

INTERNATIONAL JOURNAL OF FIELD EDUCATION



A Mixed Research on the Academic Success of Primary School Teachers in Distance Education Courses

Ali ÖZDEMİR¹

Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Educational Sciences
<https://orcid.org/0000-0001-6089-1966>

Elif SARICAN²

Marmara University, Ataturk Faculty of Education, Department of Educational Sciences
<https://orcid.org/0000-0003-0264-3950>

ABSTRACT

In this study, in order to predict success of classroom teacher candidates as learners in distance education, the learning styles, personality traits and the power of academic motivation are investigated and their views on academic achievement in distance education courses are presented. The participants of the study are 108 students from Marmara University Faculty of Education in Istanbul, who are studying in the 2017-2018 academic year. In the study, mixed research method is used. Learning style scale, personality scale and academic motivation scale are used to collect data. According to the findings obtained from the study, it is found that there is no relationship between learning styles and personality traits in terms of classroom teacher candidates' notes taken in the distance education history lesson. There was a significant difference between motivation and course grades. For the notes in the Citizenship course; it is found that there is no relationship between learning styles and motivation. It is found that there is a significant difference between personality traits and lecture notes.

Key Words: Distance Education, Teacher, Motivation, Learning Styles, Personal Attributes

ARTICLE INFO

Received: 04.02.2020
Published online:
20.06.2020

¹ Corresponding author:
Asst. Prof.
aozdemir@marmara.edu.tr
02163459090

² Corresponding author:
Dr.
esarican@marmara.edu.tr
02163459090

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitim Derslerindeki Akademik Başarıları Üzerine Karma Bir Araştırma

Ali ÖZDEMİR¹

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
<https://orcid.org/0000-0001-6089-1966>

Elif SARICAN²

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü
<https://orcid.org/0000-0003-0264-3950>

ÖZET

Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerdeki akademik başarılarını yordamada öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun gücü incelenmiş ve uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıya ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri ortaya konmuştur. Çalışmaya 2017-2018 öğretim yılında öğrenim görmekte olan, İstanbul'da yeralan Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin sınıf öğretmenliği programından 108 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrenme stilleri ölçeği, kişilik ölçeği ve akademik motivasyon ölçeği ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan aldıkları eğitim tarihi dersindeki akademik başarıya yönelik öğrenme stilleri ve kişilik özellikleri ile ilişkili bulunmamıştır ve yordamadığı tespit edilmiştir. Fakat Motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Vatandaşlık dersindeki akademik başarıya yönelik ise; öğrenme stilleri ve motivasyon ile ilişkili bulunmamıştır ve yordamadığı tespit edilmiştir. Kişilik özellikleri ile akademik başarı arasında ise anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, Sınıf Öğretmeni, Motivasyon, Öğrenme Stilleri, Kişilik Özellikleri

MAKALE BİLGİSİ

Alınma

Tarihi:04.020.2020

Çevrimiçi yayınlanma

tarihi: 20.06.2020

¹ Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Dr. Öğr. Üyesi

aozdemir@marmara.edu.tr

02163459090

² Sorumlu yazar iletişim bilgileri:

Dr.

esarican@marmara.edu.tr

02163459090

1. Giriş

Geçmişten günümüze öğretmen ve öğrenci arasındaki coğrafi uzaklıktan dolayı oluşan kopukluk genellikle bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde giderilmeye çalışılmıştır (Schlosser ve Anderson, 1994). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler doğrultusunda, bilgi yazılı, sesli, canlandırılmalı, görüntülü veya bunların tümü ile farklı şekillerde sunulabilmektedir. Günümüzde öğrenciler bilgiyi video, sesli metin, şekiller, çizimler, fotoğraflar gibi çeşitli materyallerden edinmektedir (Grisham, 2001).

Son yıllarda uzaktan eğitim uygulamalarının tüm eğitim kademelerinde ve özel sektörde yoğun bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Uzaktan eğitim, coğrafi olarak eğitim sunulan ortamlara kısıtlı erişime sahip olma, fiziksel engel veya sağlık sorunları sebebi ile dışarıda bulunamama, kişisel gelişim isteği gibi nedenlerden dolayı tercih edilen bir eğitim modelidir (Newby, Stepich, Lehman ve Russell, 2006). Uzaktan eğitim; bilgiye ve öğretime erişimde kolaylık, farklı ve zengin öğrenme imkanları, esnek eğitim, uygun maliyet gibi pek çok fırsatı sağlamaktadır (Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin bu avantajlarının yanı sıra bazı zorlukları da vardır. Bireysel anlamda öğrenme sorumluluğunun artması, öğrencilerin uzaktan eğitim erişim konusundaki teknik yeterlilikleri ile öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle ortaya çıkan iletişim problemleri uzaktan eğitimin zorlukları olarak ifade edilebilir (Bartolic Zlomislac ve Bates, 1999).

Uzaktan eğitim uygulamaları esnek yapısından dolayı bireyselleştirilmiş öğrenmeye imkan vermektedir. Esnek yapı uzaktan eğitim ortamlarının çeşitlendirilebilmesi ve farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere en uygun imkânı sunmaktadır (Akdemir ve Koszalka, 2008). Alan yazındaki çalışmalar uzaktan eğitimin öğrencilerin çeşitli öğrenme stilleri doğrultusunda oluşturulan öğrenme ortamlarında öğrenci başarısı üzerinde olumlu bir katkı sunduğu (Tulbure, 2011) ve bu sayede uzaktan eğitim kurumlarına başarı ve maddi kazanç boyutuyla yarar sağladığını ortaya koymaktadır (Ekici, 2003).

İlk olarak 1960 yılında Rita Dunn tarafından ortaya atılan öğrenme stili kavramı her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanması (Dunn, 1993; akt. Peker, 2003), öğrencilerin bilgiyi edinme, akranlarıyla etkileşme ve öğrenme sürecine katılma yeteneğini etkileyen kişisel nitelikler olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla öğrenme stiline, eğitsel süreçlere toplumsal yansımaların da olabileceğini ve yalnızca bireye özgü bir değişken olarak görülmemesi gerektiği vurgulanmaktadır (Şimşek, 2004). Çünkü öğrenme stilleri kişinin bilgiyi nasıl öğreneceğine ilişkin tercihini karakterize etmek için kullanılır (Zhang, Sternberg, 2006:7). O halde öğrenme stilleri diğer stil türlerinden farklı olarak kişinin öğrenme sürecinde, öğrenmek için tercih ettiği yol olarak tanımlanabilir (Esmer, 2013). Dunn gibi pek çok araştırmacı öğrenme stilleri üzerine derinlemesine araştırmalar yapmış ve bu stilleri ölçmek için farklı ölçme araçları geliştirmişlerdir. Kolb'un ilk kez 1976 yılında geliştirilmiş olan Öğrenme Stil Envanteri (LSI), öğrenmenin ve gelişimin kapsamlı teorisine dayalı olması bakımından, eğitimde kullanılan diğer öğrenme stil ve kişilik testlerinden farklılık gösterir (Kolb ve Kolb, 2005:2). LSI, güvenilirliği ve yapı geçerliliği artırılarak 1985'te yeniden düzenlenmiştir

