



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

UZAKTAN EĞİTİM İLE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENME MOTİVASYONLARI VE
SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ

SELİN KAVAKLI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

LEFKOĞA
2021

**UZAKTAN EĞİTİM İLE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ
ÖĞRENME MOTİVASYONLARI VE
SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ**

SELİN KAVAKLI

**YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**TEZ DANIŞMANI
DR. BİNGÜL SUBAŞI**

**LEFKOŞA
2021**

KABUL VE ONAY

Selin Kavaklı tarafından hazırlanan Uzaktan Eğitim İle Öğrenim Gören Lise Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonları ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi başlıklı bu çalışma, 23/06/2021 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Bu Tez Sınavı online gerçekleştirilmiştir. Jüri üyeleri olurlarını sözlü olarak beyan etmişlerdir.

JÜRİ ÜYELERİ

DR. BİNGÜL SUBAŞI (Danışman)

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

DR. GÖNÜL TAŞÇIOĞLU (Başkan)

Yakın Doğu Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi
Psikoloji Bölümü

YRD.DOÇ. DR. YASEMİN SORAKIN

Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı

Prof. Dr. Hüsnü Can Başer
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin, tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim. Tezimin kağıt ve elektronik kopyalarının Yakın Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Yakın Doğu Üniversitesinde erişime açılabilir.
- Tezimin iki (2) yıl süre ile erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde tezimin tamamı erişime açılabilir.

Tarih

İmza

Ad Soyad

TEŞEKKÜR

Öncelikle eğitim hayatım için maddi manevi desteğini esirgemeyen annem HATİCE KAVAKLI, babam MEHMET KAVAKLI ve kardeşim Koray KAVAKLI'ya ve hayat arkadaşım, meslektaşım Ali ASLAN'A ve meslektaşım, canım arkadaşım GAMZE ÖZTÜRK'e sonsuz teşekkürlerimi borç bilirim.

Çok kıymetli bilgi birikimi ve tecrübeleriyle yol gösteren PROF.DR. MEHMET ÇAKICI , DOÇ. DR. ÜLGEN OKYAYUZ, YRD. DOÇ DR. MERYEM KARAAZİZ, YRD. DOÇ. DR. ASRA BABAYİĞİT , UZM. PSK AYŞE BURAN'a ve yüksek lisans eğitimim boyunca bana yol gösteren başarılarıyla ve öğrencileriyle olan ilişkileri ile bizlere örnek olan ve tez yazım sürecinde danışmanım olan DR. BİNGÜL SUBAŞI'ya gösterdiği özveri , ilgisi ve tüm bilgilerini sakınmadan bizlere sunduğu için, sevecenliği ve tecrübelerini bize sunmaktan bir adım geri durmadığı için çok teşekkür ederim.

ÖZ

UZAKTAN EĞİTİM İLE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİN ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI VE SINAV KAYGILARININ İNCELENMESİ

Bu çalışmanın amacı uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınava yönelik kaygı düzeylerinin belirlenmesidir. Araştırmanın örneklemini Ordu ilinde yaşayan uzaktan eğitim ile öğrenim gören ve gelişigüzel örnekleme yöntemi ile seçilen 384 lise öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonları Ölçeği ve Sınav Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı Ordu ilinde bulunan lise öğrencilerine online ortamlarda ulaştırılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları ile cinsiyetleri, kiminle yaşadıkları, nerede yaşadıkları gibi bazı demografik değişkenleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Kadın öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ile sınav kaygılarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasında anlamlı ilişki vardır. Ayrıca öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarına yönelik tutum puanları ve sınav kaygısı düzeylerinin birbirini yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada sosyodemografik değişkenler ele alınarak elde edilen farklılıklar doğrultusunda kadın öğrencilerin daha yüksek riskli grupta oldukları öncelikli tutularak sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Çevrimiçi öğrenme Motivasyonu, Sınav kaygısı

ABSTRACT

EXAMINATION OF ONLINE LEARNING MOTIVATIONS AND EXAM ANXIETY OF HIGH SCHOOL STUDENTS WHO EDUCATE

The aim of this study is to determine the online learning motivations and exam anxiety levels of high school students studying with distance education. The participants of the study consisted of randomly 384 high school students living in Ordu and studying distance learning. Personal information form, online learning motivation scale developed by researchers and test anxiety scale were used as data collection tools in the study. In addition, it was examined whether students' motivation and test anxiety levels differ in terms of demographic characteristics.

As a result of the research, there is a significant relationship between the online learning motivation of distance education students and their exam anxiety. In addition, it was concluded that students' attitudes towards online learning motivation and test anxiety levels predicted each other. In line with the differences obtained by considering the sociodemographic variables in the research, it is recommended to carry out studies to strengthen the social support resources by prioritizing that female students are in the higher risk group.

Keywords: Distance Education, Online Learning Motivation, Exam Anxiety

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	iii
ÖZ	iv
ABSTRACT	v
TABLO DİZİNİ.....	viii
KISALTMALAR	xi
1. BÖLÜM.....	12
GİRİŞ.....	12
1.1. Problem Durumu	12
1.2. Araştırmanın Amacı	14
1.3. Araştırmanın Önemi.....	14
1.4. Sınırlılıklar	15
1.5. Tanımlar	15
2. BÖLÜM.....	16
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	16
2.1. Uzaktan Eğitim.....	16
2.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi.....	16
2.1.2. Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi	17
2.1.3. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri	18
2.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	19
2.1.5. Çevrimiçi Öğrenme	20
2.1.6. Motivasyon	21
2.1.7. Uzaktan Eğitimde Motivasyon	23
2.2. Kaygı Kavramı	24
2.3. Sınav Kaygısı Kavramı	25
2.3.1. Sınav Kaygısının Nedenleri.....	25
2.4. Sınav Kaygısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar.....	27
2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	27
2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar.....	27
3. BÖLÜM.....	29
YÖNTEM	29
3.1. Araştırmanın Modeli	29
3.2. Evren ve Örneklem	29
Tablo 1.	29
<i>Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı</i>	29
3.3.1. Sosyo-Demografik Bilgi Formu	30
3.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonları Ölçeği	30
3.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği.....	30
3.4. Veri Toplama İşlemi	31
3.5. Verilerin Analizi	31
Tablo 2.	32
<i>Normallik dağılımı</i>	32

4. BÖLÜM.....	33
BULGULAR	33
Tablo 3.	33
<i>Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının farklılıkları açısından incelenmesi</i>	33
Tablo 4.	34
<i>Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi</i>	34
Tablo 5.	35
<i>Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki farklılığın incelenmesi</i>	35
Tablo 6.	36
<i>Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi</i>	36
Tablo 7.	37
<i>Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	37
Tablo 8.	38
<i>Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	38
Tablo 9.	39
<i>Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	39
Tablo 10.	40
<i>Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	40
Tablo 11.	41
<i>Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	41
Tablo 12.	42
<i>Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	42
Tablo 13.	43
<i>Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	43
Tablo 14.	44
<i>Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	44
Tablo 15.	45
<i>Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının incelenmesi</i>	45
Tablo 16.	46
<i>Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre sınav kaygılarının incelenmesi</i>	46
Tablo 17.	47
<i>Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişki</i>	47
Tablo 18.	48
<i>Çevrimiçi öğrenme motivasyonunda sınav kaygısı ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi</i>	48
Tablo 19.	49

<i>Sınav kaygısında çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi</i>	49
5.BÖLÜM.....	50
TARTIŞMA.....	50
6.BÖLÜM.....	53
6.1. SONUÇ.....	53
6.2. ÖNERİLER	53
6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	53
6.2.2. Klinisyenlere Yönelik Öneriler.....	53
KAYNAKÇA	55
EK 1.....	59
BİLGİLENDİRME FORMU.....	59
EK 2.....	60
AYDINLATILMIŞ ONAM	60
EK 3	61
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME MOTİVASYON ÖLÇEĞİ.....	61
EK 4	63
Sınav Kaygısı Ölçeği.....	63
İNTİHAL RAPORU.....	64
ETİK KURUL RAPORU	65

TABLO DİZİNİ

<u>Tablo 1.</u>	30
<u><i>Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı</i></u>	30
<u>Tablo 2.</u>	32
<u><i>Normallik dağılımı</i></u>	32
<u>Tablo 3.</u>	33
<u><i>Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının farklılıkları açısından incelenmesi</i></u>	33
<u>Tablo 4.</u>	34
<u><i>Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi</i></u>	34
<u>Tablo 5.</u>	35
<u><i>Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki farklılığın incelenmesi</i></u>	35
<u>Tablo 6.</u>	36
<u><i>Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi</i></u> ... 36	36
<u>Tablo 7.</u>	37
<u><i>Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	37
<u>Tablo 8.</u>	38
<u><i>Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	38
<u>Tablo 9.</u>	39
<u><i>Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	39
<u>Tablo 10.</u>	40
<u><i>Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u> .. 40	40
<u>Tablo 11.</u>	41
<u><i>Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	41
<u>Tablo 12.</u>	42
<u><i>Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	42
<u>Tablo 13.</u>	43
<u><i>Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi</i></u>	43

Tablo 14.....	44
<i>Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi</i>	44
Tablo 15.....	45
<i>Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının incelenmesi</i>	45
Tablo 16.....	46
<i>Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre sınav kaygılarının incelenmesi</i>	46
Tablo 17.....	47
<i>Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişki</i>	47
Tablo 18.....	48
<i>Çevrimiçi öğrenme motivasyonunda sağlık kaygısı ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi</i>	48
Tablo 19.....	49
<i>Sağlık kaygısında çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi</i>	49

KISALTMALAR

Ort: Ortalama

N: Katılımcı Sayısı

p: Anlamlılık

ss: Standart sapma

std hata: Standart hata

t: T değeri

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Geleneksel eğitim anlayışında egemen anlayış, öğretmenlerin görevlerinin içeriğinin öğretmek olduğu ve öğrencilerin öğrenme ve motivasyonlarından sorumlu olduğudur (Keller, 2010a). Yeni öğrenme ortamı ve bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) göz önüne alındığında görüşün modası geçmiş olduğu söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojileri günümüzün öğrenme ortamını yeniden şekillendirmekte, motivasyonel yapılar ve öğrenilen destek stratejilerini öğretim tasarımına dahil etmeye yardımcı olmaktadır (Brookfield, 2003; Joe vd., 2015). Bununla birlikte, öğrenen motivasyonunu artırmak ve sürdürmek yüz yüze bir ortamda bile göz korkutucu bir görev olsa da, bu durum uzaktan eğitim ortamında daha da zor ve karmaşıktır. Böyle bir öğrenme ortamında, motivasyon öğretmenin bir parçası olarak kabul edilir ve uygun öğretim tasarımı ve aktivite planlaması ile tüm öğrenenlerin ilgisini çekmesi ve motivasyonu artırması planlanır. Ancak birçok eğitimci ve kuruluş için motivasyon ulaşılamaz bir gerçektir ve tamamlanacak işin belirtilmesi gerekir (Smith, 2008).

Yüksek öğretimde teknolojinin kullanımının artması, geleneksel öğretim yöntemlerini destekleyen veya bunlara alternatifler oluşturan öğretim türlerini artıracaktır. Bununla birlikte, yüksek öğrenim öğrenenlerin uzun vadeli motivasyonu sürdürmeleri kolay değildir (Keller, Deimann ve Liu, 2005). Ayrıca, yüksek öğrenimdeki yeni nesil öğrenciler teknik olarak yetkin görünse de, uzaktan eğitim ortamına alışmakta güçlük çekerler ve bu ortamların karışık ve farklı olduğunu görebilirler (Keller, 2015). Bu durumda, öğrencileri ellerinde tutmak ve motive edebilmek, yüksek öğretimde önemli bir konu haline gelmiştir. Bununla birlikte, bu sorun, özellikle uzaktan eğitimde, öğrencilerin öz disipline ihtiyaç duyduğu bir öğrenme ortamında daha fazla karmaşık olmaktadır (Pittenger ve Doering, 2010). Bu soruna ek olarak, motivasyon, öğrencilerin yeni bir öğrenme ortamına geçişine katkıları ve akademik başarılarını etkileyen en önemli faktörlerden biridir ve hala öğretim tasarımcıları, eğitimciler ve eğitim kurumları arasında sıkça tartışılan bir konudur (Deimann ve Bastiaens, 2010; Chen ve Jang, 2010; Hodges, 2004, Keller, 2010a).

Uzaktan eğitim ortamı için motivasyon çok önemlidir. Uzaktan öğrenenler motive olmazlarsa, genellikle kendilerini yalnız hissederler, öğrenme istekleri azalır veya öğrenmeyi bırakırlar. Bu durumda uzaktan eğitimin doğasından kaynaklanan zorluklar göz ardı edilemez çünkü böyle bir öğrenme ortamında öğrencilerin yüksek motivasyona ihtiyaçları vardır. Ancak uzaktan öğrenmede birden fazla boyutla etkileşimi, açıklığı ve etkileşimi etkileyen faktörlerden birinin motivasyon olduğu düşünüldüğünde, etkileşimli öğrenme ortamının etkisiyle ana akım haline gelmiştir (Yüzer, 2013; Fischer ve Scharff, 1998; Gabrielle, 2003). Bu durumda etkileşimli iletişim süreci, öğrenen motivasyonunun artırılması açısından son derece önemli hale gelmektedir. Özellikle öğrenenlerin ve öğretmenlerin etkileşimli yapısında öğretmenler, öğrenenlerin motivasyon sorunlarını en aza indirmek için öğretim tasarımı yoluyla belirli stratejiler kullanabilirler. Bu durumda etkileşim, motivasyonu artırmak için önemli bir araç haline gelmektedir. Açık ve uzaktan eğitim uygulamalarının öğretim tasarımında, motivasyonel etkileşim tasarımı öğrenmenin sürekliliğini teşvik edebilir ve öğrencilerin bırakma oranını azaltabilir. Ancak birçok uzaktan eğitim dersi bunu yapamamaktadır (Keller, 2010a). Bu durum; araştırmacılar, tasarımcılar

ve öğretmenler için öğrencilerin ilgisini çekmek, devamlılıklarını teşvik etmek ve motivasyonlarını artırmak her zaman bir sorun olmuştur (Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2010c; Simpson, 2008).

Birçok araştırmacı, uzaktan eğitim ortamının motivasyondan yoksun olduğuna inanmaktadır. Bunun öğrencilerin başarısız olmasına, tatminsiz olmasına ve dersi / okulu terk etmesine neden olacağına işaret etmektedir (Deimann ve Bastians, 2010; Keller, 2015; Gabrielle, 2003; Warren, 2014; Simpson, 2008). Ayrıca Hodges 2014 yılında başarılı öğretimin önemli unsurlarından birinin motivasyon olduğunu, öğrenmede uygun motivasyon stratejileri benimsenmedikçe en iyi öğretim tasarımının bile başarısız olabileceğini belirtmiştir. Öte yandan, bazı kişiler uzaktan eğitimde motivasyonel öğretim tasarımı ve stratejilerinin öğrencilerin başarı ve memnuniyetini artıracığına ve kurstan ayrılma gibi uzaktan eğitimde sıklıkla tartışma konusu olan olumsuz durumları çözebileceğine işaret etmişlerdir (Semmar, 2006; Warren, 2014).

