

Original article

Öğrencilerin Çevrimiçi Öğrenme Motivasyonu ile Çeşitli Değişkenler Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

Examining the Relationships between Students' Online Learning Motivation and Various Variables

Durmuş Özbaşı *

Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey

Özet

Son yıllarda öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitimsel amaçlı kullanım oranları geçmiş yıllara göre çok daha yoğun bir şekilde gerçekleştiği görülmektedir. Özellikle Covid-19 pandemi dönemi ile tüm dünyada uzaktan eğitim ile eğitim-öğretim faaliyetleri hız kazanmıştır. Öğrencilerin neredeyse tüm derslere (uygulamalı olanlar hariç) uzaktan eğitim yöntemiyle katılmaya başlamaları, öğrenme açısından nasıl bir motivasyona sahip oldukları sorusunu da beraberinde getirmiştir. Sınıfta yüz yüze eğitime alışmış olan öğrenciler salgın koşulları nedeniyle uzaktan eğitim almak zorunda kalmışlardır. Bu çalışmada öğrencilerin çevrim içi öğrenme motivasyonu ile çeşitli değişkenler (2019-2020 güz ve bahar ile 2020-2021 güz dönemi DNO, ders ile ilgili konularda araştırma için ayrılan süre, ders dışı konularda araştırma amaçlı ayrılan süre, sosyal medyada geçirilen süre, haftalık ders takip oranı ve ders dışında çevrim içi alınan kurs sayısı) arasındaki korelasyonu araştırılmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olup, 2020-2021 eğitim öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya toplam 127 üniversite öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları ile akademik başarıları (2019-2020 Güz Dönemi, 2019-2020 Bahar dönemi ve 2020-2021 Güz Dönemi Dönem not ortalamaları) arasındaki ilişkiler incelendiğinde, herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile haftalık ders takip oranları arasında orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Başarmaya yönelik içsel motivasyon ile sosyal medyada geçirilen süre arasındaki ilişkiler incelendiğinde de orta düzeyde pozitif ilişki bulunmuştur. Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile ders takip oranı arasında negatif yönlü orta düzey ilişki bulunurken, diğer değişkenler ile zayıf düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca içe yansıyan düzenleme alt boyutu ile sosyal medyada geçirilen süre arasında da orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan eğitim, çevrim içi öğrenme, motivasyon, akademik başarı, covid-19 salgın dönemi.

Abstract

In recent years, it has been observed that the rate of students' use of information and communication technologies for educational purposes has been much more intense than in previous years. Especially with the Covid-19 pandemic period, distance education and education activities have accelerated all over the world. The fact that the students started to attend almost all courses (except the applied ones) with the distance education method has brought with it the question of what kind of motivation they have in terms of learning. Students who are accustomed to face-to-face education in the classroom have had to take distance education

* Corresponding author:

Durmuş Özbaşı, Department of Educational Sciences, Faculty of Education, Çanakkale Onsekiz Mart University, Çanakkale, Turkey.
Email: dozbasi@comu.edu.tr

due to pandemic conditions. In this study, the correlation between students' online learning motivation and various variables (2019-2020 fall and spring and 2020-2021 fall semester DNO, time allocated for research on course-related topics, time allocated for research on extracurricular topics, time spent on social media, weekly course follow-up rate, and number of online courses taken online outside the school's course) was investigated. The research is a relational survey model and was carried out in the 2020-2021 academic year. 127 university students participated in the study. According to the results of the research, when the relationships between the online learning motivation sub-dimensions of the students and their academic achievement (2019-2020 Fall Semester, 2019-2020 Spring Semester and 2020-2021 Fall Semester GPAs) are examined, no significant relationship was found. A moderate positive correlation was found between students' intrinsic motivation to know, one of the sub-dimensions of the online learning motivation scale, and weekly course follow-up rates. A moderate positive relationship was found when the relationships between intrinsic motivation to achieve and the time spent on social media were examined. While there was a moderate negative correlation between intrinsic motivation stimulation and course attendance rate, a weak correlation was found with other variables. In addition, moderate positive correlations were found between the introjected regulation sub-dimension and the time spent on social media.