(Riding ve Rayner, 1998:56). Ölçekte dokuz (daha sonra 12) kendini tanımlama maddesi vardır. Her bir maddede katılımcılardan dört sözcüğü sıralamaları istenir. Bu sıralamanın koşulu kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayandan öğrenme stilleriyle en az ilişkili olana doğrudur. Her sözcük ise dört öğrenme modundan birini mutlaka karşılar: Somut Deneyim (basit kelime, hissetme), Yansıtıcı Gözlem (izleme), Soyut Kavramsallaştırma (düşünme) ve Aktif Deneyim (yapma) (Kolb, 1981: 290). Sonuç olarak, birey hangi boyutu diğerlerine göre ağırlıklı olarak tercih ediyorsa o boyut bireyin öğrenme stilini göstermektedir (Kelly, 1997:3). Bu model özellikle 70'li yıllarda çok ilgi çekmiş ve birkaç yeni öğrenme modelinin gelişimine de katkıda bulunmuştur. Honey ve Mumford modeli de bunlardan biridir (Rayner ve Riding, 1997). Honey ve Mumford (1992:1), öğrenme stillerini, kişinin öğrenirken tercih ettiği yolu belirleyici tutum ve davranışlar olarak tanımlamaktadır. Honey ve Mumford bu tanımdan yola çıkarak yeni bir teori ortaya atmak yerine Kolb'un öğrenme çemberinde bir düzenleme yapmışlardır. Entwistle (2001)'nin de öğrenme stilleri çalışmalarında, öğretimsel tercihler ile bilgi işleme arasında bir bağ kurma amacı vardır. Bireylerin öğrenme yönelimleri altında yatan süreçlerle ilgili deneysel bir model oluşturmayı hedeflemiş; öğrencilerin bir konuda anlama mı, yapıya mı odaklandıkları ile ilgilenmiştir (Akt: Bebek, 2004:16).

Edmond Öğrenme Stilleri Belirleme Ölçeği (ELSIE) ise 1976 yılında Dr. Harry Reinert tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin orijinal makalesinde vurguladığı üzere, Reinert'a göre öğrenme stilleri bireylerin en etkin şekilde öğrenmek için programlandığı stillerdir. ELSIE, yabancı dil eğitimi sürecinde bireylerin öğrenme stillerini belirleyerek bireylerin öğrenme stillerine uygun nitelikte bir öğretim gerçekleştirebilmek amacıyla geliştirilmiştir (Akt: Polat ve Güven, 2017:3). Burada amaç öğrencilerin yabancı dil öğrenimindeki akademik başarılarını artırmak. Araştırmada öğrenme stillerini ölçmek için ELSIE'nin seçilmesinin önemli bir nedeni öğrenme sürecinde akademik başarıyı artırmak için geliştirilmiş olmasıdır.

Öğrenme stilleri ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar değişkenler farklı derecelerde ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencinin belli bir dersin veya programın sonucunda, programın hedefleri ile ilgili sergilediği yeterlilik düzeyi (Cevizci, 2010: 23) olarak tanımlanan akademik başarıyla zaman yönetimi, bilişüstü düzenleme, eleştirel düşünme, anlatım, izleme-tarama stratejileri (Bidjeranove Yun Dai, 2007) derin öğrenme stratejisi (Liem, Lau ve Nie, 2007) arasında pozitif; yüzeysel öğrenme stratejisi arasında (Liem, Lau ve Nie, 2007) negatif ilişki olduğu bulunmuştur. Alşan (2009) tarafından yürütülen öğrencilerin akademik başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi konulu çalışmada ise öğrencilerin öğrenme stili tercihlerinin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı ortaya çıkmıştır.

Akademik başarıyı etkileyen önemli bir diğer değişken olarak motivasyon (Pintrich ve DeGroot, 1990) kavramı öne çıkmaktadır. Öğrenciyi harekete geçiren ve okul yılları boyunca yapması gerekenleri gerçekleştirmede öğrenciye katkıda bulunan bir başlangıç noktası (Peklaj-Levpušček, 2006: 157), öğrencinin belirli akademik amaçlara ulaşmak için duydukları isteklilik olarak açıklanabilen akademik motivasyon (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4) üzerinde geleneksel olmayan öğrenciler, çalışma alanı, çalışma süresi, öğrencilerin sosyal

geçmiş, çevre, öğrencilerin beklentileri gibi çeşitli faktörlerin etkisi söz konusudur (Wilkesmann, Fischer ve Virgilito, 2012: 4-16).

Akademik motivasyonun daha iyi anlaşılabilmesi konusunda çeşitli motivasyon türleri ortaya konulmuştur. Bunlar, davranışın içsel veya dışsal motive olabileceğini ya da motivasyonsuz olabileceğini öne sürmektedir. Bir şeyden zevk alındığı veya ilginç bulunduğu için yapmayı içeren içsel motivasyon, bilmeye yönelik, başarmaya yönelik ve uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyondur. Yeni bir şeyler öğrenirken zevk duymadan dolayı bir aktiviteyi yapmayı kapsayan bilmeye yönelik içsel motivasyon türü, etkili bir öğrenme ve yüksek başarı elde etmek için önemlidir. Başarmaya yönelik içsel motivasyon bir görevi başarı ile tamamlama ve yeni bir şeyler üretmekten memnun olma durumu; uyarım yaşamaya yönelik içsel motivasyon ise uyarım yaşamak veya heyecan duymak için davranışta bulunmayı gösterir (Ryan ve Deci, 2000: 55). Dışsal motivasyon ise bir şeyi elde edilecek sonuçları için yapmayı kapsar ve fayda odaklıdır. Motivasyonsuzluk bir aktiviteden faydalanmamak ve aktiviteyi yapacak yeterliliği hissetmemektir (Ryan ve Deci, 2000: 60).

Araştırmalar akademik başarının, motivasyonla pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır (Kusurkar, Ten Cate, Vos, Westers, ve Croiset, 2013; Komarraju, Karau ve Schmeck, 2009). Öğrencinin motivasyon düzeyi sınıftaki akademik başarısına ve bilişsel yeterliliğine yönelik inançları ile yakından ilgilidir. Bu bağlamda, motivasyon düzeyini etkileyen en önemli değişkenler; verilen bir göreve ilişkin öz yeterlik inancı, görevin anlamlılığına ilişkin inanç ve duygulardır (Pintrich ve DeGroot, 1990). Benzer şekilde motivasyonun derse ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi sağladığı (Ajayi, Lawani ve Salomi, 2012: 444) akademik sıkıntı yaşayan öğrencilerin motivasyon düzeylerinin düşük olduğu ve motivasyon programlarının akademik performansları artırdığı (Siraj, Ali, Mahadi, Soim ve Daval, 2007: 47) çeşitli araştırmalarla ispatlanmıştır.

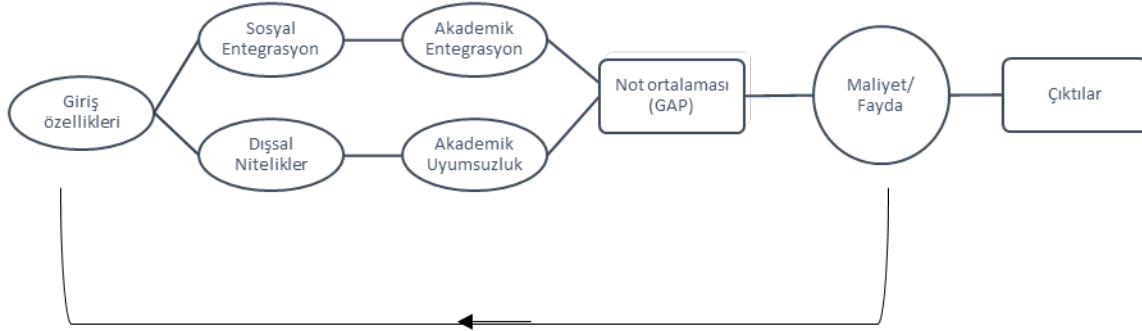
Uzaktan eğitim bağlamında da akademik başarı ve motivasyon açısından olumlu etkisi olduğunu (Kennedy-Clark, 2011) gösteren araştırmalar mevcuttur. Uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencileri öğrenmeye motive ettiği ve kalıcı öğrenme sağladığı (Huang, Rauch ve Liaw, 2010), üst düzey etkileşim oluşturan bir ortam olduğu ve motivasyonun uzaktan eğitim uygulamaları için önemli bir unsur olduğu (Shih ve Gamon, 2001) literatürde ulaşılan sonuçlar arasındadır. Yine yapılan araştırmalarda motivasyonun öğrencilerin; derslere katılımlarının sürekliliğini (Vallerand ve Bissonnette, 1992), derslere yönelik tutumlarını, akademik başarı ve performanslarını (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Sénécal, 2007) etkilediği görülmektedir. Ayrıca motivasyon düzeyi yüksek öğrenciler okula karşı daha olumlu tutum sergilemekte ve bu öğrencilerin daha düşük kaygı düzeylerine sahip olduğu görülmektedir (Ratelle, Guay, Vallerand, Larose ve Sénécal, 2007). Akademik başarıyı anlamlı olarak yordayan özellikleri belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda da içsel motivasyonel faktörlerin akademik başarının yordanmasında önemli rol oynayan değişkenler olduğu tespit edilmiştir (Levin ve Levin, 1991).

