



Aralık / December 2024

Cilt/Volume: 8

Sayı/Issue: 2

ISSN: 2587-1706

Anadolu Öğretmen Dergisi  
Anatolian Journal of Teacher



[www.dergipark.org.tr/aod](http://www.dergipark.org.tr/aod)

DOI: 10.35346/aod.1576871

## FEN BİLGİSİ ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVİRİM İÇİ ÖĞRENME ORTAMINDA BAĞLILIĞI İLE ÖĞRENMEYE HAZIRBULUNUŞLUK, SOSYAL OLABİLME ALGISI VE AKADEMİK MOTİVASYONLARININ İLİŞKİSİNİN İNCELENMESİ\*

Eda GÜLEÇ<sup>1</sup>, Doç. Dr. Özlem ERYILMAZ MUŞTU<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Aksaray Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, [edazdil2@hotmail.com](mailto:edazdil2@hotmail.com)

<sup>2</sup>Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, [ozlemeryilmaz@gmail.com](mailto:ozlemeryilmaz@gmail.com)

### ÖZET

Çevrim içi öğrenme, teknolojinin eğitimde sağladığı önemli fırsatlardan biridir ve son yıllarda öğretim faaliyetlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Çevrim içi öğrenme öğrencilere sağladığı kolaylığın yanı sıra değişen koşullara uyum sağlamalarına imkân tanımaktadır. Bu çalışmada fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı, hazırbulunuşluk, çevrim içi motivasyon ve algılanan sosyal olabilmeleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2020-2021 eğitim-öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde okuyan 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden korelasyonel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Kişisel Bilgi Formu”, Sun ve Rueda tarafından geliştirilmiş, Ergün ve Koçak Usuel tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılmış olan “Öğrenci Bağlılığı Ölçeği” ve “Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin akademik motivasyonlarını belirlemek amacıyla Karagüven tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılmış olan “Akademik Motivasyon Ölçeği” ve hazırbulunuşluk seviyelerini belirlemek için ise Hung vd. tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya tarafından Türkçe’ye uyarlanması yapılmış olan “Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişki karşılaştırmalarında Pearson Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin bağlılığı ile akademik motivasyon seviyeleri ve algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki tespit edilirken; öğrencilerin bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir.

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

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

### ABSTRACT

Online learning is one of the important opportunities provided by technology in education and has become an integral part of teaching activities in recent years. In addition to the convenience it provides to students, online learning also allows them to adapt to changing conditions. In this study, the relationship between student

\*Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinin özetidir ve çalışmanın bir bölümü 28-29 Mayıs 2022 tarihleri arasında Diyarbakır’da düzenlenen 2. Uluslararası Dicle Bilimsel Araştırmalar ve İnovasyon Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

engagement, readiness, online motivation and perceived social ability of science teacher students in online learning environments was examined. The sample of the research consists of 97 students studying in the Science Teaching Department at Faculty of Education of a state university in the 2020-2021 academic year. In the research, detailed manual research method, one of the best research methods, was used. In the research, "Personal Information Form", "Student Engagement Scale" and "Perceived Social Ability Scale", which were developed by Sun and Rueda and adapted into Turkish by Ergün and Koçak Usluel, were used as data collection tools. In addition, the "Academic Motivation Scale", which was adapted into Turkish by Karagüven to determine the academic motivation of the students, and Hung et al. "Online Learning Readiness Scale", which was developed by Yurdugül and Alsancak Sırakaya and adapted to Turkish by Yurdugül and Alsancak Sırakaya, was used. Pearson Correlation Analysis was used in the analysis of the data. According to the research results; While a significant, positive and moderate relationship was found between students' engagement in online learning environments, their academic motivation levels and their perceived social ability; It was determined that there was no significant relationship between students' commitment and readiness levels.

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

## GİRİŞ

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

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

öğrenmenin başarılı bir şekilde devam edebilmesi, öğrencilerin öğrenme ortamlarında birbirleriyle olan sosyal ilişkilerine de bağlıdır (Ergün ve Koçak Usluel, 2015b). Durak vd. (2020), yaptıkları çalışmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarına hazırlıksız yakalandıklarını ve daha önce hiç kullanmadıkları bu ortama yabancı olduklarını, bu yüzden ortama adapte olamadıklarını belirtmiştir. Çevrim içi öğrenmede ilk olarak öğrencilerin çevrim içi öğrenme faaliyetlerine ne kadar hazır olduklarıyla birlikte çevrim içi öğrenmeye hazır olmanın önemi açığa çıkmaktadır (Canpolat ve Narin, 2020). Bowa (2016), çevrim içi öğrenmede öğrencilerin dersleri bırakma ve tamamlayamama oranlarını incelemiş ve öne çıkan nedenlerin başında öğrencilerin hazırbulunuşlukları ve sosyalleşme eksiklikleri ile ilişkili olabileceğini belirtmiştir. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin, etkili öğrenmelerini sağlamak ve derse karşı merakını uyandırabilmek amacıyla çevrim içi teknolojilerden yararlanılması öğrencilerin bağlılıklarını ve hazırbulunuşluklarını yükseltebileceği düşünülmektedir (Karadaş-Gündüz, 2022). Ayrıca öğrenciler zamanla çevrim içi öğrenme ortamlarından sıkılabilir ve akademik başarıları düşüşe geçebilir. Öğrencilerin çevrim içi ortamlarından sıkılmamaları için çevrim içi öğrenme ortamlarına bağlılıklarını sağlamak önemlidir (Akbal, 2021).

