



Türkçe Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Akademik Motivasyonlarına İlişkin Görüşleri

Turkish Language Teacher Candidates' Views on Their Academic Motivation in the Distance Education Process

Furkan Mete Sarı^a, Gökdeniz Berber^a, Aslı Kadı^a, Hacer Deniz^{a*}

^aTrabzon University, Trabzon, Türkiye

Öz

Uzaktan eğitim, bireyin sanal sınıf ortamında eğitim almasını sağlayan yapıdır. Bu süreçte akademik motivasyon önemli bir unsur olup kişinin, akademik işlerini gerçekleştirmek için ihtiyaç duyduğu istekliliktir. COVID-19 ve deprem sürecinde uzaktan eğitim hayatımıza girmiştir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerini belirlemek, çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik türde gerçekleştirilerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tipik durum örneklemiyle Trabzon Üniversitesi uygulamanın gerçekleştirileceği birim olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2, 3 ve 4. Sınıf Türkçe öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Toplamda 12 katılımcıyla çalışma tamamlanmıştır. Verilerin analizinde hatırlatıcı, yansıtıcı notlar ve veri kaynağı çeşitlenmesine dayanan üçgenleme metodu kullanılmıştır. İçerik analiziyle alan yazınından hareketle belirlenen kodlar, frekanslarına göre tablolastırılıp elde edilen bulgular betimsel analizle yorumlanmıştır. Sonuç olarak derslere çevrim içi katılım sağlayanların hibrit eğitimden olumsuz etkilendiği, uzaktan eğitimde adaptasyon, odak problemi iletişim kopukluğu, kaygı, akademik kaygı, geri kalmışlık hissi, motivasyonsuzluk gibi sorunlar yaşadıkları, teknik sıkıntılar, iletişimsizlik, verimsiz öğretimden kaynaklı akademik motivasyonlarının düştüğü, kamera kullanımının bazı katılımcıları olumlu bazılarını olumsuz etkilediği, aile evinde derse katılmakta zorlandıkları, ölçme değerlendirme ödevlerin yetersiz olduğu, süreç değerlendirmesi yapılabileceği, web 2.0 araçlarıyla sürecin eğlenceli kılınarak akademik motivasyonun artırılabilceği sonucuna varılmıştır.

Anahtar kelimeler: Akademik motivasyon, öğretmen adayları, Türkçe eğitimi, uzaktan eğitim

Abstract

Distance education offers instruction in a virtual classroom. Academic motivation, which refers to the inclination to engage in academic tasks, is essential to this process. Distance education commenced amidst the COVID-19 pandemic and the seismic event. The aim of this study is to ascertain the perspectives of teacher candidates on their academic motivation during the distant learning process. The method of this study is a qualitative phenomenological design. The study conducted face-to-face interviews. Trabzon University was selected as the standard case for the study. The study group includes 2nd, 3rd, and 4th-grade Turkish teacher candidates. The study has 12 participants. Data were analyzed through triangulation, which included reminders, reflective notes, and diversification of data sources. The frequency-organized content analysis codes from the literature were descriptively evaluated. Hybrid education posed challenges for online students, such as struggling to adjust to remote learning, experiencing difficulties with focus, facing communication limitations, feeling anxious, dealing with academic pressure, sensing a lack of progress, experiencing reduced motivation and drive due to technical problems, ineffective teaching methods, and concerns about camera usage. Studies indicate that online learning has advantages and disadvantages. Engaging in remote learning can provide challenges for certain individuals. While homework holds significance, it necessitates appropriate assessment and evaluation. Online learning can be evaluated by analyzing the procedure and outcomes. Utilizing web 2.0 tools to include game elements in learning might enhance academic motivation.

*ADDRESS FOR CORRESPONDENCE: Hacer Deniz, Department of Turkish Language Education, Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye. E-mail address: hacerdeniz@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2604-1893

Furkan Mete Sarı, Department of Turkish Language Education, Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye. E-mail address: sarifurkan6161@gmail.com, ORCID ID: 0009-0003-1667-5483.

Gökdeniz Berber, Department of Turkish Language Education, Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye. E-mail address: gokdenizberber007@gmail.com, ORCID ID: 0009-0006-5785-9387

Aslı Kadı, Department of Turkish Language Education, Faculty of Education, Trabzon University, Trabzon, Türkiye. E-mail address: asli_kadi21@trabzon.edu.tr, ORCID ID: 0009-0006-7667-7706.

Received Date: September 5th, 2024. Acceptance Date: November 29th, 2025.

Keywords: Academic motivation, teacher candidates, Turkish language education, distance education.

© 2026 Başkent Üniversitesi Yayınları, Başkent Üniversitesi Eğitim Dergisi. Tüm hakları saklıdır.

1. Giriş

Eğitim, insanın yaşam boyunca edindiği bilgi, beceri ve tutumlardır. İnsanı bilinçli kılan bir kavram olan eğitim insanın gelişme sürecidir. Eğitim, bireylerin hayat kalitesini artırmakta ve gelişim süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir (Hergüner, Arslan ve Dünder, 2002). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte istenilen bilgiye ulaşmak kolaylaşmaktadır. Günümüzde bilgiye ulaşmanın en kolay yolu olan internet, eğitim alanında da yoğun bir şekilde kullanılmaktadır. Teknoloji gelişiminin eğitimi etkilemesiyle birlikte ortaya çıkan kavramlardan biri de uzaktan eğitimidir. Uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretene arasında engelleri ortadan kaldıran ve bu engelleri en az seviyeye indirmeyi amaçlayan, bunun için var olan teknolojileri faydacı yaklaşımla kullanan bir alandır (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim bireyin sanal sınıf ortamında eğitim almasını sağlayan bir yapıdır. Hedefe uygun olarak eş zamanlı (senkron), eş zamanlı olmayan (asenkron) ve karma yöntemler kullanılmakta olup, eş zamanlı uzaktan eğitim, her bir öğrencinin planlanan programa göre çevrimiçi olarak derse katılmasıyla eş zamanlı olmayan uzaktan eğitim, öğrencilerin kendi oluşturdukları plan doğrultusunda istedikleri zaman katıldıkları bir süreç, karma yöntem ise eğitimin hem çevrimiçi hem de yüz yüze şekilde uygulandığı bir yöntemdir (Çoban, 2013). Senkron yöntemde öğrenciler öğretmenler ile bire bir iletişim kurma imkânına sahipken asenkron yöntemde öğrenci mail yolu ile öğretmene ulaşabilmektedir. Karma yöntemin diğer ismi ise hibrit olarak geçmektedir. Günümüzde yaygınlaşan uzaktan eğitimin pek çok avantajı bulunmaktadır. Öğrenciyi merkeze alan uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliği sağlamakta, mekân ve zaman engellerini ortadan kaldırmakta, geniş öğrenci kitlesine hizmet sunmakta ve bilgiye ulaşımı kolaylaştırmaktadır. Kişiyi ders içeriğine tekrar ve kolay bir şekilde erişebilme olanağı sağlamaktadır (Kaya ve Önder, 2002). Ayrıca öğrencinin kendi başına problem belirlemesine ve bunu uygulamaya koymasına katkıda bulunmaktadır. Uzaktan eğitimin avantajları olduğu kadar dezavantajları da karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze eğitimde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki iletişim daha sağlıklı olurken uzaktan eğitimde bu daha az seviyededir. Bunların yanı sıra öğrenciyi ulaşma ve sağlıklı bir iletişim kurma açısından bir disiplin sorunu ortaya çıkmaktadır. Uzaktan eğitim; öğrencilerin esnek tutumları, teknolojiyi yanlış şekilde kullanmaları, teknik alt yapı sorunları, öğretmenlerin teknolojiye ayak uyduramamaları gibi nedenlerden dolayı dezavantaj oluşturmakta ve bu dezavantajlar içerisinde akademik motivasyon konusunda yaşanan problemler daha fazla ön plana çıkmaktadır (Özyürek ve diğerleri, 2016).

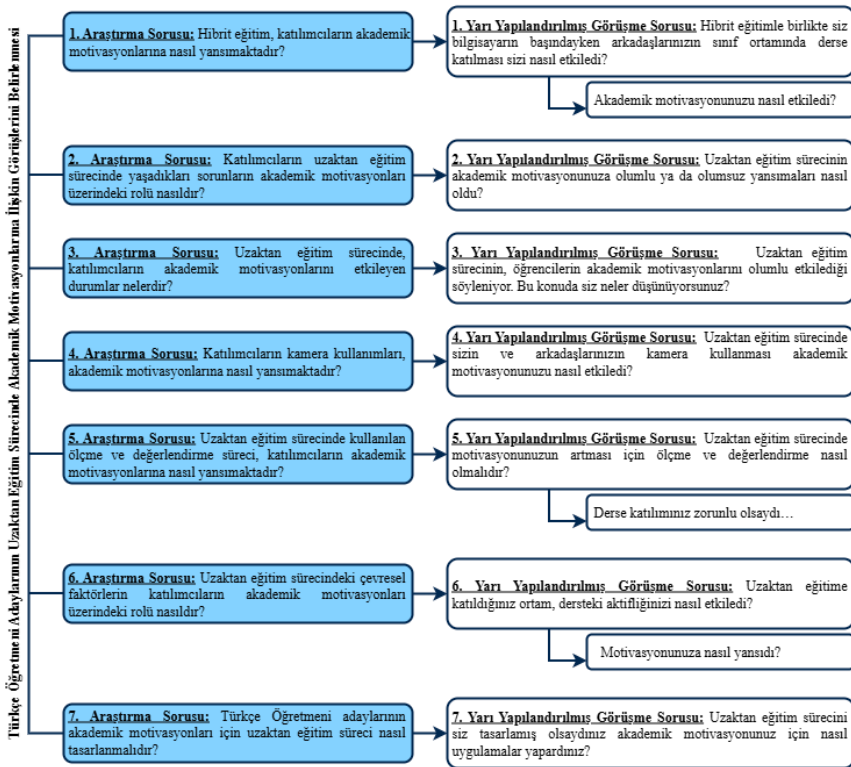
Motivasyon, bireyi harekete geçirici içsel dürtü olarak ifade edilebilir. Genel olarak motivasyon kişinin, hedefe ulaşma gayesiyle eylemde bulunmasını sağlayan çabaların bütünüdür (Ergül, 2005). Kişilerin özellikle eğitim hayatlarına aktif bir şekilde devam edebilmeleri için motivasyon önemli bir unsurdur. Motivasyon için birçok bakış açısı ortaya atılmakla birlikte genellikle öz belirleme teorisi öne çıkmaktadır (Kaya, 2022). Bu teoriye göre içsel ve dışsal motivasyon ve motivasyonsuzluk bir davranışa sebep olan motivasyon türleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Orhan ve Demir, 2022). Özellikle içsel ve dışsal motivasyon bireyin eyleme geçmesinde oldukça etkili faktörlerdir. İçsel motivasyon ilgi ve hazzı içeren, bireyin yetkin ve kararlı hissetmesini sağlayan doğuştan gelen organizmaya dayalı ihtiyaçlardır (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyona sahip kişilerin hedeflerine ulaşmak için daha dirayetli oldukları ve yeteneklerine güvendikleri söylenebilir. Buna bağlı olarak içsel motivasyon, kişinin kendi içinden gelen bir enerjidir. Bu enerji bireyin harekete geçmesini ve davranışın sonucunda haz almasını sağlamaktadır (Vallerand ve Blssonnette, 1992). İçsel motivasyon sayesinde haz alan birey, davranışı sürdürme isteği duymaktadır. Dışsal motivasyon ödül ve ceza gibi dışsal faktörlere dayanan bir motivasyon türüdür (Hoy, 2015). Kişi dışarıdan aldığı hediye, övgü gibi dışsal etkenler sayesinde motive olabilmektedir. Motivasyonsuzluk ise kişinin eyleme geçme istememesidir (Çetinel ve Gürcüoğlu, 2022). Hem içsel hem de dışsal motivasyon akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Vallerand ve Blssonnette, 1992). Ayrıca motivasyon alınan eğitimin niteliğini ve kalıcılığını artıran bir faktördür. Bu noktada akademik motivasyon kavramı ortaya çıkmaktadır. Akademik motivasyon kişinin akademik işler için gerek duyduğu enerjiyi üretmesidir (Bozanoğlu, 2004). Her birey akademik vazifelerini yerine getirmek amacıyla akademik motivasyona ihtiyaç duymaktadır. Akademik motivasyonu yüksek kişiler, akademik hayatları boyunca yapması gerekenler konusunda oldukça isteklidir. Bu sayede öğrencilerin derse karşı olan ilgi, tutum ve becerileri güdülenmektedir. Alan yazının taranması sonucunda, öğretmenlerle yürütülen çalışmalarda uygulamada karşılaşılan güçlükler öne çıkarken (Başar ve diğerleri, 2019), üniversite öğrencilerine yönelik araştırmalarda erişim, motivasyon ve etkileşim boyutları daha belirgin hale gelmiştir (Akdemir ve Kılıç, 2020; Akdemir ve Arda, 2022). Öğretmen adayları üzerine yapılan incelemeler ise çoğunlukla iki eksenle yoğunlaşmaktadır. Bir yanda adayların uzaktan eğitime ilişkin genel değerlendirmeleri ele alınırken (Gündüz, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Öztürk, Kırıcı ve Turan, 2021), diğer yanda metaforik algılar üzerinden sürece yönelik algıları tartışılmıştır (Kaleli Yılmaz ve Güven, 2015). Bunun yanında öğretmen adaylarının akademik motivasyonlarının belirlenmesine yönelik (Gömlüksiz ve