Keywords: Distance education, online learning, motivation, academic success, covid-19 pandemic period.

Received: 03 June 2021 * **Accepted:** 27 June 2021 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.285.3>

GİRİŞ

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimi ve kullanımının artması, öğrenme yöntem ve metotlarının da değişmesine ve gelişmesine neden olmuştur. Gerek öğrenme zamanında sağladığı esneklik (Chizmar ve Walbert,1999), gerekse daha geniş gruplara aynı eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan bir şekilde eğitim öğretim sürecinin devam etmesi sağlayan çevrim içi öğrenme ortamları (Crusther, 2008) giderek önemini daha da arttırmaktadır. Çevrim içi öğrenmenin en önemli avantajlarından biri, zaman ve mekan kavramının ortadan kalkmasıdır (Hill, 2000; Murphy & Collins, 1997). Öğretmen istediği zaman sisteme girerek gerekli ders içeriklerini yükleyebilmekte, öğrenci de istediği sisteme girerek öğrenmeye devam edebilmektedir. Ayrıca öğrenci sistem içerisinde istediği zaman istediği kadar değerlendirmeye (yeterli soru bankası oluşturulması şartıyla) tabi tutulabilmekte ve sınava ilişkin dönütü de alabilmektedir (Khan, 1997). Çevrim içi öğrenmede avantajların olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Bu dezavantajlarından bazıları; bilgisayar, tablet, veya telefon gibi imkanlar, internet hızı, yazılım, çevrim içi öğrenmeye yönelik tutumu ve motivasyonu, (Piccoli, Ahmad ve Ives, 2001; Chang ve Tung, 2008; Tsai & Lin, 2004; Peng, Tsai, ve Wu, 2006; Chen ve Jang, 2010) gibi faktörler sayılabilir.

Öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye istekli olmaları için kuşkusuz öncelikle öğrenmeye sonra da çevrim içi olarak öğrenme ortamlarına ilişkin algı ve tutumlarının (Tsai & Lin, 2004) yüksek olması gerekmektedir. Çünkü öğrenmenin kalıcı hale gelmesi ve öğrencide gerekli davranış değişikliğini yapabilmesi için öğrenmeye ilişkin tutumun olumlu olması ve motivasyonun da yüksek olması, sürecin

daha kolay ve akıcı hale gelmesini desteklemektedir (Akbaba, 2006). Bu nedenle motivasyon ya da güdülenme öğrenme için gerekli ön koşul şartlardan biridir. Yeterli düzeyde güdülenmemiş öğrenci, öğrenmeye hazır hale tam olarak gelmemektedir (Akbaba, 2006).

Öğrencilerin öğrenimleri konusunda motivasyonun rolünün önemli bir etkisi olsa da akademik başarı ile motivasyon arasında karmaşık bir ilişki vardır (Ergin ve Karataş, 2018). Çünkü her öğrencinin öğrenme yöntem ve tercihi birbirinden farklı olabilmektedir. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar aynı zamanda öğrenme motivasyonunu da etkileyebilmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye ilişkin hazır bulunuşluk düzeyi, bilişsel yeterliği, öğrenme yöntemi ve öğrenmeye ilişkin motivasyonu gibi etkenler öğrenme sürecini etkileyebilen önemli faktörlerden sayılabilir (Felder, 1993; Jonassen ve Grabowski, 1993). Yapılan araştırmalar, Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların öğrenme yöntemlerini de etkilediğini ortaya koymuştur. Bireysel farklılığa sahip bireylerin aynı platformda öğrenmelerini sağlayabilmek amacıyla çevrim içi öğrenme ortamları oluşturulmuştur (Erdoğan, 2013). Çevrim içi öğrenme ortamları, farklı öğrenme özelliklerine sahip bireylere yönelik olarak; görsel-ışitsel öğrenme materyallerinin kullanımına izin vermesi ve de kullanılabilirliği (Brusilovsky, 2001) nedeniyle öğrenme ortamlarında tercih edilmesi ve yaygınlaşması son yıllarda hızla artmıştır.