Akademik başarının ilişkilendirildiği kavramlardan biri de kişilik kavramıdır. Kişilik genel olarak bir bireyi diğer bireylerden ayıran, onu diğerlerinden farklı kılan ayırıcı özellikler

bütünü olarak tanımlanabilir. Kişiliğin üzerinde uzlaşa sağlanan bir tanımı olmasa da uzmanlar arasında kabul gören kişiliği farklı boyutları ile ölçtüğü iddia edilen beş faktör kişilik modeli bulunmaktadır. Bu model, *sorumluluk (conscientiousnes)*, *uyumluluk (agreeableness)*, *duygusal denge (emotional stability)*, *açıklık (openness)*, *dışa dönüklük (extroversion)* olmak üzere beş temel boyuttan oluşmaktadır (McCrae ve Costa, 1995). *Dışadönüklük* boyutunun temelinde heyecanlı, neşeli, konuşkan, girişken ve sosyal olma gibi özellikler bulunmaktadır (McCrae ve Costa, 1995). Başkalarıyla uyumlu ve geçimli olma eğilimi ile ilgili olan *uyumluluk* boyutu ise yardımseverlik, merhametli olma, kolay aldanma, dürüstlük, işbirliğine açıklık gibi özellikleri içermektedir (McCrae ve Costa, 1995). *Sorumluluk ise* özdisiplin, başarı yönelimlilik ve iç disiplinle ilgilidir (Costa ve McCrae, 1995). Nevrotiklik olarak da adlandırılan *duygusal denge* özelliği bireyin strese karşı koyabilme yeteneği ile ilgilidir. Duygusal dengesi yüksek olanlar sakin, kendine güvenen, sabırlı ve strese karşı toleranslı olma eğiliminde iken; duygusal dengesi düşük ya da nevroitik olanlar sinirli, endişeli, karamsar ve güvensiz ve kendisiyle uğraşan bireyler olma eğilimindedirler (Robbins ve Judge, 2007: 110).

Alanyazın incelendiğinde akademik başarı ile kişilik özelliklerinin ilişkili olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Poropat, 2009). Üniversite öğrencilerinin akademik başarısı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı amaçlayan bir araştırmada özdisiplinin ve özellikle özdisiplinin alt unsurlarından olan başarı için gösterilen gayretin, başarıyı yordadığı saptanmıştır (Gray ve Watson, 2002). Trapmann, Hell, Hirn ve Schuler (2007) tarafından 58 makalenin dahil edildiği bir meta-analiz çalışması öz disiplinin kişilik özelliğinin akademik başarı ile pozitif yönlü anlamlı ilişkiye sahip olduğunu fakat diğer kişilik özelliklerinin akademik başarı üzerine anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Musgrave-Marquart ve arkadaşları (1997) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bir diğer araştırmada da nevroitiklik, gelişime açıklık, uyumluluk ve özdisiplin ile akademik performans arasında olumlu bir ilişki olduğu bulunmuştur. Uzaktan eğitim ortamlarında iletişim ve etkileşime vurgu yapan Moore (2001) demografik özelliklerin yanı sıra (yaş, cinsiyet vb.), psikolojik özelliklerin de öğrencilerin eğitim sürecinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla kişilik özelliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını yordamada önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Kember (1995) başarı ile öğrenci özellikleri arasında bir ilişki olduğu üzerine çalışmış ve Uzaktan Eğitimde Akademik Başarı Modeli'ni geliştirmiştir. Model Şekil 1'de görülmektedir.



Şekil 1: Uzaktan eğitim derslerinde öğrencilerin akademik ilerlemelerine yönelik bir model (David Kember (1995:3) *Open Learning Courses for Adults: A Model of Student Progress.*'den uyarlanmıştır).

Şekil 1'deki modelde de görüldüğü öğrencilerin akademik başarıları öğrenen özellikleriyle yakından ilişkilidir. Yukarıdaki paragraflarda da öğrenen özelliklerinin akademik başarı ile olan ilişkisi açıklanmıştır. Öğrenen özelliklerinin hem yüzyüze hem de uzaktan eğitimde akademik başarıyı yordamadaki önemi yadsınamaz olduğundan, bu araştırmaya “Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerdeki akademik başarılarını yordamada öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun gücü” incelenmiş ve “uzaktan eğitim derslerindeki akademik başarıya ilişkin aday öğretmenlerin görüşleri” ortaya konmuştur.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Karma yöntem, nicel ve nitel yöntemler kullanılarak toplanan verilerin bir bütün olarak incelenmesi anlayışıdır (Creswell, 2017, s.2). Karma yöntem kullanılarak yapılan araştırmaların en önemli özelliklerinden biri, nicel ve nitel yöntemlerle toplanan verilerin birbirini desteklemesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.352).

Araştırmada karma yöntem desenlerinden açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen kullanılmıştır. Açıklayıcı (açıklayıcı) sıralı desen, veri toplama ve veri analizi aşamalarında öncelikli olarak nicel yöntemin kullanıldığı, nicel yöntemle elde edilen sonuçların nitel yöntem ile güçlendirildiği bir karma yöntem desendir (Creswell, 2017, s.38).

2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın grubunu 2017-2018 öğretim yılında öğrenim görmekte olan Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Sınıf Öğretmenliği programından 108 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Gruplar	<i>f</i>	%
Kadın	86	79,6
Erkek	22	20,4
Toplam	108	100,0

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan 108 kişiden 86’sı (%79,6) kadın, 22’si (%20,4) erkektir.