Serhatlıoğlu, 2014) ve akademik motivasyon ile öğretmenlik mesleğinin ilişkisini inceleyen nicel yöntemde gerçekleştirilen çalışmalar da gerçekleştirilmiştir (Balcı, 2023). Ancak bu çalışmalar farklı branşlardaki öğretmenlere odaklanmış ve akademik motivasyonu etkileyen dinamiklerden çok motivasyon düzeyinin ölçülmesini amaçlamıştır.

Alan yazında branş özgü akademik motivasyonların incelendiği çalışmalara odaklandığında beden eğitimi öğretmeni adaylarının (Alemdağ, Öncü ve Yılmaz, 2014), kimya öğretmeni adaylarının (Eymur ve Geban, 2011), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Keleş, Durmaz ve Yücel, 2024) akademik motivasyon düzeylerini belirleyen ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen araştırmalar görülmektedir. İstatistiksel yöntemler kullanılarak genellenebilir sonuçlar üretmeyi amaçlayan söz konusu araştırmalardan farklı olarak bu çalışmada katılımcıların deneyimlerini, algılarını ve motivasyonlarını derinlemesine anlamaya odaklanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarının (Yolcu, 2020), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının (Seyhan, 2021), fen bilgisi öğretmeni adaylarının (Atik, 2020), matematik öğretmeni adaylarının (Akıncı ve Tunç, 2021) ve görsel sanatlar öğretmeni adaylarının (Şahin ve Dinç Altun, 2023) uzaktan eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmiş, branşlara özgü fırsatlar ve sınırlılıklar ortaya konmuştur. İlgili çalışmalardan farklı olarak bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarına odaklanılmış ve uzaktan eğitimin genel olarak incelenmesi yerine, akademik motivasyon temelinde ele alınması hedeflenmiştir. Orhan ve Demir'in (2022) gerçekleştirdiği nitel çalışmada ise ortaokul öğrencileri ile Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyona ilişkin görüşleri karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Bu çalışma Türkçe öğretmen adaylarının da uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonlarına ilişkin görüş ve deneyimleri incelenerek sorunun farklı bir perspektifle ele alınması amaçlanmıştır. Karakuş ve diğerleri (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ise Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Ancak Türkçe öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin olduğu bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Uzaktan eğitim sürecinin Türkçe öğretmeni adaylarının akademik motivasyonlarını etkilediği düşünülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının mesleki gelişimine, iletişim becerilerine, akademik başarıları ve tutumlarına yansımalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Böylece yaşanabilecek olumsuz durumlar sonucunda gerçekleştirilmesi muhtemel olan uzaktan eğitim uygulamalarının Türkçe öğretmeni adayları için daha nitelikli hâle getirilmesi önemlidir. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda belirlenen araştırma soruları:

Şekil 1

Araştırma amacı doğrultusunda belirlenen araştırmanın alt soruları ve yarı yapılandırılmış görüşme soruları



2. Yöntem

Türkçe öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde akademik motivasyonlarına ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgu bilimsel (fenomenolojik) türde gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle birlikte gözlem ve görüşme yoluyla elde edilen Türkçe öğretmen adaylarının deneyimlerine ilişkin nitel veriler incelenmiş ve araştırmacıların yorumu katılarak bir keşfetme süreci oluşturulmuştur (Johnson ve Christensen, 2014; Creswell, 2017). Türkçe öğretmen adaylarının görüş ve deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi için yüz yüze görüşme yöntemi uygulanmıştır. Araştırmanın konusu olan olguyu deneyimleyen katılımcıların görüşlerini, duygularını ve yaşantılarını incelemeye dayanan olgu bilimsel desende, katılımcı görüşlerinin yanında gözlem ve doküman verilerinden yararlanılabilir (Gliner ve diğerleri, 2019). Bu tür araştırmalarda katılımcıların fenomeni nasıl algıladıkları, fenomen hakkında ne düşündükleri ve ne hissettiklerini rahatlıkla aktarabilmeleri için güven ve empatiye dayalı bir ortamın oluşturulması gerekir (Creswell, 2017). Görüşme yöntemi kullanılan çalışmalar; kişilerin neyi ve neden düşündüklerinin, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunun ortaya konulduğu araştırmalardır (Ekiz, 2003).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan tipik durum örnekleme ile Trabzon Üniversitesi, uygulamanın gerçekleştirildiği birim olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmaların yapısı, veri toplama sürecinde örneklemin gerçekleştirilmesini gerektirdiği için bu tür araştırmalarda amaçlı örneklemin kullanılması daha uygundur (Miles ve Huberman, 2019). Evrenin en tipik özelliklerini yansıtan bir örneklemin belirlenmesini sağlayan tipik durum örnekleme, çalışmanın amacına hizmet etmektedir (Cohen ve diğerleri, 2018). Çalışma amacına uygun verilerin elde edilebilmesi için bu birim içerisinde çalışma grubu belirlenirken ölçüt tabanlı örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, araştırma amacı doğrultusunda belirlenen ölçütlere göre katılımcıların seçilmesini sağlamaktadır (Merriam, 2015). Çalışma grubunun belirlenmesinde;

1. COVID-19 nedeniyle sürdürülen uzaktan eğitimi deneyimleyen katılımcıların,
2. Deprem nedeniyle sürdürülen çevrim içi ve karma (hibrit) eğitim sürecini yaşayan katılımcıların,
3. Bu öğrenciler içerisinde 2, 3 ve 4. sınıf düzeylerinden eşit sayıda katılımcıların,
4. Kadın ve erkek cinsiyetlerinden eşit sayıda katılımcıların tercih edilmesi ölçüt olarak kullanılmıştır.

Tablo 1

Katılımcılara Ait Bilgiler

	Demografik özellikler	n	Toplam
Sınıf	2. sınıf	4	12
	3. sınıf	4	
	4. sınıf	4	
Cinsiyet	Kadın	6	12
	Erkek	6	
Görüşme Süresi	Katılımcı 1	21'33''	391'50''
	Katılımcı 2	37'52''	
	Katılımcı 3	30'46''	
	Katılımcı 4	32'27 ''	
	Katılımcı 5	31'01''	
	Katılımcı 6	33'49''	
	Katılımcı 7	34'36''	
	Katılımcı 8	39'29''	
	Katılımcı 9	31'47''	
	Katılımcı 10	30'08''	
	Katılımcı 11	36'43''	
	Katılımcı 12	31'19''	

Nitel araştırma içerisinde yer alan olgu bilimsel desanın yapısı gereği ihtiyaç duyulan bilgi miktarına ulaşıp ulaşılmaması önem arz eder (Türnüklü, 2000). Görüşme tekniği ile ulaşılan kişi sayısı değil ulaşılan veri miktarı önemlidir. Bu nedenle yeterli veri elde edilene kadar görüşmelere devam edilmiştir. 9. katılımcıdan sonra veriler tekrarlanmaya başladığından 3 kişiyle daha görüşme yapılarak toplam 12 katılımcıyla çalışma grubu tamamlanmıştır.

2.1.1. Veri Toplama Araçları

Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim sistemlerinin akademik motivasyonlarına etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenebilmesi için 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme kılavuzu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Katılımcılardan derinlemesine veri toplayabilmek için Strauss, Buche ve Sabshin'in hipotetik, şeytanın avukatı, ideal konum ve yorumsayıcı soru türleri kullanılmıştır. (Merriam, 2015). Görüşme soruları hazırlanırken alan yazından hareketle problemin farklı boyutlarını yansıtan 7 maddelik taslak görüşme soruları oluşturulmuştur. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının taslağı, kapsam geçerliliğini sağlamak adına Fırat Üniversitesi, Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, Mersin Üniversitesi ve Trabzon Üniversitesinde görev yapan iki Profesör, iki Doçent, bir Doktor Öğretim Üyesi, bir Doktor Araştırma Görevlisi olmak üzere toplam 6 akademisyenin görüş ve değerlendirilmesine sunulmuştur. Maddelerin değerlendirilmesinde “uygun, düzeltilmeli, uygun değil” ölçütleri ve Lawshe geçerlilik indeksi hesaplanmıştır, kapsam geçerlilik indeksinin kapsam geçerlilik ölçütünden büyük olması gerekmektedir (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Yapılan hesaplamalar sonucunda maddelerin geçerlik indeksi .75 ile 1.00 arasında olduğu tespit edilmiştir. Ayre ve Scally'e göre 8 uzman için KGÖ değeri .75 olmalıdır (Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu kapsamda tüm maddelerin KGİ değerleri .75 ve üzerinde olduğu için hiçbir madde yarı yapılandırılmış görüşme formundan çıkarılmamıştır. Akademisyenlerden alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularındaki bazı maddeler üzerinde değişiklikler yapılarak görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

2.1.1.1. Verilerin Toplanması ve Analizi

Görüşmeler gönüllülük esası temelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzundan veri toplama sürecinde yararlanılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt edildikten sonra yazılı hâle getirilerek katılımcılara sunulmuş, görüşler üzerinde düzeltme, değiştirme ve ekleme yapmalarına olanak verilerek çalışmanın inandırıcılığı sağlanmıştır. İnanılrlık ve aktarılabilirlik adına görüşme esasları amacı, süreci hakkında bilgi verilmiş ve katılımcıların mahremiyetinin korunacağı, görüşlerinin kimse ile paylaşılmayacağı, istedikleri anda araştırmadan çekilebilecekleri vb. güvencesi sağlanmıştır. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşlerin sağlamlığı ve saydamlığı için hatırlatıcı, yansıtıcı notlar ve veri kaynağı çeşitlenmesine dayanan üçgenleme metodu kullanılmıştır. Üçgenleme, çoklu veri kaynakları kullanılarak farklı zaman ve mekanlarda elde edilen verilerin karşılaştırılması ve sorgulanmasına dayanmaktadır (Merriam, 2015). İçerik analiziyle alan yazından hareketle elde edilen kodlar, betimsel analizle yorumlanarak tablolaştırılmıştır. Veri toplama sürecinde çapraz görüşme ve kodlamalar kullanılmıştır. Bunun için her görüşmeden sonra veriler yazılı hale getirilerek, katılımcılara kontrol ettirilmiş ve analiz edilmiştir. İlk kodlamadan sonra ikinci görüşme, ardından tekrar kodlama tekrar görüşme şeklinde süreç tamamlanmıştır. İlk kodlamalardan en az 30 gün sonra ikinci kodlamalar gerçekleştirilmiştir. İki kodlama arasında uyumun %70 'in üzerinde çıkması hedeflenmiştir. Kodlamalar arası uyum, Miles ve Huberman (2019) kodlayıcı birliği “Güvenilirlik = görüş birliği sayısı / toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı formülünden hareketle belirlenerek kodlamalar arası tutarlılık ve güvenilirlik sağlanmıştır. Asıl kodlayıcının uyum yüzdesi $(1958/1958+410 = .83)$, 1.denetleyicinin uyum yüzdesi $(214/214+86=.71)$, 2. denetleyicinin uyum yüzdesi $(247/247+87=.74)$ hesaplanmıştır. Bu oranlar çalışmanın kodlayıcı güvenilirliği açısından yeterli bulunmuştur.