Öğrenci bağlılığı, öğrencilerin istenilen bilgi, beceri ve tutumları kazanabilmeleri için gösterdikleri çaba ve harcadıkları zaman olarak tanımlanmaktadır (Kuh, 2009). Bağlılık seviyesi yüksek olan öğrenciler eğitsel aktivitelere katılmaya istekli olabilmektedir. Aynı zamanda bağlılığı yüksek olan öğrencilerin, derslere devamlılık sağladığı, ödevlerini yapma oranlarının arttığı ve sosyal izolasyon hissini de azaldığı vurgulanmaktadır (Friedrich vd., 2004). Öğrencilerin 21. yüzyıl öğrenme becerileri arttıkça çevrim içi öğrenme ortamlarındaki bağlılık seviyelerinin de arttığı tespit edilmiştir (Yıldırım ve Altınpulluk, 2022). Bağlılık kavramı çevrim içi öğrenmede ve yükseköğretimde önemli bir konudur (Akbal, 2021). Öğrenciler öğrenme ortamlarına ne kadar bağlı ise bilgi kazanımları ve bilişsel gelişimleri o kadar yüksektir (Ergün, 2014). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci ve öğretmen aynı ortamda olmadıkları için bağlılıklarını sağlamak daha zordur. Bu yüzden daha çok çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin kendi aralarında ve öğretmenleriyle daha çok etkileşimde bulunmaları için fırsatlar sunulmalıdır. Sadece akademik açıdan değil sosyal açıdan da öğrencilerin bağlılıklarının sağlanması gerekmektedir (Ergün, 2014). Pandemi nedeniyle aniden çevrim içi öğrenme ortamlarına geçilmesi, bazı teknik aksaklıkları beraberinde getirirse de öğrencilerin yaşadığı motivasyon sorunları da göze çarpmaktadır. Tamamı çevrim içi

öğrenme ortamlarında geçen derslerde öğrencilerin, motivasyonlarını koruma noktasında bu süreçte daha büyük zorluklar yaşadıkları görülmektedir (Sarıaslan, 2022).

Motivasyon bireylerin bir işi yerine getirmek için güdülenmesi olarak tanımlanır (Kayalı vd., 2020). Öğrencilerin derslere devamlılığının sağlanması ve akademik görevlerini yerine getirmesi için motivasyon kavramı önem arz etmektedir (Enfiyeci, 2019). Xu ve Jagers (2013)' e göre de çevrim içi öğrenmede eğitimi tamamlayamama ve bırakma problemlerinin kaynağı olarak motivasyonun önemli bir faktör olduğu belirtilmiştir. Motivasyon bireylerin hedeflerine ulaşmak için sahip olmaları gereken duyuşsal bir değişkendir. Eğitimde motivasyonun artması, öğrencilerin derslere karşı istekli olmalarını, eğitim sürecine dahil olmalarını ve başarı elde etmelerini sağlar. Yani motivasyonu yüksek olan öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamlarında daha başarılı olmaktadır. Motivasyon, öğrencilerin derslerden aldıkları verimin artması açısından ve öğrencilerin derslere devamlılığını sağlaması açısından önemli bir etkidir (Sarıaslan, 2022). Motive olan bir öğrenci ondan istenen davranışları yapar, görev ve sorumluluklarını yerine getirir. Motivasyon ve akademik başarı arasında olumlu bir bağ vardır. Öğrencilerin başarılarının artması, görev ve sorumluluklarını zamanında yerine getirmeleri için motive olmaları gerekmektedir. Bireyler motive olurlarsa yaptıkları işi sürdürürler (Sarıaslan, 2022). Her uzaktan eğitim programında öğrenciler öğrenmeye motive edilmeli ve motivasyonları desteklenmelidir (Ülker, 2021).

Çevrim içi öğrenme ortamları öğrencilerin istedikleri zamanda ve istedikleri mekânda eğitime devam etmeleri açısından kolaylık sağlamıştır. Öğrencilerin sanal ortamlarda mekân kısıtlaması olmadan öğretmen ile eş zamanlı veya eş zamansız olarak eğitim görmeleri sanal sınıflar aracılığı ile sağlanmıştır (Küpeli, 2019). Ancak bu ortamlarda öğrencilerin başarılarının düştüğü, ortandan izole olduğu ve dersleri bıraktığı da gözlemlenmiştir (Ergün, 2014). Covid-19 pandemi süreci aslında çevrim içi uygulamalara ne kadar hazırlıksız olduğunu göstermiştir (Baran, 2021). Daha önceleri çevrim içi eğitim, her eğitim kademesinde uygulanmadığından öğretmenler ve öğrenciler bu sürece hazırlıksız yakalanmışlardır. Gelecekte sadece Covid-19 değil, yaşanılması muhtemelen olan pek çok olay bizi çevrim içi uygulamaları kullanmaya mecbur bırakabilir (Demir, 2021). Bu nedenle öğrencilerin bu sürece nasıl hazır oldukları, ileride çevrim içi öğrenme ile eğitim alacak herkes için kaynak olabilir (Baran, 2021). Ayrıca çevrim içi ortamlarda doğup büyüyen öğrenciler, teknolojiyi en iyi bilen kişilerle çalışmaya eğilimlidir. Bu yüzden geleceğin öğretmenleri çevrim içi ortamlarda bilgiyi aktarmada, yetenekleri yönetmede, öğrencileri motive etmede ve öğrencilerin ortama bağlılıklarını sağlamakta daha usta olmalıdırlar. Geleceğin öğretmen adaylarının çevrim içi

