camacho, A., Correia, N., Aguiar, C., Mason, L., Alves, R.A. & Daniel, J.R. (2020) Parents' perceptions of student academic motivation during the COVID-19 lockdown: A cross-country comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-13. Doi: [10.3389/fpsyg.2020.592670](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.592670)



## Extended Abstract

*The aim of this study is to examine the apathy of students who are studying at high school during the pandemic period. In the study, the gender of the students, their participation in distance and face-to-face education, grade levels, school types, whether they can reach their teachers easily, whether they find distance education successful or not were accepted as variables. The research was conducted within the framework of "self-determination theory", one of the theories of amotivation.*

*The research is designed using the "descriptive survey model". The study was prepared for publication using the data collected in October 2021. The data were obtained from students studying at Anatolian High School, Science High School, Social Sciences High School, Sports High School, Imam-Hatip High School and Fine Arts High School in Eskişehir. The maximum diversity method was used in data collection and the answers of 474 students out of 500 total participants were evaluated.*

*The Academic Amotivation Scale, which was developed by Legault, Green-Demers, and Pelletier (2006) and adapted to Turkish culture by İlter (2019), was used as a data collection tool. The scale was applied to Turkish culture by using a sample group consisting of secondary school students. The scale consisting of four sub-factors (Effective Beliefs, Task Value, Ability Beliefs, Task Characteristics) was found to have good fit as a result of confirmatory factor analysis. In this respect, the scale has a structure that supports the self-determination theory. As a feature of the developed taxonomy, it is not one-dimensional but multidimensional. High scores obtained from the scale indicate a high level of academic amotivation. In other words, an increase in the score indicates that the student has less motivation to study or spend effort on school assignments (İlter, 2019).*

*The findings of the study can be summarized as follows:*

*\* It was observed that 30% of the students did not attend the distance education courses mostly or did not participate at all (I never attended 7.4%, n: 35; I did not attend most of the time, 22.6%, n: 107). When face-to-face training was conducted, it was observed that 15% of the students either did not participate mostly or did not participate at all (7.2% never participated, n: 34; I did not mostly participate 7.8%, n: 37).*

*\* When we look at the participation rates in distance education by school types, it is seen that the highest participation rate is in the science high school/social sciences high school group. The lowest participation rate is in the vocational high school group.*

*\*There is a significant difference between the students' participation in distance education courses and their participation in face-to-face courses ( $t_{.05}; 473=8.87$ ). The mean of participating in face-to-face education ( $\bar{x}=3.90$ ) is higher than the mean of participating in distance education ( $\bar{x}=3.24$ ).*

*\* When the answers given by the students to the sub-dimensions of the scale were evaluated according to their gender, a significant difference was found only in the sub-dimension of task value. According to independent sample t-test results, male students' task value scores are higher than female students.*

*\*It was observed that there was a significant difference in all sub-factors in the participation of students in these distance courses. It was observed that the average of the students who said that they never attended the classes decreased as the frequency of participation increased. This showed that the rate of participation in online courses has a linear relationship with student motivation. The unexpected result by the researchers at this stage is that students who say they occasionally attend online courses disrupt this trend in three other factors, except for the "task characteristics" sub-factor.*

*\*There is a difference in the level of amotivation according to the students' participation in face-to-face education, it was seen that the levels of amotivation made a significant difference in all sub-factors. The lowest motivation in class participation was seen in the students who answered "I attended occasionally". As expected, the students who gave the answer "I always participated" had the highest motivation.*

*\* When the participants in the study were examined according to their answers to the question of whether they could easily reach their teachers in academic matters during the distance education process, it was seen that there was a significant difference between the students who said that they could easily reach their teachers and those who had difficulty in reaching their teachers.*

*\* When the students were asked whether they found success in teaching in Turkey during the distance education process, the amotivation scores of the students who found it unsuccessful were higher in all dimensions than the average of the students who said they found it successful.*



*\* Considering the academic amotivation status of the students according to the grade level, it was seen that there was a significant difference only in the task characteristics factor. 12th grade students have higher amotivation scores for this factor than other classes. No significant difference was found in other sub-factors.*

*\* When the academic amotivation status of the students according to the school types was examined, a significant difference was observed in the Task Value and Ability Beliefs sub-factors, while no difference was observed in the Task Characteristics and Effort Beliefs sub-factors. In the sub-title of task value, the highest amotivation score was observed in sports high school students and then fine arts high school students; the lowest value was measured in imam-hatip high school students.*

*As a result of this study, students find the way the distance education process is implemented in our country unsuccessful. In particular, the fact that students who find the distance education process unsuccessful, and do not regularly attend distance education courses have high amotivation scores in all sub-factors can be interpreted as this process increases the academic motivation of the students. The fact that students who prefer vocational education because they do not focus on academic issues are more unmotivated and male students have a higher amotivation value than female students show that the motivation differences in the face-to-face education period continue to increase. It is seen that 12th grade students' lack of motivation increases according to the content of the academic subjects they study. This situation can be interpreted as that students have low motivation due to exam pressure.*