3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda içerik ve betimsel analizle elde edilen bulgulara ilişkin kodlar ve frekanslar tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 2
Hibrit Eğitimin Akademik Motivasyona Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Adaptasyon	5	24	29	8	27	35
Başarı	2	7	9	3	7	10
Derse katılım	15	20	35	18	26	44
Doğal ve küresel sorunlar	-	1	1	-	7	7
Hibrit	6	11	17	10	14	24
İletişim becerileri	19	17	36	25	20	45
İstek	15	42	57	20	48	68
Kaygı	7	19	26	4	18	22
Öğrenme	12	18	30	12	16	28
Öğretmen faktörü	-	1	1	2	1	3
Ölçme ve değerlendirme	2	6	8	5	8	13
Öz düzenleme	-	3	3	-	3	3
Öz güven	-	1	1	-	1	1
Teknoloji	1	14	15	1	12	13
Uzaktan eğitim	6	26	32	10	33	43
Yüz yüze eğitim	9	1	10	12	3	15
Zaman	1	-	1	2	-	2
TOPLAM	100	211	311	132	244	376

Tablo 2'ye göre hibrit eğitimin katılımcıları olumsuz etkilediği söylenebilir. Uzaktan eğitime katılım sağlayanlar akademik kaygı yaşarlarken konfor alanlarından uzaklaşmadan dersi dinlemek zamandan tasarruf etmelerini sağlamaktadır. Yüz yüze katılma imkânı bulan öğrencilerin dersi daha verimli geçirdikleri daha nitelikli bir öğrenme gerçekleştirdikleri görülmekte, uzaktan katılan bireylerin ise daha az etkileşim içerisinde olmaları, odak problemi yaşamalarına, öğrenme güçlüğü çekmelerine ve öğrenme açısından olumsuz düşüncelere sahip olmalarına sebebiyet vermektedir. Katılımcılardan elde edilen verilere göre hazırlanan Tablo 2'de en fazla olumsuz görüşün "istek" kodunda olduğu görülmektedir. Bu durumun sebebinin akademik motivasyon, içsel motivasyon ve isteksizliğin olduğu söylenebilir. Tablo 2'ye göre katılımcıların adaptasyon sorunu yaşadıklarını söylemek mümkündür. Hibrit eğitim sürecinde hem sınıf ortamında hem de uzaktan derse katılan öğrencilerin olmasının, iletişim ve dikkat problemlerine neden olduğu söylenilebilir. Bu durum, katılımcıların uzun süre öğretim elemanını dinleyememelerine ve öz güven sorunu yaşamalarına neden olabilmektedir. Yine Tablo 2 incelendiğinde uzaktan eğitimle sürece aktif olarak dahil olmaya çalışan katılımcıların, yüz yüze derse katılan akranlarını görmeleri odaklarını arttırabilmektedir. Ancak Tablo 2 doğrultusunda iletişim becerileri açısından sorun yaşayan bireyler, arkadaşları sınıfta hocala birebir etkileşim içerisinde ders dinlerken ekran karşısında kendilerini okul ortamına ait hissedemediklerini, bir disiplinin olmadığını böylelikle öz düzenleme açısından problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların depresyon ve pandemi süreci gibi doğal ve küresel sorunlar nedeniyle bunalım, kaygı ve akademik motivasyonsuzluk yaşadıkları söylenebilir. İletişim becerileri açısından Tablo 2'de olumlu görüşün fazla olduğu görülmektedir. Hem sınıf ortamında derse katılan hem de bilgisayarın başında derse katılan katılımcıların hocaları ve arkadaşları ile etkileşim içerisinde olmaları, arkadaşlarının seslerini duymaları ve arkadaşlarının derse katıldıklarını görmelerinin motivasyonlarına olumlu yansıdığı söylenebilir.

K7: "Deprem döneminde hibrit katılmadım onda da online şekilde yürüttüm. Çünkü online başladı ve tek başıma da gelip gitmekte istemedim açıkçası. Hem hoca kameraya bakacak hem bize bakacak beni olumlu etkileyeceğini düşünmedim..."

K10: "Yani hepimiz online'dık. İlk dönem belli bir süre herkes online, belli bir süreden sonra bir kısım arkadaşımız sınıfa gitti ben gidemedim bazı sebeplerden dolayı aynı şehirde olmama rağmen. Tabii bunu çok yani kendimi çok kötü hissettim açıkçası çok gitmek istedim. Çünkü takip etmek çok zordu arkadaşlarım gittiler hocayı bile zor duyuyorken arkadaşlarımı hiç duyamadım diyebilirim. Hatta hoca tercüme etmek zorunda bile kaldı onların dediklerini. Çünkü çok uzaktan geliyordu sesleri. Kesinlikle motive olamadım..."

Tablo 3*Uzaktan Eğitim Sürecindeki Sorunların Akademik Motivasyon Üzerindeki Rolü*

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama		
	<i>f</i>			<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Adaptasyon	1	22	23	2	26	28
Aktif katılım	5	10	15	7	16	23
Başarı	2	4	6	2	6	8
Doğal ve küresel sorunlar	-	5	5	-	8	8
Etkileşim	-	8	8	1	9	10
Hibrit	-	3	3	1	3	4
Motivasyon	18	31	49	19	43	62
Kaygı	1	12	13	2	13	15
Çevrim içi eğitim	1	7	8	1	11	12
Öğrenme	3	8	11	7	14	21
Öğretmen faktörü	2	4	6	4	2	6
Ölçme ve Değerlendirme	1	7	8	4	10	14
Öz düzenleme	1	3	4	-	4	4
Öz güven	-	1	1	-	1	1
Teknoloji	2	18	20	2	21	23
Yüz yüze eğitim	3	-	3	2	-	2
TOPLAM	40	143	183	54	187	241

Tablo 3'te en fazla olumsuz görüş motivasyon kodunda görülmektedir. Ardından istek ve akademik motivasyon kodları öne çıkmaktadır. Tablo 3'e göre motivasyon ve adaptasyon kavramında negatif görüşlerin ortaya çıkmasının nedeni katılımcıların bu konudaki problemlerini yansıtmaktadır. Katılımcılar çoğunlukla uzaktan eğitim sürecinde derse katılım sağlarken adaptasyon problemi yaşadıklarını, uzun bir süre ekran başında dikkatlerini toplayamadıklarını belirtmişlerdir. Dışarıdan gelen ses, gürültü gibi dışsal uyarıcıların dikkatlerini dağıttığını ifade etmişlerdir. Bunun yanında dersi monoton bir şekilde anlatan, öğrencileri sürece dahil edemeyen eğitimcilerin derslerinden bir süre sonra sıkıldıkları, etkileşim problemi yaşadıkları, odaklanmakta güçlük çektikleri ve motivasyonlarının düştüğünü belirtmişlerdir. Aksine sunum ve münazara eşliğinde dersini işleyen, tartışma ortamı yaratarak öğrencilerin katılımın sağlayan öğretim elemanlarının dersinde ise katılımcıların dikkatlerinin ve dinleme isteklerinin arttığı söylenebilir. Doğal ve küresel sorunların uzaktan eğitimde katılımcıların adaptasyonlarını olumsuz şekilde etkilediği de görülmektedir. Özellikle deprem sürecinde sarsıntıların devam etmesi ve yaşanan can kayıplarının etkisi altında derse katılım sağlamaya çalışan öğrencilerin ciddi odak problemi yaşadıkları ve eğitimden bir verim alamadıkları ifade edilebilir. Tablo 3'te de görüldüğü gibi bütün bu etkenlerin bireyde kaygıya neden olduğu, uzaktan eğitim sürecini stres ve endişe içerisinde geçirdikleri tam anlamıyla her şeyden bıkkın düzeyine geldikleri görülmüştür. Derse girilen öğrenme ortamları da katılımcıları etkilediği bilinmektedir. Aile evinde süreci geçirmeye çalışan katılımcılar verimli bir eğitim dönemi geçiremediklerini, odak problemi yaşadıklarını kendilerini sınıf ortamında hissedemediklerini bu yüzden yüz yüze eğitimin daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Yüz yüze eğitim hakkında olumlu görüşlerin çevrim içi eğitime göre daha fazla olduğu ifade edilebilir. Çevrim içi eğitim döneminin bireylerde tembellik, umutsuzluk, gelecek kaygısı, akademik kaygı gibi olumsuz tutumlar yarattığı görülmektedir. Hibrit eğitim sürecine geçildikten sonra ise yüz yüze eğitim kısmının daha verimli olduğu söylenebilir. Uzaktan katılım sağlayan öğretmen adayları ise diğer arkadaşlarına göre geri kalmışlık hissine kapıldıklarını ve bu durumun öz güven sorunu yarattığını ifade etmişlerdir. Tablo 3'de katılımcıların teknoloji hakkında olumsuz görüşleri olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde derse katıldıkları sistemde yaşanan altyapı eksiklikleri, kamera ve mikrofon kullanımında yaşanan problemler, internet kopukluğu gibi teknik aksaklıkların zorluklara neden olduğu, derse aktif katılma isteklerini yok ettiği söylenebilir. Derse aktif olarak katılamamaları motivasyonlarında düşüşe neden olmaktadır. Katılımcıların çoğu bir disiplinin, düzenin, zorunluluğun olması gerektiğini savunmakta bunların olmadığı yerlerde öz düzenlemede problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ölçme ve değerlendirmenin sınav mı olacağı ödev mi olacağı nasıl gerçekleştirileceği gibi düşüncelere kapılarak kaygılandıklarını ifade etmek mümkündür.

K1: "Yaşadığım zorluklar şöyleydi mesela bazı derslere ben yüz yüze de gelebildim aslında oradan girmem gerekiyor. Yüz yüze geldiğim dersin sonunda uzaktan eğitimle olan bir canlı dersimiz oluyordu. Yüz yüze geldiğim ortamda da internete ya da bu zoom'a yani o sisteme erişimim çok kolay olmadığı için bazı dersleri bir kere kaçıırıyordum. Bu uyumu yakalayamadım. İkincisi uzaktan eğitim olduğunda maalesef ki çoğu öğrencide böyle

olduğunu düşünüyorum, yatakta ders dinliyorum. Yatakta ders dinlediğim için uyum geliyor, motivem kayıyor işte biraz uyuyayım hoca adımı söylediğimde geri dönerim gibi şeyler yaşayabiliyordum...”