Öğrencilerin öğrenme tercihleri ile kullanılan öğretim yönteminin benzer veya uyumlu olması, akademik performanslarına da olumlu olarak yansıtılabilmektedir (Kurnaz ve Ergün, 2019). Öğretmenlerin farklı öğretim yöntemlerini öğrenme süreçlerine dahil etmeleri bu bağlamda, öğrenenlerin de öğrenme performanslarına olumlu katkı getirmesi beklenebilir.

Öğrenme sürecinin çıktısı olan akademik başarı düzeyi, çevrim içi öğrenmeler sonunda da ölçülmesi gereken önemli değişkenlerden biridir. Hem öğrencinin süreç sonundaki kazanım ve hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi hem de sürecin amacına uygun olarak devam edip etmediğinin belirlenmesi konusunda oldukça önemlidir. Araştırmalar, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak uygun içerikle hazırlanmış çevrim içi öğrenme ortamının da öğrencinin akademik başarısını önemli ölçüde artırdığını ortaya koymuşlardır (Omar, Mohamad, & Paimin, 2015; Kurnaz ve Ergün, 2019). Ancak 2020 yılı mart ayından bu yana dünyanın neredeyse tümünde etkili olduğu gibi Türkiye’de de etkisini gösteren Covid-19 pandemisi nedeniyle, yüz yüze olarak devam tüm örgün öğretim kurumları yaklaşık mart ayı itibari ile çevrim içi öğrenme yöntemine dayalı eğitim öğretim faaliyetlerine başlamışlardır (Celep, 2020; Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2020). Öğrencilerin pandemi döneminde, çevrim içi öğrenmeye hazır bulunuşlukları veya tüm öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeylerinin yeterli olup olmadığına ilişkin herhangi bir bilimsel çalışma yapılmamış ve geçiş dönemi eğitim-öğretim aksamaması için hızla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin pandemi dönemi süresince, çevrim içi öğrenmeye ilişkin motivasyonları ve akademik başarılarının bu pandemi dönemi koşullarından nasıl etkilendiği önemli bir problem haline gelmiştir. Bu kapsamda,

araştırmanın problemini, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenmeye ilişkin motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi oluşturmaktadır.

Amaç ve alt Amaçlar

Araştırmanın amacını, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi öğrenme motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkisinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi oluşturmaktadır. Araştırmada, bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki alt amaçlara yanıt aranmıştır:

1. Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme motivasyonu ile akademik başarıları (2019 güz-2019 bahar-2020 güz dönem not ortalamaları) arasında anlamlı ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme motivasyonunun;
 - a. Ders ile ilgili konularda araştırma
 - b. Ders dışı konularda araştırma
 - c. Sosyal medyada geçirilen süre
 - d. Haftalık ders takip oranı
 - e. Ders dışında çevrim içi alınan kurs sayısıdeğişkenleri ile aralarında anlamlı ilişki var mıdır?.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada, öğrencilerin çevrim içi öğrenmeye ilişkin motivasyon düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlandığından, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modellerinde, iki ya da daha çok değişken arasındaki birlikte değişimin varlığı ve bu ilişkinin derecesi incelenir (Öztürk-Kumandaş, 2019). Bu bağlamda, yapılan bu araştırma ilişkisel tarama modeli ile kurgulanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 Eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan farklı bölümlerdeki Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin %26'sını (n=33) erkek, %74'ünü (n=94) kız öğrencilerdir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre dağılımı, %11 (n=14) birinci, %32,3 (n=41) ikinci, %52,8 (n=67) üçüncü ve %3,9 (n= 5) dördüncü sınıf şeklindedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Özbaşı, Cevahir ve Özdemir (2018) tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Çevrim İçi Öğrenme Motivasyon Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yedi alt boyut

bulunmaktadır. Bu alt boyutlar; Bilmeye yönelik içsel motivasyon, Başarmaya yönelik içsel motivasyon, Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, Belirlenmiş düzenleme, İçe yansıyan düzenleme, dış düzenleme ve Motivasyonsuzluktur. Araştırmacılar uyarladıkları ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında ölçeğin Türk kültüründe kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışma kapsamında da kullanılan bu ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma kapsamında toplanan veriler ile gerçekleştirilen analizlerde yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve Tablo 1'deki sonuçlar elde edilmiş ve alan yazında önerilen kabul edilebilir uyum değerleri (Barret, 2007; Byrne, 2011) ile birlikte verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeğin Yapı Geçerliğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

İncelenen Uyum Değerleri	Kabul Edilebilir Uyum	DFA'dan Elden Uyum Değerleri
χ^2/sd	$2 \leq \chi^2/sd \leq 3$	3,63
CFI	$.90 \leq CFI \leq .95$.89
GFI	$.90 \leq GFI \leq .95$.85
AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$.81
IFI	$.90 \leq IFI \leq .95$.92
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$.90
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .10$.10
SRMR	$.05 \leq SRMR \leq .10$.10

Tablo 1'de verilen bilgilere göre, DFA sonuçları ölçme aracına ilişkin veriler ile ölçme modelinin sağlandığı ve yapı geçerliğini karşıladığı söylenebilir. Ayrıca elde edilen veriler ile ölçme aracının iç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Buna göre; ölçeğin tümü için hesaplanan Cronbach alpha iç tutarlık katsayısı 0,892 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin Cronbach alpha iç tutarlık katsayıları ise sırasıyla; 0,86, 0,81, 0,80, 0,79, 0,78, 0,79 ve 0,82 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ölçme aracının geçerlive güvenilir olduğu söylenebilir.

Veri Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde sosyal bilimler için istatistik paket programı olan SPSS yazılımından faydalanılmıştır. Araştırmada verilerin analizine başlamadan önce, bağımlı ve bağımsız değişkenlerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı sınıanmıştır. Bu amaçla, çevrim içi öğrenme motivasyon ölçeği alt boyutları için çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Tüm alt boyutlarda çarpıklık katsayısı -1 ile +1 arasında olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin 2019-2020 Güz ve Bahar ile 2020-2021 güz dönemi DNO verileri, ders ile ilgili konularda araştırmaya ayırdığı süre, ders dışı konularda araştırmaya ayırdığı süre, sosyal medyada geçirilen süre, haftalık ders takip oranı ve ders dışında çevrim içi alınan kurs sayısına ilişkin çarpıklık katsayıları incelendiğinde de yine çarpıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Sürekli verilerin çarpıklık katsayısı -1 ile +1

arasında olması, normal dağılım gösterdiğinin bir göstergesidir (Büyüköztürk, 2007). Buna göre, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada kullanılan verilerin dağılımları normal dağılım gösterdiğinden, alt amaçların çözümlenmesinde pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın ilk alt amacı “Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme motivasyonu ile akademik başarıları (2019 güz-2019 bahar-2020 güz dönem not ortalamaları) arasındaki ilişki var mıdır?” sorusuna yanıt olarak çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları ile öğrencilerin 2019 güz-2019 bahar-2020 güz dönem not ortalamaları (DNO) arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon katsayıları

Alt boyutlar	2019-2020 Güz DNO	2019-2020 Bahar DNO	2020-2021 Güz DNO
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	,029	,039	,118
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	,009	,011	,162
Uyarım yaşamaya yönelik içsel mot.	-,002	,002	,167
Belirlenmiş düzenleme	-,042	-,039	,103
İçe yansıyan düzenleme	-,003	-,002	,050
Dış düzenleme	,133	-,135	,061
Motivasyonsuzluk	-,055	-,063	-,057

*p<.05; **p<.01

Tablo 2’deki bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ilişkin DNO ile arasında sifıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=,029$; $p>,05$). Aynı alt boyutun 2019-2020 bahar dönemi DNO ile arasındaki ilişki katsayısı da $r=,039$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,118$; $p>,05$).