Türk eğitim sistemi, teknolojiyi giderek daha fazla kullanmakta, geleneksel eğitimi destekleyen veya alternatif oluşturan eğitim türlerini artırmaktadır. Ancak lise öğrencilerinin uzun bir süre boyunca sürekli motive olmaları kolay değildir (Keller ve diğerleri, 2005). Ayrıca lise öğrencileri teknolojik olarak donanımlı gibi görünseler de uzaktan eğitim ortamlarına uyum sağlamakta zorlanmakta ve bu ortamları karmaşık ve farklı bulabilmektedir (Keller, 2015). Bu durumda öğrencileri elde tutmak ve motive etmek önemli bir konu haline gelmiştir. Ancak öğrenenlerin öz disipline ihtiyaç duyduğu öğrenme ortamlarında, özellikle açık ve uzaktan eğitimde bu sorun daha karmaşıktır (Pittenger ve Doering, 2010).

Bu soruna ek olarak, motivasyon, öğrenenlerin yeni bir öğrenme ortamına geçişlerini ve akademik başarılarını etkileyen ve sınav kaygısı yaratan en önemli faktörlerden biridir ve halen öğretim tasarımcıları, eğitimciler ve eğitim kurumları tarafından sıkça tartışılan bir konudur (Chen ve Jang, 2010; Hodges, 2004; Deimann ve Bastiaens, 2010; Keller, 2010a).

Akademik açıdan başarılı olabilmek çoğu öğrencinin istediği bir durum olmakla birlikte bu başarıyı yakalayabilmek, yapılan sınavların sonucunda elde edilen puanlara bağlıdır. Öğrenciler bu sınavları istedikleri biçimde sonuçlandırmayı ve başarılı olmayı arzulamakta, başarısızlıktan ise kaçınmaktadır. Başarılı olmak veya olamamak ise sınavların doğası gereği öğrencilerin karşılaşabileceği durumlardır. Başarılı olamamaktan ve bunun meydana getireceği etkilerden çekinen bireyler sınav kaygısı yaşayabilmektedir (Aydın, 2010). Spielberg'e göre (1995) sınav kaygısı, resmi bir sınav anında yaşanan, bireyin gerçek potansiyelini açığa çıkarmasını engelleyen, bireyde stres yaratan, bireyi rahatsız eden bir duygu halidir (akt. Bacanlı ve Sürücü, 2006). Spielberg ve Vagg (1995) sınav kaygısının iki boyutlu bir yapıya sahip olduğunu belirtmiştir. İlk boyutu olan "duyuşsallık" kişinin sınav esnasında vücudunda meydana gelen terleme, karın ağrısı, baş ağrısı ve titreme gibi davranışsal yönlerini açıklamaktadır. İkinci boyut olan "kuruntu" ise kişinin sınava ilişkin düşünceleri, inançları ve evhamları olarak açıklanmaktadır. "Kuruntu" boyutunda kişi sınava çalışsa dahi başarılı olamayacağını ve soruları çözerken hata yapacağını düşünüp, akılcı olmayan bir takım inançlardan dolayı istediği başarıyı yakalayamayabilir (akt. Aydın, 2010).

Alanyazın incelendiğinde sınav kaygısıyla ilgili farklı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Aba (2018) sınav kaygısının normal bir seviyede olmasının olağan ve gerekli bir durum olduğunu, bu seviyenin aşılmasının ise bireylerin başarısını olumsuz yönde etkilediğini ve istenilen performansın ortaya konulmasını engelleyebildiğini ifade ederken, Başkal (2019) düzenli çalışan öğrencilerin daha az sınav kaygısı yaşadığı ve akademik açıdan daha başarılı olduğu belirtmiş, Aydın (2010) ve Yurttaş (2018) ise sınav kaygısının akademik başarıyı yordayabildiğini ifade etmişlerdir. Soğuksu (2020) ise akılcı olmayan inançlarla sınav kaygısı arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu, bununla birlikte farklı fakültelerdeki

öğrencilerin sınav kaygısı seviyelerinin de farklı olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla literatür incelendiğinde sınav kaygısıyla farklı kavramlar arasındaki ilişkiyi inceleyen birçok çalışmanın bulunduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalara göz atıldığında ise (Bozkurt, 2002; Kapkıran, 2012 ve Sullivan, 2002) bu iki değişken arasında negatif yönde bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir.

Dolayısıyla hızlı bir geçişle uzaktan eğitimle öğrenim görmeye başlayan lise öğrencilerinin yıllarca alışkın oldukları düzenin bir anda değişmesi sonucunda çevrimiçi öğrenme ortamlarında motivasyonlarının düşebileceği ve kaygı yaratabileceği düşünüldüğünden bu araştırmada uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygılarının incelenmesi temel problemdir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada amaç uzaktan eğitim ile öğrenim göre lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ile sınav kaygısı düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın bir diğer amacı ise bireylerin cinsiyet, gelir düzeyi, yaşadıkları yer gibi demografik değişkenlerinin yaşanan sınav kaygısı ve çevrimiçi öğrenme motivasyonları düzeyleri arasındaki farklılıklar tespit edilmektedir.

Amaç doğrultusunda oluşturulan alt amaçlar:

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları ebeveynlerinin eğitim seviyesine göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları ebeveynlerinin ebeveynlerinin birlikte olma durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasında ilişki var mıdır?

Uzaktan eğitim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları birbirini yordamakta mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Çağımız eğitim anlayışında akademik açıdan başarılı öğrenciler yetiştirebilmek temel hedef olarak görülmekte (Üzbe, 2013) ve bireylerin de bu eğitim anlayışıyla paralel yönde düşüncelere sahip olduğu, yani başarılı olmaya büyük önem verdikleri belirtilmektedir (Aydın ve Bulgan, 2017).

Akademik açıdan başarılı olabilmek ise birçok değişkenle ilişkilidir. Sınav kaygısının da bu değişkenlerden biri olduğu ve akademik başarı üzerinde azımsanmayacak derecede bir etkiye sahip olduğu söylenmektedir. (Aydın ve Bulgan, 2017). Son zamanlarda ülkemizde uzaktan eğitimle öğrenim oldukça yaygınlaşmıştır ve öğrenciler alışın olmadıkları bir eğitim sistemine hızlı bir geçiş yapmışlardır. Bu geçişin öğrenme motivasyonunu olumsuz etkilediği bilinmektedir (Yenice ve ark., 2020).

Ülkemizde gerçekleştirilen çalışmalarda uzaktan eğitimin çevrimiçi öğrenme ve sınav kaygısıyla ilgili değişkenler üstündeki etkisinin incelendiği araştırma sayısı oldukça azdır. Bu durumun yanı sıra ulusal ve uluslararası alan yazında lise öğrencilerini ele alarak uzaktan eğitimin çevrimiçi öğrenmedeki motivasyonu ve sınav kaygısı üzerindeki etkisinin bir bütün olarak incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan gerçekleştirilmiş olan bu çalışma hem özgün hem de gereklidir. Araştırma bu açıdan hem dünyada hem de ülkemizde psikoloji alan yazınına destek sağlayacak gerekli bir çalışmadır.

Tüm bunlara ilave olarak gerçekleştirilen çalışma gelecekte çevrimiçi öğrenmedeki motivasyonu ile sınav kaygısını ele alan çalışmalara ipuçları ve öneriler ile destek sağlayacak olması açısından işlevseldir.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma Ordu ilinde yaşayan lise öğrencileri ile sınırlıdır.

Araştırmanın uygulama süreci 2020-2021 yılı ile sınırlandırılmıştır

Araştırmanın çalışma grubu gelişigüzel örnekleme yöntemi ile seçilen 384 katılımcı ile sınırlandırılmıştır

Bu araştırma nicel araştırma deseninde betimsel araştırmalar kapsamında ilişkisel tarama modeli ile sınırlıdır.

Veri toplama aracında bulunan demografik değişkenler, çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği ve sınav kaygısı ölçeğinde bulunan sorular ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Uzaktan eğitim: Günümüzde uzaktan eğitim, çevrimiçi, uzaktan ve açık öğrenme alanını tanımlamak için bir ifade olarak kullanılır (Anderson, 2013).

Motivasyon: Keller (2010a) motivasyonu insanların istekleri, seçimleri ve eylemleri olarak tanımlar.

Sınav Kaygısı: Sınav sonunda değerlendirilen durumla karşılaşıldığında kişinin ağır stres, kaygı, kaygı ve kaygı hissettiğini ve bunun da insanların memnuniyetsizliğine yol açtığı şeklinde tanımlanmıştır (Spielberg 1978).

2. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Uzaktan Eğitim

1820'lerde ilk ortaya çıkışından bu yana, uzaktan eğitim, öğrenme, öğretme ve öğrenme kaynakları arasındaki sınırlamaları ortadan kaldırmak için bir sistem olarak kullanılmış ve Açık Üniversite 1970'lerde kurulmuş ve böylece eğitimin ana akımı haline gelmiştir (Moore & Kearsley, 2012 ; Shearer, 2015). Yukarıdaki kısıtlamaları en aza indirmek için uzaktan eğitim teknolojiyi yaygın olarak kullanmış ve çevrimiçi teknolojinin hayatımıza girmesiyle birlikte öğrenenlere önemli bir eğitim biçimi olarak uzaktan eğitim verilmeye başlanmıştır.

Uzaktan eğitim süreci bugüne kadar yaşanan paradigma değişikliklerinden etkilenmiş, aynı zamanda paradigma değişikliklerine de katkı sağlamıştır. Bu değişikliklerden biri, öğrenci merkezli eğitim ve öğrenmeyi vurgulayan eğitim sürecinin açıklığıdır. Bu değişikliklerin sonucu, aynı alanı tanımlayan kavramlar olmakla birlikte, "uzaktan eğitim" teriminin yanı sıra, "açık ve uzaktan eğitim" kavramının bu alanda sıklıkla kullanılan ve tanımlanan bir kavram gibi görünmesidir.

Bu çalışmada yaşanan bu değişikliklere paralel olarak, genellikle uzaktan eğitim yerine açık ve uzaktan eğitim kavramları kullanılmaktadır. Açık ve uzaktan eğitim modellerinin birçok avantajı vardır ve öğrencilere esnek öğrenme seçenekleri sunarlar. Bununla birlikte, bu öğrenme modeli öğrencilere büyük ölçüde öğrenme sorumluluğu verdiğinden, problemler genellikle okuldan ayrılma veya ofiste kalma bağlamında ortaya çıkar. Bu sorunları azaltmak için en önemli araştırmalardan biri, öğrenen motivasyonunu artırmaya yönelik araştırmalardır (Anderson, 2013).

Hart'ın (2002) literatür taramasında, motivasyon faktörlerinin açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin sürekliliğini etkilediğine işaret edilmiştir. Ayrıca Moore ve Kearsley (2012), açık ve uzaktan öğrenmenin motivasyonunun öğrencilerin başarısını doğrudan etkileyen önemli bir faktör olduğuna işaret etmişlerdir.

2.1.1. Dünyada Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Uzaktan eğitim, coğrafi engellerden dolayı eğitim alamayan yetişkin öğrenciler için geleneksel eğitim sistemiyle başlayıp, teknolojinin gelişmesiyle gelişmeye devam etmiş ve iletişim teknolojisinde güncel bir önem kazanmıştır (Özarslan, 2008). Bilgisayarlara ve internete erişim maliyeti düşüğe kabulü de artmaktadır (Avşar, 2011).

Uzaktan eğitim 1728'de Boston gazetelerinde yayımlanan "Steno Dersleri" ile başladı ve daha sonra 1932'de Amerika Birleşik Devletleri'nde Iowa Üniversitesi'nin televizyon yayını ile devam etti. 1950'lerde ve 1980'lerde radyo, televizyon ve video eğitimi verdi ve 1960'da Birleşik Krallık'ta "British Open University" açtı. Bilgisayar destekli eğitimin 1980'lerde ve 1995'lerde çok yaygınlaştığı söylenebilir. 1995 yılından sonra uzaktan eğitimin ağ teknolojisi ile verildiği görülmektedir. Moore ve Kearsley (2005), iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitimin gelişim sürecinin beş aşamaya ayrıldığını tartışmışlardır (akt Ozan, 2010):

- Mektuplaşma: Basılı materyaller ve gazetelerle gerçekleşen eğitim dönemi
- Radyo ve TV yayını: Tek yönlü olarak etkileşimin gerçekleştiği dönem.
- Açık üniversiteler: Eğitimdeki fırsatların üniversite bazında gerçekleştirilmiş olduğu dönem.
- Telekonferans: Çift yönlü olan etkileşimlerin sağlanmakta olduğu dönem.
- İnternet / Web: Bireysel ile toplu öğrenmelerin hızlandığı dönem.

2.1.2 Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye’de uzaktan eğitim kavramının ilk kez 1924 yılında Dewey’in "Öğretmen Yetiştirme Raporu" ile gündeme getirildiği ve 1927 yılında kavram olarak tartışılmaya başlandığı söylenebilir (Ozan, 2010). İşlemler açısından, Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları şu şekilde geliştirilmiştir (İşman, 2011):

1952 yılında İstanbul’da yapılmış olan ve genelde tarımla hayvancılık üzerine gerçekleştirilen uzaktan eğitim radyo programları yapılmıştır.

1960 yılınca İstatistik Ve Yayın Müdürlüğü’nün himayesinde Mektupla Öğretim Merkezi Kurulu oluşturulmuştur.

1964 yılında TRT eğitsel amaçlı olarak yaptıkları yayınları arttırmıştır.

1970 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi uzaktan eğitim çalışmaları yürütmeye başlamıştır.

1974 yılında Mektup ile Öğretim Merkezleri ve 1975 yılında Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu kurulmuştur.

1982 yılında Anadolu Üniversitesi’nin himayesinde Açık Öğretim Fakültesi kurulmuştur.

1989 yılında ODTÜ uzaktan eğitimle sertifika programlarına başlamıştır.

1991 yılında Fırat Üniversitesinde televizyon istasyonu ile uzaktan eğitim faaliyetleri uygulanmaya başlamıştır.

1992 yılında Açık Öğretim Liseleri ve 1997 yılında ise Açık İlköğretim Okulları kurulmuştur.

Günümüzde ise pek çok üniversiteyle eğitim kurumu uzaktan eğitim hizmetleri sunmayı sürdürmektedir.

İşman (2008) Kavramsallaşma, Mektupla öğretim ve İletişim teknolojilerini kullanmak olmak üzere uzaktan eğitimin Türkiye’deki tarihsel gelişim evrelerini başlıca 3 süreçte ele almıştır.

2.1.2.1.Kavramsallaşma Süreci

1950'lere kadar Türkiye’de uzaktan eğitim kavramsaldı ve bunun için çeşitli kararlar alındı. Son birkaç yıla kadar uygulamalar geliştirilmemiş olsa da bu uygulamaların sonraki yıllarda bu dönemde alınan kararlara dayandığı söylenebilir (Altıparmak ve ark., 2011).

2.1.2.2.Mektupla Öğretim Süreci

Bu süreçte Türkiye’de uzaktan eğitim kurumları oluşturmak için çeşitli kurumlar oluşturuldu. Mektupla Öğretim Merkezi ve Deneme Yüksek Öğretmen Okulu bunlara örnek gösterilebilir. Ancak akademik ortam ve kamuoyu bu önlemler

konusunda olumsuz davrandığında çok fazla ilerleme sağlanamamıştır. Bu süreçte uzaktan eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmene olan ihtiyacı karşılayabilmek ve öğretmen yetiştirmekle sınırlıdır. Devam eden süreçte 1983'te yürürlüğe girmiş olan 2547 sayılı Yüksek Öğretim Yasasıyla Anadolu Üniversitesi'nin himayesinde açılmış Açık Öğretim Fakültelerinin uygulamaları hayata geçmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitimle ilgili çalışmalar devamlı gerçekleşen tartışmalar sonunda 10. Milli Eğitim Şurası sonrası alınan karar ile 2547 sayılı yasa gereğiyle uzaktan yükseköğretim vazifesi üniversitelere aittir. Bu karar Türkiye'de uzaktan eğitimin gelişip iletişim teknolojisinin kullanımı açısından önemli bir dönüm noktası haline gelmiştir (Köymen, 2019).

2.1.2.3. İletim Teknolojileri Kullanma Süreci

Bu dönemde 11. Milli Eğitim Şurası sonrasında uzaktan yüksek öğretim görevi Anadolu Üniversitesi'ne verilmiştir. Üniversitenin uzaktan eğitime destek verdiği ve ders içeriklerinin TRT üzerinden yayınlanmaya başlandığı görülmektedir. 1990'larda, halk eğitim merkezi kalıcı eğitimi uygulamaya başlamıştır. Bu süre zarfında teknoloji kullanılmış ve bu işlemlerle profesyonel sertifikalar alınmıştır. Günümüzde birçok kurum (açık lise hizmetleri vb.) Ve üniversiteler (Sakarya Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, ODTÜ, Bilkent vb.) Uzaktan eğitimi geliştirmeye çalışmaktadır (İşman, 2011).

2.1.3. Uzaktan Eğitimin Tercih Edilme Sebepleri

Diğer bir deyişle uzaktan eğitim, örgün eğitime katılmayan bireylere eğitim ortamına girme ve öğrenme fırsatlarını artırma fırsatı sunmaktadır (Özarlan, Kubat ve Bay, 2007). Uzaktan eğitim, eş zamanlı-asen kron iletişim yoluyla öğretmenler ve öğrenciler arasında ve öğrenciler ile öğretmenler arasında sürekli ve etkili iletişimin kurulmasını destekler (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011). Çalışmakta olan kişiler eğitim sürecine devam etme fırsatı bulamayabilirler. Bu durumda uzaktan eğitim kademeli olarak öğretmenler, öğrenciler ve sınıflardan oluşan geleneksel eğitimin yerini almıştır.

İşman (2011), yaptığı çalışmada eş zamanlı ve eş zamanlı olmayan şekilde eğitim sunmakta olan uzaktan eğitim ortamının geleneksel eğitim ortamına tercih edilmesinin sebeplerini şu şekilde sıralamıştır:

Öğrenciyi merkezine alması

Zaman açısından sınırsız olması

Kişilerin kendi hızlarında öğrenebilmesi

Kişilerin istedikleri zamanlarda kendilerinden uzakta olan eğitimci ve akranları ile bağlantı kurabilmeleri.

Altıparmak, Kurt ve Kapıdere (2011) araştırmalarında, web tabanlı uzaktan eğitimin geleneksel eğitim sistemlerine göre dinamik bir yapıya sahip olduğunu, öğrencilerin eğitimi doğru zamanda ve sıklıkta takip etmelerini sağlayan dinamik bir yapıya sahip olduğunu belirterek, içerik ve alan kısıtlaması olmadan eğitsel içerikleri takip edebilmelerini belirtmiştir. İnternet tabanlı bir uzaktan eğitim sistemi, multimedya unsurları ve zengin veri yapıları içerir.

Bu yapılar, anında geri bildirim almak ve öğrencilere daha kalıcı ve eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlamak için tasarlanmıştır. Bütün bunlar geleneksel eğitim yerine uzaktan eğitim tercihinin nedenleri olarak görülebilir. Ally (2004),

araştırmasında temel başlıklardan yola çıkarak uzaktan eğitimi seçme nedenlerini sınıflandırmıştır. Bunların para, zaman, mekan, verimlilik, öğrenciler ve öğretmenler arasındaki ilişki, kullanılan materyaller, gelecekteki olası etkisi ve insan sayısı olduğunu belirtmiştir. Kullanılan materyaller açısından uzaktan eğitim de ilk tercihtir. Uzaktan eğitimde kullanılan materyallerin genel avantajları:

Taşınabilmeleri

Ekonomik olmaları

Mekanla zamandan bağımsız olabilmeleri

Tekrar edilebilmeleri

İyi bir şekilde organize edilebilmeleridir.

2.1.4. Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları

Uzaktan eğitim, oldukça farklı avantajları nedeniyle tercih edilebilmektedir. Fakat bazı sınırlılıkları da bulunabilmektedir.

Bunlar:

Kişilerin çalışabilme konusunda öz disiplini olmaması durumunda sonuç başarısız olabilmektedir (Kaya, 2002; Özarslan, Kubat ve Bay, 2007; Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011; İşman, 2011).

İçerik oluştururken süreç zahmetli olabilmektedir (Ally, 2004).

İnterneti sağlayabilme, bilgisayarla sistemi kurmak gibi durumlar maliyetli olabilmektedir (Ally, 2004).

Bilgisayardaki ya da internetteki teknik sorunlar öğreticiyle öğrenciyi eğitsel konularda sınırlayabilmektedir (Kaya, 2002; İşman, 2011).

Yazılı olan materyallerde vakit kaybı söz konusu olabilmektedir (Ally, 2004; İşman, 2011).

Bunlara ek olarak Ally (2004);

Öğrencilerle öğretmenlerin bilgisayar ve internet okur yazarlıklarının yeterli düzeyde değildir.

Çevrimiçi olan kitapları okuma zorlukları bulunmaktadır.

Kullanıcı yorumu ve geri bildirimlerin zaman aşımına uğrayabilmektedir.

Yardım çok önemlidir. Bu noktada gerekli destek sağlanamazsa aksaklıklar meydana gelebilmektedir.

Öğrenci ve öğretici, öğrenci ve öğrenci, öğrenci ve içerik etkileşimlerinin sağlanması güç olabilir.

Bunlar uzaktan eğitimin sınırlılıklarındandır. Rumble (2012), Ally'ın (2004) uzaktan eğitimi tercih etme nedenleri şeklinde sıralamış olduğu zaman, para, mekan, etkili olma ve kullanılan materyalleri sınırlılık şeklinde ele almıştır.

Rumble'ın (2012) örgün eğitim sisteminde okullar inşa etmek, öğretmenler sağlamak noktalarının maliyetli olacağını söylemiştir. Uzaktan eğitimin maliyetinin ise daha da yüksek olacağını belirtmiştir. Uzaktan eğitimde stüdyolar kurulması,

yazıcılar sağlanması, çeşitli uygun materyaller geliştirilmesi vb. daha fazla maliyete sebep olacaktır. Ayrıca binalar, laboratuvarlar vb. uzun vadede daha çok kullanılabilir. Uzaktan eğitimdeyse maliyet gerektirmekte olan ürünler daha kısa sürelerde kullanılabilir.

2.1.5. Çevrimiçi Öğrenme

Çevrimiçi öğrenme, zaman ve mekandan bağımsız olarak ağın kullanımıyla elde edilen öğrenme şeklinde ifade edilebilir. Carliner 2004 yılında çevrimiçi öğrenmeyi, bilgisayar, ağ teknolojisi yoluyla öğrenmeye destek olan çeşitli kaynaklara erişim şeklinde ifade etmektedir. Oblinger (2005), online öğrenmenin tamamen senkronize edilmesi gerektiğini, yani öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda farklı yerlerde olması gerektiğini belirtmiştir. Horton (2006), çevrimiçi öğrenmenin dört türe ayrılabilirliğini belirtmiştir: öğretmen liderliğindeki, öğrenci liderliğindeki, eşzamanlı ve eş zamansız.

Eğitmen liderliğindeki çevrimiçi öğrenmenin tanımı şudur: Her zaman olduğu gibi, öğretmen kursu bir grup çevrimiçi öğrenciyle yürütür; öğrenci liderliğindeki çevrimiçi öğrenme, öğrencilerin kendi hızlarında ilerleyebilecekleri çevrimiçi bir öğrenme ortamını tanımlamaktadır (Horton, 2006).

Eşzamanlı çevrimiçi öğrenme; öğretmenlerin ve öğrencilerin aynı anda çevrimiçi olmalarını ve aynı anda eğitim etkinliklerine katılmalarını gerektirirken, eş zamansız çevrimiçi öğrenme, öğretmenlerin ve öğrencilerin farklı zamanlarda çevrimiçi olabileceği veya öğrencilerin de olabileceği bir ortam sağlar. Hiçbir öğreticiye gerek olmadan kendi hızlarında öğrenim gerçekleşir (Horton, 2006).

Bugün, çevrimiçi öğrenme ortamı ve amacı şeklinde isimlendirebileceğimiz Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) mekan ve zaman ile ilgili her şeyi bünyesinde barındırmaktadır. Öğrenme yönetim sistemi, öğrencilere İnternet tabanlı kaynaklara erişim sağlayan ve öğretmenlerin ve yöneticilerin grup derslerini ve öğrenci bilgilerini yönetmesine, izlemesine ve bunlara erişmesine izin veren online bir topluluk olarak tanımlanmaktadır (Wilans ve Sary, 2011).

Teasley 2009 yılında öğrenme yönetim sisteminin, öğrencilerin ve öğretmenlerin materyalleri paylaşmasına, ödev ile not göndermesine ve online iletişim kurmasına olanak tanıyan Web tabanlı bir sistemdir. Öğrenim yönetim sistemi, fakülte ve personelin öğrenme materyallerini paylaşmasına ve öğrenciler ile senkronize ve asenkron olarak etkileşimde bulunmasına olanak tanıyan çok sayıda işlev içerir (Vovides vd., 2007).

Öğrenme yönetim sistemi aynı zamanda etkileşimli öğrenmeyi yapılandırır, bilgileri düzenli bir şekilde görüntüler, birden çok medyayı birlikte kullanır, farklı dilleri ve kaynakları bütünleştirir ve alternatif teknolojileri etkinleştirir (Oliveira vd., 2016).

ÖYS, içeriğe kolay erişim sağlar; öğrencileri değerlendirme, geri bildirim sağlama ve çevrimiçi öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi sağlama bir yolu olarak belirtilmiştir (Porter, 2013).LMS ayrıca online öğrenmeyi eş zamansız bir şekilde sağlayan, ileten ve yöneten kurum düzeyinde ve sunucu tabanlı bir yazılım sistemi olarak da tanımlanmaktadır (Berking ve Gallagher, 2011).

Sonuç olarak ÖYS; öğrenim içeriğini, materyallerini ve öğrenci değerlendirmelerini paylaşmanın bir yolunu sağlayarak öğrenciler, öğretmenler, personeller ve veliler için hizmet sağlamaktadır. ÖYS, forumlar ve e-postalar gibi araçlar aracılığıyla öğrenciler, öğretmenler ve ebeveynler arasında iletişim kurabilir (Berking ve Gallagher, 2011).

Öğrenme yönetim sistemi, esnek işlevleri ve kullanım kolaylığı nedeniyle çevrimiçi öğrenmede birçok kurum tarafından tercih edilmektedir ve yaygın olarak kullanılmaktadır (Naveh vd., 2012). Öğrenme yönetme sistemlerinin kullanımı, öncelikle yüksek öğretim düzeyinde çok yaygındır (Navimipour ve Zareie, 2015). LMS, günümüzde öğreticiler açısından pek çok yararlı özelliğe sahiptir. Lisans düzeyinde, Blackboard, Learning, Moodle, Desire2Learn ve Sakai gibi çok fazla popüler LMS vardır. Öğrenme yönetim sisteminin kurs oluşturma, sınıf oluşturma, aktivite planları, zaman çizelgeleri hazırlama, duyuru yayınlama, sohbet araçları, sınav araçları, materyalleri yükleme ve kullanıcılara dağıtma gibi birçok işlevi vardır.

Çevrimiçi öğrenme günümüzde yaygın olarak kullanılan bir yöntem olmasına rağmen, çalışma bulguları ayrıca motivasyon, bağlılık ve çıkış oranları üzerine yapılan çalışmaları da içermektedir. Bu nedenle çevrimiçi öğrenmede teorik destek almak çok önemlidir. Bu teoriler öğrenenleri motive edecek, öğrenme kararlılıklarını artıracak ve öğrenme sürecini başarıyla tamamlamalarını sağlayacaktır (Kumarawadu, 2001).

2.1.6 Motivasyon

Schunk 1990 yılında motivasyonu, belli bir amaca ulaşmaya yönelik davranış süreci ve yönelim sürecini sürdürme şeklinde tanımlamaktadır. Öğretme ve öğrenme sürecinde en önemli faktörlerden biri motivasyondur ve aynı zamanda öğrenme için ön koşuldur (Akbaba, 2006).

Davranış teorisi, bilişsel teori ve yapılandırmacı teori, motivasyon konusunda farklı görüşlere sahiptir. Davranışsal yaklaşım kuramcıları, en etkili teşvik yönteminin ödüllerin veya pekiştirmenin dikkatli kullanımı olduğuna işaret etmektedir (Driscoll, 2000).

Davranışçılık, öğrencilerin sonraki dereceye geçmeden önce belli becerilerde ustalaşmaları gerektiği görüşünü desteklemektedir. Motivasyonu sağlayabilmek için pekiştireçler kullanılması gerekmektedir (Bacanlı, 2002). Bilişsel açıdan bilgi semboliktir, işlenebilmesi için kalıcı belleğe aktarılması veya aktarılması gerekir (Driscoll, 2000).

Motivasyonun dış uyaranlardan daha fazla nedeni vardır ve bireysel farklılıklar ve öğrenme istekleri de bu nedenlerden bazılarıdır. Öğrenme hedefleri gerçekçi olmadığında öğrenmenin başarılması da zor olmaktadır.

Yapılandırmacı yaklaşıma odaklanan, bilginin öğrenenler tarafından kendi deneyimlerini anlamaya çalışırken inşa edildiği fikrinde, öğrenciler ne öğreneceklerini belirlemeye aktif olarak katılmalıdır. Yapılandırmacı yaklaşımda öğretim yöntemleri, işbirliğine dayalı, aktif ve probleme dayalı öğrenme gibi bilginin paylaşımını, tartışmayı ve sorgulamayı etkinleştirebilen öğrenci merkezli yöntemlerdir. Bu yöntemlerin motivasyonu, derin öğrenmenin temel kavramlarından biridir (Driscoll, 2000).

Öğrencilerin öğrenmedeki motivasyonları psikolojik bir durumdur ve derin öğrenme için bir ön koşul olmaktadır (Gee, 2003). İç ve dış faktörler, öğrencilerin öğrenme faaliyetlerine katılma istekliliğini etkileyecektir. Bilişsel motivasyon iki kategoriye ayrılır: içsel motivasyon ve dışsal motivasyon (Ryan ve Deci, 2000a).

Dışsal motivasyonlar ödüllere yakından ilişkilidir ve kendi iyilikleri için görevler gerçekleştirmektedir. Dışsal motivasyon, ödül, takdir ya da talimatı içermektedir. Öğrenme ortamında, dış motivasyonlar hedefleri uzlaştırabilir ve doğrudan performansa odaklanabilir (Ryan ve Deci, 2000b). İçsel motivasyon, dış etkenlerin neden olduğu dışsal motivasyondan farklıdır, bireyin içinde bulunur ve görevin doğasına ilgi göstererek kişinin davranışını uyarır (Ryan ve Deci, 2000a). Bir konuyu öğrenmek için içsel motivasyon düşükse, öğrenme yetersiz olacak ve bu motivasyon kısa sürede ortadan kalkacaktır. Bu içsel motivasyon, yalnızca öğrenme içeriğini hatırlama ve anlama gibi temel akademik ihtiyaçları karşılayabilir (Ryan ve Deci, 2000b).

İçsel motivasyon, zevkli veya eğlenceli olduğu için bir şeyler yapma arzusudur. Konuları, nesnelere ve rolleri içeren kişiselleştirilmiş yüksek ilgi çekici bir öğrenme deneyimi yaratmak ve görevleri takip etmek için iç motivasyona destek olur. İçsel faktörler, genellikle öğrenme etkinliklerine adanma sürecinde kazanılan memnuniyetten kaynaklanan içsel bir motivasyon yaratır ve böylece öğrencileri kendi çıkarları için etkinliklere katılmaya teşvik eder. Ödüllerin ve diğer dış faktörlerin öğrencilerin etkinlik algısı üzerinde hiçbir etkisi yoktur (Driscoll, 2000).

Motivasyonun yapısı üzerine yapılmış olan en kapsamlı araştırmalardan biri, biliş ve motivasyon arasında olan dinamik etkileşimi keşfetmeyi hedefleyen Pintrich'in 1988 yılında yaptığı çalışmasıdır. öğrenme sürecini tam anlamıyla anlamayabilmek için öğrencilerin öğrenmedeki bilişsel bileşenleri ve motivasyonunu göz ardı etmemenin önemini vurgulamıştır.

Motivasyon ve biliş arasında olan ilişkinin işbirlikçi oluşu, Pintrich (1989) için öğrenen öğrencilerin anahtar bir yönüdür. Ancak, öz düzenlemeli öğrenme ile motivasyon arasında belirli ilişki olduğu söylenmektedir.

Zimmerman 1989 yılında, öz yeterliliğin motivasyonu etkileyebilen bir değişken olduğuna ve öz düzenlemeli öğrenmede yapı olarak görüldüğüne işaret etmiştir. Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie (1993) genel motivasyon yapısının üç ana bileşen içerdiğine inanmaktadır.

Beklentinin öğrencinin öğrenme görevini tamamlama inancı olduğu ve bu bölümü öz yeterlik ve kontrol inancı değişkenlerinin oluşturduğu söylenebilir. Değer, öğrencilerin neden öğrenme görevlerine takıntılı olduklarını açıklamaya çalışır. İç hedef belirleme, öğrenme uzmanlığına odaklanır ve dış hedef belirleme, başkaları tarafından başarıya ve kabul edilmeye odaklanır.

Görev değeri inancı, kursun öğrenciler için ne kadar ilginç, gerekli ve yararlı olduğunu açıklar. Duygulanım bileşeni ise, öğrencilerin sınavlarla ilgili endişelerini ifade eden bir bileşendir (Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie, 1993). Bu yapı, öğrenenlerin motivasyonunu en iyi açıklamak için alt bileşenleri kullanan yapılardan biridir (Pintrich vd.,1993; Büyüköztürk vd., 2004).

2.1.7.Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Motivasyon, birçok farklı anlamı olan geniş bir konudur. Türk Dil Kurumu'na (TDK) (2016) göre Türkçede güdüleme veya isteklemedir. Motivasyon, eylemi yönlendirmek veya yönlendirmek için içsel güç olarak da ifade edilir. Aynı zamanda insanları bilinçli ve amaçlı eylemlerde bulunmaya teşvik eden bir dizi dürtü veya dürtüdür.

Aynı zamanda topluluktaki bireysel davranış, çaba ve dayanıklılık seviyelerini belirleyen iç psikolojik kuvvetler olarak da tanımlanır (Çelenk, 2010). Keller motivasyonu "davranışı uyarıcı, yönlendirici ve sürdürücü" olarak ifade etti. Kısacası motivasyon, insanları belirli bir hedefe yönlendiren güçtür. Bu araştırmanın odak noktası, öğrenme ortamındaki motivasyonun kapsamı ve etkisi üzerinedir.

Öğrenme ve öğretme sürecinde öğrencinin motivasyonu çok önemlidir (Keller, 1979; Keller, 2010a). Bununla birlikte, öğrenenlerin öğrenme ortamındaki başarısı veya başarısızlığı motivasyon fenomeni ile açıklanabilir (Fryer ve Bovee, 2016). Uzaktan öğrenme motivasyonu; öğrencilerin neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceklerini etkiler (Barak, Watted ve Haick, 2016; Kumarawadu, 2001).

Araştırmalar, öğrenme ortamlarında yüksek düzeyde motivasyona sahip öğrencilerin zor bir öğrenme ortamında başarılı olacaklarını, öğrenme sürecinden keyif alacaklarını, derin öğrenmeye katılacaklarını, kararlı ve yaratıcı olacaklarını göstermiştir (Knowles ve Kerkman, 2007; West vd., 2013).

Uzun süredir motivasyon ve eğitim teorisyenleri aracılığıyla önemli bir araştırma alanı olmuştur. Eğitim teorisyenleri, genellikle öğrenme sürecinde motivasyonun işlevini ve etkisini incelemek için geliştirdikleri çeşitli teorileri kullanırlar. Davranış, biliş, yapılandırmacılık ve sosyokültürel öğrenme teorileri açısından motivasyon farklı şekilde ele alınır.

Davranışçılar, öğrenmenin uyarıcı tepkiler bağlamında gerçekleştirildiğine ve öğrenmenin dış uyaranlarla (yani motivasyon faktörleri) güçlendirildiğine inanırlar. Sonuçlar bu anlayış için çok önemlidir ve gelecekte destek veya ödüller tekrarlanma ihtimallerini artırabilir (Ertmer ve Newby, 1993: 48). Bu durum motivasyon tasarım modelindeki memnuniyet faktörüne benzer. Davranışsal yöntemler bağlamında, insan davranışı desteklenir veya ortadan kaldırılır. Ayrıca bu anlayış altında öğretmen, öğrenme ortamının merkezi ve ödülle cezaların vericisidir. Bu durum dışında, öğrenci pasif bir öğrencidir, yani bilgiyi alan bireydir. Bu durumda, dış eylemler öğrencinin motivasyonunu etkileyecektir (Snowman, McCown ve Biehler, 2012). Açık ve uzaktan eğitim ortamında, öğretmenlerin danışma, rehberlik, destek ve övgü öğrenenlerin dış etkileridir (Jokelova, 2012). Bununla birlikte, büyük ölçekli bir açık çevrimiçi kursun yürütüldüğü geniş ölçekli bir öğrenme ortamında, davranış eğitmeni daha önce dersin içeriğini öğrenciye tanıtabilir ve bunu davranışsal yöntemin bir örneği olarak değerlendirebilir (Bonk ve Khoo, 2014).

Araştırmacılar, öğrenme sürecini ve tarzını anlamak için farklı görüşler ve davranışsal yöntemler öne sürmüşlerdir. 1950'lerin sonlarında, öğrenme teorisi bir paradigma değişikliğine uğramaya başladı. Eğitimciler, biliş ve güncel davranış yerine daha karmaşık bilişsel yapıları (düşünme, problem çözme, bilgi işleme ve dil gibi) vurgulayarak öğrenme sürecini anlamaya başladılar (Ertmer ve Newby, 1993).

Eğitim ve öğretimde bilgisayarlar ve araçlar bilişsel bir şekilde kullanıldıkça, öğrenmeyle ilgili daha karmaşık yapılar ortaya çıkmıştır. Bu yöntemde öğrenme, bilgi edinme süreci olarak görülmektedir. Öğretmenler, bilgi aktarabilen, anlamlı öğrenme sağlayabilen, motivasyonu artıran ve böylece öğrenmeyi teşvik edebilen danışmanlar olarak muamele görürler.

Bu yönteme göre, öğrenenler aktif bilgi arayanlardır. Bu Şekilde, uzun vadede, öğrencinin motivasyon modeli aynı zamanda motor beceriler, öz düzenleme becerileri ve kendini planlama becerileri gibi üst bilişsel yetenekleri de iÇerir.

ÇevrimiÇi ğrenme ortamlarında ki bilişsel psikoloji; öğrencilerin öğrenme stillerine göre ders kitaplarının, motivasyonların ve öğrenme stratejilerinin uyarlanması teşvik edebilir (Bonk ve Khoo, 2014). Yapılandırıcı yaklaşımda, öğrenenler önceki öğrenme ve deneyimlere, keŐfetmeye, öğrenmeye ve anlam yaratmaya dayalı bağlantılar kurmaktadır. Bu yaklaşımda öğretmeninden çok öğrenen merkezdedir ve öğretmenin rolü ilerletmek ve rehberlik etmektir (Kawachi, 2003; Jokelova, 2012).

Bu durumda, öğretmenlerin öğrencileri desteklemek için motivasyon stratejileri kullanması çok önemlidir. Bu durumda sosyal varlık, açık ve uzaktan öğrenme ortamında yapılandırıcı ğretim yöntemleri için son derece önemlidir. Öğretmenin yakınlık ve anında oluşu öğrencinin katılımını, memnuniyetini ve tüm öğrenme yeteneklerini artırır. Bu nedenle çevrimiÇi promosyonlar ve geri bildirimler yapılandırıcı yöntemler ve zaman bakımından çok önemlidir (Bonk ve Khoo, 2014; Jokelova, 2012).

Motivasyon, sosyal kültürel yöntemlerde önemli bir rol oynar. Ancak öncelikle bu yaklaşımda sosyal çevrenin rolünü vurgulamalıyız. İnsanlar çevrelerindeki insanlardan ve sosyal dünyalarından öğrenmeye baŐlarlar (Vygotsky, 1978).

Ek olarak, insanlar ve kültür arasındaki etkileşim bilişsel gelişimi destekler. Bu noktada sosyal kültürel yöntemler ve motivasyonel tasarım modelleri, öğrenen-ğretmen etkileŐiminin önemi, öğrenme sürecine gösterilen ilgi ve öğrenme hedefleriyle ilgili faktörlerde büyük benzerlikler göstermektedir. Günümüzün açık ve uzaktan öğrenim ortamında, öğrenciler etkili ve verimli bir öğrenme süreci elde etmek istiyorlar ve ğretim görevlileri, öğrenciler ve öğrenme materyalleri ile etkileŐime girmeye çalıŐıyorlar. Bu noktada etkileşim arttıŐa ğrenci ve öğretmenin rolleri yavaŐ yavaŐ yaklaŐır ve ğretmen genellikle bir danışman ya da kolaylaŐtırıcı rolünü oynar.

2.2. Kaygı Kavramı

Kaygı kelimesi ilk olarak 20. yy'da psikoloji literatürüne girmiŐtir (Aba, 2018). Bu kavram ilk Sigmund Freud tarafından incelenmiştir (Koç, 2014). İngilizce dilinde anksiyete ile eşit anlam taşıyan kaygıyı Türk Dil Kurumu, (Bozkurt, 2012) "Bilinmeyen bir nedenden ötürü gergin hissetmek, genellikle kötü bir Őey olacağını düŐünmekten kaynaklanan gerginlik" Şeklinde tanımlamıŐtır (Türk Dil Kurumu, 2020).

Ek olarak, kaygının birçok tanımı vardır. Eker (2016) kaygıyı bireyin uyarılara verdiği fiziksel, zihinsel ve duygusal tepki olarak tanımlarken, Spielberg 1972 yılında kaygıyı gerginliğe ve belirli fiziksel semptomlara neden olan olayların neden olduğu ağrı ve üzüntü gibi duygular olarak tanımlamaktadır (Köymen, 2019) . Dağ (1996) kaygıyı bilinmeyen bir korku olarak tanımlarken, Serim (2016) da benzer bir tanım yapmıştır. Serim (2016) kaygıyı merak, endişe ve kökenleri bilinmeyen korkuları uyandırarak kişisel yaŐamı etkileyebilen bir kavram Şeklinde tanımlamaktadır.

Bu tanımların ortaklığına bakıldığında, kaygının rahatsız edici duyguları tasvir ettiği görülmektedir. Kaygı, herkesin deneyimleyebileceği bir duygudur. Bu kaygı bazen kişisel performansını iyileŐtirir ve bazen potansiyellerini göstermelerini engeller.

Normal seviyedeki kaygı, bireyin arzu hissetmesine, karar vermesine, aldığı kararlarla güç üretmesine ve bu gücü performansa dönüştürmesine yardımcı olabilir (Dursun ve Bindak, 2011). Kısacası, kişisel başarıyı artırmak için sıradan bir endişe seviyesi gereklidir. Örneğin, bir öğrenci önemli sınavlara girerken uygun düzeyde kaygı yaşarsa, bu kaygı bireylerin odaklanmalarına ve onları motive etmelerine yardımcı olabilir. Kaygı düzeyinin çok yüksek olması bireyin dikkatinin dağılmasına ve istenen verimliliğe ulaşamamasına neden olabilir (Yolcu, 2015).

2.3. Sınav Kaygısı Kavramı

Yaşanılan bu zaman sınav çağı haline ulaşmıştır. İnsanlar istedikleri kariyeri elde etmek, iyi bir lise veya üniversitede okumak için birçok sınava girerler ve bu sınavların başarısından hayatları etkilenir. Bu nedenle, birçok öğrenci bu kadar önemli sınavlara hazırlanırken veya sınav sırasında endişeli hissedebilir.

Test sırasında yaşanan bu tür anksiyeteye sınav kaygısı denir. Sınav kaygısı ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Spielberg (1978) ilk kez sınav kaygısını tanımlayan kişidir. Spielberg (1978), sınav sonunda değerlendirilen durumla karşılaştığında kişinin ağır stres, kaygı, kaygı ve kaygı hissettiğini ve bunun da insanların memnuniyetsizliğine yol açtığını açıklamıştır. Ayrıca Karakaş (2013) sınav kaygısını, birey istenen amaca ulaşamadığında ortaya çıkan fiziksel, zihinsel ve davranışsal tepki olarak tanımlarken, Erözkan (2004) bu kaygıyı sınav ortamında korku duygusuyla beraber ortaya çıkan bir kaygı biçimi olarak tanımlamaktadır. Ayrıca bunun ortaokul ve sonrası eğitim serüvenlerinde sıklıkla görülen bir faktör olduğunu ve öğrenci yorgunluğuna neden olan bir etmen olduğunu söylemiştir.

Aydın ve Bulgan'a (2017) göre sınav kaygısı, değerlendirme sonrasında beklenen sonuçlara ulaşamamasından kaynaklanan müdahale olarak tanımlansa da benzer bir tanım Zengin (2019) 'den gelmektedir. Zengin (2019), kişinin sınav hakkındaki düşüncelerin sınavda beklenen performansın gösterilememesine neden olduğu için bu duyguyu bir tür kaygı olarak yorumlamaktadır. Öner (1997), bu anksiyete bozukluğuna sahip kişilerin sınav ortamında tehlikede olabileceklerini çok düşündüklerini ve bu durumun korkuya neden olabileceğini açıklamıştır. Sadece sınav sırasında değil, sınav ortamına benzer yerlerde de bu korkuyu hissedebilmektedirler.

Arkadaş gruplarıyla iletişim kurma, bir problemle başa çıkma ve bir tartışma yapma durumunda: Düşük sınav kaygısı olan insanlar gergin ve tedirgin hissedebilir (Koparan, 2007).

2.3.1. Sınav Kaygısının Nedenleri

Değerlendirilmek kaygıya neden olabilir. Bu durumda çoğu insan öfkeli ve tetikte olacaktır. Bu durum, değerlendirme sonucunun başarılı olamayacağı inancının bir ürünüdür. Sınav kaygısının birçok nedeni vardır. Bu nedenlerden biri, kişinin gireceği sınava yeterince çalışmaması veya yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünmesidir.

Sonuç olarak kişi, sınavda öğrendiği bilgileri kullanamayacağından endişe duymakta, dikkati dağılmaktadır, zamanını etkin bir şekilde yönetememektedir ve başarı hedefine ulaşamamaktadır (Acar, 2019). Bireyin kişiliği de kaygı nedenlerinden biridir. Çevresindekilerle rekabet eden, başarısızlığa tahammül edemeyen ve hayatlarını sürekli kontrol etmek isteyen bireyler daha fazla endişelenebilir. Sınav kaygısının diğer nedenleri şu şekilde sıralanabilir (Başoğlu, 2007):

Düşük özgüven,

Ebeveynlerin çocuklarından beklentileri,

Özellikle gençler arasındaki başarısızlık hakkında geri bildirim alacağını düşünmeleri,

Sınava girmeden başarılı olamayacağını düşünme,

Sınavdaki soruları kişiliği ile ilişkilendirmek,

Sınav sonuçlarına odaklanmak,

Düzenli bir çalışma düzeninin olmaması,

Erteleme davranışı,

Zamanı etkili bir şekilde yönetememe,

Ebeveynlerin yanlış tutumu,

Kritik ortamlarda bulunmak,

Kişiyi başkalarıyla karşılaştırmak,

Yetersiz uyku ve yanlış beslenme.

Ayrıca kötü düşüncelerde sınav kaygısına da neden olabilir. Bunlar (Yavuzer ve Akgündüz, 2004; Başoğlu, aktaran 2007):

Uçlarda düşünmek: Tamamen mükemmel olmayan şeylerin başarılı olmayacağını düşünmektir.

Abartılı genelleme: Olumsuz durum diğer durumlara da genellenmektedir.

Bilişsel çarpıtma: Olayın olumlu yönlerini görmeyip olumsuz yönlerini abartmaktır. Bu tür düşünceye bir örnek, sınavdan sonra ikinci olan kişinin asla başaramayacağını söylemesidir.

Olumluyu geçerli kılmama: Olumlu durumların görülmeyip inkarıdır.

Başarıları küçümseme: Çevresindekilerin yaptığı işlerin başarılı olması, ancak kendi başarılarının görmezden gelinmesidir.

Duygusal davranma: Gerçek olan duyguların negatif duygular ile tariflenmesidir.

Zorunluluk belirten cümle kullanımı: Kişi –meli, -malı şeklinde zorunluluk belirten tümceler kullanılmaktadır. Bu cümleler alternatifini bulunmayan kurallara dayalı ve kişinin öz güvenine zarar vermektedir. Bütün davranışlarının hatasız olma gerekliliği buna örnek gösterilmektedir.

Falcılık: Kişinin sonraki zamanlarda yaşanabilecek durumların istediği şekilde olmayacağına dair öngörülerinin bulunmasıdır.

Keyfi Çıkarımda Bulunmak: Kişi yeterli bilgiye sahip olmasa da yaşadığı durumdan olumsuz çıkarımlar yapmıştır. Örneğin bir kimse Türkçe ödevini tamamlamakta güçlük çektiğinde Türkçe sınavında başarılı olamayacağını düşünmektedir.

2.4. Sınav Kaygısıyla İlgili Yapılan Araştırmalar

2.4.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar

Aydın (2010) tarafından yapılan ‘‘Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlilik ve sınav kaygısı’’ isimli çalışma Ankara’da yer alan 9 liseden toplam 856 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre cinsiyet, sınav kaygısının iki boyutu, akademik güdülenme, akademik, sözel ve sayısal öz yeterliliğin akademik başarıyı açıklayabildiği belirtilmiştir.

Yıldırım (2015) ‘‘Üniversite öğrencilerinde kendini sabotaj: Cinsiyet, özsaygı, erteleme, sınav kaygısı ve öz anlayışın rolü’’ adlı çalışmasını 804 üniversite öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre akademik erteleme davranışı ve sınav kaygısının, kendini sabote etme eğiliminin anlamlı birer yordayıcısı olduğu ve akademik erteleme davranışı ile sınav kaygısındaki artışın, kendini sabotaj düzeyini de arttırdığı belirtilmektedir.

Yurttaş (2018) tarafından yapılan ‘‘Benlik saygısı, sınav kaygısı, tükenmişlik ve cinsiyetin 8. sınıf öğrencilerinin akademik başarısını yordamasında otomatik düşüncelerin aracı rolü’’ adlı çalışma Orta Karadeniz bölgesinde yer alan bir ildeki 403 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre benlik saygısı tek başına akademik başarıyı tahmin edebilme noktasında yeterli iken, sınav kaygısı ve tükenmişlik seviyesinin akademik başarıyı yordamakta başarılı olduğu ayrıca erkek öğrencilerin başarı notlarının otomatik düşüncelere göre farklılaştığı, kız öğrencilerin ise farklılaşmadığı belirtilmektedir.

Başkal’ın (2019) ‘‘Ergenlerin çalışma alışkanlıkları ile sınav kaygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi’’ isimli araştırmasında ‘‘Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği’’ ve ‘‘Sınav Kaygısı Envanteri’’ kullanılmıştır. Konya ilinde bulunan 314 8. Sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada kız öğrencilerin derslerini daha düzenli çalıştıkları, dersleri içinde okul dışında yardımcı olan öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının daha çok olduğu, etkili bir çalışma düzeni olan öğrencilerin derslerinde daha fazla başarılı oldukları ve çalışma düzeni ile sınav kaygısı arasında negatif yönde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır

2.4.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar

Steinmayr vd. (2016) ‘‘Subjective wellbeing, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects’’ isimli çalışmalarında, sübjektif iyi olmanın, sınav kaygısını açıklayamadığı ve sınav kaygısının duyuşsal boyutunun sübjektif iyi oluşu açıklayamadığı belirtilmektedir. Sınav kaygısının evham boyutunun ise sübjektif iyi oluşu negatif yönde açıklayabildiği görülmektedir. Ayrıca akademik başarının sınav kaygısını açıklayamadığı, fakat sınav kaygısının akademik başarıyı negatif yönde açıklayabileceği belirtilmektedir.

Mulvenon vd. (2005) sınav kaygısı, okul iklimi, ebeveynlerin sınavla ilgili tutumları ve öğrencilerin kendilerini yeterli görüp görmemelerinin, akademik başarı üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Çalışmanın sonuçlarına göre ebeveynlerin otoriter tutumlarının, sınav kaygısını artırdığını ve kişinin kendini yeterli görüp görmemesiyle okul başarıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmişlerdir.

Arana ve Keegan’ın (2016) yaptığı sınav kaygısı ile mükemmeliyetçiliğin incelendiği ve 102 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmada, bu iki kavram arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya çıkartılmıştır. Ayrıca uyumsuz mükemmeliyetçilik sınav kaygısını açıklamakta başarılı iken, uyumlu mükemmeliyetçiliğin sınav kaygısını açıklamakta başarılı olamadığı tespit edilmiştir (akt. Topal, 2019).

Cassady ve Johnson (2002) öğrencilerin üç farklı dersten aldıkları akademik yetenek puanları ile sınav kaygısının duyusallık boyutu arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında kuruntu yani evham ve düşünce boyutu ile akademik yetenek puanları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

3.BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme ve veri toplama araçları ele alınmıştır.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada 2020-2021 yılları arasında Türkiye'nin Ordu ilinde yaşayan ve uzaktan eğitimle öğrenim gören lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama Modeli geçmişte veya günümüzde var olan durumları tanımlamak için tasarlanmış araştırma yöntemleridir. Araştırma konusu olarak birey ya da nesne, onu kendi koşulları içinde tanımlamaya çalışır. Değişkenleri hiçbir şekilde değiştirmez veya etkilemez (Karasar, 2012).

3.2 Evren ve Örneklem

Bu çalışmada evrenin 2020-2021 yılları arasında Ordu ilinde yaşayan uzaktan eğitimle öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme ise Ordu'da yaşayan gelişigüzel örnekleme yöntemi ile seçilen lise öğrencisi 384 birey oluşturmuştur. Gelişigüzel örnekleme yöntemi araştırmacının saptanan örneklem büyüklüğüne göre herhangi bir şekilde evrenin bir parçasını seçmesidir (Collins, 1986; Miran, 2003). Örneklem sayısına evreni belli olmayan örnekleme formülü kullanılarak karar verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı

	Sayı (n)	Yüzde (%)
Cinsiyet		
Kadın	244	62,1
Erkek	149	37,9
Kardeş sayısı		
1 kardeş	130	33,9
2 kardeş	124	32,3
3 ve üzeri kardeş	130	33,9
Ebeveyn birliktelik durumu		
Boşanmış	27	6,8
Birlikte	368	93,2
Yaşadığı yer		
Köy/ Kasaba	89	22,6
Şehir Merkezi	305	77,4
Aile gelir düzeyi		
Asgari Ücret Altı	131	33,8
Asgari ücret-5000 tl	169	21,3
5000 tl üstü	88	11,1
Anne Eğitim Düzeyi		
Ortaokul ve altı	175	44,3

lise	87	22,0
Üniversite ve üzeri	133	33,7

Baba Eğitim Düzeyi

Ortaokul ve altı	119	30,2
lise	76	19,3
Üniversite ve üzeri	199	50,5

Tablo 1’de araştırma kapsamına alınan bireylerin tanıtıcı özelliklerine göre dağılımı verilmiştir. Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya dâhil edilen bireylerin %62,1’inin kadın olduğu, %37,9’unun ise erkek olduğu, araştırmada 1 ve 3 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerinin eşit olduğu (%33,9), öğrencilerin büyük bir kısmının ebeveyninin birlikte olduğu (%93,2) ve öğrencilerin çoğunluğunun şehir merkezinde yaşadığı (%77,4) bulunmuştur. Öğrencilerin %33,8’inin ailesinin gelir düzeyi asgari ücretin altında, %43,6’sının asgari ücret ve 5000 tl arasında ve %22,7’sinin 5000 tl üstündeydi. Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında ortaokul ve altı eğitim seviyesinde anneler (%44,3) daha fazla iken araştırmada babasının eğitim düzeyi üniversite ve üstü (%50,5) olan öğrencilerin daha fazla olduğu görülmektedir.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama aracı 3 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm araştırmacı tarafından hazırlanan katılımcıların kişisel bilgilerini tespit etmek amacıyla oluşturulan Sosyo-Demografik Bilgi Formu, ikinci bölüm araştırmaya dahil olan lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları 3. Bölüm ise sınav kaygılarını ölçmektedir.

3.3.1.Sosyo-Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Amaç katılımcıların kişisel bilgilerini ölçmektir. Formda katılımcıların cinsiyetleri, nerede yaşadıkları, aile gelir düzeyleri gibi soruların bulunduğu olduğu toplam 14 soru bulunmaktadır.

3.3.2. Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonları Ölçeği

Ölçeğin orjinal formu İngilizce dilinde olup Chen ve Jang tarafından 2010 yılında geliştirilmiştir. Ölçeğin orjinal formunda 28 madde 7 alt boyut bulunmaktadır. Chen ve Jang (2010) tarafından çevrimiçi öğrenme ortamlarına uyarlanan akademik motivasyon ölçeği; “bilmeye yönelik içsel motivasyon”, “başarmaya yönelik içsel motivasyon”, “uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon”, “belirlenmiş düzenleme”, “içe yansıyan düzenleme”, “dış düzenleme” ve “motivasyonsuzluk” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekte toplamda 28 madde bulunmaktadır. Orjinal formun alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri 0.77 ile 0.96 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait tüm maddelerin faktör yüklerine bakıldığında ise. 40 değerinden yüksek bir değere sahip olduğu belirtilmiştir. Ölçek Özbası ve arkadaşları tarafından 2018 yılında Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlanan ölçek 7 alt boyuttan ve 28 maddeden oluşmaktadır. 7’li likert tipi olan ölçeğin alt boyutları sırasıyla bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş düzenleme, içe yansıyan düzenleme, dış düzenleme ve motivasyonsuzluktur. Alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha değerleri sırasıyla 0.80, 0.90, 0.81, 0.84, 0.83, 0.60, 0.78’dir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ile 0.94 olarak belirlenmiştir.

3.3.3. Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav Kaygısı ölçeği öğrencilerin sınav kaygısı düzeylerini ölçmek için Polat tarafından 2006 yılında geliştirilmiştir. 5’li likert tipi olan ölçek 34 sorudan ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt boyutlar sırasıyla başkalarının görüşü, kendi görüşünüz,

gelecek ile ilgili endişeler, hazırlanmak ile ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı ve zihinsel ve bedensel tepkilerdir. Güvenirlilik katsayıları ise alt boyutlar için 0,83, 0.69, 0.84, 0.89, 0.87, toplam puan için ise 0.87 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça kaygı düzeyi artmaktadır.

3.4 Veri Toplama İşlemi

Araştırmanın evrenini, Ordu ilinde bulunan uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencileri oluşturmuştur. Uygulama öncesinde, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na başvuru yapılmış ve etik izin alınmıştır. Sonrasında Ordu İli Milli Eğitim Müdürlüğünden izin alınarak veri toplama aracı lise öğrencilerine ulaştırılmıştır.

Veri toplamak için kullanılan veri toplama aracı Ordu ilinde bulunan lise öğrencilerine online ortamlarda ulaştırılmıştır. Kişiler, veri toplama aracındaki soruları yanıtlamaya başlamadan önce araştırmacı tarafından araştırmanın amacı, kapsamı, soruların yanıtlanması ve gizlilik, gönüllülük esasları ile ilgili bilgilendirilmişlerdir.

Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmeleri için Bilgilendirme Formu verilmiştir ve Aydınlatılmış Onam Formu ile araştırmaya katılım izinleri alınmıştır. Çevrimiçi ortamda gelişigüzel örnekleme yöntemiyle veri toplama aracı katılımcılara ulaştırılmıştır.

3.5 Verilerin Analizi

Araştırmanın veri tabanı Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı 21 (SPSS 21) programında oluşturulmuştur. 384 katılımcının vermiş olduğu cevaplar üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Öncelikle normallik dağılımını tespit etmek için normallik analizi yapılmıştır. Normal dağılım olmadığı için non-parametrik testler ile analizler yapılmıştır. Katılımcıların demografik bilgilerini ölçmek amacıyla tanımlayıcı istatistik olan frekans analizi kullanılmıştır. Demografik değişkenlerin ölçekler ile karşılaştırılmasında Non- parametrik test olan Mann Whitney U ve Kruskal Wallis analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. İlişki incelendiğinde ise korelasyon analizinden faydalanılmıştır. Non-parametrik olduğu için spearman kullanılmıştır. Son olarak çoklu regresyon analizi ile risk ölçümleri yapılmıştır.

Tablo 2.*Normallik dağılımı*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Bireye yönelik içsel motivasyon	,109	310	,000	,966	310	,000
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	,108	310	,000	,947	310	,000
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	,072	310	,001	,976	310	,000
Belirlenmiş düzenleme	,060	310	,009	,972	310	,000
İçe yansıyan düzenleme	,100	310	,000	,967	310	,000
Dış düzenleme	,133	310	,000	,923	310	,000
Motivasyonsuzluk	,069	310	,001	,975	310	,000
Başkalarının görüşü	,051	310	,046	,987	310	,007
Kendi görüşü	,064	310	,004	,976	310	,000
Gelecekle ilgili endişeler	,080	310	,000	,987	310	,006
Hazırlanmak ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	,130	310	,000	,943	310	,000
Zihinsel ve bedensel tepkiler	,097	310	,000	,971	310	,000

*p ≤0,05 **p<0,001

Normal dağılım yoktur.

4. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde öğrencilerin demografik değişkenleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki farklılıklar, çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve sınav kaygısı arasındaki ilişki ve risk etkenleri incelenmiştir.

Tablo 3.

Lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının farklılıkları açısından incelenmesi

		N	Ort.	Z	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	Kadın	233	190,95	-1,91	,055
	Erkek	132	168,96		
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	Kadın	232	194,17	-2,67	,007*
	Erkek	133	163,52		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Kadın	233	197,38	-3,46	,001*
	Erkek	132	157,61		
Belirlenmiş düzenleme	Kadın	229	189,52	-1,91	,055*
	Erkek	133	167,69		
İçe yansıyan düzenleme	Kadın	235	198,31	-3,45	,001*
	Erkek	132	158,52		
Dış düzenleme	Kadın	235	195,92	-2,74	,006*
	Erkek	133	164,32		
Motivasyonsuzluk	Kadın	236	178,95	-1,22	,221
	Erkek	131	193,09		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 3'te lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının farklılıkları Mann-Whitney U analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları cinsiyete göre ele alındığında çevrimiçi öğrenme motivasyonları ile arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Kadın öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ölçeği alt boyutları olan başarmaya yönelik içsel motivasyonları, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları, içe yansıyan düzenlemeleri ve dış düzenlemelerinin erkek öğrencilerden daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Tablo 4.*Lise öğrencilerinin cinsiyet değişkeni ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi*

	cinsiyet	N	Sıra Ort.	Z	p
Başkalarının görüşü	Kadın	231	179,95	-,012	,991
	Erkek	128	180,09		
Kendi görüşü	Kadın	226	185,26	-2,03	,042*
	Erkek	127	162,30		
Gelecekle ilgili endişeler	Kadın	233	184,77	-,67	,499
	Erkek	130	177,03		
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	Kadın	237	193,57	-2,35	,019*
	Erkek	130	166,55		
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Kadın	239	191,34	-1,29	,194
	Erkek	132	176,34		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 4'te lise öğrencilerinin cinsiyetleri ile sınav kaygıları arasındaki farklılığı incelemek amacıyla kullanılan Mann-Whitney U analizi sonucunda, cinsiyet değişkeni ile sınav kaygısı alt faktörleri arasında anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kadın öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutları olan kendi görüşlerinin, hazırlanmak ile ilgili endişeleri ve genel sınav kaygılarının erkek öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 5.

Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki farklılığın incelenmesi

		N	Sıra Ort.	Z	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	Köy/Kasaba	85	206,38	-2,28	,023*
	Şehir Merkezi	281	176,58		
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	Köy/Kasaba	84	205,47	-2,17	,030*
	Şehir Merkezi	282	176,96		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Köy/Kasaba	83	197,24	-1,34	,178
	Şehir Merkezi	283	179,47		
Belirlenmiş düzenleme	Köy/Kasaba	82	196,85	-1,45	,145
	Şehir Merkezi	281	177,67		
İçe yansıyan düzenleme	Köy/Kasaba	84	213,26	-2,77	,006*
	Şehir Merkezi	285	176,67		
Dış düzenleme	Köy/Kasaba	84	200,46	-1,51	,130
	Şehir Merkezi	285	180,44		
Motivasyonsuzluk	Köy/Kasaba	86	167,16	-1,77	,076
	Şehir Merkezi	283	190,42		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 5'te lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki farklılığın incelenmesi amacıyla Mann-Whitney U analizi kullanılmıştır. Köy veya kasabada yaşayan öğrencilerin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere oranla çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçüğü alt faktörleri olan bireye yönelik içsel motivasyonları, başarmaya yönelik içsel motivasyonları ve içe yansıyan düzenlemelerinin daha yüksek olduğu görülerek anlamlı farklılıklar elde edilmiştir.

Tablo 6.*Lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi*

		N	Ort.	Z	p
Başkalarının görüşü	Köy/Kasaba	82	190,85	-,921	,357
	Şehir Merkezi	280	178,76		
Kendi görüşü	Köy/Kasaba	82	177,57	-,044	,965
	Şehir Merkezi	273	178,13		
Gelecekle ilgili endişeler	Köy/Kasaba	83	192,61	-,947	,344
	Şehir Merkezi	282	180,17		
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	Köy/Kasaba	86	201,02	-1,60	,109
	Şehir Merkezi	283	180,13		
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Köy/Kasaba	86	195,58	-,846	,397
	Şehir Merkezi	287	184,43		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 6 incelendiğinde, lise öğrencilerinin yaşadıkları yer ile sınav kaygısı arasındaki farklılığın incelenmesi amacıyla kullanılan Mann-Whitney U analizi sonucunda sınav kaygısı alt boyutlarının katılımcıların yaşadıkları yer ile arasında anlamlı derecede farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 7.*Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	2825 tl ve altı	120	187,60	,825	2	,662
	2826 tl ve 5000 tl arası	159	179,25			
	5000 tl üstü	82	174,74			
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	2825 tl ve altı	120	178,95	,082	2	,960
	2826 tl ve 5000 tl arası	158	181,48			
	5000 tl üstü	83	183,05			
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	2825 tl ve altı	118	180,46	,611	2	,737
	2826 tl ve 5000 tl arası	161	184,98			
	5000 tl üstü	82	173,97			
Belirlenmiş düzenleme	2825 tl ve altı	118	180,89	,060	2	,971
	2826 tl ve 5000 tl arası	159	178,14			
	5000 tl üstü	80	177,91			
İçe yansıyan düzenleme	2825 tl ve altı	119	175,82	,650	2	,722
	2826 tl ve 5000 tl arası	160	185,90			
	5000 tl üstü	84	183,32			
Dış düzenleme	2825 tl ve altı	118	169,94	2,39	2	,303
	2826 tl ve 5000 tl arası	162	186,55			
	5000 tl üstü	83	190,27			
Motivasyonsuzluk	2825 tl ve altı	120	165,40	4,29	2	,117
	2826 tl ve 5000 tl arası	159	190,36			
	5000 tl üstü	83	187,81			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 7 incelendiğinde, lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının ailelerinin gelir düzeyine göre farklılığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ölçeğinin alt boyutları ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Tablo 8.*Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Başkalarının görüşü	2825 tl ve altı	113	178,75	,225	2	,894
	2826 tl ve 5000 tl arası	161	179,83			
	5000 tl üstü	81	173,33			
Kendi görüşü	2825 tl ve altı	109	167,68	,751	2	,687
	2826 tl ve 5000 tl arası	157	178,28			
	5000 tl üstü	82	176,34			
Gelecekle ilgili endişeler	2825 tl ve altı	115	185,40	1,240	2	,538
	2826 tl ve 5000 tl arası	160	180,66			
	5000 tl üstü	83	169,08			
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	2825 tl ve altı	119	166,03	4,530	2	,104
	2826 tl ve 5000 tl arası	160	185,37			
	5000 tl üstü	83	196,23			
Zihinsel ve bedensel tepkiler	2825 tl ve altı	119	192,42	2,782	2	,249
	2826 tl ve 5000 tl arası	162	173,24			
	5000 tl üstü	85	190,56			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 8 incelendiğinde, lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin ailelerinin gelir düzeyine göre farklılığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt faktörleri ile ailelerinin gelir düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Tablo 9.*Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	1 kardeş	120	159,85	8,94	2	,011*
	2 kardeş	114	176,07			
	3 ve üzeri kardeş	122	199,11			
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	1 kardeş	120	163,98	5,24	2	,073
	2 kardeş	115	177,12			
	3 ve üzeri kardeş	121	194,21			
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	1 kardeş	119	160,80	6,16	2	,046*
	2 kardeş	116	181,06			
	3 ve üzeri kardeş	121	193,45			
Belirlenmiş düzenleme	1 kardeş	116	160,10	5,62	2	,060*
	2 kardeş	116	178,96			
	3 ve üzeri kardeş	121	191,32			
İçeriyen düzenleme	1 kardeş	117	170,83	1,22	2	,541
	2 kardeş	118	183,43			
	3 ve üzeri kardeş	123	183,98			
Dış düzenleme	1 kardeş	119	179,60	,003	2	,998
	2 kardeş	118	180,04			
	3 ve üzeri kardeş	122	180,35			
Motivasyonsuzluk	1 kardeş	120	187,05	,965	2	,617
	2 kardeş	115	175,81			
	3 ve üzeri kardeş	123	175,58			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 9’da lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıklar Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ise 3 ve üzerinde kardeşe sahip öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt faktörleri olan bireye yönelik içsel motivasyonları ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları 1 ve 2 kardeşe sahip öğrencilere oranla daha yüksek bulunarak kardeş sayısı ile bireye yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon arasında anlamlı düzeyde farklılık elde edilmiştir.

Tablo 10.*Lise öğrencilerinin kardeş sayısı ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Başkalarının görüşü	1 kardeş	117	171,15	5,18	2	,075
	2 kardeş	114	163,55			
	3 ve üzeri kardeş	120	192,56			
Kendi görüşü	1 kardeş	118	173,50	1,77	2	,411
	2 kardeş	108	162,82			
	3 ve üzeri kardeş	118	180,36			
Gelecekle ilgili endişeler	1 kardeş	119	172,88	,652	2	,722
	2 kardeş	112	176,12			
	3 ve üzeri kardeş	123	183,23			
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	1 kardeş	117	173,06	,690	2	,708
	2 kardeş	117	183,15			
	3 ve üzeri kardeş	124	182,14			
Zihinsel ve bedensel tepkiler	1 kardeş	120	182,39	,063	2	,969
	2 kardeş	117	182,61			
	3 ve üzeri kardeş	125	179,61			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 10’da lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin kardeş sayılarına göre farklılığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt faktörleri ile kardeş sayıları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır.

Tablo 11.

Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi

		N	Ort.	X ²	df	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	160	193,01	8,06	2	,018*
	Lise	80	199,75			
	Üniversite ve üzeri	127	162,73			
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	158	187,41	3,89	2	,142
	Lise	81	198,93			
	Üniversite ve üzeri	128	170,35			
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	162	188,06	5,15	2	,076
	Lise	80	200,89			
	Üniversite ve üzeri	125	167,92			
Belirlenmiş düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	160	187,09	6,49	2	,039*
	Lise	80	201,24			
	Üniversite ve üzeri	124	164,49			
İçe yansıyan düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	162	191,62	6,33	2	,042*
	Lise	80	201,10			
	Üniversite ve üzeri	127	166,41			
Dış düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	163	183,33	1,34	2	,509
	Lise	81	197,46			
	Üniversite ve üzeri	126	180,62			
Motivasyonsuzluk	Ortaokul ve aşağısı	161	176,81	11,09	2	,004*
	Lise	81	162,98			
	Üniversite ve üzeri	127	209,43			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 11’de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılığına Kruskal Wallis analizi ile bakılmıştır. Lise eğitim düzeyindeki annelerin çocuklarında bireye yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş düzenleme daha fazladır Motivasyonsuzluk ise üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip annelerin çocuklarında daha yüksek bulunarak anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır.

Tablo 12.*Lise öğrencilerinin annelerinin eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Başkalarının görüşü	Ortaokul ve aşağısı	156	177,66	,283	2	,868
	Lise	80	183,82			
	Üniversite ve üzeri	125	183,37			
Kendi görüşü	Ortaokul ve aşağısı	153	169,58	1,85	2	,395
	Lise	77	186,27			
	Üniversite ve üzeri	125	183,22			
Gelecekle ilgili endişeler	Ortaokul ve aşağısı	160	182,08	,161	2	,923
	Lise	77	187,25			
	Üniversite ve üzeri	128	181,59			
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	Ortaokul ve aşağısı	160	176,71	1,89	2	,388
	Lise	81	195,04			
	Üniversite ve üzeri	128	189,00			
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Ortaokul ve aşağısı	162	181,79	1,47	2	,478
	Lise	82	199,26			
	Üniversite ve üzeri	129	185,76			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 12’de lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin annelerinin eğitim düzeyine göre farklılığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis analizine başvurulmuştur. Öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutları ile annelerinin eğitim düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 13.

Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılıkların incelenmesi

		N	Ort.	X ²	df	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	112	202,59	6,04	2	,049*
	Lise	69	184,57			
	Üniversite ve üzeri	185	171,55			
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	112	190,88	,964	2	,617
	Lise	69	184,83			
	Üniversite ve üzeri	185	178,54			
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	Ortaokul ve aşağısı	111	193,82	2,61	2	,271
	Lise	69	190,35			
	Üniversite ve üzeri	186	174,80			
Belirlenmiş düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	111	195,71	2,75	2	,252
	Lise	68	174,54			
	Üniversite ve üzeri	184	176,48			
İçe yansıyan düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	110	190,01	1,51	2	,469
	Lise	70	194,61			
	Üniversite ve üzeri	189	178,52			
Dış düzenleme	Ortaokul ve aşağısı	113	189,37	2,01	2	,365
	Lise	69	168,62			
	Üniversite ve üzeri	187	188,40			
Motivasyonsuzluk	Ortaokul ve aşağısı	112	176,42	3,83	2	,147
	Lise	68	169,21			
	Üniversite ve üzeri	188	194,85			

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 13'te öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ile babalarının eğitim düzeyleri arasındaki farklılık Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt boyutu olan bireye yönelik içsel motivasyon ve baba eğitim düzeyi arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Ortaokul ve aşağısı eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarında bireye yönelik içsel motivasyon, lise ve üniversite ve üzeri eğitim düzeyine sahip babaların çocuklarından daha yüksek düzeyde bulunmuştur.

Tablo 14.*Lise öğrencilerinin babalarının eğitim seviyesi ile sınav kaygısı arasındaki farklılıkların incelenmesi*

		N	Ort.	X ²	df	p
Başkalarının görüşü	Ortaokul ve aşağısı	103	190,03	1,08	2	,581
	Lise	72	178,01			
	Üniversite ve üzeri	186	177,16			
Kendi görüşü	Ortaokul ve aşağısı	102	182,89	,628	2	,730
	Lise	67	180,46			
	Üniversite ve üzeri	185	173,46			
Gelecekle ilgili endişeler	Ortaokul ve aşağısı	108	199,75	4,209	2	,122
	Lise	71	177,91			
	Üniversite ve üzeri	185	174,19			
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	Ortaokul ve aşağısı	110	185,31	,031	2	,984
	Lise	70	182,55			
	Üniversite ve üzeri	188	184,75			
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Ortaokul ve aşağısı	109	198,05	2,09	2	,350
	Lise	73	187,50			
	Üniversite ve üzeri	190	179,49			

*p ≤ 0,05 **p < 0,001

Tablo 14'te lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin babalarının eğitim düzeyine göre farklılığını incelemek amacıyla Kruskal Wallis analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin babalarının eğitim düzeyleri ile sınav kaygısı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar elde edilmemiştir.

Tablo 15.*Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının incelenmesi*

		N	Ort.	Z	p
Bireye yönelik içsel motivasyon	boşanmış	97	195,72	-1,27	,204
	birlikte	270	179,79		
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	boşanmış	97	203,95	-2,16	,031*
	birlikte	270	176,83		
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	boşanmış	98	203,28	-2,10	,035*
	birlikte	269	176,98		
Belirlenmiş düzenleme	boşanmış	97	201,82	-2,11	,034*
	birlikte	267	175,48		
İçe yansıyan düzenleme	boşanmış	99	191,88	-,695	,487
	birlikte	271	183,17		
Dış düzenleme	boşanmış	98	199,82	-1,549	,121
	birlikte	272	180,34		
Motivasyonsuzluk	boşanmış	98	179,16	-,633	,527
	birlikte	271	187,11		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 15'te lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasındaki farklılık Mann-Whitney U analizi ile incelenmiştir. Ebeveyni boşanmış olan öğrencilerin birlikte olan öğrencilere oranla çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt boyutu olan başarmaya ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları ve belirlenmiş düzenlemelerinin daha yüksek olduğu bulunarak ve anlamlı farklılık elde edilmiştir.

Tablo 16.*Lise öğrencilerinin ebeveynlerinin birliktelik durumuna göre sınav kaygılarının incelenmesi*

		N	Ort.	Z	p
Başkalarının görüşü	Boşanmış	98	179,91	-,176	,860
	Birlikte	264	182,09		
Kendi görüşü	Boşanmış	96	182,87	-,545	,586
	Birlikte	259	176,19		
Gelecekle ilgili endişeler	Boşanmış	97	189,31	-,689	,491
	Birlikte	268	180,72		
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	Boşanmış	96	197,35	-1,32	,184
	Birlikte	273	180,66		
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Boşanmış	98	189,18	-,234	,815
	Birlikte	275	186,22		

*p ≤0,05 **p<0,001

Tablo 16’da lise öğrencilerinin sınav kaygısı düzeylerinin ebeveynlerinin birliktelik durumlarına göre farklılığı Mann-Whitney U analizi ile incelenmiştir. Öğrencilerin ebeveynlerinin birliktelik durumları ile sınav kaygısı ölçeği alt boyutları arasında anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Tablo 17.*Lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişki*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Bireye yönelik içsel motivasyon	r	1,000	,920**	,789**	,732**	,632**	,646**	-,335**	,009	,119*	,201**	,441**	,096
	p	.	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,873	,027	,000	,000	,067
2. Başarmaya yönelik içsel motivasyon	r	,920**	1,000	,821**	,764**	,669**	,623**	-,408**	-,167**	,013	,085	,454**	-,014
	p	,000	.	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,810	,110	,000	,793
3. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	r	,789**	,821**	1,000	,732**	,660**	,577**	-,320**	-,119*	,026	,146**	,426**	,031
	p	,000	,000	.	,000	,000	,000	,000	,026	,630	,006	,000	,560
4. Belirlenmiş düzenleme	r	,732**	,764**	,732**	1,000	,607**	,636**	-,444**	-,152**	-,032	,082	,397**	-,064
	p	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,004	,548	,120	,000	,229
5. İçe yansıyan düzenleme	r	,632**	,669**	,660**	,607**	1,000	,557**	-,332**	-,138**	-,013	,052	,466**	,020
	p	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,009	,807	,323	,000	,708
6. Dış düzenleme	r	,646**	,623**	,577**	,636**	,557**	1,000	-,207**	,148**	,267**	,270**	,470**	,164**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,005	,000	,000	,000	,002
7. Motivasyonsuzluk	r	-,335**	-,408**	-,320**	-,444**	-,332**	-,207**	1,000	,415**	,284**	,233**	-,115*	,215**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000	,000	,028	,000
8. Başkalarının görüşü	r	,009	-,167**	-,119*	-,152**	-,138**	,148**	,415**	1,000	,775**	,685**	,050	,664**
	p	,873	,002	,026	,004	,009	,005	,000	.	,000	,000	,350	,000
9. Kendi görüşü	r	,119*	,013	,026	-,032	-,013	,267**	,284**	,775**	1,000	,708**	,163**	,619**
	p	,027	,810	,630	,548	,807	,000	,000	,000	.	,000	,002	,000
10. Gelecekle ilgili endişeler	r	,201**	,085	,146**	,082	,052	,270**	,233**	,685**	,708**	1,000	,229**	,545**
	p	,000	,110	,006	,120	,323	,000	,000	,000	,000	.	,000	,000
11. Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	r	,441**	,454**	,426**	,397**	,466**	,470**	-,115*	,050	,163**	,229**	1,000	,224**
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,028	,350	,002	,000	.	,000
12. Zihinsel ve bedensel tepkiler	r	,096	-,014	,031	-,064	,020	,164**	,215**	,664**	,619**	,545**	,224**	1,000
	p	,067	,793	,560	,229	,708	,002	,000	,000	,000	,000	,000	.

*p ≤ 0,05 **p < 0,001

Tablo 17’de öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişki korelasyon analizi Spearman ile incelenmiştir. Bireye yönelik içsel motivasyonun kendi görüşü, hazırlanmak ile ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı ve gelecekle ilgili endişeleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişki elde edilmiştir. Başarmaya yönelik içsel motivasyon ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonun başkalarının görüşü ile negatif yönde hazırlanma ile ilgili endişe ve genel sınav kaygısı ile pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ayrıca uyarım yaşamaya yönelik içsel

motivasyonun gelecek ile ilgili endişe ile arasında da pozitif yönlü ilişki vardır. Belirlenmiş düzenleme ve içe yansıyan düzenlemenin başkalarının görüşü ile negatif yönde, hazırlanma ile ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı ile arasında pozitif yönde ilişki vardır. Dış düzenlemenin ise sınav kaygısı alt boyutlarının tümü ile arasında se pozitif yönde anlamlı düzeyde ilişki bulunmuştur.

Tablo 18.

Çevrimiçi öğrenme motivasyonunda sınav kaygısı ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi

	B	Std. hata	Beta	t	p	R ²	Adjusted R ²	F
Başkalarının görüşü	,075	,018	,333	4,092	,000	,403	,383	20,84
Kendi görüşü	,103	,031	,268	3,330	,001			
Gelecekle ilgili endişeler	,076	,040	,135	1,903	,058			
Hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı	-,089	,048	-,089	-1,859	,064			
Zihinsel ve bedensel tepkiler	-,051	,065	-,050	-,785	,433			
cinsiyet	,000	,250	,000	-,002	,998			
Yaşanılan yer	,126	,305	,020	,414	,679			
Kardeş sayısı	-,014	,153	-,005	-,094	,925			
Anne eğitim seviyesi	,043	,163	,014	,263	,792			
Baba eğitim seviyesi	,017	,166	,006	,105	,916			

*p ≤ 0,05 **p < 0,001

Çevrimiçi öğrenme motivasyonunda sağlık kaygısı ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisi regresyon analizi ile incelendiğinde, başkalarının görüşü ve kendi görüşünün yordadığı bulunmuştur. Model toplam varyansın %84'ünü açıklamaktadır.

Tablo 19.

Sınav kaygısında çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisinin incelenmesi

	B	Std. hata	Beta	t	p	R ²	Adjusted R ²	F
Bireye yönelik içsel motivasyon	,242	,058	,533	4,166	,000	,274	,256	15,41
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	-,225	,050	-,621	-4,462	,000			
Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon	,092	,037	,226	2,496	,013			
Belirlenmiş düzenleme	,086	,031	,242	2,780	,006			
İçe yansıyan düzenleme	,098	,035	,196	2,769	,006			
Dış düzenleme	-,009	,029	-,021	-,299	,765			
Motivasyonsuzluk	,006	,019	,017	,307	,759			
Cinsiyet	,327	,221	,072	1,480	,140			

*p ≤0,05 **p<0,001

Sağlık kaygısında çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve demografik değişkenlerin yordayıcı etkisi regresyon analizi ile incelenmiş olup bireye, başarmaya, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş ve içe yansıyan düzenlemenin yordayıcı etkisi olduğu görülmektedir. Model toplam varyansın %41'ini açıklamaktadır.

5.BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu araştırmada uzaktan eğitim ile öğrenim gören öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin cinsiyetleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Cinsiyeti kadın olan öğrencilerin erkek olanlara göre çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt faktörleri olan başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, içe yansıyan düzenleme ve dış düzenlemenin daha yüksek düzeyde olduğu elde edilmiştir. Öğrenme motivasyonu ile ilgili alan yazındaki sonuçlar incelendiğinde, Sulaiman (2013) cinsiyet ve motivasyon arasında anlamlı farklılık elde etmiştir ve kadınlarda çevrimiçi öğrenme motivasyonunun daha yüksek olduğunu bildirmiştir. Tsai (2010)' nin araştırmasında da benzer bir sonuç vardır ve kadınların çevrimiçi öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. So ve Brush (2008) kadınların çevrimiçi öğrenme ortamlarında daha fazla işbirliği içerisinde olduğunu dolayısıyla işbirliği ve motivasyonun arasındaki pozitif yöndeki ilişkiyi ele alarak kadınların motivasyonlarının daha yüksek olduğunu belirtmiştir.

Bir başka bulgusu ise öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygıları arasındaki farklılığın incelenmesidir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ölçeğinin alt faktörü olan kendi görüşü, hazırlanmak ile ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı cinsiyeti kadın olan öğrencilerde erkek öğrencilere oranla daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Sınav kaygısı ile ilgili literatürdeki araştırmalar incelendiğinde bu araştırma sonucuna benzer sonuçlara rastlanarak elde edilen bulgu desteklenmiştir (Büyüköztürk, Akgün, Kahveci ve Demirel, 2004; Bawa, 2016). Topal 2019 yılında uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonu, sınav kaygısı gibi değişkenleri incelediği çalışmada cinsiyet ve sınav kaygısı arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna varmıştır. Simonson (2017)' da kadınların daha çok sınav kaygısı yaşadığını belirterek cinsiyet ve sınav kaygısı arasında ilişki olduğunu belirtmiştir.

Çalışmadaki bir diğer bulguda ise bireylerin yaşadıkları yer ile çevrimiçi öğrenme motivasyonu arasındaki farklılık incelenmiştir. Köyde veya kasabada yaşayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt faktörü olan bireye ve başarmaya yönelik içsel motivasyon ile içe yansıyan düzenlemenin şehir merkezinde yaşayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Literatüre bakıldığında ulusal alan yazında benzer bir bulgu bulunmamaktadır. Uluslararası alan yazında ise Maggie Hartnett tarafından 2016 yılında yazılan Çevrimiçi Eğitimde Motivasyon isimli kitabında kasabada yaşayan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmede daha aktif oldukları ve motivasyonlarının daha yüksek olduğu bildirilmiştir. Palmer (2005) araştırmasında da öğrenme motivasyonu ile yaşanan yer arasında anlamlı bir farklılık olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırma bulgusu yukarıda belirtilen diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada öğrencilerin sahip olduğu kardeş sayısı ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. 3 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin bireye yönelik içsel motivasyonları ile uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonlarının 1 ve 2 kardeşe sahip öğrencilere oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatürdeki bazı araştırmalarda bu araştırma sonucunu destekleyici nitelikte paralel sonuçlar görülmüştür ((Pintrich ve Schunk, 1996; Schunk, 2009). Ucar ve Kumtepe’de (2019) kardeş sayısı ile çevrimiçi eğitimde motivasyon arasında anlamlı farklılıklar elde etmiştir. Keller’in (2010) çevrimiçi eğitimdeki motivasyonu incelediği çalışmasında da kardeşe sahip olmak ile motivasyon arasında anlamlı farklılık olduğunu bildirmiştir.

Araştırmanın bir diğer demografik değişkeni olan öğrencilerin ebeveynlerinin eğitim düzeyleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları arasında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Lise eğitim seviyesindeki annelere sahip öğrencilerde çevrimiçi öğrenme motivasyonları alt boyutu olan bireye yönelik içsel motivasyon ve belirlenmiş düzenleme ortaokul ve altı ile üniversite ve üstü eğitim seviyesindeki annelerin çocuklarına oranla daha yüksek düzeydeyken motivasyonsuzluğun ise üniversite ve üzerinde eğitime sahip annelerin çocuklarında daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ortaokul ve altında eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarında ise bireye yönelik içsel motivasyonun lise ve üniversite ve üzeri eğitim seviyesine sahip babaların çocuklarından daha yüksek düzeyde olduğu elde edilmiştir. Literatür incelendiğinde ulusal ve uluslararası yayında benzer bulguya sahip araştırmalara rastlanmamıştır. Dolayısıyla araştırmada elde edilen bu bulgu literatürdeki benzer araştırma sonuçları ile desteklenememiştir.

Bu araştırmada lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Dünya literatürü incelendiğinde, Palmer (2005) online eğitimde öğrencinin motivasyonunun önemini vurgulayarak başarı puanına etkileyebileceğini ve öğrenci için motivasyonsuzluğun kaygıya dönüşebileceğini belirtmiştir. Irani ve ark., (2003) öğrencilerin uzaktan eğitimde sınav başarısı ve öğrenme motivasyonuna ilişkin yaptıkları çalışmada motivasyonun başarı ile ilişki içerisinde olduğunu ve uzaktan eğitimde motivasyonda düşüşün sınav kaygısına yol açabileceğine vurgu yapmışlardır. Ulusal alan yazında ise çevrimiçi öğrenmeyle ilgili motivasyon konusunda birçok çalışma yapılmıştır. Fakat bu çalışmalarda sınav kaygısı ile ilişkisi ele alınmamıştır. Benzer çalışmalarda öğrencilerin akademik başarısına bakılmıştır. Bu çalışmalardan birkaç tanesini örnek olarak sunmak gerekirse; Yenice ve arkadaşları (2020) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerine yönelik yaptığı çalışmalar sonucunda, öğrencilerin fen öğrenmeye yönelik çevrimiçi motivasyon düzeyleri ile fen ve teknoloji dersinden aldıkları son yazılı notu arasında orta düzeyde, pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu bulmuştur. Özgüngör ve Kapıkıran (2020) yaptığı çalışmada, ilk olarak Güzel Sanatlar Eğitimi öğretmenliği lisans programlarına uzaktan devam eden öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin motivasyonlarının daha düşük olduğunu ve düşük motivasyonun başarı puanları ile ilişki içerisinde olduğunu belirtmişlerdir. Demir ve arkadaşları (2020) lise 8. sınıf öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada motivasyon ve akademik başarı arasında anlamlı ilişki bulmuştur. Araştırmanın bu bulgusu alan yazındaki diğer araştırma bulgularını desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen son bulguda ise çevrimiçi öğrenme motivasyonu için öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği alt boyutları olan kendi görüşleri ve başkalarının görüşlerinin risk olduğu görülmektedir. Sınav kaygısı ölçeği için ise çevrimiçi öğrenme motivasyonu ölçeği alt faktörleri olan bireye yönelik, başarmaya yönelik, uyarım yaşamaya yönelik, belirlenmiş ve içe yansıyan düzenlemenin yordayıcı etkisi olduğu elde edilmiştir. Literatüre bakıldığında Baker 2004 yılındaki benzer araştırmasında uzaktan eğitimde öğrenme motivasyonu ve başarının doğru orantıda olduğunu ve öğrenme motivasyonunda yaşanan düşüşün sınavlarda kaygıdan ötürü başarısızlık için risk olduğunu belirtmiştir. Topal’ın (2019) ‘Oyunlaştırma İle

Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmenin Başarı, Sınav Kaygısı ve Öğrenme Motivasyonu Üzerindeki Etkisi' adlı çalışmada sınav kaygısının ve çevrimiçi motivasyonun yordayıcısı olduğu öğrenme motivasyonunda aynı şekilde sınav kaygısının yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

6.BÖLÜM

6.1. SONUÇ

Araştırmada uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları öncelikle demografik değişkenleri ele alınarak farklılıklar tespit edilmiştir sonrasında ise öğrenme motivasyonu ve sınav kaygısı arasındaki ilişki ele alınmıştır.

Çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve sınav kaygısı ile lise öğrencilerinin cinsiyetleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ve kadınlarda motivasyon ve sınav kaygısı boyutlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Çevrimiçi öğrenme motivasyonu öğrencilerin nerede yaşadıklarına göre farklılaşırken sınav kaygısına göre farklılaşmamaktadır. Köy veya kasabada yaşayan öğrencilerin bireye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon ve içe yansıyan düzenlemeleri daha yüksek bulunmuştur.

Öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri ile çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasında anlamlı farklılıklar görülmemiştir.

Kardeş sayıları çevrimiçi öğrenme motivasyonuna göre farklılaşırken sınav kaygısına göre farklılaşmamaktadır. 3 ve üzeri kardeşe sahip öğrencilerin bireye yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyonları daha yüksektir.

Öğrencilerin annelerinin ve babalarının eğitim düzeyleri ve birliktelik durumları çevrimiçi öğrenme motivasyonlarına göre farklılaşmaktadır.

Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygıları arasında anlamlı ilişki bulunmuştur ve birbiri üstünde risk oldukları görülmüştür.

6.2. ÖNERİLER

6.2.1.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Son dönemlerde uzaktan eğitimin yaygınlaştırılması lise öğrencilerini daha önce tanımadıkları bir eğitim sistemine girmelerine sebep olmuştur. Yıllardır süren yüz yüze eğitime alışmış öğrencilerin uzaktan eğitime hızla geçişi uyum problemlerine yol açmaktadır dolayısıyla başarılarını olumsuz yönde etkilemektedir. Bu araştırma sadece lise öğrencileri ve 2 değişkenle sınırlıdır. Bu çalışmada örneklem sayısının düşük olmasından ötürü evrene genellenememektedir Dolayısıyla araştırma daha büyük örneklem gruplarıyla ve farklı değişkenlerle araştırmacılar tarafından incelenmesi ve literatürdeki kısıtlı bilginin genişletilmesi önerilmektedir.

6.2.2. Klinisyenlere Yönelik Öneriler

Çalışma sonuçları doğrultusunda çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve sağlık kaygısı arasında elde edilen negatif ilişkiden ötürü klinisyenlerin öğrencileri çevrimiçi öğrenmeye uyumlarını arttırıcı çalışmalar yapması ve sınav kaygısı ile motivasyon arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurarak sınav kaygısını azaltılmak için öğrenme motivasyonunu arttırıcı çalışmalar yürütmesi önerilmektedir.

Araştırmada sosyodemografik değişkenler ele alınarak elde edilen farklılıklar doğrultusunda kadın oğrencilerin daha yüksek riskli grupta oldukları öncelikli tutularak sosyal destek kaynaklarının güçlendirilmesi yönünde çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Deimann, M. ve Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: an exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1).
- Deimann, M., Weber, B., ve Bastiaens, T. (2009). Entwicklung und verbreitung eines tests zur analyse der willensstärke in schule und hochschule [Development of a test of volitional competence in schools and universities]. *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), 362-379.
- Ellsworth, E. (2013). Retention and motivation: revisiting the tech song. *EdMedia: World Conference on Educational Media and Technology* (1),741-748.
- Erdoğan, F. (2015). Uyarlanabilir motivasyon stratejileri kullanmanın öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerine etkisi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi. Ertmer, P. A. ve Newby, T. J. (1993). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance improvement quarterly*, 6(4), 50-72.
- Fischer, G. ve Scharff, E. (1998). Learning technologies in support of self-directed learning. *Journal of Interactive Media in Education*, (2).
- Fryer, L. K. ve Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: teachers matter on and offline. *Internet and Higher Education*, 30, 21-29.
- Gabrielle, D. (2003). The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance, and self-directed learning. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Tallahassee: Florida Eyalet Üniversitesi. 199 Gagne, R. M. (1977). *The Conditions of Learning: and Theory of Instruction* (3. Baskı). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Giesbers, B., Rienties, B., Tempelaar, D., ve Gijselaers, W. (2014). A dynamic analysis of the interplay between asynchronous and synchronous communication in online learning: The impact of motivation. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30(1), 30-50.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Pekrun, R., Hall, N. C., & Lüdtke, O. (2007). Between-and within-domain relations of students' academic emotions. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 715.
- Akyol, Z., & Garrison, D. R. (2014). The development of a community of inquiry over time in an online course: understanding the progression and integration of social, cognitive and teaching presence. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 12(3), 3-22.

- Baran, B., & Kürşat, Ç. (2010). Motivators and barriers in the development of online communities of practice. *Eurasian Journal of Educational Research*, 39, 79-96.
- Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Philadelphia: Open University Press.
- Berry, Sharla (2017). Building community in online doctoral classrooms: instructor practices that support community. *Online Learning*, 21 (2). doi: 10.24059/olj.v21i2.875
- Bishop, J. (2007). Increasing participation in online communities: A framework for human–computer interaction. *Computers in Human Behavior*, 23(4), 1881-1893.
- Bozarth, J., Chapman, D. D., & LaMonica, L. (2004). Preparing for distance learning: designing an online student orientation course. *Educational Technology & Society*, 7(1), 87-106.
- Broadbent, J., & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13.
- Cohen, L., Manion, L., & Marrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.) London-New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles, LA: Sage.
- Çaycı, B. ve Ünal, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 7(3), 1-16.
- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34.
- Davidson-Shivers, G. V., Rasmussen, K. L., & Lowenthal, P. R. (2018). Overview of online instruction and learning environments and communities. In G. V. Davidson-Shivers, K. L. Rasmussen, & P. R. Lowenthal (Eds.), *Web-based learning*, (pp. 3-41). Cham: Springer.
- Derby, D. C., & Smith, T. (2004). An orientation course and community college retention. *Community College Journal of Research and Practice*, 28(9), 763-773.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gibbs, G. (2007). *Analysing qualitative data*. New York: Sage.
- Gunawardena, C. N. (1995). Social presence theory and implications for interaction and collaborative learning in computer conferences. *International Journal of Educational Telecommunications*, 1(2), 147-166.
- Gümüş, S. (2007). Çevrimiçi işbirliği ekiplerinde öğrenenlerin sorun çözerek öğrenmeyle ilgili tutum ve görüşleri (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No. 210036).

Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Yükseköğretimde çevrim-içi öğrenme: Sistemde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of European Education*, 1(1), 25-34. Erişim adresi: <http://www.eu-journal.org/index.php/JEE/article/view/172>

De Hart, K. L. ve Venter, J. M. P. (2013). Comparison of urban and rural dropout rates of distance students. *Perspectives in Education*, 31(1), 66-76. Erişim adresi:

https://scholar.ufs.ac.za/bitstream/handle/11660/3645/persed_v31_n1_a8.pdf?sequence=1&isAllowed=yDe-Marcos, L., Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J. ve Pagés, C. (2014). An empirical study comparing gamification and social networking on e-learning. *Computers & Education*, 75, 82-91. doi: 10.1016/j.compedu.2014.01.012

Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Demetrovics, Z., Urbán, R., Naggyörgy, K., Farkas, J., Zilahy, D., Mervó, B. ve Harmath,

E. (2011). Why do you play? The development of the motives for online gaming questionnaire (MOCQ). *Behavior Research Methods*, 43, 814–825.

Deterding, S., Khaled, R., Nacke, L. E. ve Dixon, D. (2011). Gamification: Toward a definition. *CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings*, 12-15.

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. ve Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: defining gamification. *Proceedings of the 15th international academic*

MindTrek conference: Envisioning future media environments (ss. 9-15). ACM. Deterding, S. (2012). Gamification: designing for motivation. *Interactions*, 19(4), 14-17.

Ding, L. (2019). Applying gamifications to asynchronous online discussions: A mixed methods study. *Computers in Human Behavior*, 91, 1-11. doi: 10.1016/j.chb.2018.09.022

Dominguez, A., Saenz-De-Navarrete, J., De-Marcos, L., Fernandez-Sanz, L., Pages, C. Ve Martinez-HerraIz, J. J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380-392. doi: 125 10.1016/j.compedu.2012.12.020

Driscoll, M. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.

Ergün, E. ve Usluel, Y. K. (2015). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci bağlılık ölçeği'nin türkçe uyarlaması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim Teknolojisi*

Kuram ve Uygulama, 5(1), 18-33. doi: 10.17943/etku.64661

Sulaiman, F. (2013). Students' reflections: a case study on problem-based learning approach in Malaysia. *Scottish Journal of Arts, Social Sciences and Scientific Studies*, 11(1), 37-48.

Tsai, C. W. (2010). Do students need teacher's initiation in online collaborative learning?. *Computers & Education*, 54(4), 1137-1144.

So, H. J., & Brush, T. A. (2008). Student perceptions of collaborative learning, social presence and satisfaction in a blended learning environment: Relationships and critical factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.

Hartnett, M. (2016). *Motivation in online education*. Singapore: Springer.

Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model approach* (1st ed.). New York, NY: Springer.

Ucar, H. & Kumtepe, A.T. (2019). 'Be Motivated and Motivate': Interview with John M. Keller. *eLearn Magazine*. Manuscript in press.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Application*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Schunk, D. H. (2009). *Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla*. (Çev. Muzaffer Şahin. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.

BAKER, J. D., (2004), "An Investigation Of Relationships Among Instructor Immediacy And Affective And Cognitive Learning In The Online Classroom," *The Internet and Higher Education*, Cilt: 7, Sayı: 1, 1st Quarter.

EK 1**BİLGİLENDİRME FORMU**

Bu çalışmanın amacı Uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygılarının incelenmesidir.

Bu çalışmada size bir demografik bilgi formu ve bir dizi ölçek sunduk. Demografik bilgi formu sizin yaş cinsiyet gibi demografik özellikleriniz hakkındaki soruları içermektedir. Ölçekler de çevrimiçi öğrenme motivasyonu ve sınav kaygısı düzeyleri ölçülmektedir.

Daha önce de belirtildiği gibi, ölçeklerde ve görüşmelerde verdiğiniz cevaplar kesinlikle gizli kalacaktır. Eğer çalışmayla ilgili herhangi bir şikayet, görüş veya sorunuz var ise bu çalışmanın araştırmacılarından biri olan Psk. Selin Kavaklı ile iletişime geçmekten lütfen çekinmeyiniz (selinkavakli52@gmail.com).

Araştırmanın sonuçlarıyla ilgileniyorsanız, Temmuz 2021 tarihinden itibaren araştırmacıyla iletişime geçebilirsiniz.

Katıldığınız için tekrar teşekkür ederiz.

Saygılarımızla
Psk. Selin Kavaklı

EK 2**AYDINLATILMIŞ ONAM**

Bu çalışmanın amacı Uzaktan eğitim ile öğrenim gören lise öğrencilerin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ve sınav kaygılarının incelenmesidir.

Anket tamamen bilimsel amaçlarla düzenlenmiştir ve bu araştırmaya katılım gönüllülük esastır. Anket formunda kimlik bilgileriniz yer almayacaktır. Size ait bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır. Çalışmadan elde edilen veriler yalnızca istatistik veri olarak kullanılacaktır. Yanıtlarınızı içten ve doğru olarak vermeniz bu anket sonuçlarının toplum için yararlı bir bilgi olarak kullanılmasını sağlayacaktır. Telefon numaranız anketörün denetlemesi ve anketin uygulandığının belirlenmesi amacıyla istenmektedir.

Yardımanız için çok teşekkür ederiz.

Psikolog SELİN KAVAKLI

Yukardaki bilgileri ayrıntılı biçimde tümünü okudum ve anketin uygulanmasını onayladım.

Telefon:

İmza:

EK 3

ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME MOTİVASYON ÖLÇEĞİ

Bu ölçek sizlerin çevrimiçi derslerdeki motivasyon durumlarınızı araştırmak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte **toplam 28 madde** bulunmaktadır. Kendi görüşlerinizi yansıtan değerlendirmeler yapmanız oldukça önemlidir. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Aşağıdaki ölçeği kullanarak, neden çevrimiçi kursa katıldığınıza yönelik sorulara uygun seçeneklerden birini işaretleyiniz.

Tamamen Katılmıyorum								Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5	6	7		
1. Çünkü şu anki eğitim seviyesi ile ileride yüksek ücretli bir iş bulamayabilirim.	1	2	3	4	5	6	7	
2. Yeni şeyler öğrenirken keyif alıyorum ve tatmin oluyorum.	1	2	3	4	5	6	7	
3.Çünkü, çevrimiçi bir dersin, seçtiğim mesleğe daha iyi hazırlanmama yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5	6	7	

EK 4
Sınav Kaygısı Ölçeği

Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımız için teşekkürler.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bezen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim.	1	2	3	4	5
2. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) sınavları başaracağım konusunda bana güvenirlir.	1	2	3	4	5
3. Sınavlar sırasında, zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissedirim.	1	2	3	4	5

İNTİHAL RAPORU

Turnitin Originality Report

Processed on: 11-Jun-2021 11:37 EEST
ID: 1604600654
Word Count: 10213
Submitted: 1

UZAKTAN EĞİTİM İLE ÖĞRENİM GÖREN LİSE ÖĞRENCİLERİN
ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME MOTİVASYONLARI VE SINAV
KAYGILARININ İNCELENMESİ By Selin Kavaklı

Similarity Index	Similarity by Source
12%	Internet Sources: 8% Publications: 4% Student Papers: 8%

2% match (student papers from 17-Jun-2016)

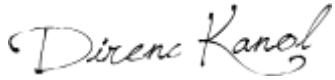
ETİK KURUL RAPORU

Sayın Selin Kavaklı

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/SB/2021/912 proje numaralı ve “**Uzaktan Eğitim ile Öğrenim Gören Lise Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonları ve Sınav Kaygılarının İncelenmesi**” başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü



Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.