K2: “Benim açımdan da bende şeyim biraz derse katılmak isterim derse gidip birebir hocadan almak isterim ya da derste soru-cevap yapıp işte daha çok etkileşim halinde dersi anlamak isterim. Uzaktan olunca işte gerçekten bunları yapamıyorsunuz öyle düşünüyorum...”

Tablo 4
Uzaktan Eğitim Sürecinin Akademik Motivasyona Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama		
	<i>f</i>			<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Aktif katılım	3	3	6	2	7	9
Başarı	1	3	4	1	4	5
Doğal ve küresel durumlar	-	2	1	-	3	3
İletişim becerileri	7	6	13	8	7	15
Motivasyon	13	20	33	16	33	49
Odak	-	11	11	1	16	17
Öğrenme	1	11	12	-	17	17
Ölçme ve değerlendirme	10	4	14	14	5	19
Öz düzenleme	3	3	6	1	4	5
Öz güven	-	3	3	-	2	2
Sosyo ekonomik refah	3	1	3	4	1	4
Teknoloji	3	6	9	1	7	8
Tutum	6	2	8	4	2	6
Uzaktan eğitim	5	16	20	6	22	28
Yüz yüze eğitim	6	-	6	5	-	5
Zaman	4	-	4	5	-	5
Toplam	65	91	153	68	130	197

Tablo 4’e göre en çok olumsuz görüşün motivasyon kavramı üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde Katılımcıların kendilerini sınıf ortamında hissedememeleri, doğal ve küresel bir durum olan deprem süreci nedeniyle derse karşı isteksizlik ve iletişim becerilerinde olumsuzluk yaşamaları sonucunda akademik motivasyonlarının düştüğü söylenebilir. Ek olarak elde edilen veriler ışığında uzaktan eğitimin rahatlık, zaman tasarrufu, not ortalamasının yükselmesi, yol masrafı çekmeyerek sosyo ekonomik refah içerisinde eğitim almaları gibi olumlu tarafları olsa da Tablo 4’e göre olumsuz yönleri daha ağır basmaktadır. Özellikle ölçme ve değerlendirme konusunda yaşanan problemlerin akademik motivasyona olumsuz yansıdığı söylenebilir. Not ortalamalarındaki yükseklik her ne kadar katılımcılar açısından olumlu görünse de bu notların içi boş notlar olduğunun farkında olmaları akademik motivasyonlarını da olumsuz etkileyebilmektedir. Uygulama gerektiren derslerin uzaktan verilmesinin katılımcıları olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu durumun mesleki gelişimlerinin olumsuz etkilenmesine neden olduğu ifade edilebilir. Uzaktan eğitimde internetin gitmesi, kamera ve mikrofon kullanımında teknik sıkıntıların oluşması gibi teknolojik sorunların yaşandığı belirtilmiştir. Bu durumun derse aktif katılımı, öz disiplini, öz düzenlemeyi akademik motivasyon, tutum ve başarıyı olumsuz etkilediği yorumu yapılabilir. Tablo 4’e göre ölçme ve değerlendirmenin uzaktan eğitim sürecinde olumlu yanlarının olumsuz yanlarına kıyasla daha fazla karşımıza çıkmaktadır. Genellikle katılımcılar, ödev sisteminin sınav sistemine göre daha iyi olduğunu savunmaktadırlar. Sonuç olarak bakıldığı zaman Tablo 4’e göre uzaktan eğitim konusunda çoğunlukla olumsuz görüşlerin olduğu fakat uzaktan eğitimin olumlu yanlarının da bulunduğu görülmektedir. Yüz yüze eğitimde öğretmen adaylarının hocaları ve arkadaşları ile daha kaynaşarak eğitim gördükleri sohbet edip sosyalleşme imkânı buldukları nitelikli bir öğrenme gerçekleştirdikleri ve akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu söylenebilir.

K12: “Ben bu konuda uzaktan eğitimin motivasyonu düşürdüğü kanısındayım. Çünkü anlattığım gibi okul ortamında bulunmak öğretmenlerle, arkadaşlarla, personellerle iç içe olmak bence akademik başarıyı, motivasyonu daha çok arttıran bir etken...”

K7: “Beni olumlu etkilemedi kesinlikle. Belki hani not düzeltme konusunda olumlu etkilemiştir ama bu şekilde de beni olumlu etkilemedi. Hani belki farklı şehirden gelme açısından insanları olumlu etkilemiş olabilir. Hem maddi açıdan hem manevi açıdan etkilenmemiş olabilirler. Ama ben zaten burada yaşıyorum okula gidip geliyorum maddi açıdan çok etkilemiyor. Manevi açıdan da olumlu etkiliyordu ama online olunca olumsuz etkiledi. Ben olumlu etkilediğini düşünmüyorum. **Olumsuz etkilendiğiniz şeyleri anlatır mısınız?** Not ortalamam, demotive olmam.

Biz burada üçüncü sınıfta sınıfa geliyoruz bir öğretmen edasıyla dersi anlatıyoruz. Hoca bize bırakıyor her hafta biri anlatıyor. Bu olumsuz etkiledi bizi. Biz üçüncü sınıfın birinci döneminde çok alışmışız hani geliyoruz ödev olarak geçiyor sınavlar. Geliyoruz anlatıyoruz. Birde ben etkinlik tasarlamayı yapmayı çok seven bir insanım. Geliyorum yapıyorum uğraşıyorum evde uğraşıyorum arkadaşlarımla gelip burada kantinde olsun ya da kütüphanede olsun gelip uğraşıyoruz etkinlikler tasarlıyoruz öğrenciler için sonra derste anlatıyoruz. Online olduğu zaman bu tabii ki olmadı...”

Tablo 5

Kamera Kullanımının Akademik Motivasyon Üzerindeki Rolü

Kodlar	Başlangıç Kodlama <i>f</i>			Sonuç Kodlama <i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Demokratik öğretmen	-	-	0	3	4	7
Ders saati	-	1	1	1	2	3
Derse katılım	7	3	0	7	3	10
Dikkat	6	18	24	10	17	27
Etkileşim	8	2	10	9	2	11
Kaygı	2	8	8	-	8	8
Motivasyon	22	13	35	24	13	37
Çevrim içi eğitim	-	3	3	-	3	3
Öğrenme	7	4	11	9	2	11
Öğretim stratejileri	-	2	2	-	2	2
Öz düzenleme	1	1	2	-	5	2
Teknoloji	29	37	66	43	41	84
Tutum	1	3	4	2	3	5
Yüz yüze eğitim	1	-	1	2	-	2
Toplam	84	95	177	110	105	212

Tablo 5’e göre en fazla olumlu görüşün teknoloji konusunda olduğu görülmektedir. Bu durum çevrim içi eğitim ve hibrit eğitimi deneyimlemiş olan katılımcıların kamera ve mikrofon kullanımına karşı olumlu bir tutum sergilediklerini göstermektedir. Fakat yine Tablo 5’e göre en çok olumsuz görüşün teknoloji kodunda olduğu dikkatimizi çekmektedir. Ders kayıtlarının kaydedilmesi ve kamera kullananların daha sonra bu kayıtlarda görmeleri, katılımcıların endişelenmesine, kendilerini özgürce ifade edememelerine, kaygılanmalarına ve olumsuz tutumlar sergilemelerine neden olduğu söylenebilir. Tablo 5’e göre demokratik öğretmen kavramı incelendiği zaman olumsuz görüşlerin hâkim olduğu görülmektedir. Ev ortamında rahat bir şekilde derse bağlanan katılımcılar, genellikle kamera kullanımının zorunlu tutulmasının demokratik öğretmen anlayışına ters düştüğünü ve hoşlarına gitmediğini belirtmişlerdir. Bazı katılımcıların kalabalık aileye sahip olmaları kamera kullanımlarını zorlaştırdığı söylenebilir. Fakat kamera kullanımının zorunlu tutulması gerektiğini savunan bu konuda olumlu düşünceleri olan katılımcılar da bulunmaktadır. Elde edilen verilere göre ders sırasında herkesin kamera açmamasının, sınıf ortamında olma hissini engellediğini ve böylece öz düzenlemelerini olumsuz etkilediğini söylemek mümkündür. Kameranın aktif olarak kullanılması hocaların denetim sağlaması açısından önemli bir etkidir. Kameralarını kullanmayan katılımcıların dersten uzaklaşıp gündelik işlerle uğraştığı söylenebilir. Yaşanılan doğal ve küresel sorunlar nedeniyle arkadaşlarıyla uzun zaman görüşemeyen katılımcıların kamera ile özlem giderebildiklerini ve derse katılımlarının arttığını ifade edilebilir. Uzaktan eğitim sürecinde kamera kullanımı öğrenmeyi de olumlu etkilemektedir. Etkileşim açısından da büyük avantajlar sağlayan kamera kullanımı, karşıdaki kişinin beden diline hâkim olup daha sağlıklı bir iletişimi mümkün kılmaktadır. Çevrim içi eğitim sırasında dönüt almayı kolaylaştırdığı da söylenebilir. Kamera kullanımı az olduğu için dersin monoton bir şekilde geçtiği söylenebilir.

K3: “Kamera kullanmadığımızda derste olduğumu hissetmiyordum zaten. Hoca beni görmediği için çok rahat davranıyordum. Hatta telefonu, mikrofonu falan kapatıp kenara koyup normal hayatıma devam ettiğim çok oluyordu. Veya arabayla bir yere gidiyorum ama telefonda dersteyim ama görüntülü olduğunda mecbur derse giriyorsun ve girdiğinde de o sınıftaki ortam gibi duruşuna dikkat etmen gerekiyor. Mimiklerine aynı şekilde söylediklerine vesaire. Bundan kaynaklı daha böyle sınıf ortamına yakın bir ortam oluyordu. Yani böyle biraz ucundan yakalıyordu...”

K11: “Şimdi hocam kamera kullanmaları bence iyiydi. Çünkü karşıda aktive olarak konuşabiliyorduk. Karşılıklı soru sorabiliyorduk. Beni olumlu şekilde etkiliyordu. Hatta derslerde falan ben WhatsApp’tayken falan arkadaşlara şey diyordum yani arkadaşlar birbirimizin fotoğrafını açalım videosunu açalım ki bir motive olalım. Bence açılmalıydı.

Bazıları durumu o anlık uygun olmayabilir diye tahmin edebiliyorum ama önceden zaten saatler belli olduğu için herkes kendini hazırlayıp öyle hazırlayıp gelmeli derse diye düşünüyorum. **Akademik motivasyonunu nasıl etkiledi?** Tabii tabii akademik motivasyon olarak da onları görmek daha iyi yani. Sesini duymaktansa hem ses hem görüntü duymam benim için daha iyi olurdu diye düşünüyorum...”