Bir diğer alt boyut olan, başarmaya yönelik içsel motivasyon ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sifıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=,009$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=,011$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,162$; $p>,05$).

Uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-,002$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=,002$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,167$; $p>,05$).

Belirlenmiş düzenleme alt boyutu ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-,042$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=-,039$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,103$; $p>,05$).

Bir diğer alt boyut olan İçe yansıyan düzenleme alt boyutu ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-,003$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=-,002$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,050$; $p>,05$).

Çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutlarından Dış düzenleme alt boyutu ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=,133$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=-,135$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=,061$; $p>,05$).

Son alt boyut olan motivasyonsuzluk alt boyutu ile 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemine ait DNO ile arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-,055$; $p>,05$). Bu alt boyut ile 2019-2020 bahar dönemi DNO arasındaki ilişki katsayısı da $r=-,063$ olarak hesaplanmış ve anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>,05$). 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz dönemine ait DNO ortalamaları ile bu alt boyut arasındaki ilişki de düşük düzeyde ve anlamlı değildir ($r=-,057$; $p>,05$).

Araştırmanın ikinci alt amacı olan çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları ile ders ile ilgili konularda araştırma amaçlı internete ayrılan süre, ders dışı konularda araştırma ve öğrenme için ayrılan süre, sosyal medyada geçirilen süre (saat olarak), haftalık ders takip oranı, ders dışında çevrim içi alınan kurs sayısı arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları ile çeşitli değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları

Alt boyutlar	Ders ile ilgili konularda araştırma	Ders dışı konularda araştırma	Sosyal medyada geçirilen süre	Haftalık ders takip oranı	Ders dışında çevrim içi alınan kurs sayısı
Bilmeye yönelik içsel motivasyon	.124	.025	-.184*	.400**	.321**
Başarmaya yönelik içsel motivasyon	-.216*	-.099	.442**	-.343**	.371**
Uyarım yaşamaya yönelik içsel mot.	-.267**	-.172	.354**	-.400**	.364**
Belirlenmiş düzenleme	-.092	-.108	.400**	-.321**	.326**
İçe yansıyan düzenleme	-.155	-.077	.400**	-.174	.277**
Dış düzenleme	.138	-.064	.126	-.062	.092
Motivasyonsuzluk	.229**	.180**	-.266**	.320**	-.218**

*p<.05; **p<.01

Tablo 3'teki bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme alt boyutlarından bilmeye yönelik içsel motivasyon ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında pozitif yönlü zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=.124$; $p>.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=.025$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, negatif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.184$; $p<.05$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile bilmeye yönelik içsel motivasyon arasındaki ilişki hesaplandığında ise, pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.40$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile bilmeye yönelik içsel motivasyon arasında da pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.32$; $p<.01$).

Çevrim içi öğrenme alt boyutlarından başarmaya yönelik içsel motivasyon ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında negatif yönlü zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.216$; $p<.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.099$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.442$; $p<.01$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile bilmeye yönelik içsel motivasyon arasındaki ilişki hesaplandığında ise negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.34$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile bilmeye yönelik içsel motivasyon arasında da pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.37$; $p<.01$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrim içi öğrenme alt boyutlarından uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında negatif yönlü zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=-.267$; $p<.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de negatif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.172$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.354$; $p<.01$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon arasındaki ilişki hesaplandığında ise, negatif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.40$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon arasında da pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.40$; $p<.01$).

Bir diğer alt boyut olan belirlenmiş düzenleme ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-.092$; $p>.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de sıfıra yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.108$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.400$; $p<.01$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile belirlenmiş düzenleme motivasyon arasındaki ilişki hesaplandığında ise, negatif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.321$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile arasında pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.326$; $p<.01$).

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme alt boyutlarından içe yansıyan düzenleme ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında negatif yönlü zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=-.155$; $p>.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.077$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, pozitif yönlü, orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.400$; $p<.01$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile içe yansıyan düzenleme arasındaki ilişki hesaplandığında ise, negatif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.174$; $p>.05$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile içe yansıyan düzenleme arasında da pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.277$; $p<.01$).

Araştırmaya katılan öğrencilerin çevrim içi öğrenme alt boyutlarından dış düzenleme ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında pozitif yönlü zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki vardır ($r=.138$; $p>.05$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.064$; $p>.05$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, pozitif yönlü, zayıf ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=.126$; $p>.05$).

Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile dış düzenleme arasındaki ilişki hesaplandığında ise, sıfıra çok yakın ve anlamlı olmayan bir ilişki bulunmuştur ($r=-.062$; $p<.05$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile dış düzenleme arasında da sıfıra çok yakın ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.092$; $p<.05$).

Çevrim içi öğrenme motivasyonu son alt boyutu olan motivasyonsuzluk ile dersle ilgili konularda araştırma amaçlı internette geçirdiği süre arasında pozitif yönlü zayıf ve anlamlı bir ilişki vardır ($r=.229$; $p<.01$). Aynı alt boyut ile ders dışı konularda araştırma amaçlı geçirilen süre arasındaki ilişki incelendiğinde de pozitif, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.180$; $p<.01$). Bu alt boyut ile öğrencilerin sosyal medyada geçirdikleri süre arasındaki ilişki incelendiğinde ise, negatif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.266$; $p<.01$). Öğrencilerin haftalık ders takip oranları ile motivasyonsuzluk arasındaki ilişki hesaplandığında ise, pozitif yönlü, zayıf düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=.320$; $p<.01$). Son olarak öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurs sayısı ile motivasyonsuzluk arasında da negatif yönlü, zayıf ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-.218$; $p<.01$).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Üniversite öğrencilerinin çevrim içi öğrenme motivasyonu ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkilerin incelendiği bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri, öğrencilerin akademik başarıları ile çevrim içi öğrenme motivasyonu arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamasıdır. Ünsal (2012) tarafından yapılan harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve motivasyona etkisi konulu çalışmada, internet destekli harmanlanmış öğrenmenin gerek akademik başarıyı gerekse motivasyonu arttırdığını ortaya koyulmuştur. Benzer bulgular Akbaba (2006) ile Korkmaz, Çakır ve Tan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda da raporlanmıştır. Ancak Gordon'a göre (1992), öğrenci akademik başarıyı okulda yüksek not almak ile bağdaştırdığından dolayı, öğrenmeye dayalı içsel motivasyon yerine ödül amaçlı bir başarıya odaklanabilmektedir. Bir başka ifadeyle, övgü veya not gibi dışarıdan gelen pekiştireçler ile öğrencileri denetim altına almak veya motive etmek, içsel motivasyonu zayıflatabilir veya etkinlikten öğrenciyi vazgeçirebilir. Bu bağlamda, bu çalışmadan elde edilen akademik başarı ile çevrim içi öğrenmeye ilişkin motivasyon arasında ilişkinin olmayışı bu durum ile ilgili olabilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç ise, dersle ilgili konularda araştırma yapmak için ayrılan süre ile uyarım yaşamaya yönelik motivasyon ile arasında negatif bir ilişkinin olmasıdır. Bu durum, öğrencilerin dersle ilgili konularda araştırma yaparken aslında, bu konudan çok zevk almadıkları veya sıkılmaları ile ilgili olduğu düşünülebilir. Ayrıca dersle ilgili konularda araştırma yapma amaçlı ayrılan süre ile motivasyonsuzluk arasında da zayıf da olsa pozitif bir ilişkinin olması bu durumu doğrular niteliktedir (ancak yine de nedensel durumu ortaya koyabilecek bir regresyon çalışmasına ihtiyaç olduğunu da belirtmek gerekir).

