



## UZAKTAN EĞİTİMİN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSLERİNE YÖNELİK AKADEMİK MOTİVASYONLARINA YANSIMALARI<sup>1</sup>

*Reflections of Distance Education on Students' Academic Motivations for Turkish Lessons*

Belkis ORHAN<sup>2</sup> ve Sezgin DEMİR<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Uzm. Türkçe Eğitimi, belkis.orhan@hotmail.com, orcid.org/0000-0001-7832-0571

<sup>3</sup> Doç. Dr. Firat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Elazığ, Türkiye; Tashkent State University of Oriental Studies, Taşkent, Özbekistan sezgin.demir@firat.edu.tr, orcid.org/0000-0002-0466-2218

*Araştırma Makalesi/Research Article*

### Makale Bilgisi

Geliş/Received:  
12.06.2022  
Kabul/Accepted:  
08.09.2022

### DOI:

10.18069/firatsbed.1129645

### Anahtar Kelimeler

Uzaktan eğitim, Türkçe dersi, akademik motivasyon, pandemi/COVID-19

### Keywords

Distance education, Turkish lesson, academic motivation, pandemic/COVID-19

### ÖZ

Uzaktan eğitim; öğrenme sürecinde çeşitli teknolojik materyallerin kullanıldığı, öğrenci ve öğretici arasındaki zamansal ve mekânsal sınırların ortadan kalkmasına imkân veren eğitim uygulamalarıdır. Özellikle COVID-19 pandemisinde uzaktan eğitim uygulamaları zorunluluk hâline gelmiş, ana dili eğitimleri uzaktan eğitimle sağlanmaya çalışılmıştır. Uzaktan eğitimin bireysel öğrenmeyi etkin kılması; eğitim faaliyetlerinin başlaması ve sürdürülmesini etkileyen akademik motivasyon kavramını öne çıkarmış, uzaktan eğitimin akademik motivasyon üzerindeki yansımalarının ortaya koyulması ise sürecin ilerlemesi açısından önemli görülmüştür. Bu çalışmanın amacı, uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine ilişkin akademik motivasyonlarına yansımalarını ortaya koymaktır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; Elazığ il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencilerinden amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Veri toplama sürecinde yarı yapılandırılmış birebir görüşmeler, hatırlatıcı notlar ve gözlem raporları tutulmuştur. Görüşmelerden elde edilen veriler; ses kayıt cihazıyla kaydedilerek yazılı hâle getirilmiş, betimsel ve içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde Türkçe dersine ilişkin başarıya yönelik içsel motivasyonlarının ve tanımlanmış dışsal motivasyonlarının ağır bastığı, süreçte katılımcıların derse yönelik akademik motivasyonlarını düşüren üç unsurun -etkileşim, alt-yapı problemleri ve ölçme-değerlendirme- öne çıktığı söylenebilir.

### ABSTRACT

Distance education is educational practices that use various technological materials in the learning process and allow the temporal and spatial boundaries between the student and the instructor to disappear. Especially in the COVID-19 pandemic, distance education applications have become a necessity, and mother language education has been tried to be provided by distance education. The aim of this study is to reveal the reflections of distance education on the academic motivation of students regarding Turkish lessons. The research was carried out in the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. Working group; It was determined by purposive sampling methods among middle school students, in the city center of Elazığ. During the data collection process, semi-structured one-on-one interviews and reminder notes and observation reports were kept. The data obtained from the interviews; it was recorded with a voice recorder and written down and analyzed by descriptive and content analysis methods. As a result of the study, it can be said that the internal motivations and defined external motivations of the participants for the success of the Turkish lesson in the distance education process outweigh the three factors - interaction, infrastructure problems and measurement-evaluation - that reduce the academic motivation of the participants for the lesson.

**Atf/Citation:** Orhan, B. ve Demir, S. (2022). Uzaktan Eğitimin Öğrencilerin Türkçe Derslerine Yönelik Akademik Motivasyonlarına Yansımaları. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 3(933-949).

**Sorumlu yazar/Corresponding author:** Sezgin DEMİR, sezgin.demir@firat.edu.tr

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Sezgin Demir danışmanlığında Firat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalında yürütülen ve 2021 yılı Haziran ayı içerisinde tamamlanan "Uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımalar" adlı yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır.

## 1. Giriş

Eğitim; insanın yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı davranış, bilgi, beceri ve toplumsal değerleri edineceği; önceden planlanmış değiştirme ve dönüştürme faaliyetlerine dayanan, yaşam boyu devam eden bir süreç olarak tanımlanmıştır (Cevzici, 2010; Erden, 2011; Taşpınar, 2006). Her zaman gündemde olan bu kavrama ilişkin çalışmalar; çağlar boyu devam etmiş, her yeni dönemde ihtiyaçları karşılamak üzere eğitimde değişimler ve yenilikler gerçekleşmiştir. Bu hareketler genellikle büyük kitlelere eş zamanlı olarak eğitim verebilmek, kısa sürede çok bilgi aktarımını sağlamak; kaliteli eğitim arayışı; coğrafik, toplumsal veya ekonomik sebeplerle eğitim faaliyetlerine katılamama durumları ile teknolojik gelişmelerin eğitim anlayışını değiştirmesi gibi gerekçelere bağlanmıştır (Kaya, 2002; Gündüz, 2013; Galusha, 1998). Bununla birlikte geleneksel eğitim kavramına farklı kavramlar da eklenmiştir (Alkan, 2005; akt. Gündüz, 2013). Bu kavramlardan biri “uzaktan eğitim” kavramıdır. Uzaktan eğitim kavramı, ilk olarak 19. yüzyılın sonlarında kullanılan, kökeni 1840'lara kadar giden bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Çalımfidan Karaca, 2007; Holmberg, 2005; Kaya, 2002; Schlosser ve Anderson, 1994; Simonson, Smaldino ve Zvacek, 2015). Buna göre uzaktan eğitim; öğrenen, öğretici, konu ve iletişim değişkenlerini içeren, geleneksel eğitimin birtakım sınırlılıklarını aşan, öğrencilerin yaşadığı çevreye ve bireysel yeterliliklerine uygun öğrenme fırsatları sunan; zamansal ve mekânsal sınırlamanın olmadığı, öğrenme sürecinin ve öğrenci destek hizmetlerinin bir kurum tarafından planlanıp hazırlandığı; öğrenci-öğretmen etkileşimi ve içeriğe ulaşımın sağlanması için teknik materyaller ve telekomünikasyon sistemlerinin kullanıldığı, bireylerin hayat boyu öğrenme isteğini karşılamalarına imkân tanıyan, daha çok bireysel öğrenmeye bağlı, alternatif bir eğitim sistemi olarak tanımlanmıştır (Moore, 1989; Özer, 1990; Keegan, 1988, akt. Schlosser ve Anderson, 1994; Keegan, 1996, akt. Simonson vd., 2015; Morabito, 1997; Liu ve Ginther, 1999; Kaya, 2002; Yalın 2002; Holmberg, 2005; Can, 2005; Yenal, 2009; Simonson vd., 2015; İşman, 2011; akt. Bertiz, 2018; Erfidan, 2019).

Son altmış yıldan bu yana geleneksel eğitime bir alternatif olarak kullanılan uzaktan eğitim özellikle COVID-19 pandemisi süresince alternatif olmaktan çıkarak zorunluluk hâline gelmiştir. Birçok ülkede salgının yayılma hızını azaltmak için ilk olarak eğitim kurumları kapatılmıştır (Bakioğlu ve Çevik, 2020; Keskin ve Kaya, 2020; Yılmaz vd., 2020). Bu durum; ülkelerin eğitimle ilgili hızlı kararlar almasını zorunlu kılmış, bu kararların öncelikli amacı eğitimde sürekliliğin sağlanması olmuştur. Bu amaç doğrultusunda birçok ülke, eğitim faaliyetlerini uzaktan eğitim yoluyla sürdürme kararı almıştır (Adıgüzel, 2020; Can, 2020; Keskin ve Kaya, 2020).

Pandemi süreci uzaktan eğitim çalışmalarına ilişkin araştırmaları artırmış, öğrenme paydaşlarına ve eğitimin kalitesine yönelik durumlar, eğitim araştırmacılarının konu başlıklarında yer almıştır (Kaynar, Kurnaz, Doğrukök ve Barışık, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020; Demir ve Kale, 2020; Adıgüzel, 2020; Yılmaz, Güner, Mutlu ve Arın Yılmaz, 2020; Can, 2020; Keskin ve Özer, 2020; Bakioğlu ve Çevik, 2020; Aksu, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Dikmen ve Bahçeci, 2020; Alan, Biçer ve Can, 2020; Biçer, Alan ve Can 2021). Uzaktan eğitimle ilgili özellikle öğrenci merkezilik ve öğrenci bağımsızlığı dikkat çekmektedir (Moore ve Anderson, 2003). Uzaktan eğitim uygulamalarında diğer eğitim uygulamalarına nazaran öğrenen, uygulamalara katılma ve devam etmede daha bağımsızdır. Bu noktada bir davranışın başlangıcı ve devam süreciyle doğrudan ilgili olan, bireyi davranışa hazır hâle getiren, eylemin öznelliğini ifade eden motivasyon kavramı karşımıza çıkmaktadır (Frolov 1991; Ormord, 2018; Bakırcıoğlu, 2012). Öğrenmeye yönelik motivasyon ise akademik motivasyon kavramıyla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu kavramın bireyin akademik hayatının şekillenmesindeki rolü, eğitim araştırmacılarının dikkatini çekmiş; kavramı açıklamaya, geliştirmeye, ölçmeye, bazı kavramlarla olan ilişkisini ortaya koymaya yönelik çalışmalar yapılmıştır (Vallerand, Blais, Brière ve Pelletier, 1989; Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan 1991; Vallerand, Pelletier, Blais, Briere, Senecal, ve Vallieres, 1992; Ryan ve Deci, 2000; Ratelle, Guay, Vallerand, Larose, Senecal ve Vallerand, 2007; Eryılmaz, 2010; Amrai, Motlagh, Zalani ve Parhon, 2011; Yılmaz, Taşkesen ve Taşkesen, 2016; Calp ve Bacanlı, 2016; Direktör ve Nuri, 2017; Tuncer, Yanpar Yelken ve Tanrıseven, 2018; Koca ve Dadandı, 2019; Akça ve Demir, 2021). Buna göre akademik motivasyon; akademik faaliyetler için gerekli olan enerji, akademik faaliyetleri anlamlı ve değerli bulma, motivasyonunu akademik alanlarda kullanması, akademik süreci etkileyen bir faktör olarak tanımlanmıştır (Karataş, 2011; Karataş ve Erden, 2012; Wolfolk Hoy, 2015; Mızrak, 2018; Grunschel, Schwinger, Steinmay, ve Fries, 2016; akt. Karadeniz, 2020).

Akademik motivasyon kavramına yönelik en çok kullanılan kavramsal bakış açısı Deci ve Ryan'ın (1985) öz belirleme teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu teoriye göre bir eyleme yol açan farklı nedenlere ve

hedeflere dayalı farklı motivasyon türleri vardır (Deci ve Ryan, 2000). Bunlar içsel ve dışsal motivasyon ile motivasyonsuzluktur (Deci ve Ryan, 1985). İçsel motivasyon, bir davranışı keyif aldığımız için başlama ve sürdürme güdüsüdür. İçsel motivasyon bilmeye, başarmaya ve deneyim uyarımı yaşamaya yönelik olmak üzere üç alt başlığa ayrılmıştır (Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senécal, Vallières, 1992). Dışsal motivasyon ise davranışların çevresel faktörlere bağlı olarak gerçekleşmesidir (Deci, 1975, akt. Yurt ve Bozer, 2015). Dışsal motivasyon; dış düzenleme-dışsal motivasyon, içe yansıyan dışsal motivasyon, belirlenmiş dışsal motivasyon ve bütünleşmiş dışsal motivasyon olmak üzere dört başlığa ayrılarak incelenmiştir (Vallerand vd., 1992). Motivasyonsuzluk ise davranışa karşı herhangi bir istek duymama, değer vermeme, içsel ya da dışsal olarak motive olamama durumudur (Bnadura, 1986; Karagüven, 2012; Gopalan, Bakar, Zulkifli, Alwi, ve Mat, 2017; Vallerand vd., 1989).

Öğrencilerin özel olarak bir derse yönelik akademik motivasyonlarının incelendiği uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik durum çalışmalarına ise çok fazla rastlanmamıştır. Hâlbuki durum çalışmaları, özel bir duruma ilişkin detayların derinlemesine incelenmesine imkân vermektedir. Çalışmanın yaşanan ani ve zorunlu değişimin etkisinde eğitim sürecinin en önemli paydaşı olan öğrenciler üzerindeki yansımalarının belirlenmesine imkân sağlayacağı düşünülmekte, mevcut durumun tespitinde önemli bir adım olarak görülmektedir. Yapılan tarama sonucunda diğer tüm derslerle ilişkisi olduğu yadsınamayacak bir gerçek olan Türkçe dersi özelinde az sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Özgül vd., 2020; Bayburtlu, 2020). Bu bağlamda çalışmanın temel amacı; uzaktan eğitimin öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarına yansımalarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerinin öğrencilerin ilgi, istek, performans, hedeflerine ulaşma, motivasyon ve ihtiyaçlarını destekleme noktasındaki yeterliliğinin; öğrencilerin uzaktan eğitim uygulamalarına katılma/katılmama nedenlerinin ve ideal bir uzaktan eğitim için beklentilerinin belirlenmesi çalışmanın alt amaçlarını oluşturmaktadır.

## **2. Materyal ve Metot**

Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseninde gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmaları; gündelik hayattan belirlenmiş bir durumun günlük yaşamadaki ilişkileriyle birlikte problemi/örneği nasıl yansıttığını gösteren, bağlamlarla olan sınırlarını belirlemek amacıyla yoğunlaştırılmış bir şekilde incelenmesini ve tanımlanmasını içeren, gerçekliğe yönelik derinlemesine inceleme yapabilmek için önemli görülen çalışmalardır (Yin, 2008; akt. Merriam, 2018; Flyvberg, 2004; akt. Silverman, 2018; Creswell, 2017). Pandemi döneminde uzaktan eğitim uygulamalarının öğrencilerin akademik motivasyonları başta olmak üzere başarılarını, tutumlarını, dört temel dil becerilerini vb. olumlu ve olumsuz ciddi yansımaları olduğu düşünüldüğünden araştırmacılar tarafından durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışmada geçerlik, güvenilirlik ve inandırıcılığı artırmak amacıyla; veri toplama araçları, araştırmacı ve veri analizlerinde çeşitlilik sağlanarak çoklu seçimleri içeren üçgenleme yöntemi uygulanmaya çalışılmıştır (Merriam, 2018; Patton, 2014).

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örneklem yaklaşımı tercih edilmiştir. Amaçlı örneklem, üzerinde düşünülen belirli özellikteki durumların ve araştırmadaki asıl odaklanılan olguya yönelmeyi sağlayacak katılımcıların seçilmesine, sorulara ilişkin cevaplarda daha zengin bir içerik oluşmasına olanak tanır (Silverman, 2018; Creswell, 2017; Patton, 2014). Çalışma grubu amaçlı örneklem türlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde belirli niteliklere sahip bireyler, olaylar, nesnelere ya da durumlar önceden belirlenen ölçütleri karşılamaları durumunda örnekleme alınır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018; Creswell, 2017; Sönmez ve Alacapınar, 2018). Bu amaçla Katılımcılar; Elazığ il merkezinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri arasından kesitler hâlinde belirlenmiştir. Çalışma grubunun seçiminde; sınıf düzeyi, evinde canlı derslere katılabileceği internet; telefon, tablet/bilgisayar olma, EBA yayınlarını takip edebileceği uyduya bağlı televizyon bulunma ölçüt olarak belirlenmiştir. Nitel çalışmalarda örneklem sayısına ilişkin kararlar, araştırmacı tarafından olası cevapların dışında bir cevap gelmeyeceği veya yeni cevapların sonucu değiştirmeyeceği düşüncesine gelene kadar devam etmekte, bu durum veri doyumu olarak tanımlanmaktadır (Silverman, 2018; Creswell, 2017; Strauss ve Corbin, 1998; akt. Saldaña, 2019). Çalışma grubundaki katılımcı sayısı bu bağlamda değerlendirilmiş, bunun sonucunda her sınıf düzeyinden 4 öğrenci olmak üzere toplam 16 öğrenci ile görüşmeler tamamlanmıştır.

Çalışmadaki veri toplama araçlarından biri yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzlarıdır. Görüşme kılavuzundaki maddelerin her birinin araştırma olgusunun farklı bir yönünü aydınlatması amaçlanmıştır. Bu

başlamda araştırma “özerklik teorisine” dayandırılarak alt kategoriler, bu teori çerçevesinde belirlenmiş ve sorular oluşturulmaya çalışılmıştır. Sorular oluşturulurken Yurt ve Bozer’in (2015) “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” çalışmasından ve araştırma olgusuyla ilgili alan yazından yararlanılmıştır. Sorular hazırlanırken Strauss, Schatman, Buche ve Sabshin’in sınıflandırmış olduğu “hipotetik, şeytanın avukatı, ideal konum ve yorumsamacı” soru tiplerinden yararlanılmıştır (Merriam, 2018).

Kapsam geçerliliği için alana ilişkin çalışması bulunan öğretim üyelerinden ilgili görüşme kılavuzunu değerlendirmeleri istenmiş, ilgili kişilerden gelen görüşlerden hareketle görüşme kılavuzlarındaki maddeler tekrar kontrol edilmiştir. Bunun sonucunda öğrencilerle yapılan birebir görüşmeler için tüm alt başlıkları içeren 9 sorulu yarı yapılandırılmış görüşme kılavuzu veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu amaçla görüşmeler sırasında elde edilen hatırlatıcı notlar ve gözlem raporlarından yararlanılmıştır.

Katılımcıların görüşlerinden elde edilen veriler; ses kayıt cihazıyla kaydedilerek bilgisayarda yazılı hâle getirilmiş, ardından nitel içerik analizi yöntemleriyle analiz edilmiştir. İçerik analizi görüşmelerden elde edilen verileri betimleme, anlamlandırma, kodlama, kategori oluşturma, ilişkili durumları sayma ve yorumlama aşamalarından oluşmakta ve verilerin birleştirilip düzenlenmesini sağlamaktadır (Gökçe, 2019; Silverman, 2018; Berg ve Lune, 2015). Katılımcı görüşlerinden elde edilen veriler, olgunun her bir alt boyutunu yansıtacak şekilde alan yazın temelli kategorilendirilerek kategori netliği sağlanmaya çalışılmıştır. Nitel analizler, dinamik ve tekrar eden döngüsel faaliyetler olarak görülmektedir (Saldana, 2019; Miles ve Huberman, 2016). Çalışmada başlangıç, sonuç ve odak kodlamalar gerçekleştirilmiştir. Başlangıç kodlamada çapraz görüşme ve analizler yapılarak daha küçük veri setleri üzerinde çalışılmıştır. Bu amaçla her görüşmenin ardından analizler gerçekleştirilmiştir. Sonuç kodlama başlangıç kodlamalardan 20 gün sonra tüm veri seti üzerinden gerçekleştirilmiştir. Odak kodlamalar ise başlangıç ve sonuç kodlamalardan sonra karar kılınan kodların ilişkilendirilerek içeriklerine uygun ana başlıklar altında toplanmasıyla gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar gerçekleştirilirken açık kodlama yönteminden yararlanılmıştır. Açık kodlama, verilerin derinden incelenmesiyle konuya ilişkin olası tüm kavramlara açık olarak etiketlendirmelerin yapılması ve etiketlerin genel kategori hâline getirilmesi işlemidir (Sönmez ve Alacapınar, 2018; Gökçe, 2019; Charmaz; akt. Saldana, 2019). Başlangıç ve sonuç kodlamalar arasındaki uyumun %70’in üzerinde çıkmasıyla kodlayıcı güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Kodlayıcı güvenliğinin sağlanması için Miles ve Huberman’ın (2016) “Güvenirlik=Görüş Birliği Sayısı/Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı” formülünden yararlanılmıştır:  $(368/368+67) \times 100 = 84.59$ . Araştırmanın güvenilirliğini artırmak amacıyla verilerin çözümlenmesinde ikinci bir kodlayıcı ve dış denetleyici kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenen katılımcılara ait görüşler ikinci kodlayıcı tarafından içerik analizine tabi tutulmuş ve yine aynı formülle güvenilirliği teyit edilmeye çalışılmıştır:  $(42/42+11) \times 100 = 79.24$ . Bununla birlikte konu kapsamına uygun olarak alanda uzman bir dış denetleyiciden yararlanılmıştır. Dış denetleyici araştırma olgusuyla ilgili ulusal ve uluslararası düzeyde akademik yayınları bulunan, olguya yönelik akademik doyuma ulaşmış, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümünden bir öğretim üyesidir. Bu süreçte başlangıç, sonuç ve odak kodlamaların bütün olarak sunulduğu bir tabloyla kodlamalar üzerine değerlendirmeler yapılması sağlanmış ve bu görüşmeler değerlendirilmek üzere kaydedilmiştir. Kodlamalar üzerine gelen yorumlar ve öneriler araştırmacılar tarafından katılımcı görüşleri ve alan yazın kaynaklı olarak yeniden gözden geçirilmiş, kodlara ilişkin bazı değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Dış denetleyici tarafından odak kodlara yönelik 14 öneri gelmiştir. Bu sayı toplam odak kodun (60) yaklaşık %23.3’ünü karşılamaktadır. Alt kodlara yönelik 19 kod önerilmiştir. Bu sayı toplam kodların (368) yaklaşık %5.1’ini karşılamaktadır. Diğer kodlar kapsam geçerliliği açısından uygun görülmüştür. Bu durumun araştırmacıların kuramsal doyum ve kategori netliği ilkelerine uygun şekilde içerik analizini gerçekleştirdiğinin kanıtı olarak gösterilebilir. Çalışmada benzer cevaplar bir araya getirilerek, cevapların toplam cevaplar içindeki frekansları tablolaştırılmış ve tablo altlarında yorumlanmıştır.

### 3. Bulgular

Bu bölümde birebir öğrenci görüşmelerinden elde edilen bulgular, içerik analiziyle çözümlenmiş, tablolaştırılmış ve alan yazın ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır (Tablo 1). Yorumlarda olgunun tanımlanması adına betimsel fenomenoloji, açıklanması adına yorumsayıcı fenomenoloji tercih edilmiştir.

**Tablo 1.** Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Yeni Bilgiler Öğrenmeye Yönelik İsteği Şekillendirmedeki Rolü

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	f			f			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Bağlantı	10	16	26	10	16	26	
Yeterlik	8	8	16	10	15	25	
Çalışma	9	6	15	6	6	12	
Not alma	5	5	10	5	5	10	Performans
Verim	3	5	8	4	7	11	8
Çaba	1	6	7	2	6	6	
Dinleme	3	4	7	3	5	8	
Okuma	3	3	6	3	3	6	
İstek	22	30	52	20	30	50	
Sevgi	30	9	39	30	10	40	Duygu durumu
Heyecan	8	8	16	8	8	16	4
Mutluluk	7	7	14	10	10	20	
Öğrenme	23	35	58	25	30	55	
Bilgi	12	19	31	15	19	34	Bilişsel süreçler
Anlama	6	16	22	5	16	21	4
Dikkat	4	10	14	4	10	14	
Merak	8	4	12	10	4	14	
Eğlence	4	6	10	4	6	10	Uyarım
Tercih	2	4	6	2	4	6	4
Rekabet	4	1	5	5	3	8	
Önem	12	7	19	12	7	19	
Değer	8	4	12	8	6	14	Yükleme
Beklenti	6	4	10	6	6	12	4
Amaç	9	1	10	9	1	10	
Karmaşa	36	-	36	35	-	35	Engel
Zaman	4	12	16	5	12	17	3
Kesinti	9	-	9	10	-	10	
<b>Toplam</b>	<b>256</b>	<b>230</b>	<b>486</b>	<b>266</b>	<b>245</b>	<b>511</b>	<b>27</b>

Katılımcılar, yüz yüze eğitimde daha iyi öğrenebildiklerini ifade ederek olumlu, uzaktan eğitimle birlikte öğrenmenin gerçekleşmediğini söyleyerek daha çok olumsuz görüş bildirmiştir. Bununla birlikte bilgi kodu üzerinde duran katılımcılar uzaktan eğitimde bilgiye ulaşmanın daha zor olduğunu, bu süreçte yeni bilgiler edinemediğini ifade ederek sıklıkla olumsuz görüş bildirmiş; bunu da bağlantı koduna bağlamışlardır. Motivasyon destekleyicilerden birinin bağlantı ihtiyacı olduğu, bağlantı ihtiyacının karşılanamamasının motivasyon düşüklüğüne yol açtığı düşünülebilir. Bu noktada öğrencilerin bilmeye yönelik içsel motivasyonlarının süreçte düşmüş olduğu söylenebilir. Bilişsel süreç odak koduyla örüntülenen öğrenme, anlama, bilgi ve dikkat kodlarına ilişkin olumsuz görüşler olması öğrencilerde motivasyon düşüklüğünün göstergesidir. Motivasyon; bilişsel süreçlerin bir sonucu olarak görülmekte, bu süreçlerdeki aksaklıklar motivasyonu olumsuz etkileyebilmektedir. İstek, sevgi, heyecan, mutluluk kodları duygu durumu odak koduyla gruplanmıştır. Öğrenme sürecinde duygu durumunun pozitif yönde olması güdülenmeyi sağlayabilir. Yorumların daha çok olumlu olması içsel motivasyona sahip olduklarının göstergesidir. Katılımcıların Türkçe dersinin kendilerine kattıkları açısından önemli ve değerli buldukları; derse yönelik motivasyonlarını dili iyi kullanma, kültürlenme ve bilgi edinme, kendini geliştirme gibi birtakım yüklemelerle açıklamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum beklenti-değer kuramıyla ilişkilidir. Buna göre bireyler beklenti ve değerlerine göre eyleme geçmekte, karşılık bulabildikleri düzeyde motivasyonları artmaktadır. Katılımcılar derse yönelik bakış açılarında içselleştirme ve bütünleştirme eğiliminde olup motivasyonlarını bu yönde şekillendirmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Görevler Yerine Getirilirken Yaşanan Başarı/Başarısızlık Durumlarındaki Hisler

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Başarı	23	20	43	23	20	43	
Performans	14	18	32	14	18	32	
Yeterlik	6	24	30	5	25	30	
Heves	9	18	27	9	18	27	Kişisel uygunluk 8
Zaman yönetimi	5	14	19	5	20	25	
Sorumluluk	15	4	19	15	5	20	
Özerklik	8	9	17	8	9	17	
Özen	6	8	14	6	8	14	
Kontrol	11	11	22	15	15	30	
Doğrulama	7	14	21	5	15	20	
Ödev akışı	7	14	21	7	14	21	Geri bildirim 6
Değerlendirme	6	7	13	6	7	13	
Onaylanma	5	7	12	5	7	12	
Takip	4	8	12	4	10	14	
Anlamlılık	4	25	29	4	25	29	
Güçlük	10	18	28	15	20	35	
Miktar	11	17	28	11	17	28	Görev 6
İçerik	10	9	19	10	10	20	
Dijital okuryazarlık	5	12	17	5	15	20	
Açıklık	2	11	13	2	11	13	
Zevk	4	7	11	4	7	11	
Keyif	4	6	10	4	6	10	Duygulanım 4
Moral	-	4	4	-	8	8	
Huzursuzluk	4	-	4	4	-	4	
Grup çalışması	7	8	15	5	10	15	İş birliği 2
Destek	6	5	11	6	5	11	
<b>Toplam</b>	<b>193</b>	<b>298</b>	<b>491</b>	<b>197</b>	<b>325</b>	<b>522</b>	<b>26</b>

Katılımcılar Türkçe dersinde başarılı olduğunu uzaktan eğitimde bu başarısını sürdürdüğünü ifade ederek olumlu görüş bildirmiştir. Bunun yanında bazı katılımcılar uzaktan eğitimdeki görevlerinde kendilerini daha başarısız gördüklerine dair olumsuz görüşlerde bulunmuştur. Başarı ve motivasyon kavramları sıklıkla ilişkilendirilmiş ve aralarında doğru orantıda bir ilişki olduğu düşünülmüştür. Dolayısıyla öğrencinin verilen görevleri başarılı bir şekilde yapabildiğini görmesi motivasyonunu artırıcı bir etkiye sahiptir. Yine katılımcıların açıklamalarının bu koda odaklanması, başarıya yönelik içsel motivasyonlarının olduğunun göstergesidir. Başarı ve başarısızlıklarında kişisel uygunluk odak koduyla gruplandırılan performans, heves, zaman yönetimi, yeterlik, sorumluluk, özerklik, özen kodlarıyla ilişkilendirilmiştir. Özen gösterme, önemseme güdülenmeyle ilişkilendirilebilir. Bu da anlamlılıkla açıklanabilir. Katılımcıların anlam yükleyemediği, sonuçlarını bir sebebe bağlayamadığı davranışları sergilemede özensiz davrandıkları söylenebilir. Özen koduna yönelik olumsuz görüşler, motivasyonsuzluk olarak tanımlanabilir. Olumsuz görüşlerde bulunan katılımcılar görüşlerini özellikle geri bildirimle bağlamaktadır. Karşılık bulma, motivasyon sağlayıcı etkilerden biri olarak ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin görevlerde sergiledikleri performanslarını karşılayacak geri bildirimlerin yapılması davranışın gerçekleşmesi için bir sebep oluşturmakta ve motivasyonu etkilemektedir (Tablo 3).

**Tablo 3.** İlgili/İhtiyaçları Geliştirme/Destekleme Noktasında İdeal Bir Uzaktan Eğitim

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Sınıf yönetimi	27	-	27	30	-	30	
İşleyiş	25	-	25	25	-	25	
Öğretmen	22	-	22	20	-	20	
Alıştırma	21	-	21	18	-	18	
Konu	21	-	21	21	-	21	
Süre	19	-	19	23	-	23	Ders yapısı
Sınıf mevcudu	14	-	14	20	-	20	12
Söz hakkı	13	-	13	15	-	15	
Ders sayısı	12	-	12	16	-	16	
Ders programı	11	-	11	11	-	11	
Soru-cevap	10	-	10	10	-	10	
Değerlendirme	9	-	9	12	-	12	
Ses	20	-	20	20	-	20	
Uygulamalar	12	-	12	15	-	15	Öğrenme teknolojileri
Süreklilik	11	-	11	11	-	11	5
Görüntü	10	-	10	12	-	12	
Bağlantı	10	-	10	15	-	15	
Sosyalleşme	25	-	25	25	-	25	Kişilik hizmetleri
Aktivite	18	-	18	20	-	20	3
Rehberlik	13	-	13	13	-	13	
<b>Toplam</b>	<b>193</b>	<b>-</b>	<b>193</b>	<b>352</b>	<b>-</b>	<b>352</b>	<b>20</b>

Katılımcılar, özellikle sınıf yönetimi kodu üzerinde yoğunlaşmıştır. Buna göre katılımcılar, uzaktan eğitimde öğretmenlerinin sınıf hâkimiyetini sağlamakta zorlandıklarını, çevrim içi derslerde kullanılan uygulamalarda öğretmen kontrolünün çok zor olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların bahsettiği canlı ders sırasındaki öğrenci davranışları düşünüldüğünde öğrencilerin derse ilişkin akademik motivasyonlarının düşük olduğu sonucuna ulaşılabılır. Sınıf yönetimindeki zorluk öğrencinin derse motive olmamasıyla ilişkilendirilebilir. Katılımcıların çoğunlukla öğrenme teknolojileri üzerine önerilerde buldukları tespit edilmiştir. Özellikle sesle ilgili çok fazla problem yaşadıklarını belirten katılımcılar; mikrofon açıp kapama, seslerin birbirine karışması, ses kesintilerinin yaşanması yüzünden etkili bir ders işleyemediklerini belirtmiştir. Etkili bir öğrenme gerçekleşmesi için etkin bir öğrenme ortamına ihtiyaç duyulur. Öğrenme ortamındaki fiziksel kaynaklı sorunlar süreci olumsuz etkileyebileceğinden katılımcıların derse yönelik motivasyonu da olumsuz etkilenmektedir. Katılımcılar, bu süreçte sosyalleşemedikleri üzerinde durmuşlardır. Okulun eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirme rolünün yanında sosyal rollerinin olduğu, bireyin sosyalleşme ihtiyacına cevap verdiği bilinmektedir. Uzaktan eğitim sürecinde özellikle bahsedilen sosyal ortandan uzak kalan katılımcıların bu açıdan bir doyumsuzluk yaşadığı, bu nedenle derse motive olamadıkları düşünülebilir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Çevredekilerin (öğretmen, aile, akran vb.) Sürece Katılımının Öğrencilerin İstek ve Performanslarına Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama <i>f</i>
	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	Olumlu	<i>f</i> Olumsuz	Toplam	
Ev	18	29	47	18	30	48	
Canlı ders	4	18	22	5	18	23	Öğrenme ortamı
Odaklanma	4	18	22	4	18	22	8
Oda	11	10	21	12	10	22	

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	<i>f</i>			<i>f</i>			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Okul\Sınıf	15	4	19	15	4	19	
Nitelik	3	16	19	3	16	19	
Temas	3	6	9	3	8	11	
Ders saati	1	7	8	2	10	12	
Düzen	1	3	4	2	3	5	
Kaygı	12	3	15	12	3	15	
Stres	15	-	15	15	-	15	Duyuşsal girdi davranışları 5
Çekingenlik	8	4	12	10	4	14	
Hazır bulunuş	-	6	6	-	10	10	
Alışma	2	3	5	2	3	5	
Gözetim	9	19	28	10	19	29	
Denetim	9	18	27	8	15	23	Öğretmen liderliği 5
Devamsızlık	6	16	22	6	16	22	
Müdahale	5	4	9	5	4	9	
Kıyas	5	-	5	5	-	5	
Aile	25	36	61	25	30	55	Paydaşlar 3
Arkadaş	9	16	25	10	15	25	
Öğretmen	5	18	23	5	18	23	
<b>Toplam</b>	<b>170</b>	<b>254</b>	<b>424</b>	<b>177</b>	<b>254</b>	<b>431</b>	<b>21</b>

Katılımcıların en çok aile koduna yöneldikleri görülmüş, çoğu uzaktan eğitim sürecinde ailelerinin sürece katılımını olumsuz olarak değerlendirmiştir. Katılımcılar; ailesinin evde olduğu durumlarda derse katılımında çekingen tavır sergilediklerini, daha fazla gözetim ve denetim altında olduklarını hissettiklerini; bu durumun kendinde kaygıya sebep olduğunu ve performanslarını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Sürekli kontrol edildiğini hissetmek ve baskıcı bir ebeveyn tutumu katılımcılarda hata yapma korkusunu tetiklemiş ve ders sırasında kaygıya, çekingen tavır sergilemeye sebep olmuş olabilir. Canlı dersler sırasında ailesinin çeşitli sebeplerle dersini böldüğünü belirten katılımcılar da olmuştur. Öğrencilerin öğrenme sürecine saygı duyulmayan ve aldığı eğitimin önemini anlaşılmadığı bir aile ortamında bulunması sürecin düzenlenmesinde yalnız hissetmesi, yükünün artması ve motivasyonlarının düşmesi ile sonuçlanacaktır. Katılımcıların uzaktan eğitimin ev ortamında olmasına çok fazla değindikleri görülmüştür. Bu koda ilişkin daha çok olumsuz yorumlar yapan katılımcılar; evin iyi bir öğrenme ortamı olmadığını, dikkat dağıtıcı unsurların çok fazla olduğunu, sınıftaki gibi motive olamadıklarını, dersi dikkatli dinleyemediklerini belirtmiştir. Katılımcıların geleneksel eğitim sürecinde evi, okuldan sonra gelip dinlendikleri bir ortam olarak görmeye alışmış olmaları ve ders dışı faaliyetlerin gerçekleştiği bir yer olarak bilişsel olarak kodlamaları bu durumun ana sebebi olarak gösterilebilir (Tablo 5).

**Tablo 5.** Bireyin Gelecekte İhtiyaç Duyacağı Yeterlilikleri Kazandırabilmesi Açısından Uzaktan Eğitim

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	<i>f</i>			<i>f</i>			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Akademik yaşam	15	20	35	15	20	35	
Günlük yaşam	9	6	15	9	10	19	
Meslek	5	7	12	5	7	12	İhtiyaç 8
Başarı	4	7	11	4	12	16	
Sınav	3	6	9	3	10	13	
Sosyalleşme	-	4	4	-	4	4	
Teknoloji kullanımı	4	-	4	5	-	5	



Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	f			f			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Kültürlenme	-	2	2	-	2	2	
Konuşma	12	9	21	10	10	20	
Yazma	10	9	19	10	9	19	
Dil bilgisi	6	9	15	6	12	18	Dilsel yeterlik 7
Okuma	8	6	14	8	6	14	
Dil kullanımı	6	6	12	6	6	12	
Söz varlığı	2	2	4	2	4	6	
<b>Toplam</b>	<b>84</b>	<b>93</b>	<b>177</b>	<b>83</b>	<b>112</b>	<b>195</b>	

Katılımcıların öncelikle akademik yaşama dair duyacakları ihtiyaçlarından bahsettikleri görülmüştür. Bu görüşlerinde katılımcılar, Türkçe dersinin diğer derslerle olan ilişkisinden bahsetmiş; okuma, dinleme, yazma gibi dil becerilerini Türkçe dersinde kazandıklarını ve diğer derslerdeki başarılarının Türkçe dersindeki başarılarıyla ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların çoğu uzaktan eğitimde aldıkları Türkçe dersini yetersiz gördüklerine, dolayısıyla akademik yaşamlarının bu açıdan olumsuz etkileneceğine inanmaktadır. Türkçenin ana dilleri olmasından dolayı günlük yaşamda ihtiyaç duyacakları becerilere değinmiş, günlük yaşamda dilin doğru kullanımının, kendini ifade etmenin öneminden bahsetmişlerdir. Dersin yeterliliğine karşı geliştirilen daha çok olumsuz yargılar katılımcıların başarmaya yönelik iç motivasyonlarını düşürmüş olabilir. Olumlu görüş bildiren katılımcıların bireysel çabaya inandıkları ve yetersizlik hissi yaşamadıkları için akademik motivasyonlarının yüksek olduğu düşünülebilir (Tablo 6).

**Tablo 6.** Hedeflere Ulaşma ve Kendini Gösterme Noktasında Uzaktan Eğitim

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	f			f			
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Görünme	12	27	39	10	25	35	
İspat	12	11	23	10	12	22	
Kabul	8	9	17	8	8	16	Kendini gösterme 6
Tanınma	8	9	17	8	9	17	
Beğenilme	6	5	11	5	5	10	
İlgi	2	7	9	2	8	10	
Katılım	16	29	45	15	25	40	
İfade etme	6	15	21	5	15	20	Aktif öğrenme 4
Girişkenlik	10	8	18	10	8	18	
Emek	6	5	11	6	5	11	
Amaç	9	12	21	9	12	21	Hedef 2
İnanç	8	3	11	8	3	11	
<b>Toplam</b>	<b>103</b>	<b>140</b>	<b>243</b>	<b>96</b>	<b>135</b>	<b>231</b>	<b>12</b>

Katılımcıların çoğu uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerine aktif katılım sağlayamadıklarını, anlamadıkları yerlerde hocalarına soru sormadıklarını, ders sırasında konuya müdahil olmadıklarını, sorulan sorulara eskisi kadar cevap vermediklerini ve bu durumun derse yönelik akademik motivasyonlarını düşürdüğünü belirtmiştir. Öğrenciler beklenti, ilgi, istek, problem ve fikirlerini açık ve net bir şekilde ortaya koyamadığı bir öğrenme ortamında sosyal ve akademik olarak olumsuz etkilenebilir. Katılımcıların kendini yeterince ifade edemediklerini düşünmeleri; onları öz değerleriyle ilgili olumsuz düşüncelere ve öğrenme sürecinde içe kapanmaya itmiş, bunun sonucunda motivasyonsuzluğu tetiklemiş olabilir. Olumlu görüşlerde bulunan katılımcılardan bazıları öncelikle başarılı olduklarını, yapabildiklerini kendilerine ispat etmenin daha önemli olduğunu ve kendini göstermenin bu açıdan gerekli olduğunu ifade etmiştir. Kendi kendine ispat, katılımcılarda içe yansıtma eyleminin olduğunu ve içselleşmiş bir dış motivasyona sahip olduklarının göstergesidir (Tablo 7).

**Tablo 7.** Uzaktan Eğitim Uygulamalarına Katılma/Katılmama, Devam Etme/Etmeme Nedenleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Derse katılım	14	18	32	15	20	35	
Fayda	16	6	22	16	6	22	
Geri kalma	4	18	22	4	18	22	
Başarı ihtiyacı	10	5	15	10	5	15	
Konu anlatımı	6	6	12	8	8	16	
Amaç	4	8	12	5	10	15	
Bilgi edinme	10	2	12	10	2	12	Beklenti 13
LGS	9	2	11	10	2	12	
Sınıf düzeyi	7	3	10	7	3	10	
Düzen	3	5	8	5	5	10	
Kendini geliştirme	9	-	9	9	-	9	
Not	5	2	7	5	5	10	
Soru çözümü	-	6	6	-	6	6	
Zevk	9	5	14	10	5	15	
Özgüven	7	3	10	7	3	10	
Güven	4	6	10	4	6	10	
Can sıkıntısı	6	4	10	6	4	10	Duyuşsal süreçler 9
Motivasyon	5	4	9	5	5	10	
İlgi	9	-	9	10	5	15	
Korku	6	2	8	6	-	6	
Şartlanma	3	-	3	3	-	3	
Sorumluluk	3	-	3	4	-	4	
Ebeveyn etkisi	7	6	13	7	7	14	İsteklendirme 3
Zorunluluk	10	1	11	8	2	10	
Yönlendirme	2	3	5	3	3	6	
Paylaşım	-	5	5	-	5	5	İletişim 3
Anlaşma	-	5	5	-	5	5	
Kendini gösterme	3	4	7	4	4	8	
Mikrofon	-	4	4	-	8	8	Teknik problemler 3
Tablet/Bilgisayar	-	5	5	-	5	5	
İnternet	-	5	5	-	5	5	
<b>Toplam</b>	<b>171</b>	<b>143</b>	<b>314</b>	<b>181</b>	<b>162</b>	<b>343</b>	<b>31</b>

Katılımcılar, uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerinde çok fazla söz alamadıklarını, o yüzden canlı derslere girmek istemediklerini belirterek daha çok olumsuz görüş bildirmişlerdir. Olumlu görüşlerde ise katılımcılar; Türkçe dersinden geri kalmamak, okul rutinini devam ettirmek amacıyla derslere katılmayı seçtiklerini ifade etmişlerdir. Beklenti odak koduyla örüntülenen LGS, sınıf düzeyi kodlarına ilişkin olarak katılımcıların çoğu; sınavda karşılaşacakları soruların canlı derste alacaklarıyla ilişkili olduğu için derslere katıldıkları ve devam ettiklerini, sınav olmasa katılmayacaklarını belirtmiştir. Katılımcıların uygulamalara gönüllü olarak değil de daha çok zorunlu olduğu için katıldıkları ve bu anlamda iç motivasyonlarının düşük olduğu söylenebilir. Katılımcıların bazıları, ebeveyn etkisi olduğunu, daha çok anne/babalarının katıl demesiyle katıldığını; bazıları kendi isteğiyle girdiğini, ders saatlerini kendi takip ettiğini ifade etmiştir. Bu durum bazı katılımcıların öz denetime sahip olup bazılarının olmamasıyla ilişkilendirilebilir (Tablo 8).

**Tablo 8.** Uzaktan Eğitim Sürecinin Derse Yönelik Motivasyonu Azaltma Sebepleri

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Sınıf hâkimiyeti	-	11	11	-	11	11	
Monotonluk	-	11	11	-	11	11	
Yöntem-teknik	1	9	10	1	9	10	
Ders süresi	2	6	8	2	6	8	
Fırsat	8	-	8	10	-	10	
Tartışma	-	6	6	-	5	5	
Tekrar	-	6	6	-	8	8	
Bölünme	-	6	6	-	6	6	Öğrenme ortamı 15
Not tutma	-	5	5	-	5	5	
Ölçme-değerlendirme	-	5	5	-	6	6	
Aksaklık	-	5	5	-	5	5	
İmkân	-	4	4	-	5	5	
Takip sistemi	-	4	4	-	6	6	
Görsellik	-	3	3	-	3	3	
Değişim	-	3	3	-	4	4	
Yalnızlık	2	10	12	2	12	14	Bireysellik 5
Karamsarlık	8	2	10	6	2	8	
Moral	-	7	7	-	7	7	
İhtiyaç	2	3	5	3	3	6	
Alışkanlık	-	4	4	-	5	5	
Öğrenci-öğretmen etkileşimi	-	22	22	-	24	24	İletişim eksenini 4
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	2	16	18	2	18	20	
Öğrenci-veli etkileşimi	2	3	5	2	3	5	
Teknoloji bağımlılığı	-	5	5	-	5	5	
Kazanım	2	11	13	2	11	13	Etkililik 3
Performans	-	7	7	-	8	8	
Kalıcılık	-	4	4	-	6	6	
<b>Toplam</b>	<b>29</b>	<b>178</b>	<b>207</b>	<b>30</b>	<b>194</b>	<b>224</b>	<b>27</b>

Katılımcıların en çok öğrenme ortamına ilişkin sorunlardan bahsettikleri görülmüştür. Etkililiğin olmadığı bir öğrenme ortamı, öğrencilerin gerekli bilgi ve becerileri kazanamamasına, dersi başarabildiği hissini uyanmamasına ve derse yönelik motivasyonun düşmesine sebep olacaktır. Katılımcılar, öğrenci-öğretmen, öğrenci-veli ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin eksiliğinden bahsetmiştir. Buna göre etkileşimin sağlanamadığı bir öğrenme ortamında olumlu ve olumsuz tetikleyicilerin olmaması akademik motivasyonun sağlanamamasına sebeptir. Uzaktan eğitimin motivasyonu düşürmediğini belirten katılımcılar; yalnızca ders anında birtakım teknik aksaklıklardan kaynaklı sıkıntılar yaşadığını ancak bu durumun Türkçe dersine karşı olumlu düşüncesinin değiştirmediklerini belirtmişlerdir. Türkçe dersini uzaktan eğitimde de ilgiyle ve heyecanla takip ettiklerinden dersi sevdiği için katılım sağladıklarından bahsetmişlerdir. Derse katılımlarını sevgi, ilgi, heyecan gibi içsel süreçlerle açıklamaları, derse yönelik içsel motivasyon sağladıklarını düşündürmektedir (Tablo 9).

**Tablo 9.** Uzaktan Eğitimin Türkçe Derslerine Yönelik Akademik Motivasyona Yansımaları

Kodlar	Başlangıç Kodlama			Sonuç Kodlama			Odak Kodlama f
	Olumlu	Olumsuz	Toplam	Olumlu	Olumsuz	Toplam	
Ortam	-	8	8	-	10	10	
Etkililik	1	6	7	2	8	10	
Tekdüzelik	-	7	7	-	7	7	
Süre	2	5	7	2	6	8	
Rehberlik	-	5	5	-	5	5	Dışsal motivasyon 10
Sosyalleşme	-	5	5	-	7	7	
Dikkat	-	5	5	-	5	5	
Öğrenme teknolojileri	-	4	4	-	5	5	
Kalıcılık	-	4	4	-	4	4	
Disiplin	-	4	4	-	3	3	
İstek	12	13	25	12	13	25	
Sevgi	6	4	10	8	2	10	
Özgüven	1	7	8	2	8	10	
Kazanç	2	5	7	2	5	7	İçsel motivasyon 9
Kaygı	6	-	6	8	-	8	
İlgi	4	2	6	6	2	8	
Önem	1	3	4	2	4	6	
Sorumluluk	3	1	4	4	1	5	
Zevk	2	1	3	2	2	4	
Uzaktan eğitim	11	11	22	11	11	22	
Yüz yüze eğitim	7	2	9	8	2	10	Alternatif 3
Türkçe dersi	7	4	11	7	4	11	
<b>Toplam</b>	<b>65</b>	<b>106</b>	<b>171</b>	<b>76</b>	<b>114</b>	<b>190</b>	<b>22</b>

Katılımcılar; Türkçe dersine katılma ve devam etmeye, çalışmaya, verilen görevleri gerçekleştirmeye karşı istekli olduklarını söyleyerek olumlu; uzaktan eğitimle birlikte derse karşı isteksizlik oluştuğunu, eskisi kadar derse girmek ve çalışmak istemediklerini belirterek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar süreci daha çok içsel motivasyon kavramlarıyla ilişkilendirmekte; ancak genel olarak bakıldığında motivasyonlarının daha çok dışa bağımlı olduğu, önceki öğrenme yaşantılarını içe yansıtılmış bir dışsal motivasyonla sürdürdükleri; dışsal olarak motive olamadıklarında, dış dinamikler farklılaştığında ya da ortadan kalktığında içsel motivasyonlarını kaybettikleri anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bütünlük bir motivasyon algısının olduğu söylenebilir.

#### 4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Temelde alt yapı problemlerinin öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci, öğrenci-ders etkileşiminin zayıflamasına; bu etkileşimin zayıflamasının ders içi ve dışı takip ile kontrolün güçleşmesine; etkileşim sorunlarının sağlıklı bir ölçme-değerlendirmenin yapılamamasına sebep olmaktadır. Bu üç unsur birbirini olumsuz etkilemekte ve akademik motivasyon üzerinde de negatif bir etki yaratmaktadır. Teknik materyaller kullanılarak oluşturulan etkileşim ve çift yönlü iletişim uzaktan eğitimin ana unsurları olarak belirlenmiştir (Keegan, 1988; akt. Schlosser vd., 1994; Keegan, 1996; akt. Simonson vd., 2015). Bu unsurlardaki eksikliğin veya zayıflığın sağlıklı bir uzaktan eğitim gerçekleştirilmesini engelleyeceği dolayısıyla uzaktan eğitim sürecinde derse karşı motivasyonsuzluk yaratacağı düşünülebilir.

Öğrencilerin özellikle öğretmeni ve arkadaşlarıyla yeterince iletişimde bulunamamalarının derse yönelik motivasyonlarının düşmesinde büyük bir etkiye sahip olduğu, etkileşimin uzaktan eğitimdeki en önemli problemlerden biri olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ile ilgili durumlarını inceleyen diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Sintema, 2020; Er Türküresin, 2020; Demir ve Kale, 2020; Özer, Suna, Çelik ve Aşkar, 2020; Duman, 2020). Uzaktan eğitim uygulamalarının etkililiği

öncelikle etkileşim kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Moore, 1986; Kaya, 2002; Saba, 2000; Simonson vd., 2015; Gaytan, 2015; Uçar, 2016; Tubilleja, 2019). Uzaktan eğitim ortamlarındaki motivasyona ilişkin yapılan çalışmalarda, etkileşim kavramının akademik motivasyon üzerindeki etkisi de ortaya koyulmuştur (Toplu, 2019; Keller, 2016; Chen ve Jang, 2011; Litt ve Moorei, 2013; akt. Uçar, 2016; Hartnett, 2016). Elde edilen sonucun etkileşim kavramının uzaktan eğitimdeki önemini vurgular nitelikte olduğu söylenebilir.

Öne çıkan motivasyon sorunlarından biri, alt yapı problemleridir. Pandemi sürecinde uzaktan eğitimin değerlendirilmesi üzerine yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmış; alt yapı eksikliklerinin olduğu, alt yapı yetersizliğinin uzaktan eğitimi olumsuz etkilediği, bağlantı sorunlarının yaşandığı, uzaktan eğitimdeki önemli sorunlardan birinin materyal eksikliği olduğu, eğitim portallarının güçlendirilmesi gerektiği, uzaktan eğitim için alt yapının oluşturulmasının gerekliliği öne çıkmıştır (Akbal ve Akbal, 2020; Başaran vd., 2020; Bayburtlu, 2020; Can, 2020; Demir ve Kale, 2020; Düzgün ve Sulak, 2020).

Öğrenci motivasyonunu düşüren ölçme-değerlendirmeye ilişkin sorunların öne çıktığı tespit edilmiştir. Bu tespitin uzaktan eğitim uygulamalarındaki ölçme değerlendirme sorununa dikkat çeken diğer çalışma sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir (Can, 2005; Doğan, Karaoğlu ve Şahin, 2020; Adıgüzel, 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Er Türküresin, 2020; Özgül, Ceran ve Yıldız, 2020). Bir beceri dersi olarak Türkçe dersinin özellikle süreç temelli, analitik ve holistik ölçme-değerlendirme yaklaşımını gerekli kıldığı, dolayısıyla düzenli takip ve kontrol gerektirdiği söylenebilir. Bunların yapılamadığı veya eksik kaldığı durumlarda öğrencinin derse yönelik motivasyonu olumsuz etkilenecektir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki Türkçe dersine en çok başarı için motive oldukları söylenebilir. Öğrencilerin Türkçe dersi ve başarı kavramına ilişkin daha çok olumlu görüş bildirdikleri, kendilerini uzaktan eğitimdeki Türkçe dersinde başarılı buldukları; diğer derslerdeki başarı için de Türkçe dersindeki başarıyı önemli gördükleri, verilen görevleri yerine getirmede başarılı olmayı öne çıkardıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin uzaktan eğitimdeki Türkçe dersine katılmalarında herhangi bir zorunluluk olmamasının olumsuz olarak değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bayburtlu (2020), yaptığı çalışmada öğretmenlerin derslere katılmada bir zorunluluk olmamasının öğrencilerin ilgi ve akademik seviyelerini olumsuz etkilediği görüşünü savunduklarını ifade etmiştir. Bu iki tespitin tutarlı olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde dışsal düzenleyicilerin etkisinin zayıf olduğu da söylenebilir. Buna göre çevresel faktörlerin uzaktan eğitim sürecinde motivasyon artırıcı etkisinin olmadığı; öğrencilerin ceza, ödül, teşvik baskı gibi dış faktörlerle güdülenmedikleri sonucuna ulaşılabilir. Uzaktan eğitimde özellikle dışsal denetim ve gözetimler de zayıf olup öğrencileri dışsal bir düzenlemeyle motive edecek unsurlar etkisini yitirmektedir.

Öğrenci görüşmelerinin karşılaştırılması sonucunda uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerine yönelik öğrencilerin en çok tanımlanmış/belirlenmiş dışsal motivasyona sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğrenciler başarı, meslek edinme, dili kullanma, kültürlenme gibi kavramlarla ilişkilendirdikleri Türkçe dersini içselleştirmekte, uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerine katılma ve devam etme de kendilerini daha çok belirlenen hedefler doğrultusunda motive etmektedir. Öğrenme faaliyetlerinin etkili olabilmesi, bu faaliyetler ve bireysel hedeflerin bağlantılı olma seviyeleriyle ilişkilendirilmiştir (Hartnett, George ve Dron, 2011). Öğrenime devam edilebilmesi de öğretim programının kişisel ihtiyaçları karşılanmasına bağlanmıştır (Hart, 2012).

Sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerine yönelik akademik motivasyonlarının değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Buna göre özellikle 7 ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin derse karşı daha çok dışsal olarak motive oldukları, sınava girecekleri için uzaktan eğitimdeki Türkçe dersine katıldıkları belirtilebilir. 5 ve 6. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin ise derse karşı daha çok içsel olarak motive oldukları, içsel motivasyon türlerinden ise başarmaya yönelik içsel motivasyonun öne çıktığı sonucuna ulaşılabilir. Daha küçük yaş grubundaki öğrencilerin süreçle başa çıkma yöntemlerinin daha iyimser olduğu, süreçte kendilerini olumlu bakış açılarıyla motive ettikleri görülmüştür. Bu sonuç, motivasyonel dengenin ve güçlülere direnmenin olgunluk düzeyiyle ilişkili olduğu görüşünden farklılaşmaktadır (Holmberg, 2005; Kaya, 2002).

Çalışmanın öne çıkan sonuçlarından biri uzaktan eğitimdeki Türkçe derslerinin etkililiğinin öğretmen kaynaklı olduğudur. Bununla birlikte uzaktan eğitim sürecinin etkililiğinin öğretmen yeterliliğine, tutumuna, teknoloji becerilerine, rehberlik rolüne bağlandığı; uzaktan eğitimin öğretmenler üzerindeki baskıyı artırdığının, öğretmenlerin sürece hazırlıksız yakalandığının savunulduğu pek çok çalışma mevcuttur (Aksu, 2020; Başaran vd., 2020; Can, 2005; Chen ve Jang, 2011; Duman, 2020; Hartnett, 2016; Kaya, 2002; Keller, 2010; Özer vd., 2020; Özgül vd., 2020; Sarı ve Nayır, 2020; Yılmaz vd., 2020).

Araştırmanın sonucuna bağlı olarak ilgili araştırmacılara; uzaktan eğitim uygulamalarında akademik motivasyon kavramına yönelik çalışmaların artırılması, diğer derslerdeki yansımaların araştırılması, uzman görüşleri alınarak uzaktan eğitim derslerinin düzenlenmesi ve uzaktan eğitimde akademik motivasyonu destekleyecek öğretim modellerinin geliştirilmesi önerilmektedir. Uzaktan eğitimdeki Türkçe dersi için uygulamaya ve uygulayıcılara yönelik; uzaktan eğitimdeki alt yapı problemlerinin (internet/bağlantı problemleri) çözümüne yönelik araştırma geliştirme çalışmalarının artırılması, öğrencilere materyal (internete bağlı telefon, tablet veya bilgisayar) desteğinin sağlanması, uzaktan eğitime yönelik alınacak kararlara ilişkin okul yönetimleri ve öğretmenlerden oluşan bir kurul oluşturulması, özellikle öğretmenlerin karar sürecine dâhil edilmesi, öğretmenlere ve velilere yönelik uzaktan eğitime adaptasyon, teknoloji kullanımı, uzaktan eğitimde öğrenci psikolojisi gibi konularda eğitimlere düzenli olarak yer verilmesi, uzaktan eğitim uygulamalarına uygun şekilde müfredat değişiklikleri yapılması, özellikle beceri geliştirme dersi olarak Türkçe dersinin haftalık ders saatlerinin artırılması önerilmektedir. Öğretmenlerin kontrol, destek ve rehberlik rollerini daha etkin kullanmaları; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerine yönelik etkinlikler planlamaları, bu etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri çevrim içi oturumlar (webinar, çevrim içi okuma, yazma atölyeleri vb.) düzenlemeleri, veli iletişimine her zamankinden daha fazla zaman ayırmaları uygun görülmektedir. Bunun yanında uzaktan eğitim sürecinin sac ayaklarından biri olan veliler ise çocukları için sürecin getirmiş olduğu ağır psikolojik etkilerin farkında olmalı, çocuklarına her zamankinden daha fazla ilgi ve dikkatle yaklaşmalı, öğretmen rolüne girmeden yalnızca öğrenim süreçlerine yönelik ihtiyaçlarına cevap veren, rehberlik eden ve destekleyen ebeveyn rolünde kalmalı, okul yaşamının getirmiş olduğu bazı rutinleri evde devam ettirmeye çalışmalı, uzaktan eğitim süreçlerine etkin katılabilecekleri, dikkatlerini dağıtacak unsurlardan uzak çalışma alanları oluşturmalı, öğretmenlerle olan iletişimlerine her zamankinden daha fazla zaman ayırmalı, çocuklarının fiziksel ve sosyal etkinlikler yapmalarına imkân sağlamalı, akranlarıyla iletişimine önem vermelidirler.

### Kaynaklar

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271.
- Akbal, H. ve Akbal, H. İ. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim ile ilgili yaşanan sorunların öğrenci bakışı açısına göre AHP yöntemi ile incelenmesi. *Bartın Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(22), 533-546. doi:10.47129/bartiniibf.795863
- Akça, F. ve Demir, S. (2021). Investigation of the relationship between pre-service teachers' cognitive absorption, academic motivation and chorotypes using structural equation model: relationship between pre-service teachers' cognitive absorption, academic motivation and chorotypes. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(1), 383-399.
- Aksu, Z. C. (2020). Distance education in covid-19 pandemic: insights from Turkish students. *Research Methods in Social Sciences Final Report*.
- Alan, Y., Biçer, N. ve Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covid-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972-1984.
- Amrai, K., Motlagh, S. E., Zalani, H. A. ve Parhon, H. (2011). The relationship between academic motivation and academic achievement students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 399-402.
- Anderson, T. (2005). Distance learning—social software’s killer ap? Athabasca University Library & Scholarly Resources. 13. 11. 2020 tarihinde <https://auspace.athabascau.ca/handle/2149/2328> adresinden erişildi.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bakıoğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinin getirisi olan uzaktan eğitimin etkililiği üzerine bir çalışma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 179-209.
- Bayburtlu, Y. S. (2020). COVID-19 pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinde öğretmen görüşlerine göre Türkçe eğitimi. *Turkish Studies*, 15(4), 131-151.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bertiz, Y. (2018). *Farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Biçer, N., Alan, Y ve Can, F. (2021). Experiences of graduate students in Turkish education during the Covid-19 pandemic process. *Advances in Language and Literary Studies*, 12(5), 60-70.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Calp, Ş. ve Bacanlı, H. (2016). Algılanan akademik yeterlik ve özerklik desteğinin özerk akademik motivasyon ve akademik başarıyla ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 300-317.
- Can, E. (2005). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemini değerlendirmeleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Cevizci, A. (2010). Eğitim sözlüğü. İstanbul: Say Yayınları.
- Chen, K. C. ve Jang, S. J. (2011). *Self-determination theory: implications for motivation in online learning*. C. F. MacTeer, (Ed.), *Distance education* (p. 127-147). New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çalınmıdan Karaca, M. (2007). *İnternete dayalı uzaktan eğitim ve hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi hakkında öğretmen görüşleri (Tuzla Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Springer Science+Business Media.
- Deci, E. D., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 325-346.
- Demir, S. ve Kale, M. (2020). Öğretmen görüşlerine göre, COVID-19 küresel salgını döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Elektronik Türk Araştırmaları*, 15(8), 3445-3470.
- Dikmen, S. ve Bahçeci, F. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Direktör, C. ve Nuri, C. (2017). Benlik saygısının akademik motivasyon üzerindeki etkisi: otomatik düşüncenin aracı rolü. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1(1), 66-75.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 95-112.
- Düzgün, S. ve Sulak, S. E. (2020). Öğretmen adaylarının COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 619-633.
- Erfidan, A. (2019). *Derslerin uzaktan eğitim yoluyla verilmesiyle ilgili öğretim elemanı ve öğrenci görüşleri: Balıkesir Üniversitesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi.
- Er Türküresin, A. H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 597-618.
- Eryılmaz, A. (2010). Ergenlerde öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile akademik motivasyon arasındaki ilişki. *Klinik Psikiyatri*, 13(2), 77-84.
- Frolov, İ. (1991). *Felsefe Sözlüğü*. (A. Çalışır, Çev.). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Galusha, J. M. (1998). Barriers to learning in distance education. *To The Educational Resources Information Center* (ERIC).
- Gaytan, J. (2015). Comparing faculty and student perceptions regarding factors that affect student retention in online education. *American Journal of Distance Education*, 29(1), 56-66. doi: 10.1080/08923647.2015.994365
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem, uygulama*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Gündüz, A. Y. (2013). *Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Hart, C. (2012). Factors associated with student persistence in an online program of study: a review of the literature. *Journal of Interactive Online Learning*, 11(1), 19-42.
- Hartnett M., George, A. S. ve Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: complex, multifaceted, and situation-dependent. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Hartnett, M. (2016). Motivation in online education. 01.03.2021 tarihinde, <http://www.oecd.org/education/country-education-responses-coronavirus.htm> adresinden erişildi.
- Holmberg, B. (2005). *Theory and practice of distance education*. London, Taylor ve Francis e-Library.

- Karadeniz, Ö. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinde çocukluk depresyonu ile akademik motivasyon ve akademik ertelme arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bayburt Üniversitesi.
- Karagüven, M. H. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye adaptasyonu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2599-2620.
- Karataş, H. (2011). *Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Karataş, H. ve Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Kaynar, H., Kurnaz, A., Doğrukök, B. ve Barışık, C. Ş. (2020). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(7), 3269-3292.
- Keller, J. M. (2010). *Motivational design for learning and performance the arcs model approach*. New York: Springer.
- Keller, J. M. (2016). Motivation, learning and technology: applying the arcs-v motivation model. *Participatory Educational Research*, 3(2), 1-13.
- Keskin, M. ve Özer Kaya, D. (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59-67.
- Koca, F. ve Dadandı, İ. (2019). Akademik öz-yeterlik ile akademik başarı arasındaki ilişkide sınav kaygısı ve akademik motivasyonun aracı rolü. *İlköğretim Online*, 18(1), 241-252.
- Liu, Y. ve Ginther, D. (1999). Cognitive styles and distance education. *Online journal of distance learning administration*, 2(3), 1-19.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Mızrak, Ş. (2018). *Anne baba tutumları ve denetim odağının akademik motivasyonla ilişkisinde öz düzenlemenin aracı rolü*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi) Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2016). Nitel veri analizi. (S. Akbaba ve A. A. Ersoy, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Moore, M. (1986). Self- directed learning ve disatnce education. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, 1(1), 7-24.
- Moore, M. G. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6. doi:10.1080/08923648909526659.
- Moore W. ve G. Anderson, (2003). *Handbook of distance education*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah.
- Moore, M. G. (2013). *The theory of transactional distance*. M. G. Moore (Ed.), Handbook of distance education (ss. 66-85). New York: Routledge.
- Morabito, M. G. (1997). Foundations of distance education. *To The Educational Resources Information Center (ERIC)*.
- Ormord, J. E. (2018). *Öğrenme psikolojisi*. (M. Baloğlu, Çev.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitim sisteminin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8(2), 569-594.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID-19 salgını sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z. ve Aşkar, P. (2020). COVID-19 salgını dolayısıyla okulların kapanmasının eğitimde eşitsizlikler üzerine etkisi. *İnsan ve Toplum*, 10(4), 217-246.
- Özgül, E., Ceran, D. ve Yıldız, D. (2020) Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 395-412.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Vallerand, R. J., Larose, S. ve Senécal, C. (2007). Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: a person-oriented analysis. *Journal Of Educational Psychology*, 99(4), 734.
- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Saba, F. (2000). Research in distance education: a status report. *International Review of Research in Open and Distance Learning*. 1(1),1-9.



- Saldana, J. (2019). *Nitel araştırmacılar için kodlama el kitabı*. (A. Tüfekçi Akcan, S. N. Sad, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Sarı, T. ve Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Schlosser, C. A. ve Anderson, M.L. (1994). Distance education: review of the literatüre. *Association for Educational Communications and Technology*.
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. (E. Dinç. Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Simonson M., Smaldino, S. E. ve Zvacek, S. M. (2015). *Teaching and learning at a distance foundations of distance education*. IAP–Information Age Publishing Inc.
- Sintema, E. J. (2020). Effect of COVID-19 on the performance of grade 12 students: implications for stem education eurasia. *Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. 16(7).
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Taşkesen, O., Yılmaz, M. ve Taşkesen, S. (2016). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin bazı değişkenlere göre akademik motivasyonları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1056-1072.
- Taşpınar, M. (2006). *Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Basımevi.
- Toplu, G. (2019). *Farklı yaş grubunda ilkokula başlamış 5. sınıf öğrencilerinin benlik saygıları ile akademik motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Tubilleja, J. R. (2019). Factors affecting the student persistence in online education: a qualitative and quantitative investigation. *Long Island University, CW Post Center*. [https://digitalcommons.liu.edu/post\\_fultext\\_dis/17](https://digitalcommons.liu.edu/post_fultext_dis/17)
- Tuncer, G., Yelken, T. Y. ve Tanrıseven, İ. (2018). Felsefe grubu öğrencilerinin akademik motivasyonları ile sorgulama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 1156-1175.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M. ve Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 21(3), 323–349. doi:10.1037/h0079855
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. ve Vallieres, E. F. (1992). The academic motivation scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J. ve Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: a prospective study. *Journal Of Personality*, 60(3), 599-620.
- Yenal, A. Ç. (2009). *Uzaktan eğitim*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). T.C. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, E., Mutlu, G. H. ve Doğanay, G. (2020). *Veli algısına göre pandemi dönemi uzaktan eğitim sürecinin niteliği*. Konya: Palet Yayınları.
- Yılmaz, E., Güner, B., Mutlu, H. ve Arın Yılmaz, D. (2020). Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilere verilen uzaktan eğitim hizmetinin veli görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(1), 477-503.
- Yurt, E. ve Bozer, E. N. (2015). Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(3), 669-685.

---

### Etik, Beyan ve Açıklamalar

---

#### 1. Etik Kurul izni ile ilgili;

Bu çalışmanın yazar/yazarları, Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'nun tarih 09.11.2020 sayılı 422816 ve karar 6 ile etik kurul izin belgesi almış olduklarını beyan etmektedir.

#### 2. Bu çalışmanın yazar/yazarları, araştırma ve yayın etiği ilkelerine uyduklarını kabul etmektedir.

3. Bu çalışmanın yazar/yazarları kullanmış oldukları resim, şekil, fotoğraf ve benzeri belgelerin kullanımında tüm sorumlulukları kabul etmektedir.

#### 4. Bu çalışmanın benzerlik raporu bulunmaktadır.

---