Tablo 6

Uzaktan Eğitim Sürecinde Ölçme Değerlendirmenin Akademik Motivasyona Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama		
	<i>f</i>			<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Derse katılım	31	8	39	48	20	68
İletişim becerileri	8	2	10	9	2	11
İstek	46	20	66	42	15	57
Kaygı	2	6	8	4	3	7
Odak	5	3	8	5	11	16
Öğrenme	8	4	12	17	6	23
Öğretim stratejileri	11	-	11	5	4	9
Ölçme ve değerlendirme	59	27	85	69	31	100
Öz düzelleme	3	-	3	1	-	1
Teknoloji	14	4	18	19	5	24
Tutum	7	3	9	7	3	10
Uzaktan eğitim	-	2	2	1	2	3
Yaratıcılık	4	-	4	4	-	4
Toplam	198	79	275	231	102	333

Tablo 6 incelendiğinde en fazla görüşün ölçme ve değerlendirme üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Ölçme ve değerlendirme kavramı içerisinde sözlü değerlendirme, ödev, sınav, süreç odaklı değerlendirme, puanlandırma, değerlendirme gibi kodlar karşımıza çıkmıştır. Çevrim içi eğitim döneminde katılımcıların yaşadıkları deneyimler sonucunda ölçme ve değerlendirme açısından pek çok görüş sahibi oldukları görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların çoğunlukla ödev sistemini destekledikleri ve test sistemine karşı olumsuz tutum sergiledikleri söylenebilir. Ödevlerin, üretkenliği, yaratıcılığı, öğrenmeyi ve akademik motivasyonu artırmasına karşın ödevlerin yapay zekaya yaptırılması ölçme ve değerlendirme sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. Bu doğrultuda eğitimciler, derse aktif katılımı öncelermelidir. Haftaya derse gelmeden önce öğrencilerden bir sonraki ders için ön hazırlık yapmalarını istenebilir. Ders sırasında öğrencilere bazı sorumluluklar verilebilir. Böylece motivasyon yoluyla derse aktif katılım artırılabilir. Grup ödevlerinin de iletişim becerilerini desteklediği söylenebilir. Eğitim sürecinde aktif olan katılımcılar, sonuç odaklı yerine süreç odaklı değerlendirme ile akademik motivasyonlarının desteklendiğini belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğunluğu uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmenin sınav olmaması gerektiğini, çevrim içi sınavlarda kopya çekilme ihtimalinin yüksek olduğunu bu yüzden uzaktan eğitimde sınav sisteminin çok hakkaniyetli olmayacağını, sınav yapılacağı da kamera ve mikrofon kullanılması gerektiğini savunmaktadırlar. Fakat sınav anında kamera ve mikrofon kullanımının onlarda kaygıya neden olduğunu, odak ve motivasyonlarında düşüş yarattığını belirtmişlerdir. Derse katılım ölçme ve değerlendirme açısından zorunlu olsaydı aktif katılımlarının ve motivasyonlarının artacağını, dersi dinleme, odak, verim, öz düzenleme gibi etkenlerin artacağını savunan kişilere ek olarak bu durumu desteklemeyen bu zorunluluğun onları güdülemeyeceğini, isteklerinin daha da azalacağını, öz güvenlerinin düşeceğini belirten katılımcılar da bulunmaktadır.

K1: “Ben kesinlikle sınava karşıyım uzaktan eğitimde. Çünkü dediğim gibi çok fazla kopya çekilebilme imkânı olan bir sistem. Ödev mantığı ile ilerlemek kesinlikle şu an yapılabilecek en doğru çözüm. En azından ödevi kaynak araştırarak yapıyoruz. Bu aslında kopya değil kaynağı da öğrenerek yapıyoruz aslında. Çıkaradığımız, kendimize ürettiğimiz bir kompozisyon var. Bu kompozisyon üzerine bir not alıyoruz. Yani verdiğimiz emek, baktığımız kaynaklar, araştırmalarımız, birleştirdiğimiz noktalar... Bu benim için çok doğru bir ölçüt. Şu olabilirdi belki her hafta değil de hani atıyorum iki haftada bir küçük küçük bu ne denir buna hani İngilizce derslerinde yapıyorduk ya quiz, quiz gibi bir sistem olup sınava etkili olsaydı. Biz her hafta da aslında dersi daha çok dinlemiş olacaktık. Belki bu konuda bizi motive edebileceklerdi. ...”

K5: “Kesinlikle sınav olmaması taraftarıyım. Çünkü bir test yapıldığı zaman onu çok çabuk bir şekilde internette bulabiliyoruz artık. Ya da mesela anlık bir şey veriliyorsa bunun daha çok insanların dersi yani bütün derslere katılmış insanların anlayabileceği bir soru sorarsın ve özet yapmalarını isteyebilirsin. Direkt kısa cevaplı sorular, internet bulmamız ya da defterden kitaptan bulmamız kolay olduğu için bu bir ölçme aracı olmuyor. Bu dönem için. Ama dediğim gibi dönem ödevleri de olabilir şu an mesela ödevler yapıyorsunuz sürekli sunumlar işte bu

şekilde olması daha iyi ama direkt kısa cevaplı sorular ya da çoktan seçmeli soruların olmaması taraftarıyım ben. **Sizin döneminizde nasıl bir ölçme değerlendirme uygulandı?** Bizde ödev yoğunluktaydı birkaç tane işte bu kısa cevaplı olanlar vardı. Sürekli ödev tarzı...”

Tablo 7*Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevresel Faktörler ve Akademik Motivasyon*

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama		
	<i>f</i>			<i>f</i>		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Aktif katılım	18	21	39	16	21	37
Kaygı	-	15	15	3	16	19
Motivasyon	15	26	41	17	28	45
Odak	11	37	48	15	36	51
Öğrenme ortamı	30	52	82	41	72	113
Ölçme ve değerlendirme	2	1	3	2	1	3
Öz güven	-	1	1	-	1	1
Teknoloji	4	10	14	1	11	12
Tutum	-	4	4	1	6	7
Yüz yüze eğitim	1	-	1	2	-	2
Toplam	81	167	248	98	192	290

Tablo 7’ye göre “öğrenme ortamı” hakkında olumsuz görüş oldukça fazladır. Özellikle katılımcıların aile evinde derse bağlanmakta zorlandıklarını söylemek mümkündür. Aile ortamında uzaktan eğitimi geçiren bireyler, ders sırasında odalarına birilerin girip ses çıkarmasından endişe duydukları için mikrofon ve kamera kullanmaktan çekindiklerini belirtmişlerdir. Bu kaygının, katılımcıların motivasyonlarını olumsuz etkilediği söylenebilir. Ayrıca katılımcılar, ailelerinin bulunduğu ortamlarda derse girerken fikirlerini özgürce söylemekte problem yaşadıklarını ve öz güvenlerinin olumsuz etkilendiğini ifade etmişlerdir. Ev ortamında ödevlerin yapılabilirdi fakat sınavlar konusunda zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Kütüphanede derse aktif bir şekilde katılım sağlamayı isteyen katılımcılar, ortamın sessizliğinden ve mikrofon kullanmanın neredeyse imkânsız olmasından dolayı kaygı yaşamaktadırlar. Derse girilen konunun ışık alma düzeyi, sıcaklığı, odanın düzeni, odanın renk tonu gibi fiziksel yapısında bozukluklar olması motivasyonu olumsuz etkilemekte ve katılımcıların derse karşı olumsuz bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu durum bireyin derse aktif olarak katılmasını da etkilemektedir. Bazı katılımcılar derslere masa başında girmek yerine yataklarında girdikleri için dikkatlerinin dağıldığı ve dersten uzaklaşarak aktif katılım sağlayamadıkları söylenebilir. Sabah derslerinin çok erken olması ev ortamında kalkıp derse girme konusunda zorluk yaşadıklarını belirten katılımcılar, okul ortamında böyle bir sıkıntı yaşamadıklarını dile getirmişlerdir.

K3: “Evin içindeyken aile şey böyle öğrenciymişsin gibi davranmıyor. Daha çok bireymişsin gibi ki onlar da haklı. Alışkın değiller bu duruma. Bundan kaynaklı da evde bir öğrenci değil de bir birey gibi olarak olduğum için yani şunu yap bunu yap muhabbeti çok dönüyordu. Veya iki dakikada bir kapı çalıyordu veya bölünüyordu. Bu yüzden ev benim direkt motivasyonumu düşürüyordu. Hiçbir şekilde motivasyonumu sağlamıyordum. Yani şöyle belki kendi evim olsa diyeceğim... Belki o da bozacaktı. Sebebi de şu kapı çalabilir. Herhangi bir faktör beni direkt dersten kopartabilir. O yüzden kesinlikle ders için bir ortam oluşturulması gerektiğinin ama bunun ev ortamı olmaması gerektiği düşüncesindeyim...”

K10: “Ben öncelikle belirtiyim ben evliyim. O zaman bir çocuğum vardı. Şu an iki çocukluyum. Tabii ki çok yani ilk zamanlar öğrenci modundaydım. Kendimi ayarlıyordum işte kahvaltı yapıyorduk işte o saate göre her şeyimi ayarlıyordum, ders dinliyordum. Baktım ki bir süre sonra benim odağım kayıyor. Yani bir süre sonra artık ev işi yapmaya işte yemek yapmaya işte şu tezgâhı da sileyim de hocayı duyuyorum işte suyu çok yüksek açmayayım. Kısık açayım, hocayı duyayım muhabbetine girmiştim. Gerçekten öyle bir durum oluşmuştu. Ya da işte biraz daha uyuyayım. Ah bu saatte de ders mi olurmuş işte çocukta okula gitti zaten biraz daha uyuyayım durumları yaşamıştım. Evet tabii bu süreç olumsuz oldu tabii ki dersimi dinlemem açısından dersin verimi açısından çok kötü olmuştu. Yani evet ev işleri güzel oldu ama şey için iyi olmadı. Derslerim için iyi olmadı...”

Tablo 8*Uzaktan Eğitim Sürecinde Yeniden Tasarlanması Gereken Faktörler*

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama		
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam
Başarı	1	-	1	2	-	2
Demokratik öğretmen	5	1	6	5	2	7
Derse katılım	23	2	25	26	2	28
Dikkat	3	4	7	4	8	12
Hibrit	1	-	1	1	-	1
İletişim becerileri	1	2	3	9	3	12
Kaygı	-	3	3	1	2	3
Motivasyon	26	7	33	28	9	37
Öğrenme	8	2	9	10	3	13
Öğretim	36	4	40	43	6	49
Öğretmen faktörü	3	-	3	6	-	6
Ölçme ve değerlendirme	15	7	22	32	13	45
Öz düzenleme	3	-	3	3	-	3
Öz güven	1	2	3	-	2	2
Sosyo ekonomik durum	1	-	1	1	-	1
Teknoloji	27	12	39	40	12	52
Tutum	7	3	10	6	-	6
Uzaktan eğitim	2	3	5	2	4	6
Yaratıcılık	2	-	2	2	-	2
Yüz yüze eğitim	1	-	1	2	-	2
Zaman	3	-	3	3	-	3
Toplam	169	52	220	226	66	292