2.3. Veri Toplanması

Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan ölçeklerden biri Reinert (1976) tarafından geliştirilen, Polat ve Güven (2017) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Edmonds Öğrenme Stilleri Belirleme Ölçeği (ELSIE)’dir. Orijinal ölçekte yer alan 50 İngilizce sözcük; uzun (tall), çirkin (ugly), adalet (justice) örneklerinde olduğu gibi yaygın olarak kullanılan; ev (house), aç (hungry), beş (five) örneklerinde olduğu gibi olabildiğince kısa, bebek (baby), umut (hope), aşk (love) sözcüklerindeki gibi telaffuzu kolay sözcüklerden oluşmaktadır. Ayrıca ölçekte yer alan sözcükler mutlu (happy), iyi (good) gibi sıfat, ayak (foot), arkadaş (friend) gibi isim, konuşmak (talk), okumak (read) gibi fiil olmak üzere farklı sözcük türlerini, korku (fear) gibi soyut, okyanus (ocean) gibi somut anlamlara sahip sözcükleri ve güzel (beautiful) gibi olumlu ya da yalancı (liar) gibi olumsuz anlamlar içeren sözcükleri temsil eden bir yapıdadır. Ölçeğin uygulanmasında bu 50 sözcük 10’ar saniye aralıklarla ve birer kez öğrencilere uygulayıcı tarafından sesli bir şekilde okunup öğrencilerden sözcükleri düşünmeden duydukları anda eğer bazı nesnelere veya etkinliklerin görüntüsü zihinlerinde canlanıyorsa 1’i; eğer okunan sözcüğün yazılışı zihinlerinde canlanıyorsa 2’yi; eğer zihinlerinde bir görüntü canlanmıyor, yalnızca sözcüğün seslendirilişi sözcüğün anlamı taşıyorsa 3’ü ve eğer sözcük ile ilgili fiziksel ya da duygusal bir şey hissederse 4’ü seçmeleri istenmektedir (Reinert, 1976’den akt:Polat ve Güven 2017). Uzman görüşleri doğrultusunda gerçekleştirilen kapsam geçerliği çalışmalarının sonucuna göre ölçekte yer alan tüm maddeler için elde edilen kapsam geçerliği indeks (KGİ) değerlerinin ≥ 0.80 olduğu hesaplanmış ve ölçeğin kapsam geçerliğini sağlandığı görülmüştür. Geçerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayıları incelenmiştir. Dilsel eşdeğerliği sağlanan nihai formun uygulanmasının elde edilen verilere göre ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0.81 olduğu görülmüştür (Polat ve Güven, 2017).

Tatar (2016) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Ölçeği Kısa Formunun geliştirilmesinin gerekçesi olarak; Beş Faktör Kişilik Ölçeğinin tarama amaçlı geniş örneklem kullanımlarında, uzunluğu nedeniyle hem zorluklar yaşanması, hem de sağlıklı sonuçlar elde edilebilmesi olarak gösterilmiştir. Madde Yanıt Kuramı ile ölçekten beş faktöre 76, sosyal istenilirlilik boyutuna altı, kontrol maddesi olarak da üçü seçilmiştir. Kısa formun geçerliliği, kısa ve uzun form arasında bağıntıların belirlenmesi için birçok farklı yöntemlerle incelenmiştir. Üç veri grubunda da kısa form ile uzun form arasında faktörlerin her biri için yüksek bağıntı katsayıları bulunmuştur. Kısa formun yapısal geçerliliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleriyle gösterilmiştir. Üç çalışma verisinde de kısa form güvenilirlikleri uzun form

güvenilirliklerine yakın değerlerde gerçekleşmiştir. Kısa formun üçüncü çalışmada incelenen test tekrar test bağıntıları da yüksektir. Tüm sonuçlarda beş faktörün birbirine çok yakın değerler gösterdikleri bulunmuştur (Tatar, 2016). Tatar (2016) tarafından geliştirilen Beş Faktör Kişilik Ölçeği Kısa Formu ile ilgili olarak bu çalışma için güvenilirlik analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre formun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı .878 olarak hesaplanmıştır.

Güvenirlik katsayısının .70'den yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2018, s.183).

Vallerand ve diğerleri tarafından geliştirilen (1992) ve Ünal-Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği Üniversite Formu ise 28 maddeden oluşmuştur. Üç tane içsel motivasyon, üç tane dışsal motivasyon ve bir tane motivasyonsuzluk boyutuna ait olmak üzere, her biri dörder maddelik, toplam yedi farklı boyuttan oluşur. Bunlar sırasıyla; İçsel Motivasyon Bilme- İMBİ, İçsel Motivasyon Başarma- İMBA, İçsel Motivasyon Hareket-İMH, Dışsal Motivasyon Tanınma-DMT, Dışsal Motivasyon Kendini İspat DMKİ, Dışsal Motivasyon Düzenleme-DMD ve Motivasyonsuzluk-MS boyutlarıdır. Alt testlerden alınan puanlar 4 ile 28 arasında değişir. Alt ölçekler ayrı ayrı değerlendirildiğinden, sonuçta her bir alt ölçeğe ait elde edilen 28 e yakın değer bireyde o boyutun yüksek olduğunu gösterir (Ünal-Karagüven, 2012).

Vallerand ve diğerleri tarafından geliştirilen (1992) ve Ünal-Karagüven (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan Akademik Motivasyon Ölçeği Üniversite Formu için bu çalışmada elde edilen bulgulara göre formun Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 0.872 olarak hesaplanmıştır. Öğrencilerin uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerdeki akademik başarılarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen, 3 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğrencilerin akademik başarı göstergesi olarak derslerden aldıkları not ortalaması ölçüt alınmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda yordayıcı değişkenlerin yordanan değişkenler ile ilişkisi nicel analiz yöntemlerinden biri olan korelasyon ve regresyon analiz teknikleri kullanılarak, yarı yapılandırılmış görüşme formları ise nitel analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz yöntemi kullanılarak incelenmiştir (nicel-nitel)

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

Araştırmada kullanılan akademik motivasyon, akademik başarı değişkenlerine ve fen öğrenmeye yönelik akademik motivasyon ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ve değişkenler arası ilişkiyi gösteren korelasyon değerleri aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Öğrenme Stillерinin Alt Boyutların Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Görsel (os1)	108	20,03	5,415
Görsel harf (os2)	108	8,79	5,048
İşitsel (os3)	108	7,71	5,229
Devinimsel (os4)	108	13,11	5,524

Tablo 2’de de görüldüğü gibi 108 katılımcının öğrenme stillerine ilişkin aldıkları paunların aritmetik ortalaması en fazla olan “Görsel”, en düşük olan ise “İşitsel” boyuttur.

Tablo 3. Katılımcıların Kişilik Özellikleri Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
Dışadönüklük	108	3,46	,438
Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik	108	3,75	,494
Öz-denetim/Sorumluluk	108	3,59	,423
Duygusal Tutarsızlık	108	2,61	,565
Gelişime Açıklık	108	4,05	,435

Tablo 3’de görülen, katılımcıların kişilik özellikleri alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama puanları incelendiğinde, en yüksek aritmetik ortalamanın “Gelişime Açıklık” boyutunda olduğu görülmektedir. En düşük aritmetik ortalama ise “Duygusal Tutarsızlık” boyutuna aittir.

Tablo 4. Katılımcıların Motivasyon Ölçeği Alt Boyutlarının Aritmetik Ortalama, Standart Sapma Değerleri

Boyut	N	\bar{x}	Ss
İçsel motivasyon	108	44,33	13,394
Motivasyonsuzluk	108	9,25	5,525
Kendini ispat	108	17,37	6,470
Dışsal motivasyon düzen	108	14,99	4,758
Dışsal motivasyon tanınma	108	20,73	6,224

Tablo 4’ten de anlaşıldığı gibi katılımcıların motivasyon ölçeği alt boyutlarının aritmetik ortalaması en yüksek olan boyut “İçsel Motivasyon”dur. Bu boyutu sırasıyla “Dışsal Motivasyon tanınma”, “Kendini İspat” ve “Dışsal motivasyon düzen” boyutları izlemektedir. “Motivasyonsuzluk” boyutunun aritmetik ortalaması diğer boyutlara göre daha düşüktür.