öğrenmeye yönelik hazırbulunuşluklarının diğer değişkenler ile ilişkisinin incelenmesi, mevcut durumlarının belirlenmesi, geleceğin öğretmen özelliklerinin belirlenmesinde ve bu özelliklerin iyileştirilmesini sağlamak açısından önem taşımaktadır (Akbal, 2021).

Yakın gelecekte çevrim içi öğrenme ortamlarının eğitimin zeminini oluşturması beklenmektedir (Telli vd., 2020). Salgın sonrası dünyada yaşananların yeni bir dünya düzeni oluşturacağı ve çevrim içi öğrenme bağlamında dünyanın eskisi gibi olmayacağı düşünülmektedir (Bozkurt, 2020). Dolayısıyla eğitimcilerin ve öğrencilerin çevrim içi ortamlara hazır olmaları, eğitimin niteliğini ve öğrencilerin akademik başarılarını artırmak açısından önem taşımaktadır. Yalnızca hazırbulunuşluk değil, öğrencilerin çevrim içi ortamlara bağlılıklarının yüksek olması da öğrenme ortamlarında etkin katılım göstermesi, hedeflenen öğrenme çıktıklarına ulaşılabilmesi, öğrenme ortamından sıkılmamaları için öğrenen bağlılığının sağlanması gerekir (Akbal, 2021). Öğrencilerin öğrenme ortamlarına bağlılıkları arttıkça öğrenme çıktıklarını başarabilmek için motivasyonları da artmaktadır. Bu yüzden öğrenci bağlılığını artıracak, kendilerini güvende ve ortama ait hissetmelerini sağlayacak, ilgi ve dikkatlerini çekecek öğrenme ortamlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Ergün, 2014). Öğrencilerin çevrim içi ortamlarda davranışları, birbirleriyle olan etkileşim ve iletişimleri onların ortamdaki konumunun belirleyicisidir. Çünkü birbirleriyle olan iletişimleri ortama bağlılıklarını etkilemektedir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında sosyal etkileşimin gerçekleştiği çevrim içi ortamlarda etkili katılım ve iş birliği daha da kolaylaşmaktadır (Abedin, 2011). Sosyal olabilme sosyal etkileşim alanının oluşumunu kolaylaştıran, katılımcılar tarafından algılanan bir kapsam olarak nitelendirilir (Krejins vd., 2007). Etkileşim ve katılım öğrenci bağlılığının vazgeçilmez ve önemli bileşeni olduğu için sosyal olunabilen çevrim içi öğrenme ortamlarında çevrim içi tartışma, ürün geliştirme gibi etkinlikler oluşturularak öğrenci bağlılığı sağlanmaktadır (Ergün, 2014).

Bilgi ve iletişim çağında bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri gerekmektedir. Beklenen davranışların devamlılığını sağlamak için motivasyon önemli bir etkidir (Sarıaslan, 2022). Ayhan (2022) çalışmasında, öğrencilerin akademik motivasyonlarını çevrim içi öğrenme ortamlarında devam ettirmekte zorlandıklarını ve bu konunun araştırılmasına ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Saltürk ve Güngör (2020)' e göre çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonları ve motivasyonlarını etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir. Alanında öğrenim görmeye, elde ettiği bilgileri uygulamaya ve mesleki gelişimini hayat boyu sürdürmeye istekli öğretmenlerin yetişmesi, aldıkları öğrenim süresince motivasyonlarının içten gelen konumda ve yüksek seviyede olmasıyla ilişkilidir. Bu durum doğal olarak

gelecekteki öğrencilerini etkileyecektir. Deci ve Ryan (2017) bireyin bir eylemden en verimli şekilde faydalanmasının yolunun motivasyonunun türü ve seviyesiyle doğrudan ilişkili olduğunu öne sürmektedir ve bu durum, birey için yaratılan eğitim ortamının özellikleriyle de bağlantılıdır. Motivasyon aynı zamanda diğer bütün faktörler içinde öğrenci performansını en çok etkileyen değişkendir (Ayhan, 2022). Bu değişken öğrencilerin gelecekte alacakları eğitim kalitesi açısından önemlidir (Orhon, 2022). Çevrim içi öğrenmede bu değişkenlerin hepsinin bir arada değerlendirildiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, bu araştırma fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında bağlılıkları ile öğrenmeye hazırbulunuşluk, sosyal olabilme algıları ve akademik motivasyonlarının ilişki seviyelerini ortaya koymaya çalışmaktadır.