Tablo 8'e göre en fazla olumlu görüşün "öğretim" kavramında olduğu görülmektedir. Katılımcılar, akademik motivasyonlarının artması için öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerden yararlanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, sunum ve soru cevap yöntemleri uygulandığında dersin daha etkili hâle getirilmesi sağlanabilir. Soru cevap yöntemleri uygulanırken öğrencinin öz güven sorunu yaşamamasına dikkat edilmesi önemlidir. Ders sırasında tartışma ortamlarının, farklı düşünme süreçlerini desteklediği ve dikkati artırdığı söylenebilir. Grup çalışmalarının ise iletişim becerilerini desteklediği ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir. Katılımcılar özellikle yaratıcılığı etkileyen uygulamaların kullanılmasının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun katılımcıların derse aidiyet hissetmelerine ve öz düzenlemelerine katkıda bulunduğu söylenebilir. Ders sırasında örnekleme, tekrar ve konuyu hatırlatıcı sorularla motivasyon ve öğrenme süreci desteklenebilir. Ek olarak not alarak dinleme stratejisi uygulanmalı böylece katılımcıların dersten uzaklaşmaları ve motivasyonlarının düşmesi önlenir. Tablo 8' de de görüldüğü gibi öğretim alanında yapılan bu uygulamaların başarıyı olumlu etkilediğini söylemek mümkündür. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda hazırlanmış olan Tablo 8' e göre "teknoloji" kavramında olumlu görüşler yoğunlaşmaktadır. Katılımcılar, dersin dinlenip dinlemediğini kontrol edilmesi için kamera kullanımının zorunlu tutulması gerektiğini savunmaktadırlar. Böylece aktif katılımın sağlanabileceği düşünülmektedir. Katılımcılar, kamera ve seslerin açık olduğu oyun sistemleri kurularak derslerin bu sistemler üzerinden anlatılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Eğlenerek öğrenen bireylerin derse karşı olumlu tutumlar sergileyebileceği ifade edilebilir. Bunun dışında öğretim elemanlarının teknolojik yetkinliklerinin artırılması, çevrim içi eğitime uygun yetiştirilmeleri gerektiği görüşü hâkimdir. Bunun dışında katılımcılar, ders kayıtlarının derse katılım sağlamayan kişilere açılmaması gerektiğini, yoklamaya dikkat edilmesinin bu bağlamda önemli olacağını belirtmişlerdir. Bazı derslerin de hibrit eğitim gibi olabileceği ve uzaktan verilebileceği görüşü de karşımıza çıkmaktadır. Tablo 8'e göre katılımcılar ölçme ve değerlendirme konusunda oldukça olumlu görüşlere sahiptir. Uzaktan eğitim sırasında sözlü sınavlar yapılarak bu sözlü sınavların vize ve final notlarına eklenebileceği bu durumun dersi dikkatli dinlemeyi, nitelikli öğrenmeyi sağlayabileceği ve öğrencinin sürece dahil edilebileceği kanısına varılmaktadır. Kamera kullanan bireylere ek puan vererek akademik motivasyonları artırılabilir. Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların uzaktan eğitim süreci hakkında olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmekte, zaman tasarrufu, sosyoekonomik durum bakımından ise olumlu görüşleri olduğu belirtilebilmektedir.

K3: “Nasıl uygulamalar yapardım. Açıkçası bu konuda bilmiyorum ama öğrencilerin daha çok katılması gerektiğini düşünüyorum. Daha çok hocanın anlatımıyla bir şeylerin yapılabileceğini düşünmüyorum. Bu da şöyle olabilirdi yine böyle görüntülerin açıldığı bir oyun sistemi kurulurdu. Bu sistem üzerinden ders işlenirdi. Mesela etkinlikler yapıldı ama herkes birbirini görebiliyor ve herkesin o an etkinlikte müdahale hakkı olurdu. Herkes katılabilirdi. Ama hocanın yönlendirmesiyle yapılan etkinlikler çok verimli olmuyor. Çünkü zaten hoca yönlendiriyor bizim bir tercih hakkımız olmuyor bu konuda. O yüzden dediğim gibi herkeste aktif olan bir sistem görüntü ve ses açılımı olursa bu şekilde derslerin daha verimli olabileceğini düşünüyorum...”

K1: “Uzaktan eğitim sistemini ben hazırlamış olsaydım. Tabii ki bazı zor getirileri var. Mecbur yapılması gereken şeyler var. Yani uzaktan eğitim sistemi gerekiyorsa yapılıyor. Yine aynı sistemde bu sistem üzerinden kamera açılarak olmasını tercih ederdim. Yani kesinlikle bir kameranın açılmasını yapmak zorundalar. Çünkü zaten okula gelseler de hazırlanıp gelecekler evdelerse de kamera açmak zorundalar. Tabii ki bunu öğrencilerinden zorlanacağı benimde söylediğim konular var, ailenin gelmesi gibi durumlar var ona bir çözüm üretmiyoruz maalesef ki ama kamera açmadığında da öğrencinin dersi dinleyip dinlemediğini bilemiyoruz. Kamera açtırmasam bile bence katılım herkese soru sorulmalı pat diye ama böyle sırayla değil. Katılan herkese soru sorulmalı ve burada olduğunu hissetmesi gerekiyor ve bu soru bir kerede de kalmamalı böyle iletişim halinde karşılıklı öğrencinin de öğretmeninde aktif olduğu bir uygulama yapılmalı. Onun dışında bence yoklamalar çok önemli çoğu öğretmenimiz yoklama almadılar yoklama alınmadığının rahatlığıyla da girmeyen birçok arkadaşımız oldu...”

5. Sonuç ve Tartışma

Çalışma sonucunda hibrit eğitime yönelik görüşler doğrultusunda yüz yüze sınıf ortamında bulunma imkânına sahip olmayan katılımcıların iletişim açısından sorun yaşadıkları söylenebilir. Hibrit eğitimde derslere çevrim içi katılım sağlayan öğrenciler öğretmen ve arkadaşları ile etkileşim içerisinde olamadıkları için bu durum dezavantaj oluşturmaktadır (Kumaş, 2023). Hibrit eğitimin olumsuz bir sonucu olan iletişim problemi, çevrim içi bir şekilde derse katılım sağlamaya çalışan katılımcıların dikkat eksikliği yaşamalarına ve öğrenme güçlüğü çekmelerine neden olmuştur. Bu olumsuzlukların katılımcıların motivasyonlarını düşürdüğünü söylemek mümkündür. Öğretmen ve öğrenci iletişiminin azlığı katılımcıların motivasyonlarında düşüşe neden olduğu söylenebilir (Erdöğdu ve Atabay, 2023). Katılımcıların hibrit eğitim sürecinde yaşamış oldukları adaptasyon sorununun akademik motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilir. Bu bağlamda hibrit eğitim sürecini daha verimli hâle getirebilmek için katılımcıların görüşleri dikkate alınarak düzenlemeler gerçekleştirilebilir. Katılımcıların depresyon ve pandemi gibi doğal ve küresel sorunlar nedeniyle ruhsal bunalım ve kaygı yaşadıkları söylenebilir. Öztan ve Cihangül’ün (2021) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada pandemi döneminde kaygının arttığı sonucuna varılmıştır. Koçer ve Koçak’ın (2024) yürütmüş olduğu araştırmada ise depresyon travmasının öğrencilerin psikolojik yapılarını etkilediği ifade edilmiştir. Bu olumsuz şartların katılımcıların akademik motivasyonlarını olumsuz bir yönde etkilediği söylenebilir. Hibrit eğitimin olumsuz yanları dışında katılımcıları olumlu etkileyen yanları da bulunmaktadır. Özellikle hibrit eğitime çevrim içi olarak katılan adayların konfor alanlarından uzaklaşmadan derslere katılım sağlayıp zamandan tasarruf etme imkânı buldukları belirtilebilmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde Öğrenciler okula gitmek için ayırdıkları vakti kendilerine ayırarak zamandan tasarruf ettikleri söylenebilir (Çakır ve diğerleri, 2023). Çevrim içi bir şekilde sürece dahil olmaya çalışan katılımcıların sınıf ortamında yüz yüze katılım sağlayan arkadaşlarını görmelerinin, dikkat ve motivasyonlarını desteklediği söylenebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları süreç sorunları nedeniyle motivasyonları ve adaptasyonları olumsuz etkilendiği söylenebilir. Sürecin uzaktan olması, ekran süresini uzattığı ve dikkat problemlerine neden olduğu söylenebilir. Benzer şekilde süreç boyunca öğrencilerin derse girebilecek olmalarına rağmen; motivasyon eksikliği, öğrenci ilgisizliği gibi sebeplerle ders devamsızlıklarının fazlaştığı sonucu bulunmuştur (Kazak ve Karaahmetoğlu, 2023). Buna bağlı olarak sürelerin iyi ayarlanması ve dersin başında ve ders sürecinde dikkat çekmek amacıyla yapılacak birtakım çalışmalar öğrenci açısından daha iyi olacağı düşünülmektedir. Mekâna bağlı gürültü, ışık ve dışsal uyarıcı sorunlarının yanında eğitime bağlı monotonluk, etkileşimsizlik başlıca motivasyon sorunlarından olmuştur. Bazı öğretim elemanlarının katılımcıları derse dahil edememelerinin, odaklanma ve dikkat problemlerine neden olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim sürecinde, öğrencilerin öğrenme kaynaklarıyla aralarındaki mesafenin fazla olması, bağımsız çalışma ihtiyacı doğurmuş, öğrencilerin kendi öğrenme sürecini yapılandırmalarını gerektirmiştir (Aruğaslan ve Çivril, 2023). Bu nedenle katılımcıların ders sürecinde ve sonrasında aktif olmaları önemlidir. Öğrencinin derse katılımı ve verilen sorumluluklar öğrenci için daha olumlu olabilir. Dolayısıyla kişiyi derse karşı daha dikkatli hale getirebilir. Küresel sorunlar nedeniyle uzaktan eğitimin zorunlu olduğu durumlarda katılımcıların motivasyon ve başarılarının olumsuz etkilendiği söylenebilir. Okulların, öğrencilerin öğrenme ortamına getirdiği bireysel ve ailevi nedenlerin etkisini dengeleme konusunda mühim bir etkisi olmuştur. Bununla beraber uzaktan eğitim süresi, bu bireysel ve ailevi nedenlerden daha belirgin bir durum haline gelmiştir (Saltürk ve Güngör, 2020). Katılımcıların derse bağlandığı ortamın iyi seçilmiş olması önemli bir faktördür. Kaygı, tembellik, umutsuzluk gibi bireysel sorunların ön plana çıktığı ve çevrim içi eğitimdeki başarının olumsuz etkilendiği söylenebilir. Pek çok

olumsuzluğa rağmen olumlu yanları da bulunan uzaktan eğitim modelinin küresel problemlerle mücadelesinde bireylerin hepsinin kendini daha ileriye atması beklenir. Bir önceki cümlede bahsedilen durum bilgi birikiminden eksik olmaması için oldukça mühim bir araç olmuştur (Sabancı, 2021). Son olarak teknolojiden kaynaklanan problemlerin hem öğretim elemanı hem de katılımcılar için sorun olduğu ifade edilebilir. Öğretim elemanlarının yetersiz olduğu veya kendilerini yetersiz hissettiği teknoloji konusunda, katılımcıların da eşit imkânlarla sahip olmaması nedeniyle yaşanan teknik sorunlar ve altyapı yetersizliklerin katılımcıları olumsuz etkilediği söylenebilir. Türkiye’de uzaktan eğitimin yararlı olması için bu konudaki çalışanlar ile düşünürler, alt yapı problemlerinin düzeltilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Sabancı, 2021). Teknoloji konusunda daha bilgili öğretim elemanlarının çevrim içi eğitimi daha başarılı şekilde yürüttüğü söylenebilir. Bu durumu destekler şekilde ders veren öğretim elemanlarının teknolojik sebeplerle öğrencileri negatif etkilediği söylenebilir (Mutdoğan ve Mutdoğan, 2022).

Uzaktan eğitim döneminde akademik motivasyona ilişkin görüşler doğrultusunda sosyal, iletişimsel, etkileşimsel ve teknolojik sorunların katılımcıların motivasyonunu olumsuz etkilediği söylenebilir. Katılımcılar ortamın ve koşullarının uygunluğunun sağlandığı bir eğitim sürecinin daha iyi hissettireceği düşüncesine sahiptir. Şimşek (2022), tek kişilik için ayarlanmış olmasına karşın, küçük kardeşin devamlı odaya girmesi ve evdeki gürültülü sesler sebebiyle öğrencinin motivasyonun sekteye uğradığını belirtmiştir. Sürecin daha kolay işlemesi, zamandan ve yerden tasarruf sağlanması, not ortalamalarının yükselmesi katılımcılar için olumlu olsa da ölçme ve değerlendirmedeki yetersizlik düşüncesi yine motivasyonu olumsuz etkilemiştir. Daha adil, kopya sorununun olmadığı ve katılımcıların bilgisini doğru ve yeterli ölçecek bir değerlendirmenin varlığı motivasyonu olumlu etkilediği söylenebilir. Bir araştırmada, dönütlerin yetersiz olması ve ödevlerin bireysel ödevlerle sınırlandırılması, eksiklik olarak değerlendirilmiştir. (Duman, 2020). Benzer şekilde uzaktan eğitimde ödevlere dair bulgular değerlendirmelerde öğrencilerin bilişsel, psikolojik ve sosyal olarak etkilenecekleri sebebiyle ödev yükünü çok buldukları neticelerine varılmıştır (Akdemir ve Kılıç, 2020). Bu olumsuz görüşlere karşın katılımcıların çoğu genellikle ödev sisteminin, sınav sistemine göre daha yararlı olacağı görüşündedir. Bu süreçteki öz denetim sorunları göz önüne alınmalıdır. Benzer bir araştırmada öğrencilerin özdenetim ve bireysel uğraşının önemi vurgulanmıştır (Akdemir ve Kılıç, 2020). Uygulama içerikli dersler, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi gerektirmektedir. Eroğlu ve diğerleri (2021), sınıf içi etkileşim olmadığında akran öğrenmenin de olumsuz etkilendiğini belirtmiştir. Bu derslerin tamamının uzaktan eğitim yöntemi ile uygulanması öğretmen ve öğrenci açısından zordur. Görsel sanatlar üzerine yapılan bir araştırmada, çizim ağırlıklı derslerde öğrencinin kalem tutuşu, çizimi, tonlayabilme gibi becerileri için uygulama sürecinin iyi yürütülmesi gerektiği vurgulanmıştır (Kazak ve Karaahmetoğlu, 2023). Bu tür derslerin daha verimli geçmesi yoluyla, katılımcıların öz güven, öz yeterlilik ve motivasyonlarının desteklendiği söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde kamera kullanımına ilişkin görüşler kapsamında katılımcılar teknoloji kavramına çokça değinmişlerdir. Bazıları bunun iyi, olumlu yanlarından bahsederken bazıları da olumsuz etkileyen yanlarına değinmiştir. Bir araştırmada, internet teknolojilerinden faydalanılarak devam ettirilen uzaktan eğitim süreçlerinde görülen ilerlemeler, uzaktan eğitimin yakın zamanda örgün eğitime önemli derecede alternatif olacağı gerçeğini göstermektedir (Erturgut, 2008). Kamera zorunluluğun bir kişiyi sınıfa ve derse daha ait hissettirdiği düşünülse de bunun zorunlu bir şekilde ya da her zaman olması genel olarak öğrencileri olumsuz etkilemiştir. Süreç uzaktan olduğu için arkadaşlarını görmek kişileri genel olarak olumlu etkilerken, kendisi kullanmasa bile başka arkadaşlarının kullanımı, katılımcıları mutlu etmiş, motivasyonlarını arttırmıştır. Katılımcılar kadar öğretim elemanının da kamera kullanımı ve bu sayede beden dillerinin, duygularının izleyenlere geçmesinin, dönütler verebilmesinin; katılımcıların motivasyonlarını arttırdığı ve dersi daha etkili hale getirdiği görülmektedir. Katılımcılardan bazıları kamera kullanımını gerekli bulsa da bireysel sebepler veya başka sorunlar (aile yapısı, yetersizlik, rahat ortam, kendini görme baskısı) nedeniyle bu kararın kendilerine bırakılmasını istemiştir. Bu durumu destekler nitelikte ‘herkesin müsaitlik durumu farklı’ düşüncesi, ev ortamının özel hayat yerine geçmesi, aile içindeki kişiler ve ev arkadaşları nedeniyle çevrim içi derslerde kamera kullanımının “rahatsızlık verici” olarak algılanmasına neden olduğu belirlenmiştir (Akdemir ve Arda, 2022).

Yapılan çalışma sonucunda uzaktan eğitimde ölçme ve değerlendirmeye yönelik katılımcı görüşleri incelenmiştir. Ulaşılan verilerden hareketle bu süreçte adayların beklentileri ve deneyimleri doğrultusunda farklılıklar göstermiştir. Benzer bir araştırmada özellikle teorik derslerin çevrim içi yerine sınıf ortamında yürütülmesinin daha faydalı olduğu belirtilmiştir (Sarı, 2020). Bunun nedeni uzaktan eğitimde tercih edilen ölçme ve değerlendirmelerin sözlü sınav, ödev, sınav, süreç odaklı değerlendirme gibi bileşenler olduğu söylenebilir. Benzer şekilde eğitimin amaçlarının verimli bir şekilde gerçekleştirilmesi hem de kazanımların uygulanma seviyesini anlamak için çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Adıgüzel, 2020). Özellikle uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların çoğunlukla ödev sistemini desteklediği görülmektedir. Buna karşın uzaktan eğitim süreciyle ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada yazılı ödevler ve testler ön planda tutulduğu belirtilmiştir (Taşkıran, 2021). Ödevlerin üretkenliği, yaratıcılığı, öğrenmeyi ve akademik motivasyonu artırdığı görüşü hakimdir. Araştırma sonuçlarıyla benzer şekilde uzaktan eğitimde sınavlar yerine proje ve ödevlerin tercihi ölçme ve değerlendirme için daha iyi olacağı düşünülmektedir (Kılıç ve Beldağ, 2021). Böyle düşünenlerin aksine ödev sistemini desteklemeyen adaylar da vardır.

Bunun sebebi olarak ödevlerini yapay zekaya yaptırmaları ve ödevlerin uzun süre alması belirtilebilir. Benzer bir araştırmada ödevlerin öğrenmeyi ve dersi takip etmeyi kolaylaştırmasına rağmen uzun zaman gerektirdiği ve öğrenci motivasyonunu azalttığı için olumsuz tutuma neden olduğu belirtilmiştir (Cabı, 2016). Ek olarak katılımcılar süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirilmenin daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Eroğlu ve Kalaycı (2020), süreç dayalı ölçme ve değerlendirmenin benimsenmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu süreçte de dersi verimli bir hale getirmek amacıyla öğrencilere sorumluluklar verilmesi, grup çalışmaları yapılması, ek puan uygulaması gibi çeşitli yollar denenmesi görüşünde bulunmuşlardır. Ölçme ve değerlendirme için tercih edilen araçların katılımcının kopya çekmesi için uygun ortam hazırladığı görüşündedir (Kınalıoğlu ve Güven, 2011). Ölçme ve değerlendirmede sınav uygulaması olacaksa kamera ve mikrofon kullanımının etkili bir şekilde olması görüşü hakimdir. Bu sayede kopyaya engel olunacağını görüşü hakimdir.

Derse girilen öğrenme ortamlarına ilişkin görüşler sonucunda, uzaktan eğitim sürecinde farklı öğrenme ortamlarının öğrencilerin motivasyonlarına etkileri incelenmiştir. Katılımcıların çoğu öğrenme ortamlarından olumsuz yönde etkilenmiştir. Katılımcıların ders esnasında sıklıkla ev ortamından aileden kaynaklı sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Benzer şekilde çevrim içi eğitimin yüz yüze eğitimle karşılaştırılması sonucunda uzaktan eğitimin öğrenme eksikliklerine neden olduğu belirlenmiştir (Sezer, 2023). Aile evinde derse katılım ile alakalı katılımcılarda kaygı ve motivasyon eksikliği görüşü vardır. Benzer bir araştırmada ev ortamında kişisel alana sahip olamayan ve büyük ailede derse giren katılımcıların uzaktan eğitimde verim alamadıkları ve bunu problem olarak algıladıkları söylenebilir (Doğan ve Çelikten, 2021). Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin ev ortamında verim alamadıkları ve dolayısıyla motivasyonlarının düştüğü bulunmuştur (Mutdoğan ve Mutdoğan, 2022). Özellikle aile evinde derse katılımın zorluğu, mikrofon ve kamera kullanımından çekindikleri ve bu yüzden de odaklanma ve motivasyonlarında düşüş yaşandığı söylenebilir. Bulguları destekler nitelikte bilgisayar, tablet, telefon gibi cihaz eksiklikleri ve kamera, mikrofon gibi eksikliklerin olması da diğer teknik problemler olarak gösterilmiştir (Akdeniz ve Uzun, 2022). Sınıf ortamında derse katılımın öz güven açısından olumlu olduğu söylenebilir. Derse girilen ortamın fiziksel özelliklerinden etkilendiklerini, düşüş yaşandığı gözlemlenmiştir. Benzer etkiler sebebiyle dikkatleri dağınık öğrencilerin olumsuz etkilediği ve uzaktan eğitimin kalitesinin azaldığı bulgulanmıştır (Tüzün ve Toraman, 2021). Ev ortamı, uzaktan eğitim sürecinde verimsiz olsa da kafe, kütüphane gibi ortamlarda da katılımcılar derse aktif katılmakta zorlanmaktadır. Sınıf ortamı ve sınıf ortamına sahip fiziksel özelliklerin bulunduğu yerlerde dersin daha iyi dinlendiğinin ve motivasyonun arttığı söylenebilir. Bulgularla paralel olarak yüz yüze eğitimde aktif katılım, sınıf ortamı, dikkat, iletişim gibi etmenler bu farkın nedenleri olarak gösterilebilir (Sezer, 2023).

Katılımcıların uzaktan eğitim sürecini düzenlemeye yönelik düşüncelerine göre, öğrencinin motivasyonunu üst seviyeye getirmek için öğrenme ortamlarının teknoloji yardımıyla ve çeşitli stratejiler yoluyla geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır. Benzer bir araştırmada öğretmen ve öğrencilerin bu yeniliklere uyum sağlaması, bilgiye ulaşma için farklı öğretim ortamları düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir (Başaran ve diğerleri, 2021). Bununla birlikte zamandan tasarruf ve sosyoekonomik özellikleri göz önünde tutmanın önemli olduğu söylenebilir. Bulguları destekler nitelikte teknoloji seçimi için eğitsel etkinlik ve ekonomik düzey olmak üzere birçok faktörün önemsenmesi gerektiği belirtilmiştir (Girginer ve Özkul, 2004). Öğretim yöntem ve tekniklerin çeşitlendirilmesi ve öğrenci merkezli yaklaşımların temel alınması öğrencilerin aktif katılımını ve motivasyonlarını artırdığı söylenebilir. Özkul ve Girginer (2001), öğrencilerin ihtiyaç ve beklentilerine göre dersin tasarlanmasının; öğrenci tatmini ve başarısını artıracaklarını belirtmişlerdir. Teknolojik araçların derslerin ilgi çekici hale getirilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bunların olması için de öğretim elemanlarının teknoloji yeterliliklerinin artırılmasının ön koşul olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde uzaktan eğitimde öğrenci merkezli anlayışın benimsenmesi strateji, yöntem ve teknikler geliştirme, çeşitli teknolojileri derslere etkili bir şekilde entegre edebilme, ölçme ve değerlendirmeyi yönetebilme vasıflarının eğitimciler tarafından kazanılması gerektiği belirlenmiştir (Gündüzalp, 2021). Öğretim elemanlarının, katılımcıların sunum yapmalarına, soru-cevap yöntemlerini kullanmalarına ve tartışma ortamları oluşturmalarına fırsat vermeleri gerektiği düşünülmektedir. Bulguları destekler nitelikte, öğrenci anketleri, öğretim elemanı değerlendirme formları, içerik değerlendirme anketi gibi anket ve formlar öğrencilere verilmesinin ilerdeki yıllar için verimli bir öğretim gerçekleşmesine yarar sağlayacağı düşünülmektedir (Kör, Çataloğlu ve Erbay, 2013). Bununla birlikte teknolojinin uzaktan eğitimde önemli olduğu, kamera ve mikrofon kullanımı, Web 2.0 araçları ve ders kayıtlarının motivasyonu artırdığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Web 2.0 araçlarının hem görsel hem de hareket özelliği öğrencilerin öğretim süreçlerinde aktif katılımlarını sağladığı belirlenmiştir (Çoban ve Adıgüzel, 2022). Ölçme ve değerlendirme konusunda da olumlu görüşler öne çıkmış, sözlü sınavların ve ek puanların dersi dikkatli dinlemeyi teşvik ettiği belirtilip katılımcıların motivasyonlarını ve akademik başarılarını artırdığı görüşü hâkimdir. Benzer bir araştırmada uzaktan eğitimde başarının sağlanması için öğrencilere teknik yeterlilik imkânı sunmak, motivasyonlarını artırmak ve uzaktan eğitim derslerinin verimli olacağını benimsetmek en önemli etmenler olarak karşımıza çıkmaktadır (İbicioğlu ve Antalyalı, 2005).