Tablo 5. Eğitim Tarihi Dersindeki Akademik Başarı ile Öğrenme Stilleri Arasındaki Korelasyon

	os1	os2	os3	os4	
Eğitim Tarihi	r	-,033	,002	,044	-,030
	p	,737	,980	,649	,759
	n	108	108	108	108

Tablo 5’de görüldüğü üzere eğitim tarihi dersi akademik başarı ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearsonkorelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 6. *Eğitim Tarihindeki Dersindeki Akademik Başarı ile Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon*

		kisilik1	kisilik2	kisilik3	kisilik4	kisilik5
Eğitim Tarihi	r	-,115	,058	,166	-,125	-,099
	p	,237	,552	,087	,196	,309
	n	108	108	108	108	108

Tablo 6’da görüldüğü üzere eğitim tarihi dersinde alınan sınav notları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearsonkorelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 7 **Eğitim tarihindeki dersindeki akademik başarı ile motivasyon ölçeği puanları arasındaki korelasyon**

		İçsel motivasyon	Motivasyon suzluk	Kendini ispat	Dışsal motivasyon düzen	Dışsal motivasyon tanınma
Eğitim Tarihi	r	-,181	-,082	-,002	-,106	-,105
	p	,061	,400	,985	,276	,280
	n	108	108	108	108	108

Tablo 7’de görüldüğü üzere eğitim tarihi dersinde alınan sınav notları ile motivasyon ölçeği puanları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 8. *Vatandaşlık Dersindeki Akademik Başarı ile Öğrenme Stilleri Arasındaki Korelasyon*

		os1	os2	os3	os4
Vatandaşlık	r	-,143	-,044	,102	,044
	p	,139	,651	,292	,648
	n	108	108	108	108

Tablo 8’de görüldüğü üzere vatandaşlık dersinde alınan sınav notları ile öğrenme stilleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 9. *Vatandaşlık Dersindeki Akademik Başarı ile Kişilik Özellikleri Arasındaki Korelasyon*

		kisilik1	kisilik2	kisilik3	kisilik4	kisilik5
Vatandaşlık	r	,072	,004	,120	-,270**	-,060
	p	,461	,969	,217	,005	,535
	n	108	108	108	108	108

Tablo 9’da görüldüğü üzere vatandaşlık dersinde alınan sınav notları ile kişilik özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında “Duygusal Tutarsızlık” alt ölçeği ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu diğer kişilik özellikleri ile anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

Tablo 10. Vatandaşlık Dersindeki Akademik Başarı ile Motivasyon Ölçeği Arasındaki Korelasyon

		İçsel motivasyon	Motivasyon suzluk	Kendini ispat	Dışsal motivasyon düzen	Dışsal motivasyon tanınma
Vatandaşlık	r	,018	-,185	,052	-,123	,083
	p	,854	,055	,593	,203	,393
	n	108	108	108	108	108

Tablo 10’da görüldüğü üzere vatandaşlık dersinde alınan sınav notları ile motivasyon ölçeği puanları arasında bir ilişki olup olmadığını anlamak için yapılan pearson korelasyon analizi sonucunda aralarında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür.

3.2. Öğrenme Stilleri, Kişilik Özellikleri ve Akademik Motivasyonun Uzaktan Eğitim Yoluyla Aldıkları Derslerdeki Akademik Başarılarını Yordama Düzeyleri

Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları derslerdeki akademik başarılarını yordamada öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun gücü çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Regresyon analizi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Eğitim tarihi dersindeki akademik başarıyı öğrenme stillerinin ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
(Constant)	96,659	30,134		3,208	,002
os1	-,434	,620	-,232	-,699	,486
os2	-,403	,618	-,201	-,653	,515
os3	-,327	,610	-,169	-,536	,593
os4	-,454	,638	-,247	-,712	,478
		R=,084	R ² =,007	F=,182	P=,947

Tablo 11’de görüldüğü gibi öğrenme stillerinin eğitim tarihi dersindeki akademik başarıyı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğrenme stilleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (R= ,084, R²= ,007, p>.05).

Eğitim tarihi dersindeki akademik başarıyı kişilik özelliklerinin ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
(Constant)	84,501	15,023		5,625	,000
Dışadönüklük	-2,164	2,652	-,094	-,816	,416
Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik	,436	2,460	,021	,177	,860
Öz-denetim/Sorumluluk	3,915	2,625	,164	1,492	,139
Duygusal Tutarsızlık	-2,017	1,905	-,112	-1,059	,292
Gelişime Açıklık	-2,827	2,843	-,121	-,994	,322
		R=,255	R ² =,065	F=1,421	P=,223

Tablo 12’de görüldüğü gibi kişilik özelliklerinin eğitim tarihi dersindeki akademik başarıyı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; kişilik özellikleri ile akademik arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (R= ,255, R²= ,065, p>.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ders notları üzerindeki görece önem sırası; “Öz-Denetim/Sorumluluk”, “Gelişime Açıklık”, “Dışadönüklük”, “Duygusal Tutarsızlık” ve “Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik”tir.

Eğitim tarihi dersi akademik başarıyı motivasyon alt boyutlarının ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo13’de sunulmuştur.

Tablo 13. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
(Constant)	90,340	5,265		17,160	,000
İçsel motivasyon	-,335	,120	-,443	-2,787	,006
Motivasyonsuzluk	-,542	,239	-,296	-2,266	,026
Kendini ispat	,459	,205	,293	2,237	,027
Dışsal motivasyon düzen	-,045	,292	-,021	-,153	,878
Dışsal motivasyontanınma	-,088	,278	-,054	-,315	,754
		R=,334	R ² =,112	F=2,561	P=,032

Tablo 13’de görüldüğü gibi motivasyon alt boyutlarının eğitim tarihi dersinde alınan notları yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; motivasyon ile ders notları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (R= ,334, R²= ,112, p<.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ders notları üzerindeki görece önem sırası; motivasyonsuzluk, kendini ispat, içsel motivasyon, dışsal motivasyon tanınma ve dışsal motivasyon düzendir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde içsel motivasyon, motivasyonsuzluk ve kendini ispat değişkenlerin ders notları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Motivasyonsuzluk ve içsel motivasyon ile negatif yönde kendini ispat ile pozitif yönde bir ilişki vardır.

Vatandaşlık dersindeki akademik başarıyı öğrenme stilleri alt boyutlarının ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	P
(Constant)	123,415	32,422		3,807	,000
os1	-1,076	,667	-,525	-1,613	,110
os2	-,935	,665	-,426	-1,407	,162
os3	-,715	,656	-,337	-1,089	,279
os4	-,844	,686	-,420	-1,230	,221
		R=,202	R ² =,041	F=1,096	P=,363

Tablo 14’de görüldüğü gibi öğrenme stilleri alt boyutlarının vatandaşlık dersi akademik başarıyı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; öğrenme stilleri ile ders notları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (R= ,202, R²= ,041, p>.05).

Vatandaşlık dersindeki akademik başarıyı kişilik özelliklerinin alt boyutlarının ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 15’de sunulmuştur.

Tablo 15. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
(Constant)	94,394	16,094		5,865	,000
Dışadönüklük	2,521	2,841	,100	,887	,377
Yumuşakbaşlılık/Geçimlilik	-2,755	2,635	-,123	-1,046	,298
Öz-denetim/Sorumluluk	3,390	2,812	,129	1,206	,231
Duygusal Tutarsızlık	-5,425	2,041	-,276	-2,658	,009
Gelişime Açıklık	-3,386	3,046	-,133	-1,112	,269
		R=,324	R ² =,105	F=2,386	P=,043

Tablo 15’de görüldüğü gibi kişilik özellikleri alt boyutlarının vatandaşlık dersinde alınan notları yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; kişilik özellikleri ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür (R= ,324, R²= ,105, p<.05). Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin ders notları üzerindeki görece önem sırası; “Duygusal Tutarsızlık”, “Öz-denetim/Sorumluluk”, “Gelişime Açıklık”, “Yumuşak Başlılık/Geçimlilik” ve “Dışadönüklük”tür. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t testi sonuçları incelendiğinde “Duygusal Tutarsızlık” değişkeninin akademik başarı üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Duygusal Tutarsızlık ile negatif yönde bir ilişki vardır.