Bu araştırmanın amacı; Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim gören lisans öğrencilerinin, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk ve akademik motivasyonları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca çalışmanın bir diğer amacı da öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında algılanan sosyal olabilme seviyelerini belirlemektir.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemi; “Çevrim içi öğrenme ortamlarında fen bilgisi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin öğrenci bağlılığı ile çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri, sosyal olabilme algıları ve akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Araştırmanın alt problemleri;

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



## YÖNTEM

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

### Araştırmanın Çalışma Grubu

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

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde Öğrenci Bağlılığı Ölçeği, Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği, Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluk Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır.

#### *Öğrenci Bağlılığı Ölçeği*

Çalışmada Sun ve Rueda (2012) tarafından geliştirilmiş olan Ergün ve Koçak Usluel (2015a) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Öğrenci Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 19 maddeden oluşan ölçek, 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Bu ölçekten en düşük 19, en yüksek 95 puan toplanabilir. Özgün ölçek duyuşsal, bilişsel ve davranışsal bağlılık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Güvenirlik analizi sonuçlarına göre ölçeğin Cronbach Alfa ile hesaplanan güvenirlik katsayısı 0,839 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bu çalışmadaki Cronbach alfa güvenirlik değeri ise .761 olarak belirlenmiştir.

#### *Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği*

Çalışmada kullanılan Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği; Ergün ve Koçak Usluel (2015b) tarafından geliştirilmiştir. Toplam 12 maddeden oluşan ölçek 5'li likert tipi şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60 olarak belirlenmiştir. Ölçek iki

faktörden oluşmaktadır ve Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,895'dir. Ölçeğin Görevle alakalı sosyal olabilme faktörünün Cronbach alfa güvenilirlik değeri .815, görevle alakası bulunmayan sosyal olabilme faktörünün ise .849 'dur. Bu çalışmada hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değeri ise .855 olarak bulunmuştur.

### ***Çevrim İçi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği***

Çalışmada Hung vd. (2010) tarafından geliştirilen ve Yurdugül ve Alsancak Sırakaya (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlaması yapılan Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluk Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır ve 5'li likert tipi şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek beş boyuttan oluşmakta olup, bu boyutlar sırasıyla: özgüdümlü öğrenme, öğrenme için motivasyon, öğrenen kontrolü, bilgisayar ve internet özyeterliği ve çevrim içi iletişim özyeterliği şeklindedir. Öleekten alınabilecek en düşük puan 18, en yüksek puan ise 90 şeklinde belirlenmiştir. Öleekte bulunan maddelerin çevrim içi hazırbulunuşluk yapısının beş değişik alt boyutuna yönelik standartlaştırılmış faktör yükleri 0,60 ile 0,90 arasındadır. Cronbach alfa değeri ise .800 şeklindedir. Ölçeğin bu çalışmanın verileri ile hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik değeri ise .673 olarak belirlenmiştir.

### ***Akademik Motivasyon Ölçeği***

Araştırmada Vallerand vd. (1992) tarafından geliştirilen Akademik Motivasyon Ölçeği kullanılmıştır. Karagüven (2012) tarafından ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapılmıştır. Toplam 28 maddeden oluşan 7'li likert tipli ölçeğin üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk olmak üzere her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Alt boyutlardan alınan puanlar 4-28 puan arasında değişmektedir. Her alt boyut ayrı ayrı değerlendirilmekte ve bireyde o boyutun ne derecede olduğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği incelendiğinde alt boyutlara ait Cronbach alfa değerlerinin .670 ile .870 arasında değiştiğini göstermiştir. Bu çalışma için ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik değeri ise .802 olarak belirlenmiştir.

### ***Uygulama Süreci***

Pandemi süreci ile ülkemiz genelinde yüz yüze eğitim hızlı bir şekilde durdurularak, online eğitime geçilmiştir. Bu süreçte dersler çeşitli online platformlar üzerinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu online ortamlar ile ilk defa karşılaşan öğrencilerin bağlılığı, hazırbulunuşlukları, sosyal olabilme algıları ve motivasyonları arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmamızda ilk olarak Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan ve uygulamanın yapıldığı üniversitenin eğitim fakültesi dekanlığından uygulama için gerekli



izinler alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler 2020-2021 eğitim öğretim yılını güz dönemi süresince bütün derslerine bir sanal sınıf uygulaması olan Perculus üzerinden katılmışlardır. Öğrencilere ders dönemi sonunda Öğrenci Bağlılık Ölçeği, Algılanan Sosyal Olabilme Ölçeği, Çevrim içi Öğrenme Hazırbulunuşluk Tutum Ölçeği ve Akademik Motivasyon Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama yapılırken kullanılan ölçekler ilk olarak Google form programı yardımıyla düzenlenmiştir. Daha sonra 97 öğrenciden oluşan çalışma grubuyla anketler WhatsApp programı üzerinden paylaşılmıştır. Pandemi sürecinin dezavantajlarından biri olarak 38 öğrenci ölçekleri uzaktan erişim yollarıyla doldurmuştur. Geriye kalan 59 öğrenciye ise birebir ulaşılarak ölçekler uygulanmıştır.

### Verilerin Analizi

İlk olarak araştırmada toplanan verilerin dağılımların normallik analizleri, basıklık ve çarpıklık testleri aracılığıyla incelenmiş ve elde edilen değerler tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin normallik testi, çarpıklık-basıklık değerleri, minimum, maksimum puanları ve ortalama puanları

	Skewness	Kurtosis	Min.	Maks.	ss	n	Ort.
Akademik Motivasyon	-,219	1,415	61	163	21,22	97	125
Öğrenci Bağlılığı	-,452	,099	40	85	8,96	97	64
Hazır Bulunuşluk	-,627	,823	32	88	9,50	97	62
Akademik Sosyal Olabilme	-,104	,526	16	56	7,76	97	36

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

Tablo 1 incelendiğinde akademik motivasyon ölçeğinin minimum 61 puan maksimum 163 puan olduğu ayrıca öğrencilerin çevrimiçi motivasyon ölçeğinden ortalama puanın 125 aldığı görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin, akademik motivasyon puan ortalaması yüksek seviyededir. Benzer şekilde öğrenci bağlılık ölçeğinin minimum 40 puan maksimum 85 puan olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenmeye bağlılık ölçeğinden aldıkları ortalama puanın 64 olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi ortamlara bağlılık seviyelerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Hazır bulunuşluk ölçeğinin minimum değeri 32 maksimum değerinin ise 88 olduğu

görülmektedir. Öğrencilerin bu ölçekten ortalama puanın 62 aldıkları görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre öğrencilerin çevrimiçi ortamlara hazırbulunuşluk seviyelerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Algılanan sosyal olabilme ölçeğinin minimum 16 puan maksimum 56 puan olduğu görülmektedir. Bu ölçekten ortalama 36 puan aldıkları görülmektedir. Ölçekten alınan sonuçlara göre çevrimiçi öğrenme ortamlarına dair sosyal olabilme algısının orta seviyede olduğu görülmektedir.

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

## BULGULAR

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

### Araştırmanın birinci alt problemine ait bulgular

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

Tablo 2. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyelerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

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

$p < 0,05^*$

Tablo 2 incelendiğinde çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r = -0,97$ ;  $p < 0,05$ ). 5 farklı alt boyutu olan hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutları ile öğrenci bağlılığı arasında bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmektedir.

Tablo 3. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk alt boyutlarının seviyelerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

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

**p<0,05\***

Tablo 3 incelendiğinde, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir ( $r = -,099$ ;  $r = -,098$ ;  $r = ,022$ ;  $r = -,068$ ;  $r = ,224$ ;  $p < 0,05$ ).

### Araştırmanın ikinci alt problemine ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyonları arasında bir ilişki var mıdır?” sorusunda ait bulgular Tablo.4’te incelenmiştir.

Tablo 4. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon seviyelerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

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

**\*p<0,05**

Tablo 4 incelendiğinde, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve zayıf seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ( $r = ,203$ ;  $p < 0,05$ ). Determinasyon katsayısı ( $R = r^2$ ) hesaplandığında  $r^2 = 0.041$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin akademik motivasyonlarının %4,12’si öğrenci bağlılığı ile

açıklanmaktadır. Akademik motivasyon ölçeğinin 6 farklı alt boyutu bulunmaktadır. Öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyonun alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 5’te verilmektedir.

Tablo 5. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon alt boyutlarının seviyelerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

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

**p<0,05\***

Tablo 5’te görüldüğü üzere, fen derslerinde uygulanan sanal sınıf uygulamalarının öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon alt boyutlarından olan başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutları arasında anlamlı, pozitif ve zayıf seviyede, motivasyonsuzluk alt boyutu ile anlamlı, negatif ve zayıf seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ( $r=,265$ ;  $r=,337$ ;  $r=,-382$ ;  $p<0,05$ ). Determinasyon katsayısı ( $R=r^2$ ) hesaplandığında, öğrencilerin başarıya yönelik içsel motivasyonlarının %7,02’si, öğrencilerin uyarım yaşamaya yönelik motivasyonlarının %11’i ve öğrencilerin motivasyonsuzluklarının %14,5 ‘i öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir.

### **Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgular**

Araştırmanın 3. alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında algılanan sosyal olabilme seviyeleri nedir?” sorusuna ait bulgular Tablo 6’da incelenmiştir.

Tablo 6. Sınıflara göre algılanan sosyal olabilme alt boyutları puan ortalamaları.

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

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf seviyelerinde algılanan sosyal olabilme puan ortalamalarının 36-38 puan aralığında değiştiği ve birbirlerine yakın değerde olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin sosyal olabilme puanları ölçeğin alt boyutları için değerlendirilmiştir. İki alt boyuttan oluşan ölçekten alınan puanların hem görevle ilgili sosyal olabilme hem de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan seviyelerinin birbirlerine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında şakalaşma, anlamsız sözler söyleme ya da planlama yapma gibi görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamaları ile ders ile ilgili görüş verme, örnek verme, katılıma teşvik etme gibi görevle ilgili sosyal olabilme durumları puan ortalamaları arasında yaklaşık 3 puan olduğu ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puanlarının biraz daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

#### Dördüncü alt probleme ait bulgular

Araştırmanın 4. Alt problemi olan “Fen bilgisi öğretmenliği bölümü lisans öğrencilerinin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna ait bulgular Tablo 7’de incelenmiştir.

Tablo 7. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyelerine ilişkin Pearson korelasyon testi sonuçları.