Araştırmanın Etik İzinleri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 22.05.2023

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2023-5/2.9

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın Sürecinde Uzaktan Eğitim ve Öğrenci Başarısını Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akdemir, A. ve Arda, B. (2022). Çevrimiçi Eğitimde Görsel Sanatlar: Çevrimiçi Eğitimde Görsel Sanatlar. *19 Mayıs Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(4), 344-357. <https://doi.org/10.52835/19maysbd.1013179>
- Akdemir, AB ve Kılıç, A. (2020). Yükseköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim uygulamalarına bakışının belirlenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 685-712. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.783344>
- Akdeniz, İ., & Uzun, M. (2022). Öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde sınıf yönetiminde karşılaştıkları problemlere ilişkin görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 45-75.
- Akıncı, M., & Tunç, M. P. (2021). Uzaktan eğitim uygulamalarında matematik öğretmen adaylarının karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ekev akademi dergisi*, (85), 359-376.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz-yeterlilikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35. <https://doi.org/10.17644/sbd.171304>
- Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2023). Uzaktan Eğitim ve Örgün Eğitim Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon ve Sosyal Bulunuşluk Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim Bilim Ve Araştırma Dergisi*, 4(1), 136-152. <https://doi.org/10.54637/ebad.1258005>
- Atik, A. D. (2020). Fen Bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: Bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.
- Balcı, S. (2023). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeyi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 336-370. <https://doi.org/10.29299/kefad.1145313>
- Başar, M., Arslan, S., Günsel, E., & Akpınar, M. (2019). Distance education perceptions of prospective teachers. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 3(2), 14-22.
- Başaran, M., Ülger, I. G., Demirtaş, M., Kara, E., Geyik, C., & Vural, Ö. F. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin teknoloji kullanım durumlarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(37), 4619-4645.
- Bozanoğlu, İ. (2004). Akademik güdülenme ölçeği: Geliştirmesi, geçerliği, güvenilirliği. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 37(2), 83-98.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açık öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
- Cabı, E. (2016). Uzaktan eğitimde e-değerlendirme üzerine öğrenci algıları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 94-101.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç ve K. Kiroğlu Çev. Ed.). Pegem.
- Creswell, J. (2017). *Araştırma deseni*. (3.Baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Çakır, Ö., Ocak, M.A., Erdoğan, F., Kızılıkoğlu, G., & Üstündağ, D. T. (2023). Deprem Sonrası Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime İlişkin Memnuniyet Düzeyleri ve Görüşleri. *Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri*, 113.
- Çetinel, M. H., & Gürcüoğlu, S. (2022). Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 1-14.
- Çoban, B. T., & Adıgüzel, A. (2022). Uzaktan Eğitim İngilizce Dersi Kelime Öğretiminde Web 2.0 Araçları Kullanımının Öğrenci Başarısına ve Tutuma Etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 164-180.
- Çoban, S. (2013). Uzaktan ve teknoloji destekli eğitimin gelişimi. İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- Doğan, S., & Çelikten, L. (2021). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Dair Kompozisyonlarının İncelenmesi: Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (39), 126-157.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>

- Düzgün, S., & Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş- nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, F., & Atabay, M. (2023). Deprem Sonrası Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitime Yönelik Görüşleri. *Tüm Yönleriyle Depremler ve Etkileri*, 81.
- Ergül, H. F. (2005). Motivasyon ve motivasyon teknikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 67-79.
- Eroğlu, F., & Kalaycı, N. (2020). Üniversitelerdeki Zorunlu Ortak Derslerden Türk Dili Dersinin Uzaktan ve Yüz Yüze Uygulamalarının Karşılaştırılarak Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 1001-1027.
- Eroğlu, S., Topal, M., & Özcan, E. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: Sakarya Üniversitesi Tömer örneği. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(Ö10), 461-479. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1012470>
- Ertugut, R. (2010). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örgütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 79-85.
- Eymur, G., & Geban, Ö. (2011). Kimya öğretmeni adaylarının motivasyon ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161).
- Girginer, N., & Özkul, A. E. (2004). Uzaktan eğitimde teknoloji seçimi. *The Turkish Çevrim içi Journal of Educational Technology*, 3(3), 155-164.
- Gliner, J. A., Morgan, G. A., Leech, N. L. (2019). *Uygulamada araştırma yöntemleri desen ve analizi bütünsel yaklaşım*. (2.Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2014). Öğretmen adaylarının akademik motivasyon düzeylerine ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 173(173), 99-128.
- Gündüz, A. Y. (2020). *Dönüştürülmüş öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oyunlaştırmanın öğretmen adaylarının öğrenme yaşantılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gündüzalp, C. (2021). Öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik algı ve tutumları. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 247-271.
- Hergüner, G. Arslan, Ö. G. S. ve Dündar, A. G. H. (2002). Beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin okul deneyimi dersini algılama düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11), 44-58.
- Hoy, A.W. (2015). *Eğitim Psikolojisi*. (D.Özen Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- İbicioğlu, H., & Antalyalı, U. Ö. L. (2005). Uzaktan Eğitimin Başarısında İmkân Algı Motivasyon ve Etkileşim Faktörlerinin Etkileri: Karşılaştırmalı Bir Uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları nicel, nitel ve karma yaklaşımlar*, (4.Baskı). Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Kaleli Yılmaz, G., & Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322.
- Kandemir, A., & Sezgin Nartgün, Ş. (2022). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yorgunluğu. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(27), 424-449. <https://doi.org/10.38155/ksbd.1074213>
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N., & Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumeli'de Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Kaya, Y. (2022). *Üniversite öğrencilerinde bilişsel davranışçı yaklaşım temelli çevrimiçi akademik motivasyon psikoeğitim programının akademik motivasyon ve akademik erteleme üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi.
- Kaya, Z., & Önder, H. H. (2002). İnternet yoluyla öğretimde ergonomi. *The Turkish Çevrim içi Journal of Educational Technology*, 1(1), 48-54.
- Kazak, E., & Karaahmetoğlu, H. H. (2023). Uzaktan eğitim sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 385-401. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1213000>
- Keleş, Z. Ç., Durmaz, A., & Yücel, A. G. (2024). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik hedefleri ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 776-789.
- Kılıç, A., & Beldağ, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Sosyal Bilimler ve Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-23.

- Kınalıoğlu, İ. H., & Güven, Ş. (2011). Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğrenci Başarısını Ölçülmesinde Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildiriler*, 637-644.
- Koçer, A., & Koçak, O. (2024). 2023 depremleri ve uzaktan eğitimin yükseköğretim öğrencilerinin psikolojik durumlarına etkisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 71-91.
- Kör, H., Çataloğlu, E., & Erbay, H. (2013). Uzaktan ve örgün eğitimin öğrenci başarısı üzerine etkisinin araştırılması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(2), 267-279
- Kumaş, A. (2023). Fen Bilimleri Derslerinde Hibrit Eğitim Kapsamında Aktif Öğrenme Aracı Olarak Teknolojinin Kullanımı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(2), 943-961
- Merriam, S.B. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi*. (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Mutdoğan, A. S., & Mutdoğan, K. (2022). Uzaktan Eğitim Sürecinde Bireylerin Motivasyonunu Etkileyen Faktörler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 1-14.
- Orhan, B., & Demir, S. (2022). Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımaları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(3), 933-949.
- Özkul, A. E., & Girginer, N. (2001). Uzaktan eğitimde teknoloji ve etkinlik. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3).
- Öztan Ulusoy, Y. ve Cihangül, N. (2021). Uzaktan Eğitim Sürecinde Psikolojik Danışmanların Krize Müdahale Deneyimlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Özel Eğitim ve Rehberlik Dergisi*, 1(1), 195-231.
- Öztürk, H., Kırıcı, A., & Turan, L. (2021). Covid-19 sürecinde uzaktan eğitim neye benziyor? Öğretmen adaylarının algıları. *Studies in Educational Research and Development*, 5(2), 85-110.
- Özyürek, A., Begde, Z., Yavuz, N. F., & Özkan, İ. (2016). Uzaktan eğitim uygulamasının öğrenci bakış açısına göre değerlendirilmesi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 595-605.
- Sabancı, B. (2021). Uzaktan eğitim sisteminin öğrenci motivasyonu üzerine etkisi : Türkiye’de yapılan anket çalışmalarının derlenmesi. *Türkiye Mesleki Ve Sosyal Bilimler Dergisi*(6), 148-162.
<https://doi.org/10.46236/jovosst.984472>
- Saltürk, A., & Güngör, C. (2020). Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(36), 137-174.
<https://doi.org/10.14520/adyusbd.788716>
- Sarı, H. (2020). Evde Kal Döneminde Uzaktan Eğitim: Ölçme ve Değerlendirmeyi Neden Karantinaya Almamalıyız? *International Journal Of Scholars In Education*, 3(1), 121-128.
- Seyhan, A. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitim deneyimleri ve görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 7(3), 65-93.
<https://doi.org/10.51948/auad.910385>
- Sezer, H. N. (2023). Ön Lisans Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Algılarının İncelenmesi. *Fsm Mesleki Bilimler Dergisi*, 2(1), 15-29.
- Şahin, A. & Dinç Altun, Z. (2023). Resim-iş öğretmen adaylarının uzaktan eğitim sürecinde uygulamalı derslerin ölçme değerlendirmesine ilişkin görüşleri. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 7(1), 47-59.
- Şahin, A., & Altun, Z. D. (2023). Görsel Sanatlar Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitim Sürecinde Uygulamalı Derslerin Ölçme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri. *Bilim Eğitim Sanat ve Teknoloji Dergisi*, 7(1), 47-59.
- Şimşek, A. (2022). Uzaktan eğitimin öğrenci motivasyonu açısından incelenmesi. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 51-76. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1047570>
- Taşkıran, A. (2021). Açık ve Uzaktan Öğrenme Süreçlerinin Yönetim, Öğrenme, Teknoloji ve Değerlendirme Boyutları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 80-98.
- Türnüklü, D. A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniği: görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24 (24), 543-559.
- Tüzün, F., & Toraman, N. Y. (2021). Pandemi Döneminde Uzaktan Eğitim Memnuniyetini Etkileyen Faktörler. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(3), 822-845.
- Uçar, H. (2019). Çevrimiçi eğitimde motivasyon* [Kitap tanıtım Motivation in Çevrim içi Education by Maggie Hartnett (Ed.)]. *AUAd*, 5(2), 107-113.
- Vallerand, R. J., & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620.
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1),251-264.
- Yolcu, H.H. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,6(4), 237-250.