Vatandaşlık dersindeki akademik başarıyı motivasyon alt boyutlarının ne derece yordadığını belirlemek amacıyla yapılan çoklu Regresyon analizleri sonuçları Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Çoklu Regresyon Analizleri Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	B	t	p
(Constant)	82,864	5,851		14,162	,000
İçsel motivasyon	-,203	,134	-,245	-1,518	,132
Motivasyonsuzluk	-,312	,266	-,155	-1,173	,244
Kendini ispat	,389	,228	,227	1,702	,092
Dışsal motivasyon düzen	-,574	,325	-,246	-1,767	,080
Dışsal motivasyon tanınma	,382	,309	,214	1,235	,219
		R=,290	R ² =,084	F=1,879	P=,105

Tablo 16’da görüldüğü gibi motivasyon alt boyutlarının vatandaşlık dersindeki akademik başarıyı yordamasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları incelendiğinde; motivasyon ile akademik başarı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür (R= ,290, R²= ,084, p<.05).

3.3. Uzaktan Eğitim Derslerindeki Akademik Başarıya İlişkin Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme sonucu elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda sunulmuştur.

Aday öğretmenlerin “Uzaktan Eğitim yoluyla aldığınız derslerde akademik başarıınızı etkileyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik olarak verdikleri cevapların iki kategoride toplandığı görülmüştür.

Tablo 17. “Uzaktan Eğitim yoluyla aldığınız derslerde akademik başarıınızı etkileyen faktörlerin neler olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik verilen cevaplar

Akademik Başarı	Öğretmen Adayı Görüşü	Öğretmenler Adayları
Akademik Başarısı Yüksek	Bağımsız çalışma tercihi	A6, A7, A8, A9, A10
Akademik Başarısı Düşük	Öğretim elemanı ile yüz yüze iletişim tercihi	A1, A2, A3, A4, A5

Akademik başarısı yüksek olan öğretmen adaylarından biri görüşünü «...ben çalışırken yönlendirilmeyi sevmiyorum. Bağımsız çalışmak daha çok hoşuma gidiyor. Uzaktan eğitim derslerinde devam zorunluluğu yok. İstedğim zaman ve bağımsız derse katılabiliyorum» (A6) olarak ifade etmiştir. Başarısı yüksek diğer öğretmen adayları da benzer ifadeler kullanmışlardır (A7, A8, A9, A10).

Akademik başarısı diğerlerine göre daha düşük olan öğretmen adaylarından birisi ise görüşünü « ... hocayla yüz yüze olmayınca dersi anlamıyorum. Bir de hocayla iletişim kurmak istemiyorum. Bilgisayarla konuşuyordum gibi geliyor. Doğru anlayıp anlamadığımı hocaya sormak istiyorum bazen.» olarak ifade etmiş (A3) ve katılımcılardan ikisi de benzer ifadeler yer vermiştir (A1, A5), diğer iki katılımcısı öğretmen rehberliği ve

dönüt noktasında derste öğretim elemanı ile yüz yüze olmalarının akademik başarılarını etkilediğini vurgulamışlardır (A2, A4).

Tablo 18. “Derslerin ne kadarının uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesini tercih edersiniz?” Sorusuna Yönelik Olarak Verilen Cevaplar

Akademik Başarı	Öğretmen Adayı Görüşü	Öğretmenler Adayları
Akademik Başarısı Yüksek	Çok az bir kısmı	A6, A7, A8, A9, A10
Akademik Başarısı Düşük	Hiçbiri	A1, A2, A3, A4, A5

Bu soruya verilen öğretmen adayları cevapları iki kategoride toplanmıştır.

Öğretmen adaylarından biri bu soruyu «Derslerin olabildiğince az bir kısmı uzaktan eğitim yoluyla verilebilir. Ama öğretim derslerimiz olmasın. Çünkü uygulama yapamıyoruz.» olarak yanıtlamıştır. (A9). Diğer dört öğretmen adayı da (A6, A7, A8, A10) derslerin az bir kısmının uzaktan eğitim yoluyla yürütülmesi konusunda benzer görüşlerini belirtmişlerdir. Bu öğretmen adaylarının uzaktan eğitim derslerinde yüksek başarıları olmasına rağmen bu düşüncede olmaları dikkat çekicidir.

Başarısı diğerlerine göre daha düşük olan tüm öğretmen adayları (A1, A2, A3, A4, A5) hiçbir dersin uzaktan eğitim yoluyla yapılmaması görüşünde hemfikirlerdir.

Tablo 19. “En İyi Nasıl Öğrendiğinizi Düşünüyorsunuz?” Sorusuna Yönelik Olarak Verilen Cevaplar

Öğretmen Adayı	Aday Öğretmen Görüşü
A1	....ben en iyi dinleyerek öğreniyorum. Dinlerken not tutuyorum dinlediklerimi hatırlamak için
A2	....arkadaşım konuyu anlatırsa mesela daha iyi anlıyorum. Biri anlattığında yani daha iyi öğreniyorum.
A3	....dinleyerek öğrenirim. Bazen belgesel de seyretmek iyi öğretiyor.
A4	....uzaktan eğitim olmazsa iyi öğreniyorum.
A5	....sınıf ortamında öğreniyorum. Derste yani.
A6	....özet çıkararak ve not alarak iyi öğreniyorum. Bazen görsellerde öğrenmemi kolaylaştırıyor konu çok karışıkta.
A7	....ben şemalar çiziyorum. Şekillerle özet çıkarıyorum. Maddeler halinde çalışıyorum. Böyle öğreniyorum.
A8	....sessiz sakin bir yerde okuyarak öğrenebiliyorum. Özet çıkarıyorum. Özetlerimi tekrar ediyorum.
A9	....uygulama yaparsam iyi anlıyorum. Benim de anlatmam gerek ki o zaman öğrendiğimi de anlıyorum.
A10	....kendi kendime çalışmam lazım. Anlatılanları kendime tekrar ediyorum.

Tablo 19’da da görüldüğü gibi akademik başarıları diğerlerine göre daha yüksek olan aday öğretmenler (A1, A2, A3, A4, A5) genel olarak dinleyerek daha iyi öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitim derslerinde akademik başarısı diğerlerine göre daha düşük olan aday öğretmenler (A6, A7, A9) ise sınıf ortamında yaparak yaşayarak ya da görsellerle daha iyi öğrendiklerini vurgulamış, yalnızca iki öğretmen adayı (A8, A10) öğrenmek için bireysel çalışmaya ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

4. Sonuç

Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nin Sınıf Öğretmenliği programından 108 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim yoluyla aldıkları eğitim tarihi ve vatandaşlık derslerindeki akademik başarılarını yordamasında öğrenme stilleri, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun etkisi incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre eğitim tarihi dersindeki akademik başarıyı öğrenme stillerinin ve kişilik özelliklerinin yordamadığı görülürken, akademik motivasyonun özellikle “motivasyonsuzluk” boyutunun önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Benzer şekilde alanyazında akademik motivasyonun okul başarısındaki önemi ya da öğrenme üzerindeki olumlu etkileri birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Rigby, Deci, Patrick ve Ryan, 1992; Wentzel ve Wigfield, 1998; Fortier, Vallerand ve Guay, 1993). Uzaktan eğitimle alınan derslerde öğrencinin kendi öğrenmesini düzenlemesi gerektiği düşünüldüğünde motivasyonun önemi anlaşılmaktadır. Ancak ilgili alanyazın incelendiğinde kişilik özelliklerinin uyumluluk boyutu ile akademik başarı arasında (Diseth, 2003); dışa dönüklük ile akademik başarı arasında (McKenzie, 1989) olumsuz yönde ilişki olduğu görülmektedir. Araştırmanın bulgularının bu anlamda farklılık göstermesinin bir nedeni olarak “uzaktan eğitimle alınan derslerde öğrenen grup tarafından paylaşılan sınıf gibi sosyal bir ortam olmaması, dolayısıyla dışadönüklüğün akademik başarıyı engelleyici ya da artırıcı bir değişken olamayacağı” gösterilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre uzaktan eğitimle vatandaşlık dersinde alınan notları öğrenme stillerinin ve akademik motivasyonun yordamadığı görülürken, kişilik özelliklerinin özellikle “Duygusal Tutarsızlık” alt boyutunun önemli bir yordayıcı olduğu görülmüştür. Alanyazında yer alan araştırmalar beş faktörlü kişilik faktörlerinden, özellikle açıklık ve sorumluluk boyutunun akademik performans ile ilişkili olduğunu göstermektedir (Chamorro-Premuzic ve Furnham, 2003a, 2003b; Diseth, 2003). Poropat (2009) tarafından yapılan çalışmada da akademik başarı ile uyumluluk, açıklık ve sorumluluk faktörleri arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. “Duygusal Tutarsızlık” alt boyutunun Vatandaşlık dersi akademik başarısının yordayıcısı olması, dersin uzaktan eğitimle alınmasının yanı sıra dersin özel hedeflerinin duygusal boyutuyla da ilişkili görülebilir.