	Öğrenci Bağlılığı		Sosyal Olabilme
<b>Öğrenci Bağlılığı</b>	R	1	
	P		
<b>Sosyal Olabilme</b>	R	,553	1
	P	,000*	

p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ( $r=,553$ ;  $p<0,05$ ). Determinasyon katsayısı ( $R=r^2$ ) hesaplandığında  $r^2= 0.305$  olduğu görülmektedir. Öğrencilerin algılanan sosyal olabilmelerinin %30 öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir. Algılanan sosyal olabilme ölçeğinin görevle ilgili olan ve olmayan olmak üzere iki alt boyutu vardır. Öğrencilerin bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki incelenmiş ve elde edilen veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutlarının seviyelerine ilişkin pearson korelasyon testi sonuçları.

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

**p<0,05\***

Tablo 8 incelendiğinde, çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutları olan görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir ( $r=,430$ ;  $r=,518$ ;  $p<0,05$ ). Determinasyon katsayısı ( $R=r^2$ ) hesaplandığında öğrencilerin görevle ilgili olan sosyal olabilme seviyelerinin %18’ i ile öğrencilerin görevle ilgili olmayan sosyal olabilme seviyelerinin %26’ sı öğrenci bağlılığı ile açıklanabilmektedir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Çevrim içi öğrenme ortamlarında fen bilimleri öğretmen adaylarının bağlılığı ile çevrim içi öğrenme, hazırbulunuşluk, akademik motivasyonları ve algılanan sosyal olabilmeleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla elde edilen araştırma sonuçlarına göre;

Araştırma sonuçlarına göre çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon arasında anlamlı, pozitif ve zayıf seviyede bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin içsel ve dışsal olarak motive olabildiklerinin göstergesidir. Bu ilişkiyi derinlemesine incelemek için motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına bakılmıştır. Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutundan olan başarıya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon boyutları



arasında anlamlı, pozitif ve zayıf seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilirken, motivasyonsuzluk alt boyutunda anlamlı, negatif ve zayıf seviyede bir ilişki tespit edilmiştir. Benzer şekilde Covid-19 pandemisi ile geçilen çevrim içi öğrenme sürecinde öğrencilerin başarı odaklı içsel motivasyonunun akademik başarılarıyla doğrudan ilişkili olduğu bulunmuştur (Ayhan, 2022). Aydoğan vd. (2022) pandemi döneminde çevrim içi derslere yönelik motivasyon seviyelerini inceledikleri çalışmada içsel motivasyon algılarının dışsal motivasyon algılarından yüksek ortalamaya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmamızda öğrencilerin başarıya yönelik içsel motivasyonlarının %7 si bağlılıkla açıklanabilmektedir. İçsel motivasyona sahip olan bireyler ilgi, yetenek ve meraklarından kaynaklanan ihtiyaçları doğrultusunda harekete geçerler. Öğrencilerin kendilerine verilen görevleri yerine getirmeye yönelik içsel motivasyona sahip olmaları başarmaktan zevk almalarına katkı sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Çalışmamızda öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyeleri ile de bağlılıklarının anlamlı olarak birbirinden farklılaştığı ve öğrencilerin motivasyonsuzluk seviyeleri azaldıkça bağlılıklarının arttığı görülmüştür. Ayrıca çalışmamızın sonuçlarında çevrim içi ortamlarda öğrenci bağlılığı ile dışsal motivasyon arasında bir ilişki görülmemektedir. Öğrencilerde oluşan davranışlar içsel olarak ödüllendirildiğinde öğrencileri güdülemek için çevresel faktörlere ihtiyaç duyulmaz ancak dışsal motivasyona sahip olan bireylerin davranışları çevresel faktörlere bağlıdır. Çevresel faktörlere örnek olarak ödül, ceza, cesaretlendirme gibi örnekler verilebilir. Çevrim içi öğrenme ortamlarına aniden geçiş, öğrencilerin ve dersleri yöneten öğretim üyelerinin bu duruma hazırlıksız yakalamalarının da sebep olabileceği bu durum çalışmanın önemli sonuçlarından biridir. Bu sonuç çevrim içi ortamlarına öğrencilerin dışsal motivasyonlarını arttıracak faktörlerin eklenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Uzaktan eğitimin en belirgin dezavantajı sosyalleşme sorunu ve bireylerin kendilerini yalnız hissetmeleridir. Yüz yüze eğitim ortamlarında oluşan etkileşim yöntemine alışan öğrenciler çevrim içi öğrenme ortamlarında etkileşime girmekte zorlanmaktadırlar (Sel ve Şad, 2020). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenme amaçlı etkileşim kurulması görevle ilgili sosyal olabilme olarak, arkadaş bulma ve selam söyleme gibi etkileşimler de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme olarak incelenmektedir. Çalışma sonucunda öğrencilerin sosyal olabilme puanları ölçeğinin alt boyutlarından oluşan ölçekten alınan puanların hem görevle ilgili sosyal olabilme hem de görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan seviyelerinin birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sınıf seviyeleri farklı olsa bile görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puanlarının birbirine yakın değerlerde

olduğu ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada dikkat çeken noktalardan biri öğrencilerin görevle ilgili olmayan sosyal olabilme seviyelerinin görevle ilgili sosyal olabilme puanlarına göre ortalama 3 puan yüksek olmasıdır.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenci bağlılığı ile algılanan sosyal olabilme alt boyutları olan görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme seviyeleri arasında anlamlı, pozitif ve orta seviyede bir ilişki oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu durum bireylerin birbirine güvenmekte ve böylece kendilerini ortama bağlı hissettikleri şekilde yorumlanabilir. Ergün (2015a) yılında yaptığı çalışmada çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığının % 71 inin algılanan sosyal olabilmesi ile açıklanabildiğini tespit etmiştir. Ayrıca öğrenci bağlılığı ile sosyal olabilme algısı arasında anlamlı pozitif bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde çevrim içi ortamlarda da öğrencilerin algılanan sosyal olabilme puan ortalamaları sınıflara göre değişiklik göstermemiştir. Buna bağlı olarak öğrencilerin görevle ilgili sosyal olabilme ve görevle ilgili olmayan sosyal olabilme puan ortalamaları da paralellik göstermektedir. Benzer şekilde çalışmanın sonucu Sun ve Rueda (2012)'nin yılı çevrim içi öğrenme ortamlarında çeşitli araçlarla sağlanacak olan sosyal etkileşimlerin, öğrenci bağlılığının artırılmasında etkili olabileceğini belirttiği çalışmaları ile de paralellik göstermektedir. Çalışma sonucunda öğrencilerin, gruptaki diğer üyelerin hareketlerinin farkında olduklarında ve kendilerini diğerlerine bağlı hissettiklerinde görevle ilgili olmayan ve görevle ilgili olan sosyal olabilme algısının da dolaylı olarak etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Yapılan araştırma da çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir ilişki ortaya koymadığı tespit edilmiştir. Akbal (2021) yılında yaptığı çalışmada hazırbulunuşluk ve bağlılık arasındaki ilişkiyi incelemiştir ve hazırbulunuşluğun 5 alt boyutunu da kapsayacak şekilde yapılan korelasyon sonucunda bağlılıkla hazırbulunuşluk arasında pozitif anlamlı bir ilişki belirlemiştir. Can (2020) öğrencilerin teknolojik olarak hazırbulunuşluklarının, çevrim içi öğrenme ortamlarında sürecin iyi yürütülebilmesi açısından önem taşıdığını vurgulamıştır. Yiğit vd. (2011) yılında yaptıkları çalışmada e-öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyelerini geleneksel eğitim ve uzaktan eğitim açısından kıyaslamıştır. Çalışma sonuçları geleneksel eğitimdeki başarının, uzaktan eğitimdeki başarıya göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Karataş (2006) çalışmalarını destekler niteliktedir. Yüz yüze öğrenmeye göre uzaktan öğrenme sürecinde, öğrenme sorumluluğu yüksek oranda

öğrenciye aittir (Şimşek vd., 2011). Yüz yüze öğrenme ortamlarından çevrim içi öğrenme ortamlarına geçiş sürecinde hazırbulunuşluk seviyelerinin yüksek olması önemlidir. Hazırbulunuşluk seviyesi yüksek olan öğrencilerin başarılı oldukları ve kendilerine daha çok güvendikleri belirlenmiştir (Bozkurt, 2020; Hung vd., 2010). Tüm bu araştırmalar göz önüne alındığında covid-19 süreciyle beraber aniden çevrim içi öğrenme ortamlarına geçen öğrencilerin çevrim içi öğrenme ortamlarına hazır olmadıkları, aniden karşılaştıkları bu durumda kendilerini yeterli hissetmemeleri normal bir durum olarak yorumlanabilmektedir. Buda çalışmanın sonucuna açık bir şekilde yansımıştır ve öğrencilerin öğrenci bağlılığı ile hazırbulunuşluk seviyeleri arasında bir ilişki ortaya koymadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkarak;

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

#### KAYNAKÇA

- Abedin, B. (2011). Investigating the trend of non-task social interactions in online collaborative learning environments, 44th Hawaii International Conference on System, Hawaii, USA Kongresinde sunulmuş bildiri, 1-8.
- Aydoğan, M. O., Birsin, H. F. ve Akan, T. S., (2022.) Sınıf öğretmenlerinin pandemi döneminde çevrim içi çevrim içi derslere yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (32), 431-453.
- Akbal, H. İ.(2021). *Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluklarının ve bağlılıklarının incelenmesi*, (Yüksek Lisans tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alsancak Sırakaya, D. ve Yurdugül H. (2016). Öğretmen adaylarının çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 185–200.
- Aslan, B.(2022). *Acil uzaktan eğitimde, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ayhan, Ş. (2022). *Covid-19 pandemi sürecinde üniversite öğrencilerinin akademik motivasyonlarının incelenmesi* (Yüksek Lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baran, A. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin covid-19 pandemisi ile gelişen uzaktan öğretim süreciyle ilgili hazırbulunuşlukları görüşleri ve tecrübeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Bowa, P. (2016). Retention in online courses: Exploring issues and solutions-A literature review. *Sage Open*, 6(1), 1-11.