Araştırmanın sonuçlarından bir diğeri ise, öğrencilerin sosyal medyada geçirilen eğlence amaçlı süre ile çevrim içi öğrenmeye yönelik motivasyon ölçeği dış düzenleme alt boyutu dışındakilerle (bilmeye yönelik içsel motivasyon, başarmaya yönelik içsel motivasyon, uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon, belirlenmiş düzenleme, içe yansıyan düzenleme ve Motivasyonsuzluk) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bu sonuç Tufan Yeniçıktı (2016) tarafından gerçekleştirilen bireylerin sosyal medya kullanım motivasyonları konulu araştırması ile paralellik göstermektedir. Yeniçıktı-Tufan (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da, bireyler sosyal medyayı bilgi edinme amaçlı kullandığı ve bu şekilde motive olduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ders takip oranları ile çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları arasındaki ilişkiler incelendiğinde, bilmeye yönelik içsel motivasyon ile pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca motivasyonsuzluk alt boyutu ile de pozitif yönlü zayıf düzeyde bir ilişki var iken, diğer alt boyutlar ile arasında negatif yönlü ilişkiler söz konusudur. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin haftalık ders takip oranı artarken bilmeye yönelik içsel motivasyon puanları artsa da diğer çevrim içi öğrenme alt boyutlarındaki motivasyon puanlarının düştüğü söylenebilir. Bireyin davranışlarını, ceza, ödül gibi dışsal etkenlerle değil, amaç, hedef veya beklenti gibi içsel unsurlar belirlemektedir (Woolfolk, 1998). Öğrencilerin derslerini devam zorunluluğu olmamasına rağmen takip etmeleri ile bilmeye yönelik içsel motivasyon puanlarının birlikte yükselip birlikte düşmesi de bu durum ile ilgili olabilir. Bir başka ifadeyle, öğrenciler herhangi bir zorunluluk olmadan sadece öğrenme amacıyla dersleri takip etmişlerdir. Yine aynı amaçla da motivasyonları yüksek olmuş olabilir. Ancak yine de öğrencilerin motivasyon düzeylerinin çok yüksek olduğu veya ders takip ile doğrudan ilişkili olduğu söylenemez. Çünkü motivasyonsuzluk alt boyutu ile de öğrencilerin ders takip oranları arasındaki ilişki de zayıf düzeyde de olsa pozitif yönlüdür. Motivasyonsuzluk, bireyin yapmış olduğu işte veya etkinlikte kendini isteksiz hissetmesi veya yaptığı işten keyif alamaması olarak tanımlanabilir (Ryan, 1995; Karataş, 2011). Ryan ve Derici'ye göre (2000), öğrenenlerin birçoğu motivasyonsuz veya az motivasyona sahiptir. Bu durumda, bu çalışmadan elde edilen ders takip oranı ile öğrencilerin motivasyonları arasındaki zayıf düzeydeki pozitif korelasyon bu durum ile ilişkilendirilebilir. Yani, öğrenenlerin devam oranı yüksek de olsa motivasyonsuzluk oranı yükselebilir. Maulana, Opdenakker ve Bosker (2016), öğrencilerin motivasyonlarının arttırabilmek için sınıfta yüz yüze eğitim yapmanın önemine vurgu yapmışlar, öğretmenlerin sınıf ortamında öğrencileri çeşitli şekillerde motive ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde aldıkları dersler dışında, çevrim içi alınan kurs sayısı ile de çevrim içi öğrenme motivasyonu alt boyutları arasında pozitif yönlü ve genellikle zayıf düzey bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin ders dışında aldıkları çevrim içi kurslar, çevrim içi öğrenme motivasyonları ile doğru orantılı olduğu söylenebilir