Uzaktan eğitim ve akademik başarıya ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde genellikle “Uzaktan eğitimde akademik başarıyı yordayan değişkenler nelerdir?” ve “Uzaktan eğitimde akademik başarı nasıl arttırılabilir?” sorularına odaklanıldığı görülmektedir. (Etlüoğlu ve Ekin,

2020; Şenel ve Kutlu, 2015; Korkmaz, Çakır ve Tan, 2015; Naim ve Özkan, 2014; Tok, Özgan, ve Döş, 2010; Usta ve Mahiroğlu, 2007)

Şenel ve Kutlu (2015), akademik başarının yordanmasında (1) Kişisel faktörler (cinsiyet, yaş, iş durumu, medeni durum, çocuk sayısı), (2) Aileye ve çalışma ortamına ilişkin faktörler (anne ve babanın eğitim düzeyi, birlikte yaşanan aile bireylerinin sayısı, anne ve babanın iş durumu, ailenin aylık geliri, evde sahip olunan olanaklar [bilgisayar, İnternet, kitaplık, çalışma masası, çalışma odası]), (3) Bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin faktörler (Bilgisayarı ve interneti kaç yıldır kullandığı, bilgisayar ve internet kullanım düzeyi, haftada ortalama bilgisayar ve internet kullanım süresi, bilgisayar ve internete erişim ortamı), (4) Eğitimle ilgili faktörler (mezun olunan lise türü, daha önce bir lisans ya da önlisans programından mezun olup olmama, daha önce herhangi bir uzaktan eğitim programını tamamlayıp tamamlamama, uzaktan eğitimi seçme nedeni, günlük ortalama ders çalışma saati, derslere çalışmada izlenen yol/yollar, uzaktan eğitimi bitirerek ulaşmak istediği hedef) olmak üzere dört faktör üzerinde durmuşlardır. Araştırma bulguları, eğitimsel özelliklerin, öğrencilerin akademik başarılarındaki değişkenliğin %30'unu açıklaması; belirlenen dört ana faktör içerisinde akademik başarıdaki en önemli faktör olduğunu göstermektedir. Bu nedenle yapılan araştırmada “Sınıf Eğitimi” gibi tek bir alanda çalışılmış ve eğitimsel faktörler eşitlenmiştir. Tek bir alanla hem nicel hem de nitel boyutta çalışmanın sonuçları, kişilik özellikleri, öğrenme stilleri ve akademik motivasyon değişkenlerinin de akademik başarıyı yordamada dikkate alınması gereken faktörler olarak belirlenebileceğini göstermektedir.

Tok, Özgan ve Döş (2010), tarafından yapılan “Uzaktan Eğitim Sınıfında Başarının Pozitif Yordayıcısı Olarak Bilişötesi Farkındalık Stratejisi ve Öğrenme Stratejilerinin Değerlendirilmesi” isimli araştırmada (1) Uzaktan eğitimde verilen İngilizce derslerinde bilişötesi farkındalık ve öğrenme stratejilerinin öğrenci başarısı üzerinde önemli bir rolü vardır. (2) Bilişötesi farkındalık stratejisinin alt boyutundan olan değerlendirme stratejisi akademik başarının pozitif yordayıcısıdır. (3) Öğrenme Stratejilerinin altboyutlarından organizasyon ve akran öğrenme stratejileri öğrencinin akademik başarısının yordayıcılarıdır. sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlar öğrenciler arasındaki bilişötesi farkındalık ve tercih edilen öğrenme stratejisi gibi bireysel farklılıkların akademik başarıyı yordama oldukça önemli olduğunu göstermektedir. Yapılan araştırmayla Tok, Özgan ve Döş (2010) tarafından yapılan araştırma arasında bu bakımdan bir benzerlik görülmektedir. Ayrıca araştırmada elde edilen nitel bulgular da “bilişötesi farkındalık” değişkenine ilişkin elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Elde edilen nicel bulgulardan her ne kadar öğrenme stillerinin uzaktan eğitim yoluyla alınan derslerdeki akademik başarının yordayıcısı olmadığı sonucu çıkarılmış olsa da aday öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda, akademik başarının aday öğretmenlerin öğrenirken tercih ettikleri yollara göre -bağımlı/bağımsız, görsel/işitsel- farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Akademik başarıyı yakalamış olmasına rağmen aday öğretmenlerin uzaktan eğitim derslerinin sayısının arttırılmaması yönündeki ifadeleri oldukça düşündürücüdür. Bu durum öğretmen adaylarının derslerdeki motivasyonun yalnızca akademik başarı olmadığını yönünde yorumlanabilir. Nitel ve nicel bulgular arasındaki bu farklılık uzaktan eğitim yoluyla

alınan derslerdeki akademik başarı ile öğrenme stili, kişilik özellikleri ve akademik motivasyonun ilişkisini öğrencilerin görüşlerine göre ortaya koyan nitel araştırmaların artırılması gerektiği yönünde bir önerinin dayanağı olarak görülmektedir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda geliştirilen bir diğer öneri ise aday öğretmenlerin görüşlerine yönelik olarak uzaktan eğitim ortamlarının etkililiğini farklı değişkenlere göre inceleyen daha geniş çalışma gruplarının dâhil edildiği nicel araştırmaların yürütülmesidir. Özellikle bireylerin psikolojik özelliklerinin, kurumsal faktörlerin uzaktan eğitim ortamlarının öğretim sürecini ve çıktılarını ne şekilde etkilediğini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

Öğrenciye alternatifler sunan, esnek öğrenme imkânları sağlayan öğrenme ortamları öğrencilerde motivasyonu sağlayan önemli etkenlerdendir. Bu çerçevede, öğretmen adaylarının buldukları öğrenme ortamlarının çeşitli sınıf içi etkinlikler ve dikkat çekici materyallerle zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımlarını sağlayarak akademik motivasyon düzeylerinin artmasını sağlayacağı söylenebilir. Nitekim yapılandırmacı kurama uygun öğrenme ortamlarına rehber olacak öğretmen yetiştirme arzusu öğretmen eğitiminde yapılandırmacı ortamların oluşturulmasını gerekli kılmaktadır.