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3) 112-142.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, O., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri, Pegem Akademi, Ankara.
- Can, E., 2020. Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Canpolat, U. ve Narin, Z. (2020). Uzaktan eğitim bağlamında e-hazır olma kavramının irdelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 79-91.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (2017). Self Determination Theory, Guilford Press, New York.
- Demir, S. (2021). *Öğrencilerin çevrim içi ortamda öğrenmeye hazırbulunuşluk, memnuniyet ve akademik başarı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Durak, G., Çankaya, S. ve İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye’deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Enfiyeci, T. (2019). *Çevrim içi ortamlarda lisansüstü uzaktan eğitim öğrencilerinin topluluk hissi, motivasyon ve akademik başarısı arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Türkiye.
- Ergün, E. (2014). *Ağsal öğrenme ortamlarında sosyal ağ yapısı ve sosyal olabilmenin öğrenci bağlılığı üzerindeki etkisi* (Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, E. ve Koçak Usluel, Y. (2015a). Çevrim içi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği’nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 18-33.
- Ergün, E. ve Koçak Usluel, Y. (2015b). Çevrim içi öğrenme ortamlarına yönelik algılanan sosyal olabilme ölçeği’nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 6(3), 36-50.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept. State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gündüzalp, C. (2021). Mobil uygulamalar ile desteklenmiş çevrim içi öğrenmenin öğrencilerin motivasyon, hazırbulunuşluk ve bağlılıklarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19 (2), 753-773.
- Hung, M., Chou, C., Chen, C. ve Own, Z. (2010). Learner readiness for online learning: Scale development and student perceptions. *Computers & Education*, 55, 1080–1090.
- Karadaş-Gündüz, S. (2022). *Kovid-19 Pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme sistemleri kabulleri ve çoklu görev algılarının çevrim içi derslere bağlılıklarındaki rolünün incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Karagöz, Y. (2017). *Spss ve Amos Uygulamalı Nitel Ve Nicel Karma Bilimsel Araştırma Yöntemleri Yayın Etiği*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (4), 2599-2620.
- Karataş, S.(2006). Deneyim eşitliğine dayalı internet ve yüz yüze öğrenme sistemlerinin öğrenci başarısı açısından karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 113-132.
- Kayalı, B., Karaman, S., Kurşun, E. ve Balat, Ş. (2020). Çevrim içi ortamlarda motivasyonel geribildirim öğrencilerin öz-düzenleme, öz-yeterlilik, kaygı ve başarı puanlarına etkisi. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (4), 19-36.

- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W. ve Buuren, V. H. (2004). Determining sociability, social space, and social presence in a synchronous collaborative groups. *CyberPsychology & Behavior*, 7, 155–172.
- Kuh G.D. (2009). What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, 50, 683–706.
- Küpeli, Y. (2019). *Lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin sanal sınıflarına ilişkin teknoloji kabul düzeyleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri, Enstitüsü, Ankara.
- Orhon, P. c. (2022). *İngilizce öğretmen adaylarının öğretim motivasyonu, akademik motivasyonu ve motivasyonel çalışma koşullarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Polat, H. (2016). *Çevrim içi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Doktora Tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Saltürk, A. ve Güngör, C., 2020. Üniversite öğrencilerinin gözünden covid-19 pandemisinde uzaktan eğitime geçiş deneyimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 36, 137-174.
- Sarıaslan, N. (2022). *Fen bilgisi eğitimi yüksek lisans programı öğrencilerinin pandemi sürecindeki akademik motivasyonları ile erteleme davranışları* (Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Lisansüstü Eğitimi Enstitüsü, Tokat.
- Sarıtaş, E. ve Barutçu, S. (2020). Öğretimde dijital dönüşüm ve öğrencilerin pandemi döneminde çevrim içi öğrenmeye hazırbulunuşluğu: Pamukkale Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Journal of Internet Applications and Management*, 11, 1, 5–22.
- Sel, F. ve Şad, S. N. (2020). İnönü üniversitesi uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrim içi öğrenci bağlılık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 860-904.
- Sun, J. C. Y. ve Rueda, R. (2012). Situational interest, computer self-efficacy and selfregulation, their impact on student engagement in distance education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191-204.
- Şimşek, T. ve Gümüseli, A. İ. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin hazırbulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Toplum Bilimler Dergisi*, 6 (2), 168-169.
- Telli, S. G. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrim içi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34.
- Ülker, Ü. (2021). *E-öğrenme ortamlarında etkileşimli değerlendirme araçları kullanımının başarı kaygısına, motivasyona, başarıya etkisi ve öğrenen görüşleri* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C. ve Vallières, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.
- Yıldırım, Y. ve Altınpulluk, H. (2022). Öğrenci bağlılığı araştırmalarındaki güncel eğilimlerin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 252-273.
- Yiğit, T., Aruğaslan, E., Özyayın, B., Tonguç, G. ve Özkanan, A. (2011). Geleneksel eğitim ve uzaktan eğitimde öğrenen başarılarının karşılaştırılması: Temel bilgi teknolojileri kullanımı dersi örneği. *11th International Educational Technology*, 1539-1546.
- Yurdugül, H. ve Sırakaya, D. A. (2013). Çevrim içi öğrenme hazırbulunuşluk ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 38, 169-170.
- Xu, D. ve Jaggars, S. S. (2013). The impact of online learning on students' course outcomes: Evidence from a large community and technical college system. *Economics of Education Review*, 37, 46-57.