KAYNAKLAR

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361
- Barrett, P. (2007). Structural equation modelling: Adjudging model fit. Personality And Individual Differences, 42(5), 815-824.
- Brusilovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. User Modeling and User-Adapted Instruction, 11: 87-110.
- Büyükoztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Byrne, B. M. (2011). Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series), New York: Routledge.
- Celep, D. N. (2020). COVID-19 salgını ve sınavlar. TEDMEM-Bülten. Erişim adresi <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgini-ve-sinavlar>. 02.01.2021 tarihinde erişilmiştir
- Chang, S.C., & Tung, F.C. (2008). An empirical investigation of students' behavioral intentions to use the online learning course website. British Journal of Educational Technology, 39(1), 71-83.
- Chen, K.-C. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. Computers in Human Behavior 26(4), 741-752.
- Chizmar, J. F., & Walbert, M. S. (1999). Web-based learning environments guided by principles of good teaching practice. Journal of Economic Education, 30(3), 248-264.
- Cruthers, M. (2008). Education technology gives teachers a wider reach. ETNI, 5. 10 Mart 2011 tarihinde, from http://www.etni.org.il/etnirag/issue5/mark_cruthers.htm adresinden alındı.
- Erdoğan, B. (2013). Çevrimiçi öğrenmede öğrenme yönetim sisteminin uyarlanabilirliğinin öğrenci doyumu, motivasyonu ve başarısına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ergin, A., & Karataş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Başarı Odaklı Motivasyon Düzeyleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(4).
- Felder, R. M. (1993). Reaching the second tire-learning styles and teaching styles in college science education. Journal of College Science Teaching, 23(5), 286-290.
- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmaz, Ö., Çakır, R. & TAN, S. (2015) Öğrencilerin e-öğrenmeye hazır bulunuşluk ve memnuniyet düzeylerinin akademik başarıya etkisi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi 16(3), 219-241.
- Khan, B. H. (1997). Web-based instruction. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- Kurnaz, F. B., & Ergün, E. (2019). E-öğrenme ortamlarında öğrenme stilleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 12(2), 532-549.
- Jonassen, D.H. & Grabowski, B.L. (1993). Handbook of individual differences, learning, and instruction. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.

- Hill, J.R. (2000). Web-based instruction: Prospects and challenges. In R.M. Branch & M.A. Fitzgerald (Eds.), Educational Media and Technology Yearbook 2000 (pp. 14-25). Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology.
- Maulana, R., Opendakker, M-C. ve Bosker, R. (2016). Teachers' instructional behaviors as important predictors of academic motivation: Changes and links across the school. Learning and Individual Differences, 50, 147-156
- Murphy, K.L., & Collins, M.P. (1997). Communication Conventions in Instructional Electronic Chats. First Monday, 2(11). <http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/558/479> adresinden 17 Haziran 2021 tarihinde alınmıştır.
- Omar, N., Mohamad, M. M., & Paimin, A. N. (2015). Dimension of learning styles and students' academic achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 204, 172-182.
- Öztürk-Kumandaş, H. (2019). Araştırma modelleri ve türleri. Eğitimde araştırma yöntemleri (Eds.: K. Çağiltay ve R.S. Arık). Ankara: PegemA Akademi.
- Piccoli, G., Ahmad, R., & Ives, B. (2001). Web-based virtual learning environments: A research framework and a preliminary assessment of effectiveness in basic IT skills training. MIS Quarterly, 25(4), 401-426.
- Peng, H., Tsai, C. C., & Wu, Y. T. (2006). University students' self-efficacy and their attitudes toward the internet: The role of students' perceptions of the internet. Educational Studies, 32(1), 73-86.
- Ryan, R. M. 1995. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. Journal of Personality, 63, 397-427.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68- 78.
- Tsai, C.C., & Lin, C.C. (2004). Taiwanese adolescents' perceptions and attitudes regarding the internet: exploring gender differences. Adolescence, 39, 725-734.
- Tufan Yeniçikti, N. (2016). Sosyal medya kullanım motivasyonları: Facebook ve twitter kullanıcıları üzerine Kullanımlar ve doyumlar araştırması. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış öğrenmenin başarı ve motivasyona etkisi. Türk Eğitim Bilimleri. Dergisi, 10(1), 1-27.
- Woolfolk, A. E. (1998). Educational Psychology, Boston: Allyn and Bacon.
- YÖK (2020, 23 Mart). Basın açıklaması. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/YKS%20Ertelenmesi%20Bas%C4%B1n%20A%C3%A7%C4%B1klamas%C4%B1.aspx> adresinden erişildi