KAYNAKÇA

- Ajayi, K. O., Lawani, A. O. & Salomi, M. O. (2012). The influences of self-concept and academic motivation on students' attitude to mathematics in selected secondary schools in Ogun State, Nigeria. *European Journal of Scientific Research*, 67 (3), 444-455.
- Alşan, E. U. (2009). Temel kimya laboratuvarı dersinde öğretmen adaylarının başarılarına öğrenme stili tercihlerinin etkisi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen & Matematik Eğitimi Dergisi*, 3 (1), 117-133.
- Bartolic-Zlomislic, S. & Bates, A. (1999). Investing in On-line Learning: Potential Benefits and Limitations. *Canadian Journal of Communication*, 24 (3).
- Bebek, E. K. (2004). Boğaziçi Üniversitesi'nde psikolojiye giriş dersi alan üniversite öğrencilerinin bilişsel biçemleri ile cinsiyetleri, alanları ve genel akademik başarıları arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bidjerano, T. & Yun Dai, D. (2007). The relationship between the big-five model of personality and self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 17, 69-81.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları & yorum (24. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chamorro-Premuzic, T. & Furnham, A., (2003). Personality predicts academic performance: evidence from two longitudinal samples. *Journal of Research in Personality*. 37, 319-338
- Costa, P.T. & McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised neo personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64 (1), 21-50.

- Creswell, J. H. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Mustafa Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Diseth, A. (2003). Approaches to learning, cognitive style and academic achievement. *Educational Research*, 45, 381-394.
- Ekici, G. (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının öğrencilerin öğrenme stillerine önemi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24. (48- 55).
- Esmer, E. (2013). Öğretmen adaylarının zihinsel stil tercihlerinin (düşünme stillerinin) incelenmesi (Yayınlanmamış doktora tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Etlilioğlu, M., & Tekin, M. (2020). Elektronik Öğrenmede Öğrenci Tutum ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Öğrenci Merak ve Kaygısının Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 34-48.
- Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Guay, F. (1995). Academic motivation and school performance: Toward a structural model. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 257-274.
- Gray, E. K. & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. *Journal of Personality*, 70 (2), 177-206
- Grisham, D. L. (2001). *Technology and media literacy: what do teachers need to know?* Ağustos 1, 2005 tarihinde Readingonline.org: http://www.readingonline.org/editorial/edit_index.asp?HREF=april2001/index.html adresinden alındı.
- Huang, H. M., Rauch, U. & Liaw, S. S. (2010). Investigating learners' attitudes toward virtual reality learning environments:Based on a constructivist approach. *Computer & Education*, 55, 1171-1182.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kelly, C. (1997). David Kolb, the theory of experiential learning and ESL. *The Internet TESL Journal*, 3(9), 1-5.
- Kember, D. (1995). Open learning courses for adults: A model of student progress. *Educational Technology*.
- Kennedy-Clark, S. (2011). Pre-service teachers' perspectives on using scenario based virtual worlds in science education. *Computers & Education*, 57, 2224-2235
- Kolb, A.Y. & Kolb, D.A. (2005). The Kolb learning style inventory version 3.1: Technical specifications. Haygroup: Experience Based Learning Systems Inc
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 1, 232-255.
- Komaraju, M., Karau, S. J. & Shemeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Korkmaz, Ö., ÇAKIR, R., & Tan, S. S. (2015). Öğrencilerin E-öğrenmeye Hazır Bulunuşluk ve Memnuniyet Düzeylerinin Akademik Başarıya Etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 16(3).
- Kusurkar, R. A., Ten Cate, T. J., Vos, C. M. P., Westers, P., & Croiset, G. (2013). How motivation affects academic performance: A structural equation modelling analysis. *Advances in Health Sciences Education*, 18 (1), 57-69.

- Levin, M. E. & Levin, J. R. (1991). A critical examination of academic retention programs for at-risk minority students. *Journal of College Student Development, 3*, 323-332.
- Liem, A.A., Lau, S. & Nie, Y. (2007). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, in press.
- McKenzie, J. (1989). Neuroticism and academic achievement: The furnace factor. *Personality and Individual Differences, 10*, 509-515.
- McKenzie, K. & Gow, K. (2004). Exploring the first year academic achievement of school Leavers and mature-age students through structural equation modeling. *Learning and Individual Differences, 14*, 107-123.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2011) *Distance education: A systems view of online learning*. 3rd edn. United States: Wadsworth Cengage Learning.
- Naim, K. & Özkan, Y. (2014). UZAKTAN EĞİTİMDE AKADEMİK BAŞARIYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER. HAYEF Journal of Education, 11(2), 219-236.
- Newby, T. J., Stepich, D. A., Lehman, J. D. & Russell, J. D. (2006). *Educational technology for teaching and learning*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Peker, M. (2003). Kolb öğrenme stili modeli. *Milli Eğitim Dergisi, 157*, 185-192.
- Peker, M. (2003). *Öğrenme stilleri ve 4 MAT yönteminin öğrencilerin matematik tutum ve başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- Peklaj, C. & Levpušček, M. P. (2006). *Student motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology*. 31st Association of Teacher Education in Europe ATTE.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 52* (1), 33-40.
- Polat, M., & Güven, M. (2017). Edmonds öğrenme stilleri belirleme ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *İlköğretim Online, 16*(2), 848-859.
- Poropat, E. A. (2009). Meta-analysis of the five-factor model of personality and academic Performance. *Psychological Bulletin, 135* (2), 322-338.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. & Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. *Journal of Educational Psychology, 99* (4), 734-746.
- Rayner, S. V & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. *Educational Psychology, 17*, (1), 5-27.
- Riding, R. J., Grimley, M., Dahraei, H. & Banner, G. (2003). Cognitive style, working memory and learning behaviour and attainment in school subjects. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 149-169
- Rigby, C. S., Deci, E. I., Patrick, B. C. & Ryan, R. M. (1992). Beyond the intrinsic-extrinsic dichotomy: Self-determination in motivation and learning. *Motivation and Emotion, 16* (3), 165-185.
- Robbins, S. & Judge, T., (2007). *Organizational behavior*, New Jersey: Pearson Prentice Hall.

- Ryan, R. M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schlosser, C. A. & Anderson, M. L. (1994). *Distance education: Review of the literature*. AECT Publication Sales, 1025 Vermont Ave., NW, Ste. 820, Washington, DC 20005-3547.
- Shih, C. & Gamon, J. (2001). Web-based learning: Relationships among student motivation, attitude, learning styles, and achievement. *Journal of Agricultural Education*, 42 (4), 12-20.
- Şenel, S., & Kutlu, Ö. (2015). Ankara üniversitesi uzaktan eğitim programına katılan öğrencilerin akademik başarılarını yordayan faktörler. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme Ve Değerlendirme Dergisi*, 6(2), 177-193.
- Şimşek A. (2004). Öğrenme biçimi. Yıldız Kuzgun & Deniz Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Siraj, S. F., Ali, N. M., Mahadi, W. N. L., Soin, N. & Daval, S. Z. (2007). A proposed motivation programme for underachieving students at the faculty of engineering, University of Malaya. *AESEAP - Journal of Engineering Education*, 31 (2), 47-54.
- Trapmann, S., Hell, B., Hirn, J.-O. W. & Schuler, H. (2007). Meta-analysis of the relationship between the Big Five and academic success at university. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 215 (2), 132-151.
- Tok, H., Özgan, H., & Döş, B. (2010). Assessing Metacognitive Awareness And Learning Strategies As Positive Predictors For Success In A Distance Learning Class/Uzaktan Eğitim Sınıfında Başarının Pozitif Yordayıcısı Olarak Bilişötesi Farkındalık Stratejisi Ve Öğrenme Stratejilerinin Değerlend. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14), 123-134.
- Usta, E., & Mahiroğlu, A. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı Ve Doyuma Etkisi (Doctoral dissertation, Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Vallerand, R. J. & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60 (3), 599-620.
- Wilkesmann, U., Fischer, H., & Virgillito, A. (2012). Academic Motivation of students-The german case. Dortmund: Zentrum für Weiterbildung.
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (1998). Academic and social motivational influences on students' academic performance. *Educational Psychology Review*, 10 (2), 155-175.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zhang, L.F. & Sternberg, R.J. (2006). The nature of intellectual styles. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates