



**FARKLI BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN
UZAKTAN EĞİTİME KARŞI MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN
İNCELENMESİ**

Yasemin Bertiz

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ ANABİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Yasemin

Soyadı : Bertiz

Bölümü : Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi : 17.09.2018

TEZİN

Türkçe Adı : Farklı Bilişsel Esneklik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Karşı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi

İngilizce Adı : Assessment of Motivation Factors Against Distance Education of Students With Different Levels of Cognitive Flexibility

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkesine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yasemin BERTİZ

JÜRİ ONAY SAYFASI

Yasemin Bertiz tarafından hazırlanan “Farklı Bilişsel Esneklik Düzeyine Sahip Öğrencilerin Uzaktan Eğitime Karşı Motivasyon Düzeylerinin İncelenmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans / Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi Üniversitesi

Başkan : Prof. Dr. Tolga GÜYER

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi Üniversitesi

Üye : Doç. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Gazi Üniversitesi

Üye : Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı
Kocaeli Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi : 17/09/2018

Bu tezin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Canim aileme

TEŞEKKÜR

Bu çalışmada, bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasındaki ilişki incelenmiş, ayrıca bilişsel esnekliğin ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonun cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, tecrübe gibi değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Gerçekleştirilen bu çalışmanın ilgili alana katkı sağlaması dileklerimle, araştırmanın başından sonuna kadar destek veren ve emeği geçen herkese ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum.

Çalışmanın hem fikir hem de uygulama aşamasında motive edici yaklaşımı ve yol gösterici tutumuyla maddi ve manevi destek veren çok değerli danışmanım Doç. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU'na,

Tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileri ile katkı sağlayan Prof. Dr. Tolga GÜYER'e ve Dr. Öğrt. Üyesi Ayşegül BAKAR ÇÖREZ'e,

Çalışmadaki verilerin analizinde bana yardımcı olan değerli çalışma arkadaşım Arş. Gör. Hakan Eren ŞENGELN'e,

Çalışma sürecindeki tüm sorularımı sabırla yanıtlayarak fikir ve önerileri ile destek olan Dr. Öğrt. Üyesi Murat BEYTUR, Öğr. Gör. Oğuz ONAT, Arş. Gör. Ali Emre ELDEM ve Yavuz DÜNDAR'a,

Manevi desteği ile her zaman yanımda olan kıymetli dostum Öğr. Gör. Gamze OYARDI'ya,

Ve burada adını sayamadığım veya unuttuğum tüm hocalarıma, meslektaşlarıma ve arkadaşlarıma,

... yaptıkları katkılardan dolayı teşekkür ediyorum.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan uzaktan eğitim öğrencilerine katkı ve değerli görüşlerinden dolayı minnettarım.

Ayrıca bugünlere gelmemde çok büyük emekleri olan, hayatım boyunca bana maddi ve manevi olarak destek olan, varlığına şükran duyduğum ve belki de benden fazla yorulan çok değerli annem Sevim AY’a ve babam Akif AY’a, ilgileriyle ve destekleriyle hep yanımda olan, sevgisiyle beni en zor anlarımda bile kendime getiren canım kardeşim Rabia ÇAYIR’a çok teşekkür ediyorum.

Bu uzun tez sürecinde bana hep destek olan ve sıkıntılarımı paylaşan sevgili eşim Sefa BERTİZ’e çok teşekkür ediyorum. Ailemize yeni katılacak olan oğlumuz Doruk’a da şimdiden aramıza hoş geldin diyorum.

FARKLI BİLİŞSEL ESNEKLİK DÜZEYİNE SAHİP ÖĞRENCİLERİN UZAKTAN EĞİTİME KARŞI MOTİVASYON DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

(Yüksek Lisans)

Yasemin Bertiz

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2018

ÖZ

Bu araştırmanın amacı farklı bilişsel esneklik düzeylerine sahip uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin incelenmesidir. Aynı zamanda öğrencilerin bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri farklı değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, bilgisayar ve internet kullanım süresi, uzaktan eğitim ortamında haftalık olarak geçirilen süre, senkron uzaktan eğitim derslerine katılım sıklığı) incelenmiştir. İlişkisel tarama modelinde betimsel bir araştırma olan bu çalışmada nicel veriler toplanmış, analiz edilmiş ve bulgular bir araya getirilmiştir. Araştırma örneklemini 2017-2018 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul’da özel bir üniversite bünyesinde yürütülmekte olan Türk Dili dersine kayıtlı 615 öğrenci oluşturmuştur. Uygulama sürecinde Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon Anketi ile veriler toplanmıştır. Bulgular uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki olduğunu, katılımcıların bilişsel esneklik puanlarının uzaktan eğitime yönelik motivasyon puanları ile istatistiki olarak ilişkisinin olduğunu ortaya çıkarmıştır. Çalışma sonuçlarına göre, uzaktan eğitim öğrencilerinin cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu ile bilişsel esneklik düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile bilgisayar kullanım süresi

arasında; uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri ile uzaktan eğitimde geçirilen süre ve uzaktan eğitime katılım sıklığı arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler : Bilişsel Esneklik, Uzaktan Eğitim, Motivasyon

Sayfa Adedi : xvi+78 sayfa

Danışman : Doç. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU

**ASSESSMENT OF MOTIVATION FACTORS AGAINST DISTANCE
EDUCATION OF STUDENTS WITH DIFFERENT LEVELS OF
COGNITIVE FLEXIBILITY**

(M.S. Thesis)

Yasemin Bertiz

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2018

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine whether the cognitive flexibility levels of distance education students influence the motivation for distance education and whether the dependent variables change according to the learning variables (gender, age, education statues, computer and internet usage period, weekly periods in distance education environment, frequency of participation in synchronous distance education courses.). In this study, which is a descriptive study in the relational screening model, quantitative data were collected, analyzed and findings were combined. The research population consisted of 615 students enrolled in the Turkish language course in private university Istanbul in 2017-2018 academic year. Cognitive Flexibility Scale and Distance Educational Motivation Questionnaire were collected during the implementation process. Findings show a low positive correlation between cognitive flexibility levels of distance education students and motivation for distance education and revealed that the cognitive flexibility scores of the participants were statistically correlated with the motivation scores for distance education. There was no significant relationship between gender, age, educational status and income status, and motivation for cognitive flexibility and distance education. Between cognitive flexibility and duration of computer use; the time spent in distance education and the

frequency of participation in distance education and the motivation for distance education have been found to be significant.

Key Words : Cognitive Flexibility, Distance Education, Motivation

Page Number : xvi+78 pages

Supervisor : Assoc. Prof. Dr. Aslıhan KOCAMAN KAROĞLU

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR	v
ÖZ	vii
ABSTRACT.....	ix
TABLolar LİSTESİ	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4.Varsayımlar.....	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar	6

BÖLÜM II	7
LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. Bilişsel Esneklik.....	7
2.1.1. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi.....	8
2.1.2. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri.....	9
2.1.3. Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi	10
2.1.4. Eğitimde Bilişsel Esneklik	11
2.1.5. Bilişsel Esneklik Kuramı	12
2.1.6. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı	14
2.2. Uzaktan Eğitim	15
2.2.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları	17
2.2.2. Uzaktan Eğitimde Motivasyon	18
2.3.İlgili Araştırmalar	19
BÖLÜM III.....	27
YÖNTEM	27
3.1. Araştırma Modeli.....	27
3.2. Evren ve Örneklem	28
3.3. Veri Toplama Araçları.....	31
3.4. Verilerin Toplanması	35
3.5. Verilerin Analizi.....	35
BÖLÜM IV	37
BULGULAR VE YORUM	37

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular	37
4. 2. Bilişsel Esneklik ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyona İlişkin Bulgular	41
4.3. Ders İçeriklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular	54
BÖLÜM V	56
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
1.1. Sonuçlar ve Tartışma	56
1.2. Öneriler	59
KAYNAKLAR	61
EKLER	75
1. Bilişsel Esneklik Ölçeği	75
2. E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi	77

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	29
Tablo 2. Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları	29
Tablo 3. Katılımcıların Okudukları Bölüm ve Programlara Göre Dağılımları	30
Tablo 4. Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	30
Tablo 5. Katılımcıların Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumlarına Göre Dağılımları...	38
Tablo 6. Katılımcıların Uzaktan Eğitime Katılım Durumlarına Göre Dağılımları	39
Tablo 7. B ve M Değişkenlerine Ait Cronbach Alfa Katsayıları ile KMO Ölçüleri	42
Tablo 8. Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları	43
Tablo 9. Doğrulayıcı Faktör Analizi İçin Oluşturulan Modelin Uyum İndeksleri	44
Tablo 10. Tanımsal İstatistikler	44
Tablo 11. Korelasyon Analizi Sonuçları	45
Tablo 12. Demografik Özelliklere Göre Bilişsel Esneklik ve Motivasyon Arasındaki İlişki.	46
Tablo 13. Katılımcıların Uzaktan Eğitim Alma Durumları ile Bilgisayar ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Bilişsel Esneklik ve Motivasyon Arasındaki İlişki	51
Tablo 14. Uzaktan Eğitim İçin Kullanılan Arayüzde Katılımcıların İlgilerini Çeken Uygulamalar	54

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon ilişkisi için kurulan model.28

ŞİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

B	Bilişsel Esneklik
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin
M	Motivasyon

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, sırasıyla çalışmanın problem durumu, amacı, önemi, araştırmada cevap aranan sorular, varsayımlar, sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan bazı önemli kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Teknolojinin hızla ilerliyor olması, toplumun hızla karmaşıklaşması ve bilginin hızlı üretilmesi gibi nedenler öğrenmenin yaşam boyu sürmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak bireylerin yaşam boyu eğitim alabilmeleri bulundukları coğrafi konum, yaş, fiziksel engeller, çalışıyor olma durumu vb. nedenlerle sınırlı hale gelebilmektedir. Böyle bir durumda yaşam boyu öğrenme, teknoloji ve internete erişim ile mümkün hale gelmektedir. Ünsal (2010)'ın belirttiği gibi öğrenme artık sadece sınıf ortamında değil internet erişimi olan her yerde mümkün olabilmektedir. Eğitimin teknoloji ve internet aracılığı ile yapılması eğitim sistemine yeni bir boyut kazandırmıştır. Bu boyut ise uzaktan eğitim olarak tanımlanmaktadır (İşman, 2011; Kaya, 2002). Uzaktan eğitimin zaman ve mekândan bağımsız oluşu toplumun ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenme talebini karşılamada önemli bir role sahip olmasını sağlamaktadır (Lou, 2004). Nitekim geleneksel eğitimin uygulanamadığı durumlarda tercih edilen uzaktan eğitim, zaman ve mekân sorununu ortadan kaldırarak eğitimin her yerde gerçekleştirilebilmesine imkân sağlamaktadır (Akçay, 2014).

Uzaktan eğitim, Uşun (2006, s.7) tarafından;

“Kaynak ile alıcının öğrenme-öğretme sürecinin büyük bir bölümünde birbirlerinden ayrı ortamlarda olduğu, alıcılara “öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi” vb. açılardan “bireysellik”, “bağımsızlık” ve “esneklik” olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme süreçlerinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar, görsel-işitsel teknolojiler ve yüz yüze eğitim gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcı arasındaki iletişim ve etkileşimin televizyona ve bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojiler ile gerçekleştirildiği planlı ve sistematik bir teknoloji uygulamasıdır.”

olarak tanımlanmaktadır. Uzaktan eğitim, teknolojinin gelişimi ile birlikte yenilenen ve değişen uygulama modelleri ile çok kapsamlı bir öğrenci kitlesine ulaşmayı ve bu öğrencileri eğitmeyi başarmıştır (Demir, 2008). Nitekim Erich Gough (1984), uzaktan eğitimde gerçekleşen gelişmelerle birlikte gelecekteki uzaktan eğitim uygulamalarının derin bir etkiye sahip olacak akademik bir disiplin olduğunu belirtmiştir.

Uzaktan eğitim çevreleri, öğrenenlerin bilgiyi oluşturma, araştırması ve kullanmasını kolaylaştırmaktadır (Hannafin, Hall, Land & Hill, 1994; Spiro, Feltovich, Jacobson & Coulson, 1991). Eğitimciler bilgisayar destekli ortamların bu şekilde yapıcı yaklaşım ilkelerini desteklemesinden dolayı yapıcı yaklaşımı bilgisayar teknolojisi ile desteklemeye başlamışlardır (Alper & Deryakulu, 2008). Yapıcı yaklaşımın benimsendiği öğrenmede ise öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmeleri için esnek ve etkili öğrenme ortamlarının hazırlanması gerekmektedir. Esnek bir öğrenme ortamı, öğrenenlerin bilişsel açıdan esnek olmalarını sağlamaktadır (Kılıç, 2007). Bilişsel olarak esnek bireyler ise çok yönlü ve yaratıcı düşünmektedirler. Nitekim bilişsel esneklik, birden fazla fikrin üretilip aynı anda işlenmesi, alternatiflerin değerlendirilmesi ve yapılan planların duruma uygun şekilde değiştirilmesi gibi çok yönlü boyutları içeren bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Stevens, 2009).

Esnek bir öğrenme ortamı olan uzaktan eğitim, öğrenenlerin zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde, kendi hızında ve doğrusal olmayan bir biçimde öğrenebilmelerine olanak sağlamaktadır. Uzaktan eğitim öğrenenlere sunduğu esnek öğrenme seçenekleri ile birçok üstünlüğe sahiptir. Ancak bu öğrenme modelinde öğrenme sorumluluğunun öğrenene verilmesinden dolayı sistemden ayrılma sorunları sık sık yaşanmaktadır (Uçar, 2016). Ortaya çıkan bu sorunların azaltılmasının başında ise öğrenenlerin motivasyonlarının artırılması gelmektedir (Anderson, 2002). Çünkü öğrenmek için motive edilmiş olan öğrencilerin bir zorlukla karşılaştıklarında vazgeçmek yerine daha fazla çaba gösterdikleri görülmüştür (Schunk, 2009). Hart (2012) tarafından yapılan bir çalışmada motivasyonun açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında öğrenenlerin devamlılıklarını etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, Moore ve Kearsley (2012), açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında motivasyonun öğrenci başarısı ile doğrudan ilişkili önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Gottfried (1985, 1990)'ın yaptığı çalışmalarda da akademik başarı ile motivasyon arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Öğrenme sürecinin önemli unsurlarından birisi olan motivasyon, öğrenme sürecinin etkin olarak sürdürülmesi ve sonlandırılmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Saritepeci & Yıldız, 2014). Öğrencide bir disipline yönelik yüksek düzeyde bulunması hedeflenen değişkenler başarı, tutum ve motivasyon düzeyidir . Bu değişkenler birbirleri ile ilişkilidir ve öğrenenin disipline olan tutum ve motivasyon düzeyi başarıyı doğrudan etkilemektedir (Balaman & Tüysüz, 2011; Wittrock, 1986).

Bu çalışma ile bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasındaki ilişki incelenerek; farklı bilişsel esneklik düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyon üzerindeki rolünün sınanması açısından bir adım olacağı düşünülmektedir. İki yapı arasındaki ilişkinin alanyazında çok fazla incelenmemiş olmasının yanı sıra bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon hakkında bilgi sahibi olmamızı sağlayacak; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, deneyim gibi değişkenlerle ilişkisinin incelendiği çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu durumun bu yapılarla ilgili bilgi sahibi olmamız konusunda önemli bir eksiklik oluşturduğu düşünülmektedir.

Bu çerçevede, bu çalışmada “Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmaktadır. Ayrıca üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri ile bilişsel esneklik düzeylerinin çeşitli değişkenlerle ilişkisine de bakılmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, farklı bilişsel esneklik düzeylerine sahip öğrencilerin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesidir.

Bu bağlamda şu araştırma sorularına cevap aranmaktadır:

1. Uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime karşı motivasyonları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, internet kullanım süresi, bilgisayar kullanım süresi, daha önceden uzaktan eğitim alıp almama durumları) farklılaşmakta mıdır?
3. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı motivasyonları çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, yaş, öğrenim düzeyi, internet kullanım süresi, bilgisayar kullanım süresi, daha önceden uzaktan eğitim alıp almama durumları) farklılaşmakta mıdır?

4. Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim arayüzünde en çok ilgilerini çeken uygulama nedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Eğitim ve öğretimde yaş grubuna bakılmaksızın beklenen en önemli unsur akademik başarıdır. Akademik başarıyı etkileyen faktörler incelendiğinde “motivasyon”un oldukça önemli olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim öğrencileri iyi motive edilmediklerinde yalnız bırakılmış hissine kapıldıklarından ve öğrenmeye karşı istekleri azaldığından veya öğrenmeyi bıraktıklarından uzaktan eğitim ortamları için motivasyon hayati bir öneme sahiptir (Deimann & Bastians, 2010; Huett, J., Moller, Young, Bray, & Huett, 2008; Jokelova, 2012; Smith, 2008). Bu sebeple bu tür öğrenme ortamlarında öğrenenler, yüksek düzeyde motivasyona ihtiyaç duymaktadırlar (Deimann & Bastians, 2010; Fryer & Bovee, 2016; Hartnett, George & Dron, 2011; Jokelova, 2012; West, Hannafin, Hill & Song, 2013). İbicioğlu ve Antalyalı (2005) yaptıkları deneysel çalışmada, motivasyonun uzaktan eğitimdeki başarıda birincil öneme sahip olduğunu göstermişlerdir. Polat ve İşman (2013) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimin daha fazla motivasyon gerektirmesi gerektiğini, bireyin kendi kendine yapığı çalışmalarda kendini sürekli motive olmuş halde tutmanın zor olduğunu ve motivasyon kaybı sonucunda öğrencilerin uzaktan eğitim programını terk ettiklerini belirtmişlerdir. Moore (1993) uzaktan eğitimde öğrenen motivasyonunun desteklenmesinin mutlaka yapılandırılması gereken bir süreç olduğunu ifade etmiştir. Çalışmalardan da anlaşılabileceği üzere uzaktan eğitimde öğrenci motivasyonun yüksek olması önem teşkil etmektedir.

Uzaktan eğitim çevrelerinin, öğrenenin bilgiyi oluşturmalarını, araştırmasını ve kullanmasını kolaylaştırması sebebi ile öğrenenlerin kendi kendilerine öğrenmelerine olanak sağlayacak esnek ve etkili öğrenme ortamları sunması yapılan çalışmaların sonucunda elde edilen bulgular arasındadır (Alper & Deryakulu, 2008). Uzaktan eğitimde öğrencilerin, öğretici ile yeterli etkileşim sağlayamaması, öğreticilerden geribildirim ve yönlendirmeler alması için yeterli fırsat bulamaması, öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmeleri ve diğer öğrencilerle etkileşime geçememeleri gibi sebeplerden dolayı motivasyon düzeylerinde düşüklük meydana gelebilir ancak uzaktan eğitimin öğrenen için esnek bir ortam sağlıyor olması öğrenenin kendi öğrenmesinden sorumlu olması sebebiyle başarı sağlaması konusunda avantaja dönüşebilir. Burada bireyin karşılaştığı ya da içinde bulunduğu problemlerin

farkında olması, bu problemlerle başa çıkması ve değişimlere karşı esnek olması gerekmektedir. Problemlerle başa çıkma mekanizmalarından birisi de dikkati problemin bir yönünden farklı bir yönüne aktarmayı içeren bilişsel esnekliktir (Han, Park, Koe, Na, C., Na & Zainchkowsy, 2011). Bilişsel esneklik, kişinin problem durumuyla ilgili sahip olduğu bilgi birikimini nasıl ortaya koyacağı ve mevcut seçenekler arasından hangisini seçeceği ile ilgilidir (Altunkol, 2011). Nitekim bilişsel olarak esnek bireylerin dikkatleri öğrenilen konuya tam odaklanmaktadır ve bu bireyler değişikliğe açıktırlar (Jonassen & Grabowski, 1993).

Bu çalışma, farklı bilişsel esneklik düzeyine sahip uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri belirlenerek, uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Kişinin bilişsel esneklik düzeyi ile motivasyon düzeyinin artmasıyla sağlanacak olan olumlu gelişmeler düşünüldüğünde, motivasyon ile bilişsel esnekliğin bu araştırma kapsamında birlikte ele alınmasının, ilgili alanyazına bu yönüyle katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ve motivasyonun birlikte incelendiği çalışma sayısının yok denecek kadar az olması nedeniyle de konuyla ilgili yapılacak olan çalışmalara ışık tutacak olması açısından da önem teşkil etmektedir.

1.4. Varsayımlar

Katılımcılar kullanılan veri toplama araçlarını içtenlikle yanıtlamışlardır ve katılımcılardan elde edilen yanıtlar geçerli ve güvenilir bilgilerdir.

Ele alınmış olan örneklem evreni temsil etmekte ve evrenin görüş ve eğilimlerini yansıtmaktadır.

Uygulama süresince katılımcılar, bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeylerinin değişimlerine yol açacak bir etkiye maruz kalmamışlardır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Çalışma, 2017-2018 akademik yılı bahar döneminde, İstanbul’da özel bir üniversitenin uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyi ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon puanları ile sınırlıdır.

- 2 Çalışma, İstanbul'daki özel bir üniversitede uzaktan eğitim bünyesinde verilmekte olan Türk Dili dersi ile sınırlıdır.
- 3 Çalışmanın katılımcıları, İstanbul'da belirlenen özel bir üniversitede okumakta olan ve araştırmaya katılan Türk Dili dersini alan öğrencilerle sınırlıdır.
- 4 Kullanılan Bilişsel Esneklik Ölçeği sadece üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerini ölçmektedir.
- 5 Bu çalışma Bilişsel Esneklik Ölçeği (The Cognitive Flexibility Scale) ile E- öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi'nin ölçtüğü değişkenlerle sınırlıdır.
- 6 Çalışmada kullanılan ölçeklerden elde edilen veriler, kendini bildirim dayalı (self report) verilerdir.

1.6. Tanımlar

Bilişsel Esneklik: Bireylerin ortaya çıkan beklenmedik yeni durumlara uyum sağlayabilmesi ve alternatif yolların farkında olarak farklı çözümler üretebilmesi ve esnek olabildiği durumlar karşısında kendisini yetkin hissetmesidir (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995).

Motivasyon: Davranışın öncüsü, amaca yönelik aracılığıyla davranışı teşvik etme ve sürdürme süreci (Schunk, Meece & Pintrich, 2013).

Uzaktan Eğitim: Öğrenen ile öğretmenin öğrenme sürecinin büyük bir kısmında farklı mekânlarda olduğu, öğrenenler için “öğretim yaşı, amacı, zamanı, yeri ve yönetimi” konularında “bireysellik”, “bağımsızlık” ve “esneklik” imkânı sağlayan, öğrenme-öğretme sürecinde yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo) ve görsel-işitsel teknolojilerin kullanıldığı, öğrenen ile öğretmen arasındaki iletişim ve etkileşimin etkileşimli/tümleşik teknolojilerle sağlandığı sistematik bir öğretim teknolojisi uygulamasıdır (Uşun, 2006; Verduin & Clark, 1994).

BÖLÜM II

LİTERATÜR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde çalışma ile ilgili incelenmiş alan yazına ve bağımlı değişkenler ile ilgili daha önceden yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

2.1. Bilişsel Esneklik

İnsan beyni, pek çok farklı görevi eş zamanlı olarak yerine getirmekte ve edinilen bilgileri sürekli işlemektedir. Algılanan verilerin anlamlandırılması, kodlanıp depolanarak gerekli olduğunda tekrar çağırılması ve bunların sonucu olarak davranışın gerçekleştirilmesi fonksiyonunu yerine getiren sisteme bilişsel sistem denilmektedir (Yalçın & Karakaş, 2007). Bilişsel sistemin var olan şemaları koruma, değiştirme, bütünleştirme, plan yapma ve çeşitli yöntemler geliştirme gibi görevleri de bulunmaktadır (Karakaş, S. & Karakaş, 2000). Bu şekilde yapılan işlemleri denetleyen, yöneten ve kontrol eden mekanizmaya yönetici işlevler denilmektedir (Laçın, 2015). Yönetici işlevler, öz düzenleme, esneklik ve plan yapma gibi işlemleri içermektedir (Laçın, 2015). Yönetici işlevin bir parçası da bilişsel esnekliktir (Çuhadaroglu, 2011). Nöropsikologlar bilişsel esnekliği, bireyin çevresini algılayıp karşılık verebiliyor olması, yönergeleri değiştirebiliyor olması ve amaçlarını gerçekleştirirken davranışının sonucunu düşünebiliyor olması olarak ifade etmektedirler. Bu nedenle bilişsel esneklik nöropsikologlar tarafından bir durumun farklı açılardan görülebilmesi ve dikkatli olunabilmesi olarak tanımlanmaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilişsel esneklik ile ilgili çeşitli tanımların olduğu görülmektedir. Karşılaşılan herhangi bir duruma uyum sağlayabilme, var olan bir düşünceden diğerine geçiş yapabilme ya da karşılaşılan bir probleme farklı açılardan bakabilme yeteneği olarak değerlendirilen (Stevens, 2009) bilişsel esneklik, bireyin sahip olduğu seçeneklerin farkında olması, zorlu şartları baş edebilir olarak görmesi ve değişen

çevre koşullarına göre sahip olduğu bilişlerini değiştirmesi olarak tanımlanabilmektedir (Dennis & VanderWal, 2010).

Bilişsel esneklik, bireyin karşılaştığı durum karşısında alternatif yolların olduğunu bilmesi, uygun seçeneklere sahip olduğunun farkında olması, esnek davranarak uyum sağlama konusunda gayretli olması ve bunları yaparken kendini yetkin görmesidir (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995;). Roloff ve Berger (1982) ise bu durumu bireylerin karşılaştıkları durum karşısında seçeneklerinin farkında olduğu bir süreçten geçmeleri şeklinde açıklamaktadır. Karşılaştıkları durum karşısında alternatiflerinin farkında olan bireyler, tüm seçenekleri göz ardı ederek en doğru davranışı seçen kişilere göre daha esnek bilişe sahiptirler (Martin & Anderson, 1998; Martin, Anderson & Thweatt, 1998).

Başka bir tanıma göre de bilişsel esneklik, zekânın farklı durumlara alternatif çözümler bulabilmesi olarak tanımlanmaktadır (Silver, Hughes, Bornstein & Beversdorf, 2004). Spiro ve Jeng (1990), bireyin yaşamında meydana gelen değişiklikler nedeniyle meydana gelen beklenti ve isteklere uygun olarak karşılık verebilmesi için sahip olduğu bilgileri yeniden yapılandırması olarak ifade etmişlerdir. Dennis ve VanderWall (2010)'da bilişsel esnekliği değişen durumlar karşısında bireyin bilişlerini değiştirebilmesi olarak tanımlamışlardır.

Bilişsel esneklik, beklenmedik bir durum karşısında sahip olunan bilişsel süreç stratejilerinin uyum davranışlarıdır. Bu sebeple bilişsel esneklik, deneyimlerle elde edilen bir yetenek olması ve beklenmedik durumlar karşısında uyum gösterilmesi gibi nedenlerden dolayı tecrübelerden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Sonuç olarak bilişsel esnekliğin öğrenilebilen bir özellik olduğu söylenebilir (Canas, Quesada, Antoli & Fajardo, 2003).

2.1.1. Bilişsel Esnekliğin Gelişimi

Tüm bilişsel süreçler gibi bilişsel esneklik de zaman içinde gelişim göstermiştir. Bu sebeple araştırmacılar, bilişsel işlevlerin gelişmeye başladığı dönem olan okul öncesi dönem çocuklarından bilişsel esnekliği izleyebilmek adına veri toplamışlardır ve gelişimi daha iyi takip edebilmek adına çocukları yaş gruplarına göre gruplandırıp bilişsel esnekliğin yaş gruplarına göre nasıl bir gelişim gösterdiğini incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda yapılan çalışmalarda, bilişsel esnekliğin okul öncesi dönemde anlamlı olarak değiştiği, en anlamlı değişimin ise 3-5 yaşları arasında olduğu görülmüştür (Dick, 2005; Dick, 2014; Kloo, Parner, Aichorn & Schimhuber, 2010).

Yapılan çeşitli araştırmalar sonucunda bilişsel esnekliğin bebeklik döneminden itibaren belirli bir eğri şeklinde gelişim gösterdiği elde edilmiştir. Bilişsel yapıların gelişmesi ile başlayan bilişsel esneklik erken çocukluk döneminde de gelişmeye devam etmektedir. Yaşa göre farklı kritik dönemlerden geçen bilişsel esneklik 10-12 yaşları arasında kritik bir dönem geçirmektedir ve ileriki yaşlarda gerileyerek perseverasyon artmaya başlamaktadır. Perseverasyon, yeni bir uyaran ile karşı karşıya gelindiğinde yeni bir davranış ilkesi ile önceki ilkeler doğrultusunda davranmada ısrarcı olmak anlamına gelmektedir. Bilişsel esnekliğin gelişim gösterdiği göz önüne alındığında bilişsel esnekliğin çocukluk döneminde öğretilmediği ve bu sayede çocukların zihinsel yapılarının değiştirilemediği, bilgiyi farklı durumlar karşısında uygun olarak kullanabileceği ve sosyal problemleri farklı yollarla yorumlamayı öğrenebilmeleri konusunda yardımcı olunabilmektedir (Stevens, 2009).

2.1.2. Bilişsel Esnekliğe Sahip Bireylerin Özellikleri

Bilişsel yönden esnek bireyler diğer bireylere göre daha uyumlu tutumlar sergilemektedirler (Diril, 2011; Küçüköyük, 2015; Lin W.L., Tsai, Lin & Chen, 2014). Bilişsel olarak esnek bireyler karşılaşılan sorunlar karşısında durumun olumlu yönlerine bakarak alternatif çözümler üretmekte ve gerekli gördüklerinde başka kişilerden yardım istemektedirler (Bedel & Ulubey, 2015). Bilişsel olarak esnek bireyler zorlayıcı durumlar karşısında dayanıklı olmaktadır (Eskin, 2014).

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin katı ve mutlak kuralları yoktur ve değişime açıktırlar, yeni durumlara kolayca uyum göstermektedirler (Anderson, 2002; Aydınay Satın, 2014; Gündüz, 2013). Karşılaşılan bir durumla ilgili sadece doğru davranışı görmeyip sahip oldukları alternatiflerinde farkındadırlar (Bilgin, 2009; Çelikkaleli, 2014a; Diril, 2011; Martin, Anderson & Thweatt, 1998).

Bilişsel olarak esnek bireyler dikkatli ve çözümleyicidirler (Grabowski & Jonassen, 1993). Bu sayede sosyal ilişkilerde bireylerin problem çözme yetilerine büyük ölçüde katkıda bulunmaktadır (Stevens, 2009). Zorlayıcı ve uyumsuz hale gelen düşünceler yerine dengeli ve uyumlu düşünceler bulup, alternatifler üreterek zor olan bu durumlarla baş edebilmektedirler (Gülüm & Dağ, 2012). Karşılaştıkları sorunları kendilerine farklı bakış açısı kazandırdığı için fırsat olarak görmektedirler ve özgüvene sahip tutumlar sergilerler (Çelikkaleli, 2014a). Ayrıca bu bireylerin kendilerini değerlendirme yeteneklerinde güçlü olmaları ve yüksek yetkinlik inancına sahip olmalarından dolayı sahip olduğu becerilere

güvenmektedirler (Küçüköyük, 2015; Martin, Anderson & Thweatt, 1998; Martin & Rubin, 1995).

2.1.3. Bilişsel Esnekliğin Değerlendirilmesi

Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesinde en çok nöropsikolojik testler kullanılmaktadır ve bunlardan en çok tercih edileni ise Wisconsin Kart Eşleme Testi'dir (Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen & Van Der Molen, 2004; Johnco, Wuthrich & Rapee, 2014). Bu testte katılımcılardan kartları renklerine, şekline ya da numaralarına göre sıralamaları daha sonra ise sıralama kuralı değiştirilerek katılımcıların yeni değişikliğe uyum sağlamaları beklenmektedir.

Bilişsel esnekliğin değerlendirilmesinde kullanılan başka bir yaygın test ise Stroop Testi'dir. Bu testte katılımcılara farklı renklerde mürekkeple yazılmış renk isimleri sunulmaktadır ve katılımcılardan bu isimleri hızlı bir şekilde okumaları istenmektedir. Kelimenin değil de mürekkep renginin söylenmesi ya da renk söyleme süresinin uzaması şeklinde performans ölçülmektedir (Çuhadaroğlu, 2011; Dennis & Wal, 2010; Johnco vd., 2014; Karakaş, S. & Karakaş, 2000). Buradaki amaç bireyin alışılmış bir davranış örüntüsünü ne kadar bastırabildiği ve yeni bir davranış örüntüsünü geliştirebilme yeteneğini ölçmektir.

Performans testlerinin zaman açısından aynı anda birden fazla kişiye uygulanamıyor olması ve testi uygulayanın yetkinliği gibi nedenlerden dolayı ve daha ekonomik olması açısından performans testlerinin yanı sıra bilişsel esnekliğin değerlendirilmesinde öz-bildirim ölçekleri de kullanılmaktadır (Dennis & Wal, 2010; Johnco vd., 2014). Bilişsel esnekliği ölçmek için Bilişsel Esneklik Ölçeği (Martin ve Rubin, 1995) ile Bilişsel Esneklik Envanteri (Dennis ve Wal, 2010) en yaygın olarak kullanılan öz-bildirim ölçekleridir. Bilgin (2009) tarafından geliştirilmiş olan ve sıfat çiftlerinden oluşan 19 maddelik Bilişsel Esneklik Ölçeği de bilişsel esnekliği ölçek için kullanılan araçlardandır. Dennis ve Wal (2010) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Envanteri 7'li likert türünde 20 maddelik bir envanterdir. Bu envanter ile bireylerin yeni ve zor olan durumları kontrol edebilme algısı ile karşılaştığı olaylarda alternatif açıklamalarının olduğunu farkında olması ve bu durumlara farklı çözüm yolları geliştirebilme becerisini ölçmektedir. Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği ise 6'lı likert türünde 12 maddelik bir ölçme aracıdır. Bu ölçekte iletişim yeterlilikleri, etkili iletişim ile esneklik arasındaki ilişki ele alınmaktadır. İletişimsel faktörlerin farkında olunması, yeni durumlara uyum sağlamada gönüllü ve esnek olma

olmak üzere üç alanda değerlendirme yapılmaktadır. Bu çalışmada da bilişsel esnekliğin değerlendirilmesi amacı ile Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır.

2.1.4. Eğitimde Bilişsel Esneklik

Eğitim ve öğretimde öğrenci başarısının yanı sıra öğrenmenin niteliğinin artırılması da beklenmektedir. Geleneksel öğrenme yaklaşımları, öğrenmenin önemini kabul etmektedir ancak bilginin hatırlama düzeyini ve daha az transfer edilebilmesi üzerinde durur. Bilişsel esneklik kuramı ise, bilginin transfer edilmesi ve ilk öğrenme durumlarından sonraki davranışlar ile ilgili bir kuramdır. Bu kuram aynı zamanda farklı bakış açıları için öğrencileri cesaretlendirerek bilginin farklı alanlara transfer edilmesini sağlamaktadır. Öğrenenler, bilgiyi ilk olarak doğrusal bir içerikle öğrenirler, önemli kavramların verilmesi ve örneklerin de eş zamanlı olarak sunulmasıyla yeni bilgiler oluşur. Bilişsel esneklik kuramı, bilginin ve ön öğrenmelerin transfer edilmesini içermektedir. Böylece öğrenenler temel kavram ve kuramları doğrusal bir içerikle öğrenmektedirler. İleri düzeyde bilgi kazanımı oluştuğunda ise iyi yapılandırılmamış bir alanla ilgili öğrenmenin oluşması için temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, karmaşık olarak verilen yapıların katı bir içerikle değil, daha esnek ve kişiye özgü ortaya çıkmasının bilişsel esneklik ile ilgili olduğu söylenebilir.

Bunların yanı sıra bilişsel esneklik kuramı, gerçekliğin farklı yollarla gösterimini, yapıcı kuramın öğrenme ortamlarının çoklu bakış açılarını, gerçek hayata dayalı örnek olay temelli öğrenmeyi sağlaması varsayımını da temel almaktadır. Aynı zamanda öğrenenleri farklı bakış açıları için cesaretlendirip bilginin farklı alanlara transfer edilmesini sağlamaktadır. Öğrenenlerin bilişsel süreçlerde esnek olmalarını sağlayacak bilişsel yapılara ulaşmaları yani bilişsel açıdan esnek olmaları için, esnek bir öğrenme ortamının sağlanması gerekmektedir. Bu ortam, bilginin farklı yollardan farklı amaçlarla gösterilmesine ve öğrenilmesine izin vermelidir.

Öğrenme-öğretme ile ilgili sorunların başında bilginin sadece hatırlama düzeyinde edinilmesi ve transferin sağlanamaması gelmektedir. Transferin sağlanabilmesi için eğitim bilimlerinde sürekli görüşler ortaya atılmakta ve araştırmalar yapılmaktadır. Bilişsel psikologlar esnekliğin farklı biçimleri olabileceği, sadece kavramlar arasındaki ilişkileri anlamak değil, kavramlar arasındaki farklılıkları da anlamak olduğunu belirtmektedirler. Dolayısıyla kavramlar arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt edebilmek bilişin esnek

olması anlamına gelmektedir denilebilir. Bu açıdan bakıldığında kavramların öğretiminde, kavramın içerik öğelerinin açıklanması oldukça önemli hale gelmektedir. Öğrencilerin bir kavramı oluşturan içerik öğelerini kavradıklarında daha da kolay öğrenebilecekleri düşünülmektedir.

2.1.5. Bilişsel Esneklik Kuramı

Bilişsel Esneklik Kuramı, Piaget'in Genetik Epistemoloji kuramının bilişsel gelişim kavramından yola çıkarak Ausubel'in Anlamlı Öğrenme kuramının, önceki ve yeni bilgiler arasında ilişki kurulması kavramlarını merkez almaktadır. Ayrıca Salomon'un ortam ve öğrenme etkileşimi ile ilgili düşüncelerini ve Bruner'in problem temelli öğrenme, bilişsel gelişim ve buluş yoluyla öğrenme ile ilgili çalışmalarını temel alır (Kearsley, 2000; Willet, 2001).

Bilişsel Esneklik kuramı, iyi yapılandırılmamış bilgi alanları için tasarlanmıştır. İyi yapılandırılmamış bilgi alanlarının iki temel özelliği vardır: (1) bilginin uygulanacağı durumların karmaşık olması ve birçok geniş kavramsal yapıların eşzamanlı etkileşimlerini gerektirmesi ve (2) bu durumların benzerlikleri olsa bile birbirlerinden farklı, kısacası düzensiz olmalarıdır.

Spiro ve arkadaşların iyi yapılandırılmamış bilgi alanları için belirttikleri bu iki temel özellik dışında iyi yapılandırılmış bilgi alanlarında bir problemin çözümüne belirlenmiş adımlar kullanılarak ulaşıyor olması yani bir algoritma kullanıyor olması ve her bir problemin bir tek sonucunun var olması özelliklerinin olduğu söylenebilir. İyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında öğrenenlere verilen bir problemin bireyin daha esnek düşünmesini gerektirdiği, sonuca bir algoritma kullanarak değil de yapılması gereken işlemlerin keşfedilip problemin birden çok sonucunun olduğunun farkına varması beklenir. İyi yapılandırılmış bilgi alanları için tasarlanan materyal hiyerarşik bir düzen içerisindedir. Öğrenenlerin bilgi ve becerilerinin adım adım geliştirmesini sağlamak ve kolaydan zora doğru verilen görevler ile öğrenme organize edilmektedir. İyi yapılandırılmamış bilgi alanları için tasarlanmış bir materyal ise kesin bir hiyerarşik düzende değildir. Öğrenenler materyal ile çalışarak, bilgi ve becerilere farklı yollardan ulaşıp farklı bilgi ve beceriler edinmektedirler.

Bu kuramının “bilişsel” kısmı, bilginin edinilmesi sırasında önceki bilgilerin bellekten çağrılarak kendi içinde yapılandırılmasını; “esneklik” kısmı ise öğrencilerin bu bilgiyi, farklı durumlarda esnek olarak kullanabilmelerini ifade etmektedir (Spiro, Feltovich, Jacobson &

Coulson, 1992). Spiro ve arkadaşları (1992), öğrenenlerin “bilişsel esneklik” kazanmaları gerektiğini düşünmektedirler. Bu durumda birey, bilgisi ve bilişini durumdan bağımsız olarak esnek yapabilmeli ve bu bilgiyi verilen içeriğe göre farklı yollardan transfer edebilmelidir. (Willett, 2001). Spiro ve arkadaşlarının geliştirdiği bilişsel esneklik kuramı öğrenme ve öğretme süreçlerinin tasarımı için dört öneri getirmektedir (Kearsley, 2000):

1. *Öğrenme etkinlikleri, içeriğin farklı gösterimlerini sağlamalıdır:* Aynı materyalin içeriğinin farklı şekillerde düzenlenip farklı amaçlar için öğrenme konunun farklı noktalarının görebilmesi amacıyla sunulmasıdır. İçeriğin tek bir bakış açısı ile incelenmesi öğrenenin pek çok önemli noktayı gözden kaçırmaya neden olabilir. Aynı materyalin farklı amaçlar için tekrar incelenmesi öğrenen için zihinsel yapılarını tekrar tekrar organize etmesini sağlamakta ve bilginin esnek olarak başka bir duruma uygulanmasına hazırlık yapmasını sağlamaktadır.

2. *Öğretim materyalleri içerik alanın aşırı basitleştirilmesini (oversimplifying) engellemeli ve bağlama bağlı bilgi sağlamalıdır:* Bir alana ait düzensiz ve karmaşık kavramların doğal yapısının öğrenciye gösterilmesi yerine bunları basitleştirip göstermek, sonradan değiştirilmesi zor olan yanlış kavramsallaştırmalara neden olmaktadır (Jacobson, 1991). Bu gibi durumlardan kaçınmak için bilişsel esneklik kuramı, kavramlar arası ilişkilerin vurgulanması ve bu ilişkilerin gerçek hayatta öğrenenin karşılaşılabileceği problemler düşünülerek, farklı şekillerde gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir (Spiro et al., 1992).

3. *Öğretim örnek olay temelli olmalı ve bilginin yapılandırılması üzerinde durmalıdır:* İyi yapılandırılmamış bilgi alanlarında öğrenenlerin ileri seviyede bilgi edinmelerinin sağlanması ve edindikleri bu bilgilerin farklı durumlara transfer edebilmesi için örnek olaylar kullanılmaktadır. Fakat öğrenenlerin alandaki farklı bakış açılarını görebilmeleri için tek bir örnek olay gösterilmesi yerine birden çok farklı örnek olaylar ile bu alanın farklı yönlerinin tanınması, öğrenenlerin bilgiyi yapılandırmalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenenler bu farklı örnek olaylar üzerinde çalışırken zihinsel yapılarını tekrar tekrar organize ederek yeni durumlara bu bilgilerini transfer etmeye hazırlanmaktadır.

4. *Bilgi kaynakları birbirlerinden ayrı olmamalı aksine birbiri ile yüksek derecede bağlantılı olmalıdır:* Öğrenenlerin örnek olaylar ile çalışırken ya da problemlere çözüm ararken istedikleri bilgiye anında ulaşabilmeleri ve bu bilgilerin bir arada olması gerekmektedir. Bu bilgilerin, kavramların arasındaki ilişkilerin öğrenciye gösterilmesi onun bilişsel yapısını

nasıl düzenleyeceğine dair bir ipucu niteliği taşımaktadır. Bu da ancak uygun bir ortamın seçilmesi ile mümkün olmaktadır.

2.1.6. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı

Bilişsel esneklik kavramı ilk kez Spiro tarafından öğrenmenin açıklanması amacıyla ortaya atılmış ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları temel alınarak açıklanmıştır. Bilişsel esneklik bireyin karşılaştığı farklı problem durumları karşısında nasıl çözüm yollarına gittiği ile ilgili bir değişkendir. Bilişsel esneklik kavramı genellikle öğrenme, öğretme ve bilginin kullanımıyla ilgili olan bilişsel esneklik kuramı ile ilişkilendirilmektedir (Elen, Stahl, Bromme, Spiro ve Jehng, 2011). Bilişsel esneklik kuramı, iyi yapılandırılmamış ve karmaşık alanlarda öğrenme doğası üzerinde durmaktadır. Spiro bilişsel esnekliği, problem çözme durumunda ya da bireyin durumsal olarak değişen ihtiyaçlarında kendiliğinden bilgisini yeniden yapılandırıp bilgisinin çeşitli öğelerini uygun bir şekilde yeniden birleştirme yeteneği olarak tanımlamaktadır (Kearsley, 2000). Bu kuram öğrenenlerin, ilk öğrenme durumlarının dışında bilgi ve beceri transferi ile ilgilidir. Bu sebeple bilgilerin sunulmasında çoklu bakış açılarının ve birçok örnek olay çalışmalarının çeşitli şekilde gösterilmesi vurgulanmaktadır. Kuram aynı zamanda etkili öğrenmeye bağlı olduğunu ileri sürmesinden dolayı talimatın çok özel olması gerekmektedir. Buna ek olarak, kuram yapılandırılmış bilginin önemini vurgulamakta; öğrenenlerin uygun bir şekilde öğrenmeleri için bilgilere ait temsillerini geliştirmelerine fırsat verilmektedir.

Bilişsel esneklik kuramı, özellikle interaktif teknoloji kullanımını (örneğin, video disc, hypertext) desteklemektedir. Birincil uygulamaları edebi anlayış, tarih, biyoloji ve tıpta olmuştur (Kearsley, 2000). Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı, bilgilerin uzun süreli bellek şemalarında düzenlendiğini ve bunların çalışan belleğe çağrıldığını varsaymaktadır. Bilişsel esnekliğe göre, iyi yapılandırılmamış karmaşık bilgi alanlarında gerçek dünya olaylarında çeşitli kuramsal bakış açıları öğrenilmiş olmalıdır. Sadece uzun süreli bellekten gelen rutin, önceden sıralı ve ayrıntılı komutların çok az yardımı vardır. Öğrenmede Bilişsel Esneklik Kuramı'nın başlıca ilkeleri şu şekilde belirlenmiştir (Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1988):

1. Yönergeleri aşırı basitleştirmekten kaçınılmalıdır.
2. Öğrenme etkinliklerinde içeriğin farklı gösterimleri kullanılmalıdır.
3. Örnek olay temelli öğretim vurgulanmalıdır.

4. Gelişmiş bilgi, gerçek dünya bağlamında kazanılmış olmalıdır.
5. Bilginin geçişi değil yapılandırılması üzerine vurgu yapılmalıdır.
6. Bilgi kaynakları bölümlere ayrılmamalı ve yüksek derecede birbirleriyle bağlantılı olmalıdır.
7. Bu kuram öğrenmenin düşük seviyelerinde kullanılabilmesine rağmen, genellikle ileri bilgi üzerine odaklanmıştır (Nichel, 2013; Spiro, Coulson, Feltovich ve Anderson, 1994).

2.2. Uzaktan Eğitim

Eğitim, her çağda bireyin ve toplumun yaşantısını şekillendiren bir öge olmuştur. Bundan dolayı eğitimin niteliğinin artırılması için sürekli çabalar gösterilmektedir. Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler her alanda değişimi ve yeniden yapılanmayı sağladığı gibi eğitim alanında da değişimi ve yeniden yapılanmaları beraberinde getirmiştir. Bilgiye erişim ve erişilen bilgilerin düzenlenerek kullanılması ya da bu bilgilerin diğer bireylerle paylaşılması oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu sebeple, öğretim yapılırken bilgiye ulaşılması, bilginin kullanılabilmesi ve yayılabilmesi için çeşitli araç ve ortamları kullanma ihtiyacı duyulmaktadır. Bu da öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin çağın ve toplumun gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesi ve gözden geçirilmesi gerektiğini gösterir.

Eğitimde karşılaşılan bir kısım zorluklar bilgisayar teknolojileri ve özellikle de internet ile aşılmaya çalışılmaktadır. Öğrenme kaynaklarının kullanımı ile öğrenen ve öğretene arasındaki sınırlılıkları ortadan kaldıran uzaktan eğitim, örgün öğretimi destekleyici bir nitelik olarak görülmektedir. Uzaktan eğitim, teknolojiyi sıklıkla kullanması ve çevrimiçi teknolojilerin hayatımıza girmesi ile önemli bir eğitim şekli olarak öğrenenlere sunulmaya başlanmıştır. Koçdar (2011), uzaktan eğitimin öğrenme fırsatlarına daha fazla erişim, yüz yüze eğitime katılma imkânı olmayan bireylere eğitim imkânını sağlama, mesleki becerilerin geliştirilmesi, eğitim kapasitesinin genişletilmesi, mesleki becerilerin geliştirilmesi ve mevcut eğitsel kaynakların kalitesinin artırılması amacıyla kullanılmaya başlandığını belirtmiştir.

Uzaktan eğitimin var olan teknolojilerden yararlanıyor olması ve bu teknolojilere göre kendini değiştirmesi ortak bir tanımının yapılmasını zorlaştırmıştır. Geçmişten günümüze uzaktan eğitim ile ilgili yapılan farklı tanımlamalar şu şekilde sıralanabilir:

Bruder (1989), teknolojik araçlar ve iletişim uygulamaları aracılığı ile farklı mekânlardaki öğrenenlerin eğitim alması olarak tanımlarken; 1973'lü yıllarda uzaktan eğitim Peters tarafından, öğrencilerin yaşadıkları yerden öğrenmelerine olanak sağlayan sistem olarak tanımlamıştır (Peters'tan aktaran Keegan, 1996). Moore ise, farklı mekân ve zamanlarda basılı ya da elektronik bilginin kitle iletişim araçları ile bireylere sunulması için yapılan düzenlemeler olarak tanımlamıştır (Moore'dan aktaran Keegan, 1996).

Kaya (2002), eğitimsel sürecin yapılanması ve desteklenmesi için öğrenen ile öğretene arasındaki iki yönlü iletişimin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletişimde teknolojinin kullanıldığı eğitim şekli olarak; Yalın (2002), fiziksel olarak farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin teknoloji aracılığı ile etkileşimde bulunması; Frank, Reich ve Humpreys (2003), eğitim maliyetini azaltmak, coğrafi açıdan farklı yerlerde bulunan kitlelere ulaşmak, her kademedede eğitim vermek, fiziksel olarak sınıf ortamında bulunamayacak bireylere kendi hızında öğrenme gerçekleştirebilmesi için zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleştirilen eğitim sistemi; Holmberg (2005), öğrenen ile öğretene yüz yüze gelmediği, öğrenme ve öğretene medya aracılığı ile gerçekleşmesi; Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek (2006), öğrenen, öğretene ve kaynak arasındaki iletişimin etkileşimli iletişim araçları sağlandığı formal eğitim sistemi; Uşun (2006), kaynak ile alıcının birbirinden ayrı ortamlarda bulunduğu, bağımsızlık ve esneklik olanağı olan yazılı ve basılı materyaller ile görsel-işitsel teknolojilerin kullanıldığı, iletişim ve etkileşimin televizyon ya da bilgisayara dayalı etkileşimli/tümleşik teknolojiler ile sağlandığı sistematik bir teknoloji uygulaması; İşman (2008), farklı mekânlarda bulunan öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme faaliyetlerini posta hizmetleri ya da iletişim teknolojileri ile gerçekleştirdikleri eğitim modeli; USDLA (2008), öğretimsel içeriğin elektronik araçlarla öğrencilere ulaştırılması; İşman (2011), kendi kendine öğrenme imkânı bulunan, geleneksel eğitime göre daha esnek olan, sunum sistemlerinin ve çoklu ortam araçlarının kullanıldığı eğitim şekli; Balaban (2012), öğrenen ile öğretene farklı ortamlarda bulunduğu öğrenme olarak tanımlamışlardır.

Bu tanımlamalardan yola çıkarak uzaktan eğitim, öğrenen ile öğretene farklı mekânlarda, aynı zamanda ya da farklı zamanda güncel bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirdikleri öğretim etkinliği olarak tanımlanabilir (Moore & Anderson, 2007).

2.2.1. Uzaktan Eğitimin Avantajları ve Dezavantajları

Uzaktan eğitimin sağladığı faydalar incelendiğinde hedefleri daha iyi anlaşılabilir. Öğrenen ile öğretmenin aynı mekânda olmadan çok geniş alanlarda eğitim verilebilmektedir bu da bilgi paylaşımını artırmaktadır. Böylece fiziksel olarak derslere katılma imkânı olmayan bireylerin eğitim almaları sağlanmış olurken diğer taraftan da alanında uzmanlaşmış eğitimci sayısında yetersizlikten kaynaklanan durumlarda uzman kişiden daha fazla öğrenci yararlanmaktadır (Koçer, 2001). Aynı şekilde internet bağlantısı olan tüm mekânlardan erişilebiliyor olması nedeniyle “her zaman her yerde eğitim” olgusu gerçekleşmektedir.

Öğrenenlerin istedikleri yerde ve istedikleri zamanda eğitim alabilmelerini, kendi hızlarında öğrenme gerçekleştirmelerini mümkün kılmaktadır. Bu şekilde öğrenme kolaylaşarak bireysel öğrenme sağlanmaktadır. Uzaktan eğitimin başka bir avantajı ise maliyettir. Öğrenenlerin fiziksel olarak belli bir mekânda bulunma zorunlulukları olmadığı için yol masrafı, konaklama ve kırtasiye gibi giderleri de azalmaktadır (Can, 2005).

Uzaktan eğitimde çoklu ortam etkinliklerinin kullanılıyor olması akılda kalıcılığı ve algılamayı kolaylaştırmaktadır. Farklı zekâ yapısına sahip bireylerin öğrenmelerini de mümkün kılmaktadır. Sürekli ve yaşam boyu öğrenme sağlamanın yanı sıra öğrenme ve öğretme süreçlerinde de esneklik ve çeşitlilik sağlamaktadır.

Uzaktan eğitimin sağlamış olduğu birçok imkânının yanı sıra uygulanan yöntem, program ve zaman gibi konular açısından da bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlardan kısaca şu şekilde bahsedilebilir (Hannum, 2008; Uşun, 2006);

- İnternet bağlantısının kurulamaması ve kırsal bölgelerde internete girebilmenin sorun olması, gelişen teknolojiye paralel olarak sürekli güncellenmesinin gerekli olması.
- Kendi kendine çalışma prensibi olmayan bireyler için planlama zorluğunun olması ve öğrencinin sosyalleşebilmesi için yeterli ortamın olmaması.
- Problem çözmeye ve ayrıntıları birbirinden ayırma gibi bilişsel konuların internet üzerinden öğrenilmesi kolay iken psikomotor beceriler ve fiziksel hareket gerektiren eğitimlerin öğretilmesinin zor olması.
- Uzaktan eğitimde kullanılan materyal ve teknolojilerin kullanımında teknik sorunların yaşanıyor olması.

2.2.2. Uzaktan Eğitimde Motivasyon

Bir şeyi yapma isteği olan motivasyonun farklı açılardan ele alınması farklı tanımlarının yapılmasına sebep olmuştur (Ahl, 2006). Türk Dil Kurumu'na göre, isteklendirme ya da güdülenme olarak ifade edilmektedir. Bireyin, topluluktaki davranışını, çabasını ve zorluklara dayanma düzeyini gösteren içsel psikolojik bir güçtür (Çelenk, 2010). Keller (1979) ise, davranışın yönlendirilmesi, uyarılması ve sürdürülmesi olarak tanımlamıştır. Bu tanımlara göre motivasyon, harekete geçiren, hareketi devam ettiren olumlu yöne yöneltici özelliği olan güçtür (Ahl, 2006; Margueratt, 2007).

Eğitim çalışmalarında yapılan motivasyon araştırmaları, bireylerin belli bir amaca ulaşmak için neden harekete geçtiklerini incelemektedir. Uzaktan eğitimde öğrenen ve öğretmenin farklı yerlerde olmasından dolayı öğrenenlerin kendi kendini motive ediyor olabilmesi beklenmektedir ancak bu durum tüm öğrenciler için geçerli olmamaktadır. Öğrenenlerin uzaktan eğitimdeki programlarını bırakmalarının en büyük sebebinin motivasyon eksikliği olduğu görülmektedir (Çakır, Uluyol & Karadeniz, 2008; Willing & Johnson, 2004). Bu nedenle öğretim materyallerinde motivasyon unsurlarının amaçlı ve kapsamlı bir şekilde kullanılması gerekmektedir.

Bonk (2010), geliştirmiş olduğu motivasyon modelinde motivasyon unsurlarının öğretim materyalinde yer almasını sağlamıştır. Bu unsurlar ortamı hazırlama, cesaretlendirme ve geribildirim, merak, çeşitlilik ve yenilik olmak üzere dört tanedir. Ortamın hazırlanması unsurunda sosyal etkileşimi artırıcı etkinliklerin yapılması, cesaretlendirme ve geribildirim unsurunda yapılan geribildirimlerin yapıcı ve destekleyici olması, merak unsurunda öğrenenlerin derse olan ilgisinin sürekli canlı tutulması, çeşitlilik ve yenilik unsurunda ise her zaman aynı şekilde yapılan ders sunumunun motivasyonu azaltacağı göz önüne alındığında zaman zaman farklı yöntemlerin tercih edilmesi vurgulanmaktadır.

Uzaktan eğitimde motivasyonun değişimini etkileyen faktörler; öğrenme yönteminin öğrenen için uygunluğu, öğrenme deneyiminden tatmin olabilme, öğretene ya da teknik personel ile olan etkileşim, yaş ve öğrenme türü olarak ifade edilmektedir (Kim, 2005).

Nitekim uygun yöntem ve teknoloji kullanıldığında, öğrenen ile öğretene arasındaki etkileşim sağlandığında, öğrenene zamanında geribildirim verildiğinde motivasyonun sağlandığı görülmüştür (Karataş, 2003; Moore & Thompson, 1990). Ayrıca öğrenen özelliklerinin ve beklentilerinin belirlenerek gerekli oryantasyon çalışmalarının yapılmasıyla uzaktan eğitimde motivasyonun artırılabilceği ifade edilmektedir.

2.3.İlgili Araştırmalar

Alanyazında bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonun birlikte incelendiği araştırmalara çok fazla rastlanmamakla birlikte; bilişsel esneklik ile motivasyonun ve bilişsel esneklik ile uzaktan eğitimin birlikte incelendiği çalışmaların da kısıtlı olduğu görülmektedir.

Bilişsel Esneklik ile İlgili Yapılan Çalışmalar

Belirli durumlara uyum sağlayabilme ya da değişik problemlere çok yönlü stratejilerle bakabilme kapasitesi olarak değerlendirilen (Steven, 2009) bilişsel esneklik ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Alper ve Deryakulu (2008), tarafından yapılmış olan çalışmanın araştırma konusuna en yakın olan çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmada web ortamında yürütülmekte olan öğrenci yönlendirmeli probleme dayalı öğrenmede katılımcıların bilişsel esneklik düzeyinin başarılarına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını 14-16 yaşları arasındaki Ankara Fen Lisesi birinci sınıf öğrencileri olan 30 kişi oluşturmaktadır. Ön bilgi düzeyinin belirlenmesi amacı ile ilk olarak bilişsel esneklik düzeyinin belirlenmesi amacı ile renk-kelime testi ve öntest uygulanmıştır. Bu sayede elde edilen sonuçlara göre öğrenciler deneysel gruplara yansız olarak atanmışlardır. WebCT’de geliştirilen probleme dayalı öğrenme uygulaması sonunda ise sontest yapılarak üç hafta sonra da kalıcılık testi yapılmıştır. Ayrıca tutum ölçeği, grup arkadaşlarını değerlendirme formu ve nitel veriler için bir form da katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre öntest ile sontest ve öntest ile kalıcılık testi puanları incelendiğinde deneysel uygulamanın öğrenci başarısını ve öğrenmedeki kalıcılığı artırdığı görülmüştür. Ancak bilişsel esneklik ile öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılık bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Liu ve Wang (2014) tarafından yapılmış bilişsel esneklik ile motivasyonun birlikte incelendiği çalışma da düşük ve yüksek motivasyonlu pozitif etkinin bilişsel esneklik ve kararlılık arasındaki denge üzerindeki pozitif etkinin motivasyonel boyutsal modeldeki etkisini incelemişlerdir. Sonuçlara göre düşük motivasyonlu olumlu gelişmelerin bilişsel esnekliği desteklediğini, aynı zamanda daha fazla dikkat dağınıklığına neden olduğunu gösterirken; yüksek yaklaşım güdümlü olumlu etkide azim artışı ve aynı zamanda dikkat dağınıklığı azalmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda bilişsel esneklik ve kararlılık arasındaki

dengeinin, olumlu duyuşsal durumların motivasyon yoğunluğu tarafından düzenlendiğini göstermektedir.

Bilişsel esnekliğin incelendiği diğer konulara ait bazı çalışmalar ise şu şekilde özetlenebilir; Martin ve Rubin (1995) tarafından yapılan çalışmada Bilişsel Esneklik Ölçeği geliştirilerek geçerliliği saptanmıştır ve bilişsel esneklik ile iletişime ve etkileşime girme, iletişim kurmada isteksizlik konuları incelenmiştir. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi ile anlayış, dikkat, istek, rol yapma, dışa dönüklük ve empati boyutları ile pozitif yönde; kaçınma boyutuyla negatif yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Martin, Anderson ve Thweatt (1998)'in yapmış olduğu çalışmada bilişsel esneklik ile sözel saldırganlık ve iletişim esnekliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile kavgacı olmama ve anlaşmazlıklara karşı toleranslı olabilme pozitif yönde, sözel saldırganlık ile negatif yönde bir ilişki görülmüştür.

Ciairano, Bonina ve Miceli (2006) tarafından yapılan çalışma 174 katılımcı ile geerleşmiştir. Çalışmanın katılımcılarını çocuklar oluşturmaktadır. Çocuklar yüksek, orta ve düşük esneklik gruplarına ayrılmıştır ve çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi yüksek olanların akranları ile sosyal etkileşimde daha işbirlikçi yapıya sahip oldukları gözlemlenmiştir.

2009 yılında Bilgin tarafından yapılmış olan “Bilişsel Esneklik Ölçeği Geliştirmesi, Geçerlilik ve Güvenirlik alışması” adlı çalışmada 19 maddelik bir ölçek kullanılmıştır. Maddelerdeki yanıtlar zıt sıfatlar içermektedir ve maddelerin puanları 1 ile 5 puan arasında değişmektedir. Elde edilen sonuçlara göre bilişsel esnekliğin fonksiyonel olmayan tutumlar ile negatif yönde ilişkili olduğu görülmüştür.

Altunkol (2011), tarafından yapılan çalışmada farklı bölümlerde okuyan 484 üniversite öğrencisinin algıladıkları stres ile bilişsel esneklikleri ölçülmüştür. Çalışma sonucunda algılanan stres ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Diril (2011), tarafından yapılan çalışmada 1000 lise öğrencisinin bilişsel esneklik düzeyi ile öfke ifade tarzının bazı alt boyutlarıyla negatif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Çuhadaroğlu (2011)'nın yapmış olduğu “Bilişsel Esnekliğin Yordayıcıları” başlıklı çalışmada 30 kişiden oluşan öğretmen ve öğretmen adayının olduğu grup ile yapılan çalışma sonucunda şekilsel yaratıcılığın bilişsel esnekliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öz (2012) tarafından yapılan çalışmaya 11-24 yaşları arasındaki 1032 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda kaygı ve uyum düzeyleri ile bilişsel esneklikleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Ritter, Damian, Simonton, Strick, Derks ve Dijksterhuis (2012) tarafından yapılan çalışmada değişik bir deneyim yaşayan üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin, normal deneyim yaşayan katılımcılara göre daha fazla geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ani gelişen ve sıra dışı olan olayların bilişsel şemaları değiştirerek bilişsel esnekliğin geliştirilebileceği görülmüştür.

Çelikkaleli (2014b)'nin yapmış olduğu çalışma 270 lise öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda duygusal ve sosyal yetkinlik inançlarının bilişsel esnekliği anlamlı bir şekilde yordadığı, akademik yetkinlik inancının ise bilişsel esnekliği yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Zahal (2014) tarafından yapılan çalışmada da özel yetenek sınavına katılan öğrencilerin bilişsel esneklikleri ile sınav başarısı arasındaki ilişki incelenmiştir. 449 kişinin katılmış olduğu çalışmada bilişsel esneklik düzeyi ile sınav başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Asıcı ve İkiz (2015)'in 278 üniversite öğrencisi ile yaptığı “Mutluluğa Giden Bir Yol: Bilişsel Esneklik” başlıklı çalışmada ise öğrencilerin bilişsel esneklik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma sonucunda katılımcıların bilişsel esneklik düzeyleri ile mutluluk düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Bilgiç ve Bilgin (2015)'in yapmış olduğu çalışmaya 15-20 yaşları arasında 1010 öğrenci katılmıştır. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik düzeyi arttıkça mantıklı karar verme puanlarının da arttığı görülmüştür.

Güler (2015) tarafından yapılan “Ergenlerde Bilişsel Esneklik Ölçümü ve Depresyon Belirtileri ile İlişkisi” başlıklı çalışmada ise çalışmanın katılımcılarını 220 lise, 141 üniversite öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma sonucunda bilişsel esneklik ile depresyon arasında negatif bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Başsu (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin bazı demografik özelliklere göre bilişsel esneklik puanları incelenmiştir. 776 kişinin katıldığı çalışmada öğretmenlerin bazı demografik özellikleri (cinsiyet, yaş, branş, kıdem yılı) ile bilişsel esneklik puanları ile öğrencilerin bilişsel esneklik puanları arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Kaptanbaş Gürbüz (2017) tarafından yapılan çalışmada “Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı”na kayıtlı olan ğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile öz yeterlilikleri arasında ifade ettikleri görüşler doğrultusunda anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Çalışma sonucunda ğretmen adaylarının bilişsel esneklikleri ile öz yeterlilikleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

şirin Ayva (2018) tarafından yapılan “Macera Terapisi Temelli Grupla Danışmanlığın niversite ğrencilerinde Bilişsel Esneklik ve Belirsizliğe Tahammlszlyđe Etkisi” başlıklı çalışmada macera terapisi temelli grup ile danışmanlığın niversite ğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile belirsizliğe tahammlszlyk düzeylerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubu ile kontrol grubu bilişsel esneklik ile belirsizliğe tahammlszlyk puanları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir farkın olduğu elde edilmiştir.

Bilişsel esnekliğin farklı araştırmacılar tarafından, farklı değişkenlerle daha geniş yelpazede incelendiği araştırmalar da vardır. Yaşantısal kaçınma, post travmatik stres semptomları ve depresyon (Palm ve Follette, 2010), kader tarafından kontrol edilme, sosyalsinizm, uygulama için ödüllendirme, sosyal esneklik (Singelis, Hubbard, Her ve An, 2002), affedicilik (Katovsich, 2007), sosyal yetkinlik beklentisi, anne baba tutumları (Bilgin, 2009), tükenmişlik (Salvador, 2005), cinsel kimlik (Konic ve Crawford, 2004), etnik kimlik statüleri ve algılanan çok kültürlü danışma becerileri (Shibl, 2010) ve mesleki kimlik, mesleki yeterlilik (Adams, Hean, Sturgis, Macleod & Clark, 2006),bilişsel esneklikle ilişkisi incelenen diğer değişkenlerdir.

Bilişsel esneklik ile ilgili yapılmış olan çalışmaların sonuçlarına genel olarak bakıldığında, çalışmalarda katılımcı grubun ergenler ve niversite öğrencileri olduğu görülmektedir. Yine bu çalışmaların sonuçlarına bakıldığında bilişsel esnekliğin, kişilerarası iletişimde önemli bir boyut olduğu, bireyin problem çözme ve olaylara yaklaşma şekli olarak ele alındığı görülmektedir. Bilişsel esneklik ile birlikte incelenen değişkenler gz önüne alındığında genel olarak bilişsel esneklik sağlıklı bir kişilik özelliği olarak olumlu yapılarla pozitif yönde, olumsuz yapılarla ise negatif yönde ilişkili bulunmuştur. Bu olumlu/olumsuz kişilik özelliklerine göre bilişsel esneklik ile ğrenci başarısı, ğrenci tutumu, kaygı ve uyum düzeyi, kalıcılık, akademik yetkinlik ve bazı demografik özellikler (cinsiyet, yaş, kıdem yılı, branş) arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; algılanan stres, kavgacı olmama, sosyal yetkinlik, sınav başarısı, anlaşmazlıklara karşı toleranslı olma, sosyal etkileşimde işbirlikçi

olma, öz yeterlik ve mutluluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı ilişki; fonksiyonel olmayan tutumlar, sözel saldırganlık, öfke ifade tarzı ve depresyon arasında da negatif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bilişsel esneklik düzeyi yüksek olan kişilerin iletişim ve problem durumlarında seçeneklerinin farkında olan girişken, hassas, iletişim yönünden esnek ve kendine güvenli, anlaşmazlığa ve belirsizliğe toleranslı kişiler oldukları gözlenmektedir. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, hoşgörülü, iç gözü sahibi, sağlıklı bir bakış açısına ve yaşayışa sahip oldukları söylenebilir. Bilişsel esnekliğe sahip bireylerin, akranlarıyla olumlu sosyal etkileşime girdikleri, çevreleriyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurdukları, kişiler arası ilişkilerde başarılı oldukları, gerekli olan durumlarda işbirliğine kolayca girebildikleri ve sosyal yeterliliğe sahip bireyler oldukları da söylenebilir.

İlgili literatürde, bilişsel esneklik ile motivasyon arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Bu çalışmada bilişsel esneklik bağımlı değişken olarak ele alınarak, uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak bütün bu örüntüler dikkate alındığında, bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olması ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonun yüksek olabileceği, bilişsel esneklik düzeyinin düşük olması ile de uzaktan eğitime yönelik motivasyonun düşük olabileceği beklenmektedir.

Uzaktan Eğitim ile Motivasyonun Birlikte İncelendiği Çalışmalar

Açık ve uzaktan eğitim ortamlarındaki motivasyon araştırmaları kapsam ve sayı olarak oldukça sınırlı olmakla birlikte bu bağlamda yapılmış olan çalışmalardan şu şekilde bahsedilebilir:

Gabrielle (2003), teknoloji destekli uzaktan eğitim uygulamalarında üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada ARCS motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin başarıları, motivasyonları ve öz yönetimli öğrenmeleri üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları ile incelenmiştir. İki grup arasında başarı kapsamında anlamlı bir fark bulunmazken, öğretim materyalleri motivasyon ölçeği bağlamında dikkat, ilgi, güven ve doyum değişkenlerinde deney grubu lehine anlamlı fark; derse karşı ilgi ölçeğinde dikkat kapsamında deney grubu lehine anlamlı fark bulunurken; ilişki, güven ve doyum faktörleri ile deney ve kontrol grubu üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.

Clem'in 2005 yılında yaptığı çalışmada güdülenme ölçeği senkron çalışma, asenkron çalışma, bireysel çalışma ve grup ile çalışma bileşenleri ile uygulanmıştır. Çalışma sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin motivasyon düzeyleri ile bireysel ve grup ile çalışma arasında yüksek düzeyde bir ilişki, senkron ve grup çalışmaları arasında ise düşük bir ilişki bulunmuştur.

Schopieray (2006) tarafından yapılan çalışmada eğitimcilerin çevrimiçi eğitimde öğretmeye güdülenmeleri incelenmiştir. Nicel ve nitel yöntemlerle verilerin toplandığı çalışmaya 71 öğretim üyesi katılmıştır. Öğretim üyelerinin %55'inin daha önceden uzaktan eğitim deneyimi yok iken, %45'inin çevrimiçi eğitim deneyimi bulunmaktadır. Öğretim üyelerinin çevrimiçi eğitimde güdülenmelerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi amacıyla çevrimiçi eğitimde güdülenmelerini etkileyen faktörler sorularak bu faktörler belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak kampüs dışı öğrencilerle iletişim kurabilme, yeni öğretim olanakları ve teknoloji desteği gibi alanların çevrimiçi eğitimde motivasyonu etkileyen önemli konular olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Rovai, Ponton, Winhting ve Baker (2007) tarafından yapılan çalışmada örgün öğretim öğrencileriyle e-öğrenme ile öğrenim gören öğrencilerin motivasyon düzeyleri karşılaştırılmıştır. Çalışma sonucunda e-öğrenme öğrencilerinin motivasyon düzeylerinin örgün eğitim öğrencilerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. E-öğrenme öğrencileri ile örgün eğitim öğrencilerinin dışsal güdülenmeleri ve güdüsüzlük düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ayrıca mezun öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin öğrenime devam eden öğrencilerin içsel güdülerine göre daha yüksek olduğu da elde edilen sonuçlar arasındadır.

Devoid (2007) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi eğitime katılan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri ile internet kullanmaya yönelik düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Amerikan halkı ile çevrimiçi eğitim alan öğrencilerin internet kullanmaya karşı aynı düzeyde güdülenmeye sahip oldukları görülmüştür. Akademik güdülenme açısından örgün eğitim öğrencileri ile çevrimiçi eğitim alan öğrenciler arasında haftalık ders çalışma süresi, memnuniyet ve beklentiler gibi birçok anlamlı fark bulunmuştur.

Demir (2008) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim alan öğrencilerin akademik güdülenme düzeyleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni ile uzaktan eğitim öğrencilerinin güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken; yaş, sınıf, bölüm ve mezun oldukları lise türüne göre yüksek düzeyde anlamlı fark bulunmuştur.

Acar (2009) tarafından ARCS motivasyon stratejilerinin web destekli öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmada öğrenenlerin derse ilgi ve motivasyon düzeylerinin geleneksel öğretim grubundaki katılımcılara göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Öğretim materyali motivasyonu kapsamında deney grubundakilerin ilgi, dikkat ve doyumla ilişkin motivasyon düzeyleri ile kontrol grubundaki katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Güven kapsamında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Yıldırım (2012)'ın yaptığı çalışmada sanal dünya temelli e-öğrenme ortamı ile web temelli e-öğrenme ortamı bazı değişkenler (başarı, öğrenme stili, kişilik düzeyi, motivasyon, sosyal bulunuşluk algısı) açısından karşılaştırılmıştır. Nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin bir arada kullanıldığı çalışmada eş zamanlı ve ayrı zamanlı yürütülen öğrenme aktiviteleri sonunda katılımcılara başarı testi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda web temelli öğrenim ortamı ile sanal dünya temelli öğrenme ortamı arasında başarı açısından farklılık olmadığı ancak öğrenme stili ile kişilik düzeyinin başarı üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmüştür. Ayrıca motivasyon ile sosyal bulunuşluk bakımında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmazken sanal dünya temelli öğretim ortamındaki öğrencilerin bu iki değişken açısından daha pozitif oldukları da elde edilen sonuçlardandır.

Polat ve İşman (2013), tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitimde motivasyonun öneminden bahsedilerek motivasyonu artırmaya yönelik yapılması gerekenleri ele almışlardır ve önerilerde bulunmuşlardır.

Polat (2013) tarafından yapılan çalışmada çevrimiçi bir öğrenme modeli olan sorgulama topluluğu modelinin akademik güdülenme ve farklı değişkenler açısından ilişkileri incelenmiştir. Çalışma sonucunda bayan öğrencilerin öğretimsel buradalık ile bilişsel buradalığı erkek öğrencilere göre daha fazla hissettiği, sosyal buradalıkta ise cinsiyete göre bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Sorgulama topluluğu algısının yaş grupları arasında fark göstermediği, akademik güdülenme ile cinsiyet ve yaş grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı da elde edilen sonuçlardandır.

Özonur (2013) tarafından yapılan çalışmada sanal gerçeklik ortamı içinde hazırlanan üç boyutlu öğretim uygulaması ile web tabanlı uzaktan eğitim ile yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda bu iki ortam arasında tutum, sosyal bulunuşluk, motivasyon ve öğrenme ortamında geçirilen süre bakımından deney grubu lehine bir fark bulunmuştur; ancak akademik başarı bakımından herhangi bir fark bulunamamıştır.

Akçay (2014) tarafından yapılan çalışmada eş zamanlı sanal sınıf ortamının grafik tasarım dersinde kullanılmasının öğrenci algısı üzerindeki etkisi incelenmiştir. 51 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmanın sonucunda eş zamanlı sanal sınıf ortamı zaman ve mekan esnekliği, motivasyon artışı, ekonomiklik, derslerin tekrar kullanılabilmesi ve multimedya kullanımı gibi nedenlerden ötürü faydalı ve kullanışlı bulunmuştur.

Uçar (2016)'ın yaptığı çalışmada ise ARCS-V motivasyon tasarım modeline dayanarak kullanılan motivasyon stratejilerinin; öğrenenlerin motivasyonlarına, derse yönelik ilgilerine, akademik başarılarına ve eylem yeterliklerine etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney ve kontrol grupları açısından derse olan ilgi, motivasyon ve akademik başarı puanları arasında deney grubunun lehinde anlamlı bir fark bulunurken; ilişki, güven ve doyum alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Motivasyon faktörü bakımından dikkat, güven ve doyum alt boyutları ile deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunurken; ilişki kurma alt boyutu ile gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Eylem yeterliliği açısından bakıldığında ise gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Uzaktan eğitim ve motivasyonun birlikte ele alındığı çalışmalar incelendiğinde uzaktan eğitimde güdülenmenin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Uzaktan eğitimdeki güdülenme araştırmalarında özellikle içsel güdülenmenin önemi vurgulanmış, başarı ile ilişkisi ortaya konulmuş ve güdülenme eksikliğinin eğitimi bırakmaya varan sonuçlara neden olduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitimde başarı için uzaktan eğitim öğrencilerinin ve uzaktan eğitim personelinin güdülenmelerinin önemli olduğu yapılan araştırmalarla vurgulanmıştır. Uzaktan eğitime yönelik motivasyonun bağımlı değişken olarak kullanıldığı bu çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olması beklenmektedir.

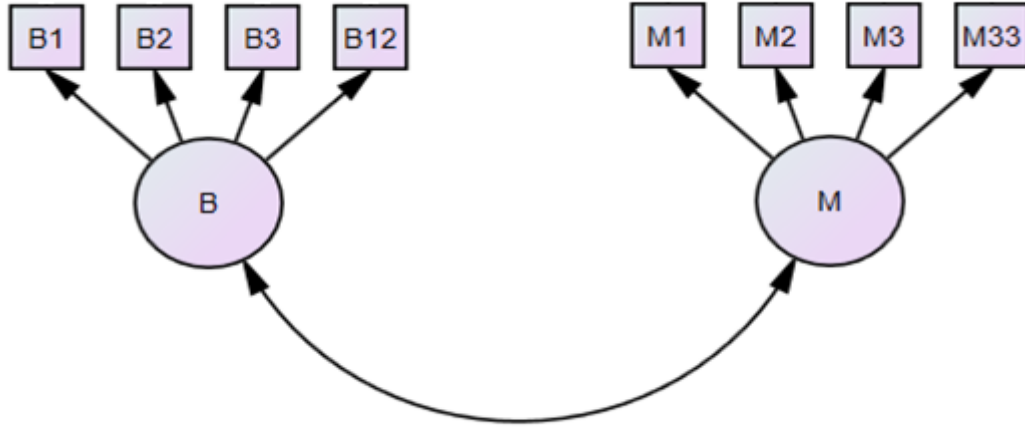
BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde sırasıyla araştırma yöntemi, evren ve örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemeye yönelik ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Tarama araştırmaları, bir grubun belirli özelliklerini betimlemeyi hedefleyen çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2015). Tarama modelinin bir türü olan ilişkisel tarama modeli, iki ya da daha fazla sayıdaki değişkenler arasında birlikte bir değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinin korelasyon türü ve karşılaştırma türü olmak üzere iki türü vardır: Korelasyon türü araştırma modellerinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği ve varsa var olan değişimin nasıl olduğu incelenirken, karşılaştırma türünde, en az iki değişken arasında bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulup bağımlı değişkene göre gruplar arasında fark olup olmadığı incelenmektedir (Gay 1987; Gall, J., Gall & Borg, 1999; Karasar, 1995; Kırcaali İftar, 1998). Bu nedenle, aralarında bir ilişki aranan değişkenler, ilişkisel bir çözümlemeye olanak verecek şekilde ayrı ayrı sembolleştirilir. Araştırmada kullanılan değişkenleri, uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonları oluşturmaktadır. Araştırmada korelasyon türü bir ilişki arandığı için, değişkenlerin birlikte değişip değişmemeleri, birlikte bir değişim mevcut ise bunun da ne şekilde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada bağımsız değişken olarak bazı demografik değişkenler (cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, bölüm) kullanılmıştır. Bağımlı değişkenler ise, bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyidir.



Şekil 1. Bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon ilişkisi için kurulan model B1 ile B12 arası ifadeler özet halinde gösterilmiştir. Aynı şekilde M1 ile M33 arası ifadeler özet halinde gösterilmiştir. Kurulan bu model bilişsel esneklik ile motivasyon arasındaki ilişkinin açıklandığını ve bu iki değişkenin gizli değişken olarak modelde yer aldıklarını göstermektedir. B gizli değişkeni B1 ile B12 arasındaki 12 ifadenin faktör yüklerinin birlikte oluşturduğu bir değişken iken M, M1 ile M33 arasındaki 33 ifadenin faktör yüklerinin birlikte oluşturduğu bir değişkendir. Her bir ifade kendi faktör yükü kadar gizli değişkenini etkilemektedir.

3.2. Evren ve Örneklem

Çalışmanın hedef evrenini Türkiye’deki üniversitelerdeki uzaktan eğitim öğrencileri ya da en az bir tane dersi uzaktan eğitim yoluyla alan öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin tamamına ulaşılamadığı için çalışmanın katılımcılarının seçiminde, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yöntemindeki amaç, araştırmacının yakın ve kolay ulaşabileceği örnekleme seçerek kendisine hız ve pratiklik kazandırmasıdır (Büyüköztürk vd., 2015; Fraenkel & Wallen, 2000; Marshall, 1996; Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu bağlamda çalışma evrenini, 2017-2018 Akademik yılı bahar döneminde, İstanbul’da ki özel bir üniversitede, Türk Dili dersini alan ön lisans ve lisans düzeyinde ki 615 uzaktan eğitim öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	297	48,3
Erkek	318	51,7
Toplam	615	100

Tablo 2’de gösterilen öğrencilerin yaş dağılımlarına göre ($\bar{X}=20,5$, $Ss=2,46$), çalışma grubunun %36,7’si (n=226) 17-19 yaşlarında, %54,2’si (n=333) 20-22 yaşlarında, %6’sı (n=37) 23-25 yaşlarında, %1,3 (n=8) 26-28 yaşlarında ve %1,8’i (n=11) 28 yaş üstündedir. Buna göre, öğrencilerin genel olarak 20-22 yaşları arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Frekans (f)	Yüzde (%)
17-19	226	36,7
20-22	333	54,2
23-25	37	6
26-28	8	1,3
28+	11	1,8
Toplam	615	100

Bu öğrencilerin program ve bölümlere göre dağılımına Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

Katılımcıların Okudukları Bölüm ve Programlara Göre Dağılımları

Bölüm/Program	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sosyal Hizmetler	67	10,9
İlk ve Acil Yardım	53	8,6
İnşaat Mühendisliği	49	8
Tıbbi Laboratuvar Teknikleri	44	7
Dış Ticaret	38	6,2
İş Sağlığı ve Güvenliği	36	5,9
Radyo, Televizyon ve Sinema	34	5,5
Tıbbi Görüntüleme Teknikleri	29	4,7
Diğer	265	43,2
Toplam	615	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmanın %10,9'luk (n=67) bir oranla katılımcılarının çoğunluğunu Sosyal Hizmetler Bölümü öğrencileri oluştururken, %8,6'lık kısmını (n=53) İlk ve Acil Yardım Programı öğrencileri, %8'lik kısmını (n=49) İnşaat Mühendisliği Bölümü öğrencileri, %7'lik kısmını (n=44) Tıbbi Laboratuvar Teknikleri Programı öğrencileri, %6,2'lik kısmını (n=38) Dış Ticaret Bölümü öğrencileri, %5,9'luk kısmını (n=36) İş Sağlığı ve Güvenliği Programı öğrencileri, %5,5'lik kısmını (n=34) Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü öğrencileri, %4,7'lik kısmını (n=29) Tıbbi Görüntüleme Teknikleri Programı öğrencileri ve kalan %43,2'lik kısmı ise bu program ve bölümler haricindeki diğer bölüm ve programlarda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun öğrenim durumları incelendiğinde %64,1'lik oranla (n=394) yarıdan fazlasını önlisans öğrencileri, %35,9'luk kısmını ise lisans öğrencileri oluşturmaktadır (Tablo 4).

Tablo 4

Katılımcıların Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
Önlisans	394	64,1
Lisans	221	35,9
Toplam	615	100

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, kişinin bilişsel esneklik düzeyi ile ilgili veriler Martin ve Rubin (1995) tarafından geliştirilmiş Altunkol (2011) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış 12 maddeden oluşan 6'lı Likert tipi Bilişsel Esneklik Ölçeği ile toplanmıştır. Kim (2005) tarafından geliştirilmiş Yıldırım (2012) tarafından uyarlanmış 33 maddeden oluşan 5'li Likert tipi E-öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi ise uzaktan eğitime yönelik motivasyonun belirlenmesi için kullanılmıştır.

3.3.1. Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ) [The Cognitive Flexibility Scale (CFS)]

Kişinin bilişsel esneklik düzeyini belirlemek amacıyla toplamda 12 maddeden oluşan Bilişsel Esneklik Ölçeği (BEÖ), Martin ve Rubbin (1995) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin uyarlama çalışması ise Altunkol (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçekte bireyler maddelere 6'lı Likert tipi derecelendirme (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Biraz Katılmıyorum, 4-Biraz Katılıyorum, 5-Katılıyorum, 6-Kesinlikle Katılıyorum) ile yanıt vermişlerdir. Her bir maddeye verilen yanıtların toplanması ile toplam puan elde edilmektedir. Ölçme aracında puanlama yapılırken 2., 3., 6 ve 10. maddeler ters çevrilerek puanlama işlemi yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 72'dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek düzeyde bilişsel esnekliğe işaret ederken, düşük puanlar ise düşük düzeyde bilişsel esnekliğe işaret etmektedir. Örneklem grubunun puanları 17 ile 69 arasında değişmektedir. Ölçekte bulunan bazı maddeler şu şekildedir: "Karşılaştığım herhangi bir durumda, duruma uygun davranabilirim.", "Farklı davranış biçimlerini deneyecek kadar özgüvenliyimdir." Maddeler bilişsel esnekliğin boyutlarından olan öz yeterlilik, isteklilik ve farkındalık kullanılarak düzenlenmiştir.

Ölçekle ilgili yapılmış olan farklı çalışmalarda elde edilen Cronbach alfa katsayıları .72 ile .82 arasında değişmektedir. Bir hafta ara ile yapılan uygulamalar sonucunda ölçeğin test tekrar test güvenirlik katsayısının .83 olduğu elde edilmiştir (Martin & Rubbin, 1995). Ölçek, bilişsel esnekliğin bağımlı ya da bağımsız değişken olarak ele alındığı çalışmalarda yaygın bir biçimde kullanılmaktadır.

Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin yapı geçerliği ise katılımcıların kendi bilişsel esneklik algılarını değerlendirmeleri ile arkadaşlarının onların bilişsel esnekliğini değerlendirmelerinin karşılaştırılmasıyla sınanmıştır. Bunun için, Bilişsel Esneklik Ölçeği önce 33 öğrenciye uygulanarak bu öğrencilerin arkadaşlarına verilmiştir. Öğrencilerden aynı ölçek türü

üzerinden arkadaşlarını değerlendirmeleri istenmiştir (N=33; 19 kadın, 14 erkek: $\bar{X}$ =27.27, Ss= 9.66). Katılımcıların kendi bilişsel esneklik değerlendirmeleri ile arkadaşlarının yapmış olduğu değerlendirmeler pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Katılımcıların kendilerini değerlendirmeleri ile arkadaşları tarafından değerlendirilmelerinin alfa katsayısı .72 bulunmuştur (Martin & Anderson, 1998).

Martin ve Anderson (1998) tarafından yapılan ölçüt bağıntılı geçerlik türlerinden yordayıcı geçerlik sınamasında, bireyin çeşitli iletişim durumlarında başarılı olma yeteneği ile ilgili algısı ve bilişsel esnekliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Üniversite öğrencilerine (N= 101; 72 kadın, 29 erkek) dönem başında Bilişsel Esneklik Ölçeği, dönem sonunda ise 7 farklı iletişim durumunda (yabancılarla grup etkileşimi, sınıf tartışması, yabancılarla konuşma yapma, yabancılarla bire bir iletişim, sınıf içi grup etkileşimi, sınıfta bire bir iletişim ve sınıfta konuşma yapma) kendilerine güvendiklerinin ne kadar olduğunu ölçmek amacıyla kendilerini %0'dan %100'e kadar değerlendirdikleri bir ölçek uygulanmıştır. Örneklemenin yaş ortalaması 26 olarak bulunmuştur (Ss= 8.44). Kişinin sahip olduğu bilişsel esneklik düzeyi ile yabancılarla konuşma yapmada ($r=31$), yabancılarla bire bir iletişim kurmada ($r=.37$), sınıf tartışmalarında kendine güven ($r=31$) ve yabancılarla grup etkileşimi ($r=29$) arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin alfa katsayısı .73'tür (Martin & Anderson, 1998).

Martin ve Rubin (1995) yine ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerliğini sınamak için, 158'i kadın, 117'si erkek olmak üzere toplam 275 üniversite öğrencisinden oluşan ($\bar{X}$ yaş= 20.1, Ss= 2.6) çalışma grubuna, Bilişsel Esneklik Ölçeği'ni; Cegala tarafından geliştirilen, 18 maddelik kişilerarası anlayışı, hevesliliği ve dikkatliliği ölçen, Etkileşime Eğilimli Olma Ölçeği'ni (Interaction Involvement Scale); Snyder tarafından geliştirilen rol yapma, dışa dönüklük ve diğeri merkezli olma olarak üç bileşenden oluşan Kendini Ayarlama Ölçeğinin (Self-monitoring Scale) 25 maddelik formunu ve Burgoon tarafından geliştirilen, kaçınma davranışı ile iletişimin değerini ölçen, İletişim Kurmada İsteksizlik Ölçeği'nin (Unwillingness to Communicate Scale) 20 soruluk formunu uygulamışlardır. Sonuçlar beklendiği gibi olmuştur. Bilişsel Esneklik Ölçeğinden alınan puanlar, etkileşime eğilimli olmanın anlayışlılık ($r= .42$), isteklilik ($r= .51$) ve dikkatlilik ($r= .32$) boyutlarıyla pozitif yönde ilişkili bulunmuştur. Bilişsel Esneklik Ölçeği'nden alınan puanlar, Kendini Ayarlama Ölçeği'nin rol yapma ($r= .18$), diğeri merkezli olma ($r= .32$) ve dışa dönüklük ($r= .36$) boyutlarıyla pozitif yönde; iletişim isteksizliği, kaçınma ($r= -.41$) ve karşılık ($r=-.43$) boyutlarından alınan puanlarla negatif yönde ilişkili bulunmuştur (Martin & Rubin 1995).

Altunkol (2011) tarafından ölçeğin Türkçe formu oluşturulurken ilk olarak alanında uzman kişilerle dil geçerliği sağlanmıştır, ardından deneysel Türkçe formdaki tüm maddeler, orijinal hali olan İngilizce formdaki maddelerin hedefledikleri anlamı korudukları yönünde ölçeği geliştiren araştırmacı tarafından olumlu geribildirimler alınmış ve forma son şekli verilmiştir. Elde edilen Türkçe form 2009–2010 bahar döneminde yaşları 17 ile 25 arasında değişen ($\bar{X} = 20.9$, $Ss = 1.92$), 247’si kadın, 237’si erkek olmak üzere toplam 484 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri ($\bar{X} = 53.67$, $Ss = 8.97$), ölçeğin geliştirme, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında elde edilen ortalama ve standart sapma değerleriyle ($\bar{X} = 54.1$, $Ss = 6.9$), büyük ölçüde benzerlik göstermektedir. Bilişsel Esneklik Ölçeği’nin güvenirliğini sınamak amacıyla hesaplanan Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının ise .81 olduğu görülmüştür. Bu değer, ölçeğin homojen bir yapıda olduğunu göstermektedir. Ölçeğin devamlılık katsayısının saptanması için yapılan test-tekrar-test çalışması Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bölümü ikinci sınıf öğrencisi 90 öğrenci ile yapılmıştır. İki hafta ara ile yapılan uygulamalarda, test-tekrar test korelasyon katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Türkçe formunun ölçüt-bağıntılı geçerliğini sınamak için yapılan çalışmalarda, Bilişsel Esneklik Ölçeği’nden alınan puanlar ile Beck tarafından geliştirilen, Şahin N.H. ve Şahin tarafından (1992) Türkçe’ye uyarlanan Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği, Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği ve Jones tarafından geliştirilen ve Yurtal (1999) tarafından Türkçeye uyarlanan Akılcı Olmayan İnançlar Testi arasındaki korelasyonlara bakılmıştır. Ölçekten alınan puanlarla ($\bar{X} = 53.67$, $Ss = 8.97$), Fonksiyonel Olmayan Tutumlar Ölçeği puanları ($\bar{X} = 131.38$, $Ss = 30.76$) arasında -.23; Akılcı Olmayan İnançlar Testi ile ($\bar{X} = 138.42$, $Ss = 13.68$) arasında -.14 düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişki bulunduğu görülmüştür. Bilgin (2009) tarafından geliştirilen Bilişsel Esneklik Ölçeği’nden alınan puanlar ($\bar{X} = 75.68$, $Ss = 11.26$) ile arasında .54 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. Elde edilen bulguların, ilişki düzeyleri düşük olsa da bilişsel esneklik ile ilgili yapılan kuramsal açıklamaları destekler nitelikte olduğu görülmüştür (Altunkol, 2011).

Ölçeğin yapı geçerliği çalışmaları amacıyla yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin iki boyutlu değerlendirilebileceği görülmüştür. Birinci boyut yanıtladığı gibi puanlanan maddelerden, diğer boyut ise ters çevrilip puanlanan maddelerden oluşmaktadır. Martin ve Rubin (1995), ölçeğin soru havuzlarını oluştururken, ifadeleri bilişsel esnekliğin üç boyutu (farkındalık, isteklilik, öz yeterlilik) ile ilişkilendirdiklerini belirtmişlerdir. Ancak bu

boyutları alt ölçek şeklinde kullanmamış; boyutların alfa katsayıları hesaplamamış ve yapı geçerliği çalışmaları kapsamında alt ölçek belirleme çalışması yapmamıştır. Ölçeğin toplam puan şeklinde hesaplanmasını daha uygun bulmuşlardır. Buna sebebi olarak da, maddelerin bir başlık altında sınıflandırılmasının zorluğu gösterilebilir. Örneğin “Asla karar veremezmişim gibi hissediyorum” maddesinde bahsedilen ifadenin seçeneklerin farkında olamamaktan mı; karar verme konusundaki isteksizlikten mi ya da karar verme konusundaki öz-yeterlik eksikliğinden mi kaynaklandığı açık değildir. Ölçek, orijinalinde ve kullanıldığı diğer çalışmalarda alt ölçek şeklinde değil toplam puan alınarak kullanılmaktadır (Altunkol, 2011).

3.3.2.E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi

Kim (2005) tarafından geliştirilmiş olan E-öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi'nin uyarlanma çalışması Yıldırım (2012) tarafından yapılmıştır. Kim (2005), tarafından geliştirilen motivasyon anketi, e-öğrenme ortamlarına yönelik olmak üzere 4 bölüm olacak şekilde hazırlanmıştır. İlk 8 sorudan oluşan bölüm öğrencilerden cinsiyet, yaş, internet kullanımı ve öğrenim durumu gibi demografik bilgilerin alındığı bölümdür. 9 ile 13. sorular arasında kalan bölüm uzaktan öğretime yönelmeye iten motivasyonel bileşenleri ortaya çıkarmayı amaçlayan ikinci bölümü oluşturmaktadır. 14 ile 46. sorular arasında kalan üçüncü bölüm ise motivasyonel faktörlere yönelik ifadeleri ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Son bölüm ise uzaktan ders alma sürecinin tamamındaki motivasyonel durumun irdelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. 5'li likert tipi derecelendirmenin (1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum) kullanıldığı bu bölümde kişisel, içsel, dışsal ve uygunluk olmak üzere dört temel faktör yer almaktadır.

Anket ile ilgili yapılmış farklı geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarında anketin güvenilirlik katsayısı .78 ile .81 arasında değişmektedir (Yıldırım, 2012). Anketteki bazı maddeler şu şekildedir: “Uzaktan eğitimde başarılı olmak için yeterli teknik becerimin olmadığını düşünüyorum.”, “Dersin işlenme şekli benim öğrenme tercihlerime uygun değil.”, “Uzaktan derslerde tek başıma öğrenmekten ziyade diğer kişilerle tartışarak öğrenmeyi tercih ederim.” Anketin motivasyonel bileşenlerini içeren bölümünün kullanıldığı çalışama için Türkçe form uyarlanırken ilk olarak Türkçeleştirme yapılmış ve ardından dil uzmanları ile alan uzmanlarının görüşü alınarak forma son şekli verilmiştir. Türkçe form 2011-2012 eğitim

öğretim yılında öğrenim gören araştırmanın çalışma gurubu haricindeki 65 kişiden oluşan Hemşirelik Lisans Tamamlama (HELİTAM) programının birinci sınıfa giden öğrencilerine uygulanarak güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anketin güvenilirlik katsayısı .70 olarak bulunmuştur (Yıldırım,2012).

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmada kullanılan veriler anket üzerinden elde edilmiştir. Verilerin toplanması için Bilişsel Esneklik Ölçeği ve E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi belirlenen üniversitede yönetimin izni ile uygulanmıştır. Veri toplama işlemi çevrimiçi olarak yapılmıştır. Ölçekler çevrimiçi ortama aktararak, çevrimiçi ölçek doldurma bağlantı linki örnekleme alınan bölüm ve programlarda ki Türk Dili Dersi'ni alan öğrencilerin e-posta adreslerine araştırmanın amacı hakkında bilgi veren bir açıklama ile gönderilmiştir. 2256 öğrenciye gönderilen e-postadan 755 öğrenciden dönüt alınmıştır. Veriler 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde İstanbul'da özel bir üniversitenin belirlenen bölüm ve programlara devam eden öğrencilerden toplanmıştır.

Uygulamanın ardından maddelere verilen tüm yanıtlar araştırmacı tarafından kontrol edilerek toplamda 755 öğrenciye ulaşıldığı tespit edilmiştir. Ancak bu katılımcılardan ölçekleri eksik ya da yanlış doldurduğu tespit edilen 140 kişi örneklemden çıkarılmış ve kalan 615 öğrencinin ölçeği araştırma için veri kaynağı olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Veri analizinde ilk olarak Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin kendi içindeki tutarlılığını sınamak için Cronbach's Alfa güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ardından E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin iç tutarlılığının sınaması yapılmıştır ve yine Cronbach's alfa katsayısı hesaplanmıştır.

Bilişsel Esneklik düzeyinin uzaktan eğitime yönelik motivasyon üzerindeki ilişkisinin araştırıldığı temel çalışmada öğrencilerin her iki ölçek türü için tanımsal istatistik değerleri hesaplanmış, ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrenci sayısı 615'tir. Araştırma sınırı olan bu sayı yapılan çalışma için yeterli bir sayıdır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi sonuçları bu durumu göstermektedir. Ayrıca bir diğer araştırma sınırı İstanbul'da ki özel bir üniversitenin uzaktan eğitim öğrencileridir.

Araştırmada istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Anlamlılık düzeyleri bu değerin altında çıkan ilişkiler kabul edilirken, üstünde çıkan ilişkiler anlamlı olarak kabul edilmemiştir.

Bilişsel Esneklik Ölçeği ile E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Ölçeği arasındaki ilişki öncelikle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile incelenmiş ve ardından verilen cevapların puanlamaları arasındaki ilişki Korelasyon Analizi ile araştırılmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizinde, iki kavram arasında ilişki olup olmadığına standardize edilmemiş regresyon katsayılarına bakarak karar verilmiştir. Olası bir ilişkinin gücüne ise standardize regresyon katsayıları hesaplanarak bakılmıştır. Öğrencilerin iki ölçek türüne verdikleri cevapların toplamaları alınarak oluşturulmuş olan puanlama değişkenleri baz alınarak bilişsel esneklik becerileri ile motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına korelasyon analizi ile cevap aranmıştır.

Verilerin analizi bilgisayarda, IBM'in istatistik paket programlarından SPSS'in 22 sürümü ve SPSS Amos'un 21 sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi ve tanımsal istatistiklerin hesaplanmasında SPSS 22 kullanılmıştır. DFA'nın yapılmasında ise SPSS Amos 21 paket programı kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma yöntemine uygun olarak toplanan, uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasındaki ilişki ile bu iki değişkenin cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve meslekteki tecrübe yılı gibi bağımsız değişkenlere göre değişip değişmediğine ilişkin verilerin istatistiksel ve betimsel analizlerinin sonucunda elde edilen bulgulara ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir.

4.1. Demografik Bilgilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında elde edilmiş olan verilerin değerlendirilmesinde ilk olarak demografik bilgilere odaklanılmıştır. Katılımcıların; cinsiyet, yaş, öğrenim durumu, meslekteki tecrübe yılı, bilgisayar kullanım süresi, haftalık internet kullanım süresi, haftalık olarak uzaktan eğitim ortamında geçirilen süre ve yapılan senkron derslere katılım sıklıkları değerlendirilmiştir.

4.1.1. Cinsiyet, Yaş, Öğrenim Durumu, Meslekteki Tecrübe Yılı

Bilişsel Esneklik düzeyinin uzaktan eğitime yönelik motivasyona etkisine ilişkin yapılmış olan çalışmaya 297 erkek ve 318 kadın olmak üzere toplam 615 üniversite öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve meslekteki tecrübe yılı bilgileri katılımcılara sunulmuş olan anket üzerinden toplanmıştır. Örneklem 394 önlisans ve 221 lisans öğrencisinden meydana gelmektedir. Katılımcıların yaşları genel olarak 20 ila 22 arasında değişmektedir ($n=333$). Yaş ortalaması ise $\bar{X} = 20,5$, $SD=2,46$ olarak hesaplanmıştır. Çalışma katılımcılarının büyük çoğunluğu herhangi bir işte çalışmamakta ($n=418$) ve genel olarak meslekte herhangi bir tecrübeleri bulunmamaktadır ($n=487$).

4.1.2.Öğrencilerin Uzaktan Ders Alma, Bilgisayar ve İnternet Kullanım Süreleri ile Uzaktan Eğitime Katılma Süreleri

Çalışma kapsamındaki öğrencilerin tamamı uzaktan eğitim ile Türk Dili dersi almaktadır. Dönemlik olarak yürütülen bu programda öğrenciler 14 haftalık bir uzaktan eğitim deneyimine sahiptirler. Bu deneyim, senkron ve asenkron öğrenme aktiviteleri ile öğrenen-içerik etkileşiminin oldukça yoğun olduğu bir uzaktan eğitim programıdır.

Öğretimsel aktivitelerin internet teknolojileri üzerinden yürütülmesinden dolayı katılımcıların internet kullanım düzeyleri önemli bir bileşen olarak görülmektedir. Bu sebeple katılımcıların bilgisayar kullanımları ile haftalık internet kullanım süreleri sorulmuştur. Katılımcıların bilgisayar ve internet kullanım durumlarına yönelik verdikleri yanıtlar betimsel olarak analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Bilgisayar ve İnternet Kullanım Durumlarına Göre Dağılımları

Bilgisayar Kullanım Süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 yıldan az	98	15,9
1-3 yıl	62	10,1
4-6 yıl	133	21,6
7+	322	52,4
Toplam	615	100
Haftalık İnternet Kullanımı		
0-1 saat	31	5
2-5 saat	138	22,4
6-10 saat	127	20,7
11-20 saat	108	17,6
21-30 saat	74	12
31 saat ve üzeri	137	22,3
Toplam	615	100

Tablo 5’de görüldüğü gibi, çalışma grubunun bilgisayar kullanım sürelerine bakıldığında katılımcıların yarısından fazlasının %52,4’lük oranla (n=322) yedi yıl ve yedi yıldan daha uzun süredir bilgisayar kullandığı, %26’lık bir kısmın (n=160) üç yıl ve üç yıldan daha az bir süredir bilgisayar kullandığı ve %21,6’lık kısmın ise (n=133) dört yıl ile altı yıl arası bilgisayar kullandığı görülmektedir. Bu öğrencilerin haftalık internet kullanma sürelerine bakıldığında ise, çalışma grubunun genel olarak 2-5 saat arası ve 31 saat ve üzeri internet

kullandıkları görülmektedir. Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları (2017) verilerine göre bilgisayar kullanımının %68 ve internet kullanım oranının %87,2 olduğu göz önünde bulundurulursa katılımcıların bilgisayar ve internet kullanım sürelerinin yeterli olduğu görülmektedir. Katılımcıların bilgisayar ve internet kullanım sürelerinin yeterli olması uzaktan eğitim öğrencileri için istenen bir durumdur. Nitekim, Mungania (2003) bilgisayar kullanma düzeyinin e-öğrenme ortamları için öğrenmeyi etkileyen önemli bir unsur olduğunu belirtirken; Lee, Hong ve Ling (2002) ise bilgisayara karşı olan olumlu yaklaşımın sanal ortamdaki öğrenme üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu belirtmektedirler. Katılımcıların bilgisayar ve internet kullanım sürelerinin yeterli olmasının sebebi olarak gelişen teknoloji ile birlikte her geçen gün internet ve bilgisayar kullanıcısı sayısının artması ve gençlerin bilgiye ulaşım, araştırma yapma, problem çözme, kritik düşünme, yaratıcılık gibi kişisel gelişimlerini ilerletmek istemeleri söylenebilir.

Tablo 6

Katılımcıların Uzaktan Eğitime Katılım Durumlarına Göre Dağılımları

Daha Önceden Uzaktan Eğitim Alma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Evet	353	57,4
Hayır	262	42,6
Toplam	615	100
Haftalık Uzaktan Eğitimde Geçirilen Süre		
1 saatten az	407	66,2
1-3 saat	171	27,8
4-6 saat	27	4,4
7-9 saat	7	1,1
9 saatten fazla	3	0,5
Toplam	615	100
Senkron Derslere Katılma Sıklığı		
Hiç	154	25
Bazen	341	55,4
Genellikle	98	15,9
Sık sık	22	3,6
Toplam	615	100

Çalışma grubunun %57,4'ü (n=353) daha önceden uzaktan eğitim dersi almışken, %42,6'sı (n=262) ilk defa uzaktan eğitim ile ders almıştır. Haftalık olarak yapılan senkron derslere ise

%25'inin (n=154) hiç katılmadığı, %55,4'ünün (n=341) bazen katıldığı, %15,9'unun (n=98) genellikle katıldığı, %3,6'sının ise sık sık derslere katıldığı görülmektedir. Öğrencilerin haftalık olarak uzaktan eğitimde geçirdikleri süreye bakıldığında ise %66,2'sinin (n=407) 1 saatten az zaman geçirdikleri, %27,8'inin (n=171) 1 saat ile 3 saat arası zaman geçirdikleri, %6'sının (n=37) ise 4 saatten fazla zaman geçirdiği görülmektedir (Tablo 6). Buna göre, öğrencilerin haftalık olarak uzaktan eğitim ortamında geçirdikleri sürenin 4 saatten az olduğu ve senkron derslere katılımın çok fazla olmadığı görülmektedir.

Katılımcıların daha önceden uzaktan eğitim alma durumlarının yaklaşık yarı yarıya olmasının nedeni, katılımcıların büyük bir kısmının aynı eğitim öğretim yılının güz döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersini uzaktan eğitim ile almaları söylenebilir. Türk Dili ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersleri üniversitenin birinci sınıf öğrencileri için uzaktan eğitim olarak verilmektedir. Aynı öğrencilerin güz döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersini almalarından dolayı tüm katılımcılarda daha önceden uzaktan eğitim ile ders alma tecrübesinin olması gerekmektedir. Ancak Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersi için akademik yılın başında yapılan muafiyet sınavından dolayı bazı öğrenciler bu dersten muaf olmakta ve bu dersi almamaktadır. Bundan dolayı uzaktan eğitim ile ilgili bir tecrübesi bulunmamaktadır Türk Dili dersi için muafiyet sınavının yapılmamasından dolayı tüm birinci sınıf öğrencileri Türk Dili dersini zorunlu ders olarak almaktadırlar. Bu durumda ilk kez uzaktan eğitim ile eğitim alan öğrencilerin güz döneminde Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersinden muaf oldukları söylenebilir. Daha önceden uzaktan eğitim tecrübesi olan öğrencilerin ise ya Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri dersinden muaf olmadıkları ya öğrencinin Türk Dili dersini başarı notunun düşüklüğü nedeniyle bu dersi yeniden aldıkları ya da daha önceden farklı bir kurumda uzaktan eğitim ile ders aldıkları düşünülebilir.

Katılımcıların uzaktan eğitime katılma sıklıklarının ve uzaktan eğitimde geçirdikleri sürelerin yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bunun sebebi olarak da uzaktan eğitim ortamının sunmuş olduğu esneklik ya da öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerinin az gelişmiş olması ile ilişkili olduğu olabilir. Ayrıca çalışma grubunun bir kısmının çalışıyor olması, ders saati hatırlatma maillerini takip etmiyor olması bundan dolayı ders ekranına ulaşamaması, dersin uzaktan eğitim ile verilmesinden kaynaklı bazı olumsuz etkenlerden dolayı derse tam olarak adapte olamaması, internet bağlantısının iyi olmaması nedeniyle ders ekranına bağlanamaması ya da ders esnasında dersten kopması, dersi takip etmek için bilgisayar imkânının olmaması ve sistemden kaynaklı olan canlı ders videolarının mobil

telefon üzerinden izlenemiyor olması katılımcıların uzaktan eğitim ortamında haftalık olarak geçirdikleri sürenin ve senkron olarak yapılan derslere katılım sıklıklarının düşük olmasına neden olduğu söylenebilir.

4. 2. Bilişsel Esneklik ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyona İlişkin Bulgular

4.2.1. Güvenilirlik ve Örnek Uygunluğu

Toplanan verilerden elde edilen bulguların teorik yapı ile uyum gösterip göstermediğini incelemek amacıyla kullanılacak olan DFA'dan önce güvenilirlik ve tutarlılık analizi yapılması gerektiğinden DFA'da gizli değişken olarak kullanılacak olan B (Bilişsel Esneklik) ve M (Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon) değişkenleri için ayrı ayrı testler yapılmıştır. Nitekim Tatlıdil (2002), verilerin öncelikle faktör analizine uygunluğunun test edilmesi gerektiğini ve testin istatistiksel olarak anlamlı bulunması halinde faktör analizine geçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

İlk olarak kurulan modelin uygun olup olmadığını gösteren güvenilirlik analizi yapılmıştır. B1 ile B12 arasındaki ifadelerin oluşturduğu B değişkeni için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach alfa katsayısı 0,703 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,7'nin üzerinde olduğundan oluşturulan faktör değişkeni yorumlanabilir ve tahminler kullanılabilir. B faktör değişkeni için tutarlılık analizi hesaplanırken KMO ölçüsü hesaplanıp ve Barlett Testi yapılmıştır. Test sonuçlarına göre KMO ölçüsünün 0,7'nin üzerinde olduğundan “çalışılan örnek birim sayısı modeli açıklamada yeterlidir” denilebilmektedir. Barlett Test sonucuna göre p değerinin 0,5'ten küçük çıkmasından dolayı ($p=0,000$) örnek sayısı uygundur denilebilmektedir. Aynı şekilde M1 ile M33 arasındaki değerlerin oluşturduğu M faktör değişkeni için de güvenilirlik analizi ve KMO ölçüsü uygulanmıştır. M değişkeni için yapılan güvenilirlik analizi sonucu Cronbach alfa katsayısı 0,893 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa değeri 0,7'nin üzerinde olmasından dolayı oluşturulan model güvenilirdir ve yorumlanabilir. Ayrıca KMO ölçüsü 0,7'nin üzerinde olduğundan örnek sayısı yeterlidir denilebilmektedir. B ve M değişkenlerine ait Cronbach alfa katsayıları ile KMO ölçüsüne ait tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 7

B ve M Değişkenlerine Ait Cronbach Alfa Katsayıları ile KMO Ölçüleri

Değişkenler	Cronbach Alfa Katsayısı	KMO Ölçüsü
B Değişkeni	,703	,866
M Değişkeni	,893	,918

4.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Belirlenen faktörler arasında yeterli düzeyde ilişki olup olmadığı, hangi değişkenin hangi faktörlerle ilişkili olduğu, faktörlerin modeli açıklamakta yeterli olup olmadığı ve faktörlerin birbirinden bağımsız olup olmadıklarını sınamak için DFA kullanılmaktadır (Özdamar, 2004).

DFA, örnek kovaryans matrisi ile hipotezlerle oluşturulmuş kovaryans matrisinin birbirlerine ne kadar benzediğini inceleyen ve bu sayede teorik bilgiler ile oluşturulmuş olan modelin uygunluğunu araştıran yapısal eşitlik modellerinden birisidir.

DFA, bir ölçeğin faktör yapısını araştırmak için kullanılmaktadır. Oluşturulmuş bir ölçeğin faktör yapısının teorik bilgilere uygun olması geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında her zaman istenen bir durum olmuştur. Özellikle anket gibi, kişilerden toplanmış olan verilerin kullanıldığı çalışmalarda sıklıkla tercih edilmektedir.

Faktör analizinde doğrudan ölçülemeyen kavramlar üzerinde çalışır. Böyle bir durumda gizli (örtük) değişkenlerle çalışılmaktadır (Schreiber, Nora, Stage, Barlow & King 2006). Çalışmadaki gizli değişkenlerin ölçülebilmesi için gerekli olan soru ifadeleri ise gözlenen değişkenlerdir. Söz konusu ifadeler olmadan gizli değişkenin yapısı ortaya çıkarılamamaktadır.

Bu çalışmada Likert türü ifadelere cevap aranmıştır. Çalışmada, Bilişsel Esneklik ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon olmak üzere iki tane gizli değişken bulunmaktadır. Cevap aranan ana soru “Uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyinin bilişsel esneklik düzeyine göre değişip değişmemesidir.” Teorik olarak bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arası bir ilişki olması beklenmektedir. Buna yönelik bilişsel esnekliğin uzaktan eğitime yönelik motivasyon üzerinde pozitif etkisi olduğu öngörülmektedir. Bu iddianın geçerliliğinin test edilmesi için gizli değişkenleri temsil edecek gözlenen değişkenler modelde yer aldığından en uygun analiz modelinin DFA olduğuna karar

verilmiştir. Ayrıca her iki ölçek için de öğrencilerin verdikleri cevapların toplamı alınarak bilişsel esneklik puanı ve motivasyon puanı değişkenleri oluşturulmuştur. Puanlamalar arasında ilişki olup olmadığına Pearson Korelasyon Analizi ile bakılmıştır.

DFA sayesinde teorik olarak iddia edilen “Bilişsel esneklik düzeyi arttıkça uzaktan eğitime yönelik motivasyon artar.” ifadesi test edilerek doğruluk derecesi ortaya konmuştur.

DFA tahmin yöntemlerine bakıldığında çok çeşitli yöntemler olduğu görülmektedir. En yaygın kullanılanları, Maksimum Olabilirlik (Maximum Likelihood), Genelleştirilmiş En Küçük Kareler (Generalized Least Squared-GLS), Ağırlıklandırılmamış En Küçük Kareler (Unweighted Least Squared-WLS) ve Asimptotik Olarak Serbest Dağılım Yöntemidir (Asymptotically Distribution-free). Bu yöntemler varsayımlara uyup uymama durumlarına göre tercih edilmektedir. Normallik varsayımına uygun veriler kullanıldığında En Küçük Kareler Yöntemi ile ilişki analizi yapılabilirken, normallik varsayımına uymayan veriler kullanıldığında Maksimum Olabilirlik yöntemi ile analiz yapılmaktadır. Kullanılan değişkenlerin verileri likert türü ölçek ile toplanmış olduğundan normal dağılım varsayımına uymamaktadır. Bu nedenle alanyazında en sık tercih edilen yöntem olan Maksimum Olabilirlik Yöntemi kullanılmıştır.

DFA sonuçlarına baktığımızda Ki kare test istatistiğinin 3180,614 çıktığı görülmektedir (Tablo 8). Bu değer düşük bir değerdir ve istenilen düşüklüğe uygundur. Ayrıca p değeri 0,000 çıkmıştır. Bu değer %5’in altında olduğundan H_0 hipotezi reddedilmiştir. Kurulan doğrulayıcı faktör analizi modeli uygundur.

$H_0 = \text{Kurulan model uygun değildir.}$

$H_1 = \text{Kurulan model uygundur.}$

Tablo 8

Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Ki-kare (X^2)	Serbestlik Derecesi	P değeri
3180,614	940	0,000

DFA için oluşturulan modelin uyum indekslerine de bakılması gerektiğinden oluşturulan model için en sık kullanılan üç indeks üzerinden uyuma bakılmıştır. Bakılan üç indeksten ikisinin (CMIN ve RMSEA) değerleri istenilen değerler arasında çıkmıştır. Bu nedenle uyum indekslerinin istenilen seviyede olduğu ve modelin tahmin ettiği katsayıların yorumlanabileceği görülmektedir (Tablo 9).

Tablo 9

Doğrulamalı Faktör Analizi İçin Oluşturulan Modelin Uyum İndeksleri

Uyum İndeksi	Değer	En İyi Uyum	İyi Uyum
X^2 (CMIN)	3,384	$X^2 < 3$	$3 < X^2 < 5$
CFI	0,739	$> 0,95$	$> 0,90$
RMSEA	0,062	$< 0,07$	$< 0,10$

Yapılmış olan DFA, gizli değişkenler olan bilişsel esneklik ve motivasyon kavramlarını ortaya koymaktadır. Bu ölçekler doğrudan ölçülemediğinden alt başlıkları olan soruların yüklerinden (B1-B12 arasındaki sorular ile B, M1-M33 arasındaki sorular ile de M) oluşmuştur.

Bu soyut kavramları somut hale getirmek için puanlama yoluna gidilmiştir. Bilişsel esneklik kavramı için B1-B12 arasındaki ifadeler verilen cevapların değerleri toplanmıştır. Motivasyon düzeylerini belirleyebilmek için ise M1-M33 arasındaki ifadeler verilen cevapların toplamı baz alınmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda bilişsel esneklik puanları 17 ile 69 arasında değişmektedir. Aynı katılımcıların motivasyon puanları ise 42 ile 165 arasındadır (Tablo 10). Bu şekilde iki farklı değişken oluşturulmuş olup aralarında herhangi bir ilişkinin var olup olmadığı araştırılmıştır. Bunun için Korelasyon Analizi uygulanmıştır. Korelasyon analizi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını ortaya koyan ve çok yaygın kullanılan bir analiz türüdür.

Tablo 10

Tanımsal İstatistikler

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	En Düşük – En Yüksek Puan
Motivasyon Puanı	108,22	19,09	42 – 165
Bilişsel Esneklik Puanı	47,27	8,04	17 – 69

Tablo 10’da görüleceği gibi, öğrencilerin Bilişsel Esneklik Ölçeği’nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması $\bar{X}$ 47,27’dir. Standart sapma değeri ise 8,04’tür. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 72 iken en düşük puan ise 12’dir.

Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 12 ve en yüksek puanın 72 olduğu göz önünde bulundurulduğunda, grup ortalamasının 42 puan olduğu farz edilirse, katılımcı grubun genel ortalamasının $\bar{X}$ =47.27 olması sebebi ile bu öğrenci grubunun bilişsel esneklik düzeyinin yüksek olduğu söylenebilir.

Benzer şekilde Tablo 10’da öğrencilerin Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon Anketi’nden aldıkları puanların aritmetik ortalamasına baktığımızda ise ortalamasının $\bar{X}$ =108,22 olduğu, standart sapmanın is 19,09 olduğu görülmektedir.

Tablo 11

Korelasyon Analizi Sonuçları

	Motivasyon Puanı	P Değeri
Bilişsel Esneklik Puanı	0,455	0,000

Analiz sonucunda bulunan değerler beklenildiği şekilde gerçekleşmiştir ve modelin en önemli hipotezi olan “Bilişsel esneklik düzeyi ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasında ilişki vardır.” hipotezi istatistiki olarak onaylanmıştır. Uzaktan eğitim gören katılımcıların bilişsel esneklik puanları ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon puanları arasında ilişki vardır. Analiz sonucuna göre katılımcıların bilişsel esneklik becerileri ile uzaktan eğitimdeki motivasyonları arasında %45,5’luk pozitif bir ilişki vardır. Bu ilişki yüzdesi literatürdeki değerlendirmelere bakıldığında orta kuvvetli olarak değerlendirilmektedir.

Pearson Korelasyon analizinin p değeri (olasılık düzeyi) 0,05’ten küçük olduğundan “ilişki yoktur” diyen H_0 hipotezi reddedilmiştir. Yani bilişsel esneklik ile motivasyon arasındaki ilişki istatistiki olarak anlamlıdır.

Her bir ilişki katsayısı için kurulan ortak hipotez şu şekildedir:

$$H_0 = \text{İki değişken arasında anlamlı bir ilişki yoktur.}$$

$$H_1 = \text{İki değişken arasında anlamlı bir ilişki vardır.}$$

İlgili alanyazın genel olarak incelendiğinde bilişsel esneklik ile olumlu kişilik özellikleri arasında pozitif yönde, olumsuz kişilik özellikler ile negatif yönde ilişki olduğu belirtilmiştir (Serpın Eşiyok, 2016). Motivasyon yüksekliği başta öğrenme ortamları olmak üzere kişide olması beklenen değişkenlerdendir yani istenilen olumlu kişilik özelliklerindendir. Bu örüntüler bağlamında bilişsel esneklik ile olumlu bir kişilik özelliği olan motivasyon arasında da pozitif bir ilişkinin varlığı olasıdır. Bu durum alanyazındaki bilişsel esneklik ile olumlu kişilik özellikleri arasında pozitif bir ilişkinin olacağı görüşünü onaylamaktadır. Nitekim Liu ve Wang (2014) tarafından yapılmış olan bilişsel esneklik ve motivasyonun birlikte incelendiği çalışmada da motivasyonun bilişsel esnekliği desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Yukarıdaki analizlerin ardından çalışmadaki diğer hipotezlerin araştırılması için ilişki analizleri yapılmıştır.

4.2.2.1. Demografik Özelliklere Göre Bilişsel Esneklik ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon İlişkisi

Araştırma kapsamında ankete katılan kişilerin demografik özellikleri ile bilişsel esneklik düzeyleri ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiler test edilmiştir. Demografik özelliklerden her biri için çıkan anlamlılık düzeyi değerleri (p değerleri) yorumlanmıştır. Buna göre p değerleri, 0,5'ten düşük çıkan değişkenlerin ilişkilerinin doğrulandığı söylenebilmektedir. İlişki yoktur diyen sıfır hipotezi reddedilmekte ve ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır.

Demografik özellikleri oluşturan cinsiyet, yaş, öğrenim durumu ve meslekteki tecrübe yılı değişkenlerine bakıldığında hiçbir değişkenin B ile anlamlı ilişkiye sahip olmadığı görülmektedir. B üzerinde etkili bir değişken yoktur. M üzerinde ise sadece öğrenim durumunun etkili olduğu bulunmuştur ($0,048 < 0,05$). Kişinin öğrenim durumu önlisansan lisansa doğru ilerledikçe uzaktan eğitime yönelik motivasyonu düşmektedir. Arada negatif bir ilişki vardır ancak bu ilişkinin gücü çok düşüktür. Öğrenim durumu ile M arasındaki ilişkinin gücü %0,85 olarak bulunmuştur (Tablo 12).

Tablo 12

Demografik Özelliklere Göre Bilişsel Esneklik ve Motivasyon Arasındaki İlişki

B ile İlişki Durumu	Tahmin	Std. Hata	P Değeri	Korelasyon Katsayısı
Cinsiyet	-0,020	0,018	0,276	0,048
Yaş	0,064	0,095	0,500	0,030
Öğrenim Durumu	0,021	0,018	0,244	0,051
Mesleki Tecrübe	0,001	0,039	0,973	0,001
M ile İlişki Durumu	Tahmin	Std. Hata	P Değeri	Korelasyon Katsayısı
Cinsiyet	-0,009	0,010	0,388	0,036
Yaş	0,060	0,054	0,261	0,048
Öğrenim Durumu	-0,020	0,010	0,048	0,085
Mesleki Tecrübe	-0,002	0,022	0,914	0,005

Cinsiyetle bilişsel esnekliğin ilişkisinin incelendiği araştırmalarda da, herhangi bir anlamlı farklılık bulunamamıştır. (Martin ve Rubin'in, 1995; Zong, Cao X. Y., Shi, Wang, Yan vd., 2010). Aile tutumları ve ergen bireyler arasında önem kazanmış olan arkadaş ilişkilerinden etkilenen bilişsel esneklik bu sebepten dolayı farklılık göstermeyebilir. Bilgin'in (2009), Martin ve Rubin'in (1995), Çelikkaleli'nin (2014b), Çuhadaroglu (2011) ve Laçın'nın (2015)

yaptıkları araştırmaların sonuçlarına göre de bilişsel esneklik düzeyinin cinsiyete göre değişmediği bulunmuştur. Bilişsel esnekliğin, bireylerin çocukluk dnenimden itibaren oluşmakta olan bilişsel yapıları ve şemaları tarafından etkilenen bir özellik olmasından dolayı ve cinsiyetin bilişsel yapılarda fark yaratmamasından ötürü bilişsel esneklik düzeyi ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir.

Bilişsel esnekliğin okul öncesi dönemde anlamlı olarak değiştiği ve en anlamlı değişimin 3 ile 5 yaşları arasında olduğu yine aynı şekilde bilişsel esnekliğin bebeklik döneminden itibaren belirli bir eğri şeklinde gelişim gösterdiği, çocukluk döneminde gelişmeye devam ettiği ve ileriki yaşlarda gerilemeye başladığı gz önünde bulundurulduğunda katılımcıların yaşlarının birbirine yakın olmasından dolayı farklılık bulunamadığı söylenebilir. Asıcı ve İviz'in (2015) yaptığı araştırmanın sonucunda niversite ğrencilerinin yaşı ile bilişsel esneklik puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir, bu araştırmanın sonucu da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Alanyazında bilişsel esneklik düzeyi ile farklı yaş grupları değerlendirilerek yapılacak olan çalışmalar konuya açıklık getirebilir.

ğrenim düzeyi ile bilişsel esneklik düzeyi arasında bir ilişkinin olmamasının nedeni bilişsel esnekliğin bireyin bilişsel yapısıyla ve düşünce biçimiyle alakalı olduğundan olabilir. Çünkü bireyin bilişsel esnekliği farklı ve zengin bir yapıya sahip olması yaş ve yaşam evrelerinde çeşitli zorluklarla karşılaşsa bile esnek bir yapıda olabileceğini göstermektedir (z, 2012). Bilişsel esnekliğin bireyin yaşı, yaşam evreleri, bilişsel yapısı ve düşünce biçimiyle alakalı olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğrenim durumu ile bilişsel esneklik düzeyinin ilişkili olmadığı söylenebilir. İlgili alanyazında da bilişsel esneklik ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Bilgiç, 2015; Diril, 2012; z, 2012). Elde edilen bulgular da bu çalışmaların sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bilişsel esneklik ile meslekteki tecrübe süresi arasında anlamlı bir ilişki çıkmamasının nedeni bireyin sahip olduğu iletişim becerilerinden ya da katılımcıların genel olarak meslekte tecrübe sürelerinin az olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Çünkü zmc ve Müezzin (2018)'in yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin genel bilişsel esneklik düzeyi 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerle 5 yıl ve altı kıdeme sahip öğretmenler arasında 16-25 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin lehine olacak şekilde anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca meslekte tecrübe süresi arttıkça öğretmenlerin bilişsel olarak esnek daha olabildiği, olaylara farklı bakış açıları kazandığı ve problemlere alternatif çözümler üretebildiği de elde edilen sonuçlar arasındadır. Birey mesleki hayatında tecrübeye sahip

oldukça işini otomatikleştirmekte ve yapılacak işin adımlarını düşünmeye gerek kalmadan yapabilmektedir. Bu durum Çuhadaroğlu (2013)'nın yapmış olduğu çalışmada bilişsel esneklik becerisini olumsuz yönde etkileyen en önemli etkenlerden birisinin de otomatikleşme olduğu, otomatikleşmenin özellikle bireyin uzmanlaşma derecesi ve mesleki deneyimi arttıkça ortaya çıktığı şeklinde ifade edilmiştir. Ancak bireyin meslekteki tecrübesi arttıkça farklı statülerde olabileceği böyle bir durumda yeni işlere uyum sağlayabilmesi ve yeni kişilerle iletişime geçebileceği de göz önüne alınırsa bireyin meslekteki tecrübe süresinin yanı sıra meslek türünün dikkate alınması anlamlı bir sonuç verebilir. Nitekim Üzümcü ve Müezziz (2018)'in yapmış oldukları çalışmada okul öncesi kurumda çalışan öğretmenlerle özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenler arasında okul öncesi kurumda çalışan öğretmenlerin lehine olacak şekilde bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik motivasyonları ile cinsiyetleri, yaşları ve mesleki tecrübeleri anlamlılık göstermezken, öğrenim durumları negatif yönde bir anlamlılık göstermiştir. Uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile öğrenim durumu arasında negatif anlamlı ilişkinin olmasının nedeninin dışsal kaynaklardan etkilenecek güdülenme arasında ters yönde bir ilişki olabileceği düşüncesini uyandırmaktadır. Bunun nedeni olarak da katılımcı grubun birinci sınıf öğrencisi olmaları yani merkezi bir sınava tabii tutulup üniversiteye yerleşmelerinden dolayı öğrencilerin motivasyonları üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcı gruptaki lisans öğrencileri merkezi bir sınav ile üniversiteye yerleşirken; ön lisans öğrencilerinin sınavsız geçiş haklarını kullanarak üniversiteye yerleştikleri göz önüne alınırsa lisans öğrencilerinin merkezi bir sınava tabii tutulmaları yani sınav stresi yaşamaları derse yönelik motivasyonlarının düşmesine neden olduğu söylenebilir ya da lisans öğrencilerinin okudukları bölümlerin sayısal türden olması yani derslerinde daha çok soyut ifadelerin olmasının kaygı düzeylerini artırdığından motivasyon düzeylerinde düşüklüğe neden olduğu söylenebilir. İlgili alanyazında da öğrencilerin güdülenme puanlarının artan sınıf düzeyine göre dalgalanma gösterdiği görülmektedir. Bu bulguların yorumlanabilmesi için öğrenci görüşlerinin de alınacağı araştırmalara gereksinim duyulmaktadır.

Uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Keklik ve Erdem Keklik (2012), yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre motivasyon puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Alanyazında bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen çalışmalar bulunduğu gibi (Ayub, 2010;

Bektaş & Karagöz, 2017; Karagöz Bolat, 2007; Yerlikaya, 2014), erkeklerin daha yüksek motivasyon puanına sahip olduğuna işaret eden çalışmalara da rastlanırken (Karataş & Erden, 2012; Lai, Chan & Wong, 2006) kız çocuklarının motivasyon düzeylerinin anlamlı derecede yüksek olduğunun saptandığı çalışmalar da yer almaktadır (Britner&Pajares, 2001; Özbey & Dağlıoğlu, 2017). Cinsiyet değişkeni üzerinde elde edilen farklı sonuçlar, cinsiyet ve motivasyon arasında aracı rol üstlenen farklı değişkenlerin olduğunu düşündürmektedir. Örneğin Wigfield, Battle, Keller ve Eccles (2002) motivasyon ile cinsiyet değişikliklerini inceledikleri çalışmada; kız ve erkeklerin farklı etkinlik ve akademik görevlerde motivasyon açısından farklı sonuçlar aldığını belirtmişlerdir. Parker (2007) ise cinsiyet ile motivasyon arasında akademik alanlara bağlı (erkeklerin matematik, fen vb. alanlarda kızların dil bilimi gibi alanlarda) farklılıklar olduğunu vurgulamaktadır. Kısacası, içinde bulunulan okul bağlamına ait değişkenlerin kızlar ve erkekler üzerinde farklı etkiler yarattığı; bu durumun da motivasyon açısından farklı sonuçların doğmasına sebep olduğu söylenebilir.

Uzaktan eğitime yönelik motivasyon puanı ile yaş arasında anlamlı bir farklılık çıkmamasının nedeni katılımcıların yaşlarının birbirine oldukça yakın olması nedeniyle benzer motivasyon sorunları (ergenliğe girme durumları) yaşamalarından kaynaklanıyor olabilir. Sendur (1999)'un yaptığı çalışma bu bulguyu desteklemektedir. Aynı şekilde Bektaş ve Karagöz (2017)'ün yapmış oldukları çalışmada da katılımcıların motivasyon düzeylerinin yaşa göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile meslekteki tecrübe arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. İhtiyaroğlu (2017)'nin yapmış olduğu çalışma araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Alanyazında mesleki tecrübe ile motivasyon arasında ilişkinin incelendiği çalışma sayısı oldukça kısıtlıdır. Bireyin çalıştığı işi severek ve zevk alarak yapmasının çalıştığı işte devamlılık sağladığı yani tecrübe yılını artırdığı göz önüne alındığında bireyin çalıştığı işe devam etme isteğinin uzaktan eğitim ortamının sunmuş olduğu esneklik yani derse devam zorunluluğunun olmaması çalışılan işe devam etmelerine kolaylık sağlamasından dolayı uzaktan eğitime yönelik motivasyon puanlarının yüksek olması beklenebilirken öğrencilerin çalışma yükünün arttıkça stres yaşadıkları ve derse yönelik ilgilerinin azalmasından dolayı da dersin işlendiği ortama yönelik motivasyonlarının düşebileceği de beklenen bir durum olabileceğinden mesleki tecrübe ile motivasyon arasındaki ilişkinin yapılacak olan çalışmalarda incelenmesi konuya açıklık getirebileceği söylenebilir.

4.2.2.2. Öğrencilerin Uzaktan Ders Alma, Bilgisayar ve İnternet Kullanım Süreleri ile Uzaktan Eğitime Katılma Sürelerine Göre Bilişsel Esneklik ve Uzaktan Eğitime Yönelik Motivasyon İlişkisi

Katılımcıların daha önceden uzaktan eğitim tecrübelerinin olup olamama durumu, bilgisayar ve internet kullanım süreleri, haftalık uzaktan eğitim ortamında geçirdikleri süre ile uzaktan eğitim derslerine katılma sıklıkları gibi değişkenlerin de katılımcıların bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarına etkisinin olabileceği düşünüldüğünden veri derleme araçlarına bu değişkenlerde eklenmiştir. Tablo 13’de görüleceği gibi, katılımcıların bu değişkenlere göre bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon durumları incelendiğinde B’yi etkileyen tek değişkenin bilgisayar kullanma süresi olduğu görülmektedir ($0,048 < 0,05$). Bilgisayar kullanım süresi arttıkça bilişsel esneklik düzeyi de artmaktadır. Aradaki ilişkinin gücü yaklaşık %9 olarak bulunmuştur.

M’yi etkileyen değişkenler ise haftalık uzaktan eğitim ortamında geçirilen süre ($0,000 < 0,005$) ve uzaktan eğitim derslerine katılım sıklığıdır ($0,000 < 0,005$). Her iki değişken de M’yi pozitif etkilemektedir. M ile ilişkilerinin gücü sırasıyla %56 ve %53’tür. Orta kuvvetli bir ilişkiden söz edilebilir.

Tablo 13

Katılımcıların Uzaktan Eğitim Alma Durumları ile Bilgisayar ve İnternet Kullanım Sürelerine Göre Bilişsel Esneklik ve Motivasyon Arasındaki İlişki

B ile İlişki Durumu		Tahmin	Std. Hata	P Değeri	Korelasyon Katsayısı
Bilgisayar Süresi	Kullanma	0,104	0,052	0,048	0,087
İnternet Kullanım Süresi		0,048	0,058	0,409	0,036
Uzaktan Eğitim Dersi Alma		-0,028	0,018	0,119	0,068
Haftalık Eğitimde Geçirilen Süre	Uzaktan	0,030	0,025	0,234	0,052
Uzaktan Derslerine Katılma Sıklığı	Eğitim	-0,025	0,027	0,361	0,040
M ile İlişki Durumu		Tahmin	Std. Hata	P Değeri	Korelasyon Katsayısı
Bilgisayar Süresi	Kullanma	-0,003	0,029	0,913	0,005
İnternet Kullanım Süresi		0,016	0,033	0,633	0,020
Uzaktan Eğitim Dersi Alma		-0,001	0,010	0,921	0,068
Haftalık Eğitimde Geçirilen Süre	Uzaktan	0,053	0,015	0,000	0,561
Uzaktan Derslerine Katılma Sıklığı	Eğitim	0,084	0,018	0,000	0,528

Alanyazında bahsedildiği gibi yüksek bilişsel esnekliğe sahip olan bireyler değişimlere açıktırlar ve meydana gelen değişimlere zorlanmadan kolaylıkla ayak uydurabilmektedirler. Bilgisayar ve internet teknolojisi ise her geçen gün gelişmekte ve yenilikler eklenmektedir. Yenilik ve değişime açık olan yani bilişsel olarak esnek olan bireylerin teknolojiyi tanıma ve kullanma istekleri de fazla olabilir. Bu durumda kişilerin gelişen bilgisayar teknolojisine uyum sağlayıp yenilikleri fark ettikçe bu teknolojileri kullanmaya devam ettikleri söylenebilir. Dolayısı ile bilgisayar kullanım süresi arttıkça bilişsel esneklik düzeyinin de artması kişinin bilişsel esnekliğinin yüksek olmasından kaynaklı uyum sağlayabilme yeteneği ile ilişkili olmasından diye söylenebilir.

Öğrencilerin internet kullanım süreleri ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni interneti ne amaçlı kullandıklarının tam olarak bilinmemesinden ya da herkesin kolaylıkla internete erişim imkânının olmasından kaynaklı

olabilir. Bu sonucun netlik kazanması için bu değişkenlerin daha detaylı incelenmesi ile mümkün olabilir.

Bilişsel olarak esnek olan bireylerin farklı ortamlara kolayca uyum sağlayabilme, farklı olaylar karşısında alternatiflerin farkında olması, karşılaştıkları problemlere karşı yaratıcı çözümler üretebilmeleri gibi özellikleri daha önceden uzaktan eğitim alıp almamaları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmamasının nedeni olabilir. Katılımcıların ölçekten almış oldukları bilişsel esneklik puanlarına bakıldığında bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum göz önüne alındığında öğrencilerin bilişsel esnekliklerinin yüksek olması sebebiyle uzaktan eğitim tecrübelerinin olup olmama durumunun çok bir etki etmeyeceği düşünülerek uzaktan eğitim alıp almama durumları ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı farklılığın olmamasının nedeni olarak söylenebilir.

Uzaktan eğitime katılım sıklığı ile bilişsel esneklik düzeyi arasında anlamlı farklılığın olmamasının nedeni uzaktan eğitim için kullanılan arayüzün kullanılabilirliği olabilir. Çalışma kapsamında uzaktan eğitim için kullanılan arayüz Adobe Connect'tir. Kullanılan arayüzün Adobe Connect olması sistemin kullanılabilirliğini artırmaktadır (Akçay & Gökçearslan, 2016). Nitekim Soumplis, Koulocheri, Kostaras ve Karousos'un (2010) bildirisinde yer alan verilere göre de Adobe Connect, en fazla olumlu kullanıcı yorumu alan uzaktan eğitim platformudur. Adobe Connect platformu, dosya paylaşımı, ekran paylaşımı, anlık anketler, görüntülü ve sesli ders anlatımına olanak sağlayan beyaz tahta uygulaması gibi örgün eğitime ilişkin tüm özellikleri web tabanlı gerçekleştiren bir platformdur (Öğrenme Yönetim Sistemi, 2013). Akçay ve Gökçearslan (2016)'ın yapmış olduğu çalışmada da Adobe Connect platformunun uzaktan eğitimde kullanılmasının olumlu bir algı oluşturduğu, geleneksel sınıf ortamına oldukça yakın olduğu, katılımcıların çoğunun motivasyonları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu ve katılımcıların çoğunun kullanılan bu platformu faydalı bulduğu belirtilmiştir. Uzaktan eğitim için kullanılan arayüzün kullanılabilir olmasından dolayı katılımcıların sistemi anlamak ve kullanmak için çaba harcamadıkları söylenebilir. Bundan dolayı da yüksek bilişsel esnekliğe sahip bireylerin özelliği olan mevcut bilgilerini farklı durumlara uyarlayabilme yeteneklerine ihtiyaç duymamalarından bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime katılım sıklığı arasında anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitimde geçirilen süre ile bilişsel esneklik düzeyinin anlamlı fark göstermemesinin nedeni ise öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının farklılık göstermesinden kaynaklı olabilir. Çünkü katılımcılar 14 haftalık bir ders sürecine tabii tutulmaktadır ve bu da bireyin bilişsel esneklik düzeyi fark etmeksizin öğretim sürecine uyum sağladığını göstermektedir. Bu durum Alper ve Deryakulu (2008)'nin yapmış olduğu çalışmada da öğrencilerin başlangıçta farklı tutumlara sahip olmalarına rağmen sekiz haftalık süreç içerisinde bilişsel esneklik düzeyi gerek yüksek gerekse düşük olsun PDÖ ortamına uyum sağladıkları şeklinde ifade edilmiştir. Öğretim sürecine uyum sağlayan öğrenci bilişsel esnekliği düşük olsa bile kendi bireysel özelliklerine göre kendi kendilerini yönlendirerek öğrenmelerini sağlamış olmaktadır.

Haftalık uzaktan eğitimde geçirilen süre ile uzaktan eğitim derslerine katılma sıklığının uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile ilişkili olmasının nedeni uzaktan eğitim ortamının bireye kendi hızında öğrenme, yüz yüze konuşabileceği bir öğreticinin olması ve dersin süreçlerini yönetebilmesi gibi imkanlar sunmasından dolayı bireyin motivasyonunun yüksek olduğu; motivasyonu yüksek bireyin de uzaktan eğitim ortamından sıkılmadığı, dersten kopma yaşamadığı için derslere katılmaya özen gösterdiği ve herhangi bir zorluk yaşamamasından dolayı sistemi kullanmaya devam etmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005)'nin yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim ile belirli düzeyde çalışmış öğrencilerin sınıf ortamında ders alan öğrencilerin başarılarını yakaladıkları ve uzaktan eğitimde başarının sağlanabilmesi için öğrencilere gerekli alt yapının sunulması öğrencilerin motivasyonlarının sağlanması gerektiği ve uzaktan eğitim ile bir dersin öğretilebileceğinin kabul ettirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu durum uzaktan eğitimde yeterli sürenin geçirilmesi ve gerekli alt yapının oluşturulması ile öğrencilerin motivasyonlarının sağlanabileceğini göstermektedir.

Uzaktan eğitime yönelik motivasyon ile bilgisayar ve internet kullanım süreleri arasında anlamlı farklılığın olmamasının nedeni dijital çağda olmamızdan dolayı aynı yaş grubundaki bireylerin teknolojik araçlara ve bilgisayara aynı istekliliği göstermesinden kaynaklı olabilir. İbicioğlu ve Antalyalı (2005), internet ve bilgisayar kullanımı ile ilgili yapmış oldukları çalışmada ikinci öğretim öğrencileri ile birinci öğretim öğrencileri arasındaki motivasyon farklılığının nedenini bilgisayar kullanma imkanları arasındaki farklılıktan kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada ikinci öğretim öğrencilerinin diledikleri zaman okul laboratuvarında bilgisayar kullanma imkânlarının olması ancak birinci öğretim öğrencilerinin belli bir saate kadar açık olan laboratuvardan yeterince

yararlanamadıklarından dolayı üniversiteden bilgisayar kullanım oranını çok yetersiz olarak nitelendirdikleri bundan dolayı da bilgisayar ve internet kullanım imkânlarının motivasyonlarına dolayısıyla başarılarına etki ettiğini belirtmişlerdir.

Daha önceden uzaktan eğitim alıp almama durumu ile motivasyon arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedenini öğrencilerin hazırbulunuşlukları ile ilgili olduğu söylenebilir. Nitekim İbicioğlu ve Antalyalı (2005)'nin yaptığı çalışmada da uzaktan eğitim öğrencilerinin sınavlara bilgisayar ortamında hazırlanmaları ve ilk defa karşılaştıkları uzaktan eğitim uygulamasında yeterince motive olamadıkları belirtilmiştir. Bundan dolayı öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonda etkili olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, öğrencilerin bir kısmının daha önceden uzaktan eğitim ile ders almış olmaları bir kısmının ise ilk defa uzaktan eğitim ile ders alıyor olmaları uzaktan eğitime yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamasının nedeni olarak söylenebilir.

4.3. Ders İçeriklerine Yönelik Elde Edilen Bulgular

Türk Dili dersi kapsamında kullanılan arayüzde canlı ders videoları, etkileşimli içerikler, forum, mesajlar, not dökümü, ödev ve projeler, sanal sınıf oturum kayıtları ve sohbet alanı gibi otuzdan fazla uygulama bulunmaktadır. Katılımcıların ilgilerini çeken uygulamalar incelendiğinde %20'nin üzerinde ilgi çekici bulunan uygulamalar Tablo 15'de gösterildiği gibidir.

Tablo 14

Uzaktan Eğitim İçin Kullanılan Arayüzde Katılımcıların İlgilerini Çeken Uygulamalar

Uzaktan Eğitim Ortamında İlgi Çeken Uygulamalar	f	%
Canlı Ders	257	42
Not Dökümü	221	36
Canlı Ders Videosu	193	31
Duyurular	164	27
Ödevler ve Projeler	160	26
Ders İçerikleri	140	23
Akademik Takvim	139	23
Mesajlar	124	20

Katılımcıların uzaktan eğitim ortamında tercih ettikleri uygulamalar incelendiğinde öğrencilerin canlı ders, not dökümü, canlı ders videosu, duyurular, ödevler ve projeler, ders içerikleri, akademik takvim ve mesajlar uygulamalarının en çok ilgi çekici uygulama olduğu görülmüştür. En çok ilgi çekici olarak canlı ders uygulaması ifade edilmiştir. Bunun nedeni olarak, öğrencilerin öğretmen destekli öğrenme imkânı bulmaları ve sormak istedikleri soruları anında sorarak yanıt alabildikleri, öğretmenleri ile iletişim kurarak öğrenmelerini gerçekleştirmek istemeleri söylenebilir. Uzaktan eğitim olması nedeniyle öğrencilerin öğretmenlerini bu şekilde tanımaları, ders ortamındaymış gibi hissetmeleri de sebep olarak söylenebilir.

Öğrencilerin final notları hariç uzaktan eğitim üzerinden aldıkları dersle ilgili tüm notlarını uzaktan eğitim sistemi üzerinden öğreniyor olmaları not dökümü uygulamasını en çok tercih etmelerinde ki sebep olduğu düşünülmektedir. Canlı ders videoları uygulamasının haftalık olarak yapılan senkron derslere katılamayan öğrencilerin dersi takip etmek amacı tercih ettikleri, duyurular uygulamasının dersin uzaktan eğitim aracılığı ile verilmesi nedeniyle öğrencilerin dersten kopmadan dersi takip edebilmeleri için dersle ilgili yapılacak olan bilgilendirmelerden haberdar olabilmek amacıyla tercih ettikleri, ödevler ve projeler uygulamasını ders geçme notunun yaklaşık yarısını oluşturan bir puanın ödevler üzerinden verilmesi ve öğrencilerin yaptıkları ödevleri sisteme bu uygulama aracılığıyla yükleyebilmelerinden dolayı tercih ettikleri, ders içerikleri uygulamasını öğrencilerin dersi pekiştirmek ve daha iyi öğrenmek için dersle ilgili sunulmuş olan ek materyalleri kullanıyor olmasından dolayı tercih ettikleri, dersin sınav günlerini ve saatlerini akademik takvim üzerinden öğreniyor olmaları ve karşılaştıkları herhangi bir durumla ilgili ya da bilgi almak istedikleri bir durumlar ilgili öğrencilerin uzaktan eğitim teknik destek kişileri, dersin öğretmeni ve birbirleri ile iletişim kurabildikleri bir uygulama olması nedeniyle de mesajlar uygulamasını tercih ettikleri söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

1.1. Sonuçlar ve Tartışma

Uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonu ile ilişkisinin incelendiği çalışmanın bu bölümünde, çalışmanın araştırma soruları ile ilgili elde edilen bulguların sonuçları ilgili alanyazın doğrultusunda tartışmalara ve ileride yapılacak olan çalışmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmanın temel amacı, uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre uzaktan eğitime yönelik motivasyonunun incelenmesidir. Çalışma kapsamında cinsiyet, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine odaklanılmıştır. Bunlara ek olarak katılımcıların daha önceden uzaktan eğitim ile ders alıp almama durumları, bilgisayar ve internet kullanım süreleri, uzaktan eğitim derslerine katılma sıklıklarına ve uzaktan eğitim sisteminde öğrencilerin ilgilerine çeken uygulamalara da değinilmiştir.

Uzaktan eğitim ile verilen Türk Dili dersi kapsamında yürütülen bu çalışmada veriler anket yardımı ile toplanmıştır. Çalışmaya İstanbul'da özel bir üniversitenin bünyesinde bulunan ve Türk Dili dersini alan ön lisans ve lisans düzeyinde ki 615 (297 kadın, 318 erkek) uzaktan eğitim öğrencisi katılmıştır. Çalışma kapsamında toplanan verilerin analizinde ilk olarak ölçme araçlarının güvenilirlik çalışmaları yapılarak her iki ölçek için tanımsal istatistik değerleri hesaplanarak ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Yapılan tüm istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Elde edilen bulgulara bakıldığında DFA sonucunda uzaktan eğitim öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeyleri ile uzaktan eğitime yönelik motivasyonları arasında düşük düzeyde pozitif bir ilişki olduğunu yani bilişsel esneklik arttıkça uzaktan eğitime yönelik motivasyonun da arttığını görülmektedir. Ancak ilişkinin düşük olması bilişsel esnekliğin uzaktan eğitime yönelik motivasyonu açıklamada yeterli gücü bulunmadığını ifade

etmektedir. Bunun yanı sıra yapılan Pearson Korelasyon Analizi ile bilişsel esneklik düzeyi ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu bu ilişki pozitif yönde ve istatistiki olarak anlamlı çıkmıştır.

İlgili alanyazına bakıldığında bilişsel esneklik ile uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasındaki ilişkinin birlikte incelendiği çalışma yeterince bulunmamaktadır ancak bu iki değişkenin farklı değişkenlerle birlikte incelendiği çeşitli çalışmalar vardır. Kişilerarası iletişimde önemli bir boyut olan ve bireyin problem çözme ve olaylara yaklaşma şekli olarak ele alınan bilişsel esnekliğin, tanımına bakıldığında bireyin; a) alternatif yolların farkında olması, b) içinde bulunduğu duruma uyum sağlayabilecek esneklikte olması, c) esnek olduğu durumda kendini yetkin hissetmesi olduğu görülmektedir (Martin, Anderson ve Thweatt, 1998). Bilişsel olarak esnek olan bireyler çok yönlü ve yaratıcı düşünmektedirler, benzer durum motivasyon içinde geçerlidir. Nitekim Özkan (2018)'in yaptığı çalışmada motivasyonu yüksek olan bireylerin olumsuz durumlarla karşılaştıklarında birçok seçenek araştırması yaptıkları belirtilmiştir. Bu seçenek araştırması sonucunda değiştirilemez kurallar olsa dahi onları eleştirebilecek, gerektiğinde değiştirebilecek, yerine yenilerini koyabilecek çeşitli meydan okuma nitelikleri içerdiği Amabile (1998) tarafından ifade edilmiştir. Bu bulgular çerçevesinde motivasyon ile bilişsel esnekliğin birbiri ile ilişkili olduğu dolayısıyla birinde meydana gelen olumlu artışın diğerini de olumlu olarak artıracığı söylenebilir, bu da çalışmanın temel araştırma sorusunun sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Çalışma kapsamında ele alınan bağımlı değişkenlerin cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık gösterip göstermeme durumuna bakmak amacıyla yapılan analizler sonucunda cinsiyet ile bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Alanyazına incelendiğinde farklı sonuçlara rastlanmasına rağmen, çalışma sonuçları ile paralel olarak cinsiyetle bilişsel esneklik arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunmamış pek çok çalışmaya rastlanmaktadır (Alparslan Kardeş, 2016; Bilgin, 2009; Çelikkaleli, 2014b; Çuhadaroglu, 2011; Dağgeçen Başsu, 2016; Diril, 2011; Laçın, 2015; Martin ve Rubin; 1995; Öz, 2012; Zong, vd., 2010). Diril (2011)'in yapmış olduğu çalışmada cinsiyet açısından farklılık saptanmamıştır. Jacques ve Zelazo (2001) tarafından yapılmış olan çalışmada da, 2-5 yaş arası çocuklar ile çalışılmış ve çocukların yaşları arttıkça performanslarında da artış gözlenmiştir. Altınkol (2011) tarafından üniversite öğrencileri ile yapılmış olan çalışmada ise cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılmış olan erkek öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin kadın öğrencilere

göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşları ile bilişsel esneklik puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu da tespit edilmiştir. Öz (2012) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve de yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim kademelerine ve cinsiyetlerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir.

Katılımcıların yaşları ve öğrenim durumları ile bağımlı değişkenler arası ilişkiyi bulmak için yapılan analizler sonucunda yaş ile bilişsel esneklik ve uzaktan eğitime yönelik motivasyon arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Nitekim ilgili alanyazına bakıldığında yaş ile bilişsel esneklik arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı çalışmalar dikkat çekmektedir (Altunkol, 2011; Alparslan Kardeş, 2016; Dağgeçen Başsu, 2016). Aynı şekilde katılımcıların öğrenim durumu ile bilişsel esneklikleri arasında da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu durum ele alınan alanyazında da bilişsel esneklik ile öğrenim durumu, öğrenim kademeleri ve öğrenim alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı göstermektedir (Alparslan Kardeş, 2016; Bilgiç, 2015; Çuhadaroglu, 2011; Öz, 2012). Öz (2012)'ün yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademe, ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerinin öğrenim kademelerine göre bilişsel esneklik düzeylerinde anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Diril (2011)'in yapmış olduğu çalışmada ise öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin sınıf seviyeleri arasından dokuzuncu sınıflar lehine anlamlı bir şekilde farklılaşma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun nedeni olarak 9. sınıf öğrencilerinin ergenlik dönemine yeni girdiği dönem olduğu ve bu öğrenciler için arkadaşlık ilişkilerini geliştirmenin arkadaşlarıyla ilişkilerinde kendilerini yeterli ve güvende hissetmenin oldukça önemli olduğu, içinde bulunduğu çevreye uyum sağlamak istedikleri gibi nedenler ile bilişsel esnekliğin kişilerarası ilişkide geliştiği göz önünde bulundurulursa 9. sınıf öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin daha yüksek olabileceği ifade edilmiştir. Katılımcıların önlisans ve lisans öğrencileri olmasına rağmen hepsinin üniversite 1. sınıf öğrencileri olmalarından dolayı bilişsel esneklik ile öğrenim durumları arasında farklılaşma olmadığı söylenebilir.

Uzaktan eğitim ile ilişkili olması nedeniyle katılımcıların daha önceden uzaktan eğitim tecrübelerinin olup olamama durumu, bilgisayar ve internet kullanım süreleri, haftalık uzaktan eğitim ortamında geçirdikleri süre ile uzaktan eğitim derslerine katılma sıklıkları gibi değişkenler de çalışma kapsamında analiz edilmiştir. Çalışma sonuçlarına göre bu incelenen değişkenler arasında bilişsel esneklik ile bilgisayar kullanım süresi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bilgisayar kullanım süresi arttıkça bilişsel esneklik düzeyi de

artmaktadır. Martin ve Anderson (1998), yaptıkları çalışmada öz-yeterlilik ile bilişsel esnekliğin birbirine bağlı ve birbiriyle ilişkili iki kavram olduğunu belirtmişlerdir. Özçelik ve Kurt (2007)'un yapmış olduğu çalışmada ise bilgisayarı daha çok kullanan katılımcıların öz yeterliliğinin daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Bu iki sonuç ele alındığında çalışmanın sonucunda elde bilgisayar kullanım süresi artıkça bilişsel esneklik düzeyinin de artacağı bulgusunu desteklediği görülmektedir. Ayrıca . Hsiao, Ling Tu ve Nan Chang (2012) de genel bilgisayar öz yeterliği ile bilgisayar kullanımı arasında güçlü bir ilişki olduğunu yaptıkları çalışmada ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aşkar ve Umay (2001) az bilgisayar kullanımının öğrencilerin bilgisayara karşı öz-yeterlik algılarının düşük olmasına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Haftalık uzaktan eğitimde geçirilen süre ile uzaktan eğitim derslerine katılım sıklığı ile de motivasyon arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. İbicioğlu ve Antalyalı (2005)'nin yapmış olduğu çalışmada da uzaktan eğitimde geçirilen yeterli sürenin öğrencilerin motivasyonlarını sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç çalışmanın sonucunda elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

Katılımcılara uzaktan eğitim ortamında en çok ilgilerini çeken uygulama sorulduğunda ise %42'lik bir oranla en çok canlı ders uygulamasının tercih edildiği görülmüştür. Nitekim bu uygulama Yıldırım, (2012)'nin yaptığı araştırmada da en çok tercih edilen uygulama olarak seçilmiştir.

1.2. Öneriler

1. Katılımcıların bilişsel esneklik düzeylerini belirlemek amacıyla Bilişsel Esneklik Ölçeği kullanılmıştır ancak bilişsel esnekliğin ölçülebilmesi için alanyazında farklı yöntemler ve ölçme araçları bulunmaktadır. Çalışma farklı yöntemlerle ya da nitel yöntemlerle desteklenerek incelenebilir.
2. Çalışma kapsamında bilişsel esneklik düzeyine göre uzaktan eğitime yönelik motivasyon tek grup üzerinde incelenmiştir, bilişsel esneklik ile farklı web tabanlı ortamlara yönelik motivasyon incelenerek ortamların motivasyon üzerindeki etkisi karşılaştırılabilir.
3. Bu çalışma İstanbul ilindeki bir üniversitede gerçekleştirilmiştir, çalışma farklı illerdeki uzaktan eğitim birimlerinde verilen dersler de ele alınarak daha kapsamlı hale getirilebilir.

4. Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik motivasyonlarının incelendiği bu çalışma farklı öğrenim kademelerinde ki öğrenciler için de uygulanarak öğrenim kademelerine göre aradaki ilişki detaylı olarak incelenebilir.
5. Farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler için çalışma yeniden incelenebilir.
6. Farklı yaş seviyelerindeki gruplar üzerinde çalışma yeniden incelenebilir.
7. Öğrenmenin olabilmesi için motivasyonun olması gerektiğinden uzaktan eğitime yönelik motivasyonu artıcı çeşitli değişkenler ile bilişsel esneklik arasındaki ilişki incelenebilir.
8. Motivasyonun başarı durumu üzerindeki büyük etkisi göz önüne alındığında bireylerin bilişsel esneklik düzeylerinin başarı durumları üzerindeki etkisinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2009). *Web tabanlı performans tabanlı öğrenmede ARCS motivasyon stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, öğrenmenin kalıcılığına, motivasyonlarına ve tutumlarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adams, K., Hean, S., Sturgis, P. & Macleod Clark, J. (2006). Investigating the factors influencing professional identity of first-year health and social care students. *Learning in Health and Social Care*, 5(2), 55-68.
- Ahl, H. (2006). Motivation in adult education: a problem solver or a euphemism for direction and control, *International Journal of Lifelong Education*, 25(4), 385-405.
- Akçay, S. (2014). *Eş zamanlı sınıf ortamının grafik tasarım dersinde kullanımına yönelik bir uygulama ve öğrenci algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akçay, S. & Gökçearslan, A. (2016). Grafik Tasarım dersinde uzaktan eğitim yönteminin kullanımına yönelik bir uygulama ve öğrenci algıları: Gazi Üniversitesi örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 4(24), 1983-2004.
- Alparslan Kardeş, G. (2016). *Davranış-mekân uyumu: bilişsel esneklik düzeyleri farklı öğrencilere göre, okul ortamında olanaklılıkların (affordances) incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alper, A. & Deryakulu, D. (2010). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 49-63.
- Altunkol, F. (2011). *Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklikleri ile algılanan stres düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Amabile, T. M. (1998). *How to kill the creativity*, Harvard Business Review, September-October, p. 78.
- Anderson, P. (2002). Assessment and development of executive function during childhood. *Child Neuropsychology*, 8(2), 71-82.
- Asıcı, E. & İkiz, F. E. (2015). Mutluluğa giden bir yol: Bilişsel esneklik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(35), 191-211.
- Aşkar, P. & Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlilik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ayub, N. (2010). Effect of intrinsic and extrinsic motivation on academic performance. *Pakistan Business Review*, 1-2(2), 363-372.
- Aydınay Satan, A. (2014). Dini inanç ve bilişsel esneklik düzeylerinin öznel iyi oluş düzeyine olan etkisi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(7), 56-74.
- Balaban, E. (2012). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitim ve bir proje önerisi, *İstanbul: Işık Üniversitesi Bilgiye Erişim ve Paylaşım Projesi: Uzaktan Eğitim*.
- Balaman, F. & Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış öğrenme modelinin 7. sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4).75-90
- Başsu, D. A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Bektaş, M. & Karagöz, Ş. (2017). Öğretmen adaylarının tutum ve motivasyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Academic Values Studies*, 3(15),154-164.
- Bedel, A. & Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 291-300.
- Bilgiç, R. (2015). *Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bilgiç, R. & Bilgin, M. (2016). Ergenlerin cinsiyet ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile karar stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 39-55.

- Bilgin, M. (2009). Bilişsel esnekliği yordayan bazı değişkenler. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 142-157.
- Bonk, C. J. (2010). *Active learning with technology: myths, magic, and mucho motivation*. E-learning Colloquium Conference, Houston Community College, USA.
- Britner, S.L. & Pajares, F. (2001). Self-efficacy Beliefs, Motivation, Race, and Gender in Middle School Science. *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, 7, 271-285.
- Bruder, I. (1989). Distance learning: What's holding back this boundless delivery system?. *Electronic Learning*, 8(6), 30-35.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F.(2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, E. (2005). *Uzaktan öğretim öğrencilerinin uzaktan eğitim yöntemini değerlendirmeleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Canas, J., Quesada, J., Antolí, A. & Fajardo, I. (2003). Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Ciairano, S., Bonino, R. & Miceli, R. (2006). Cognitive flexibility and social competence from childhood to early adolescence. *Cognition, Brain, Behavior*, 10(3), 343-366.
- Clem Frances A., (2005), *Culture and motivation in online learning environments*. Doktora Thesis, The University of San Diego.
- Crone, E. A., Richard Ridderinkhof, K., Worm, M., Somsen, R. J., & Van Der Molen, M. W. (2004). Switching between spatial stimulus-response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7(4), 443- 455.
- Çakır, H., Uluçay, Ç. & Karadeniz, Ş. (2008) Öğretim stratejileri. Yalın, H. İ. (Ed.). *İnternet temelli eğitim* (s. 65-105). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikkaleli, Ö. (2014a). Bilişsel Esneklik Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirliği. *Eğitim ve Bilim*, 39(176) 339-346.
- Çelikkaleli, Ö. (2014b) Ergenlerde bilişsel esneklik ile akademik, sosyal ve duygusal yetkinlik inançları arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 347-354.
- Çelenk, S. (2010). *Motivasyon: Motivasyonun tanımı, önemi, motivasyon süreci ve teorileri*. <http://blog.milliyet.com.tr/motivasyon--motivasyonun-tanimi--onemi--motivasyon-sureci-ve-teorileri/Blog/?BlogNo=277145> sayfasından erişilmiştir.

- Çuhadaroglu, A. (2011). *Bilişsel esnekliğin yordayıcıları*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çuhadaroglu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*. 2(1). 86-99.
- Dağgeçen Başsu, A. (2016). *Öğretmenlerin bazı demografik özelliklerine göre bilişsel esneklik düzeyleri ile öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çag Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Deimann, M. & Bastiaens, T. (2010). The role of volition in distance education: an exploration of its capacities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 11(1).
- Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Dennis, J.P. & Vander Wal, J.S. (2010). The cognitive flexibility inventory: instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, 34, 241–253.
- Devoid G. H. (2007). *The motivations of online learners*. Doktora Thesis, Capella University.
- Dick, A. S. (2005). *The development of cognitive flexibility*. Doktora Thesis, Temple University, USA.
- Dick, A. S. (2014). The development of cognitive flexibility beyond the preschool period: An investigation using a modified flexible item selection task. *Journal of Experimental Child Psychology*, 125, 13-34.
- Diril, A. (2011). *Lise öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerinin sosyodemografik değişkenler ve öfke düzeyi ile öfke ifade tarzları arasındaki ilişki açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Elen, J., Stahl, E., Bromme, R. & Clarebout G. (2011). *Links between beliefs and cognitive flexibility lessons learned*. Newyork: Springer.
- Eskin, M. (2014). *Sorun Çözme Terapisi*. 3. Baskı. Ankara: HYB Yayınları.

- Frank, M., Reich, N. & Humphreys, K. (2003). Respecting the human needs of students in the development of e-learning. *Computers&Education*, 40, 57- 70.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N.E. (2000). *How to design and evaluate research in education* (4th Edt.). London: McGraw Hill.
- Fryer, L. K. & Bovee, H. N. (2016). Supporting students' motivation for e-learning: teachers matter on and offline. *Intenet and Higher Education*, 30, 21-29.
- Gabrielle, D. (2003). *The effects of technology-mediated instructional strategies on motivation, performance, and self-directed learning*. Doktora Tezi, Tallahassee: Florida Eyalet University.
- Gall J., Gall M. D. & Borg W.R. (1999). *Applying educational research*. New York: Longman.
- Gay L. R. (1987). *Educational research compentencies for analysis and application*. NewYork: Macmillan Publishing Company.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 20, 205-215.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. *Journal of Educational Psychology*, 82, 525-538.
- Gough, E. (1984) Towards a philosophy of distance education'. K.Smith (Ed.), *Diversity dozvn under in distance education*. Toowoomba: Darling Downs Institute.
- Grabowski, B. L. & Jonassen, D. H. (1993). *Handbook of individual differences. Learning and Instruction*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Güler, B. (2015). *Ergenlerde bilişsel esneklik ölçümü ve depresyon belirtileri ile ilişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gülüm, İ. V. & Dağ, İ. (2012). Tekrarlayıcı Düşünme Ölçeği ve Bilişsel Esneklik Envanterinin Türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Derneği*, 13(3), 216-223.
- Gündüz, B. (2013). Bağlanma stilleri, akılcı olmayan inançlar ve psikolojik belirtilerin bilişsel esnekliği yordamadaki katkıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2071-2085.
- Han, D. H., Park, H.W., Koe B.S., Na, C., Na, D. H. E. & Zaichkowsy, L. (2011). *Performance enhancement with low stress and anxiety modulated by cognitive flexibility*. Korean Neuropsychiatric Association.

- Hanehalkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırması Sonuçları (2017). http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1028 sayfasından erişilmiştir.
- Hannafin, M.J., Hall, C., Land, S. & Hill, J. (1994). Learning in open-ended environments: Assumptions, methods and implications. *Educational Technology*, 34(8), 48-55.
- Hannum, W. (2008). Distance Learning. R. B. Diamond (Ed.), *Designing and Assessing Courses and Curricula: A Practical Guide* (Chapter 19). San Francisco, Jossey-Bass.
- 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. & Dron, J. (2011). Examining motivation in online distance learning environments: Complex, multifaceted and situation-dependent. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(6), 20-38.
- Holmberg, B. (2005). *The evolution, principles and practices of distance education*. Carl von Ossietzky University of Oldenburg [Online] http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume_11_eBook.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Hsiao, H. C., Tu, Y. L., & Chung, H. N. (2012). Perceived social supports, computer self-efficacy, and computer use among high school students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(2), 167-177.
- Huett, J., Moller, L., Young, J., Bray, M. & Huett, K. (2008). Supporting the distant student: The effect of ARCS-based strategies on confidence and performance. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(2), 2-10.
- İbicioğlu, H. & Antalyalı, Ö. L. (2005). Uzaktan eğitimin başarısında imkan, algı, motivasyon ve etkileşim faktörlerinin etkileri: karşılaştırmalı bir uygulama. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 325-338.
- İhtiyaroğlu, N. (2017). Yapısal ve psikolojik güçlendirmenin öğretmen motivasyonu üzerindeki etkisi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 7(2), 361-378.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan eğitim*. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Johnco, C., Wuthrich, V. M. & Rapee, R. M. (2014). Reliability and validity of two self-report measures of cognitive flexibility. *Psychological Assessment*, 26(4), 1381.

- Jokelova, A. (2012). *Effects of Relevance-and Confidence-enhancing motivational strategies, suggested strategies, and statements on academic performance and course satisfaction in undergraduate students of a blended public speaking course*. Doktora Thesis, South Alabama University, Alabama.
- Jonassen, D.H. & Grabowski, B. (1993). *Handbook of individual differences, learning and instruction*. New Jersey; Lawrence Erlbaum.
- Kaptanbaş Gürbüz, E. (2017). *Pedagojik Formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Karagöz Bolat, N. (2007). *İlköğretim 6. ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji Bilgisi dersi öğrencilerinin öğrenme stillerine göre motivasyon ve başarı düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (1995). *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Sim Matbaacılık.
- Karakaş, S. & Karakaş, H.M. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: Bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3(4), 215-27.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 2(3), 91-104.
- Karataş, H., & Erden, M. (2012). Akademik motivasyon ölçeğinin dilsel eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Education Sciences*, 7(4), 983-1003.
- Katovsich, R. B. (2007). *Empathy and cognitive flexibility as correlates of forgiveness*. Master Thesis, Andrews University, Michigan.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*, 1. Baskı, Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kearsley, G. (2000). Cognitive flexibility theory. <http://www.gwu.edu/~tip/spiro.html> sayfasından erişilmiştir.
- Keegan, D. (1996). *Foundations of Distance Education (Routledge Studies in Distance Education)*. New York: Routledge.
- Keklik, İ. & Erdem-Keklik, D. (2012). Examination of high school students' motivation and learning strategies. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 42: 238-249 .
- Kılıç, F. (2007). *Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi*. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s. 2-6). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Kim, K. Y. (2005). *Adult learners' motivation in self-directed e-learning*. <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=adult%20learners%E2%80%99%20motivation%20in%20selfdirected%20elearning&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CCsQFjAB&url=https%3A%2F%2Fscholarworks.iu.edu%2Fdspace%2Fbitstream%2Fhandle%2F2022%2F7107%2Fumiindiana1145.pdf%3Fsequence%3D1&ei=Uw5FUOXbH8rktQa5tIGIAg&usg=AFQjCNEhK7DXAwofO9D4EUYTOWeU0ESeMg> sayfasından erişilmiştir.
- Kloo, D., Parner, J., Aichorn, M. & Schmidhuber, N. (2010). Perspective taking and cognitive flexibility in the dimensional change card sorting (DCCS) Task. *Cognitive Development*, 25, 208-217.
- Koçer, H.E. (2001). *Web tabanlı uzaktan eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koçdar, S. (2011). *Uzman görüşlerine göre Türkiye’de uzaktan eğitim programlarının akreditasyonu*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Konik, J. & Crawford, M. (2004). Exploring normative creativity: Testing the relationship between cognitive flexibility and sexual identity. *Sex Roles: A Journal of Research*, 3-4(51), 249-253.
- Küçüköçük, C. (2015). *3-5 yaş arasında ve anaokuluna giden çocuk annelerinin ayrılma kaygısı ve bağlanma biçimleri ile çocuğun davranışları ve ayrılma kaygısı arasındaki ilişki: bilişsel esnekliğin aracı rolü*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Laçın, B. G. (2015). *Üniversite öğrencilerinde özyeterlilik ve stresle başa çıkma stratejilerinin bilişsel esnekliği yordama düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lai, P.Y., Chan, K.W., & Wong, K.Y.A. (2006). *A study of intrinsic motivation, achievement goals and study strategies of Hong Kong Chinese secondary students*. AARE Annual Conference, Adelaide.
- Lee, J., Hong, N. L. & Ling, N. L. (2002). An analysis of students’ preparation for the virtual learning environment. *Internet and Higher Education* 4(2002), 231-242.

- Lin, W.L., Tsai, P.H., Lin, H.Y.& Chen, H.C. (2014). How does emotion influence different creative performances the mediating role of cognitive flexibility. *Cognition - Emotion*, 28(5), 834-844.
- Liu, Y. & Wang, Z. (2014). Positive affect and cognitive control approach-motivation intensity influences the balance between cognitive flexibility and stability. *Research Article* 25(5), 1116-1123.
- Lou, Y. (2004). Learning to solve complex problems through between-group collaboration in project-based online courses. *Distance Education*, 25(1), 49-66.
- Margueratt, D. (2007). *Improving learner motivation through enhanced instructional design*, Master Thesis, Athabasca University, Athabasca, Canada.
- Marshall, N. M. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-525.
- Martin, M. M. & Anderson, C. M. (1998). The Cognitive Flexibility Scale: Three validity studies. *Communication Repots*, 11, 1-9.
- Martin, M. M. & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological Reports*, 76, 623-626.
- Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. Keegan (Ed.), *Theoretical principles of distance education*. (pp. 22-38). New York: Routledge. <http://www.uni-oldenburg.de/zef/cde/support/readings/moore93.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Moore, M. G. & Anderson, W. G. (2007). *Handbook of distance education*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Martin, M.M., Anderson, C.M. & Thweatt, K. S. (1998). Aggressive communication traits and their relationship with the cognitive flexibility scale and the communication flexibility scale. *Journal of Social Behavior and Personality*, 13(3), 34-45.
- Moore, M. G. & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Moore, M. G. & Thompson, M. M. (1990). *The effects of distance learning: a summary of literature* (Research Monograph No. 2). University Park, PA: American Center for the Study of Distance Education.
- Mungania, P. (2003). *The seven e-learning barriers facing employess*. <http://aerckenya.org/docs/ElearningReport.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Nichel, C. (2013). *Cognitive flexibility theory*. Old Dominion University. www.odu.edu/...Theory.../spiro-Nicikel.pdf. Rand Spiro. 12.03.2013 sayfasından erişilmiştir.
- Öz, S. (2012). *Ergenlerin cinsiyet, sosyo-ekonomik ve öğrenim kademesi düzeylerine göre bilişsel esneklik, uyum ve kaygı puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özbey, S. & Dağlıoğlu, H. E. (2017). Adaptation study of the motivation scale for the preschool children (DMQ18). *International Journal of Academic Research* 4, 2(1)1-8.
- Özçelik, H., & Kurt, A. A. (2007). Primary school teachers' computer self efficacies: Sample of Balıkesir. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Özdamar K. (2004). *Tabloların oluşturulması, güvenirlik ve soru analizi. Paket programlarla istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özonur, M. (2013). *Sanal gerçeklik ortamı olarak ikincil yaşam (second life) uygulamalarının tasarlanması ve bu uygulamaların internet tabanlı uzaktan eğitim öğrencilerinin öğrenmeleri üzerindeki etkilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Mersin üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Palm, K.W. & Follette V. M., (2010). The roles of cognitive flexibility and experiential avoidance in explaining psychological distress in survivors of interpersonal victimization. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 33, 79–86.
- Parker, J.C. (2007). *Gender differences in the motivation to learn*. Master Thesis, Faculty of The Evergreen State College.
- Polat, A. (2013). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin sorgulama topluluğu algılarının akademik güdülenme ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Polat, A. & İşman, A. (2013). *Uzaktan eğitimde motivasyon*. International Conference on Quality in Higher Education, Sakarya, Türkiye.

- Ritter, S. M., Damian, R.I., Simonton, D.K., van Baaren, R.B., Strick, M., Derks, J., & Dijksterhuis, A. (2012). Diversifying experiences enhance cognitive flexibility. *Journal of Experimental Social Psychology*, 48(4), 961-964.
- Roloff, M.E. & Berger, C.R. (Eds.). (1982). *Social cognition and communication*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Rovai A. P., M. K. Ponton, M. J. Wighting & J. D. Baker (2007), A comparative analysis of student motivation in traditional and e-learning courses. *International JI. On on E-Learning*, 6, 413-432.
- Salvadore, C. (2005). *The relationship between burnout and cognition in a south african metal manufacturing company*. Master Thesis, Potchefstroom University, Potchefstroom.
- Saritepeci, M. & Yıldız, H. (2014). Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyonları üzerine etkisinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 221-223.
- Sendur, E.P. (1999). *Sınıf atmosferi ve öğrenme güdüsü*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Serpin Eşiyok, V. (2016). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyetlerine ve bilişsel esneklik düzeylerine göre romantik ilişki inançlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin .
- Schopieray Scott E., (2006), *Understanding faculty motivation to teach online courses*. Doktora Thesis, Michigan State University.
- Schreiber J. B., Nora A, Stage F. K., Barlow E. A. & King J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323-38.
- Schunk, H. D. (2009). *Learning theories an educational perspective (Öğrenme teorileri eğitimsel bir bakışla)*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2013). *Motivation in education* (4. Basım). USA; Pearson.
- Shibl, G., W. (2010). The relationships among white counselors' cognitive flexibility, racial identity statuses and perceived multicultural counseling competence. Doktora Thesis, California School of Professional Psychology, California.

- Silver, J.A., Hughes, J.D., Bornstein, R.A. & Beversdorf, D.Q. (2004). Effect of anxiolytics on cognitive flexibility in problem solving. *Cognitive and Behavioral Neurology*, 17(2), 93-97.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. & Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance foundations of distance education (4th ed.)*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Singelis, T. M., Hubbard, C., Her, P., An, S. (2003). Convergent validation of the social axioms survey. *Personality and Individual Differences*, 34, 269–282.
- Smith, R. (2008). *Motivational factors in e-learning*. George Washington University. <http://el-gor.at/elearn/Medien/Motivation.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Soumplis, A., Koulocheri, E., Kostaras, N. ve Karousos, N. (2010). *The evolution of e-learning 2.0*. Social Applications for Lifelong konferansında sunulmuş bildiri, Yunanistan.
- Sophie, J. & Zelazo, P. D. (2001). The flexible item selection task (FIST): A measure of executive function in preschoolers. *Journal Developmental Neuropsychology*, 3(20), 573-591.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. & Anderson, D.K. (1994). Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structures domains. R.B. Ruddell, M.R. Ruddell, & H. Singer (Eds.). *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 602-615). Newark: International Reading Association.
- Spiro, R.J., Coulson, R.L., Feltovich, P.J. & Anderson, D. (1988). *Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains*. 10th Annual Conference of the Cognitive Science Society. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sprio, R. J., Feltovich, P. J., Jacobson, M. J., & Coulson, R. L. (1991). Cognitive flexibility, constructivism and hypertext: Random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. *Educational Technology*, May, 24-33.
- Spiro, R.J., Feltovich, P.J., Jacobson, M.J., & Coulson, R.L. (1992). Cognitive flexibility, constructivism, and hypertext: random access instruction for advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. Duffy, T. M. & Jonassen, D. (Eds). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation* (s.57-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Spiro, R.J. ve Jehng, J.C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix & R. Sprio (Eds.) *Cognition, Education, and Multimedia*. Erlbaum.
- Stevens, A. D. (2009). *Social problem solving and cognitive flexibility: relations to social skills and problem behaviour of at-risk young children*. Doctoral Dissertation, Seattle Pacific University, USA.
- Şahin, N.H. ve Şahin, N. (1992). How dysfunctional are the dysfunctional attitudes in another culture?. *British Journal of Medical Psychology*, 65, 17-26.
- Şirin Ayva A. B. (2018). *Macera terapisi temelli grupla danışmanlığın üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve belirsizliğe tahammülsüzlüğe etkisi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Akademi Matbaası, Ankara.
- Uçar, H. (2016). *Uzaktan eğitimde motivasyon stratejilerinin öğrenenlerin ilgileri, motivasyonları, eylem yeterlikleri ve başarıları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- United States Distance Learning Association (USDLA) (2008). *Glossary of terms*. http://www.usdla.org/assets/pdf_files/Glossary_Distance.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Ünsal, H. (2010). Yeni bir öğrenme yaklaşımı: harmanlanmış öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 130-137. Wide Web <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/795> sayfasından erişilmiştir.
- Üzümcü, B. ve Müezzini, E. E. (2018). Öğretmenlerin bilişsel esneklik ve mesleki doyum düzeyinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 8-25.
- Verduin, J. R. & Clark T. A. (1994). *Uzaktan eğitim: Etkin uygulama esasları* (1. Baskı) (İ. Maviş, Çev.). Eskişehir; Anadolu Üniversitesi.
- West, R. E., Hannafin, M. J., Hill, J. R. & Song, L. (2013). Cognitive perspectives on online learning environments M. G. Moore (Ed.), *Handbook of Distance Education* (s. 125-142). Routledge.

- Wigfield, A., Battle, A., Keller, L.B., & Eccles, J.S. (2002). *Sex differences in motivation, self-concept, career aspiration and career choice: Implications for cognitive development*. In A.V. McGillicuddy-DeLisi & R. DeLisi (Eds.), *Biology, sociology*.
- Willet, N. D. (2001). Cognitive flexibility theory. <http://it.gse.gmu.edu/portfolio/nwillett/coursework/CFT/CognitiveFlexibilityTheory.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Wittrock, M. C. (1986). Students' thought processes. In M.C. Wittrock, (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (pp. 297-314). New York: MacMillan.
- Yalçın, K. & Karakaş, S. (2007). Wisconsin kart eşleme testi performansında gelişimin niceliksel ve niteliksel etkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(1), 24- 32.
- Yalın, H. İ. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. (6. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yerlikaya, İ. (2014). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin eğitime ilişkin motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*. 7(19),773-795.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, Y. (2012). *Sanal Dünya ve Web temelli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları, motivasyonları ve sosyal bulunuşluk açısından karşılaştırılması*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yurtal, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin akılcı olmayan inançlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zahal, O.(2014). *Özel yetenek sınavına giren adayların öğrenme stilleri ve bilişsel esneklik düzeyleri ile sınav başarıları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zong, J., Cao, X. Y., Cao, Y., Shi, Y. F., Wang, Y. N., Yan, C., et.al. (2010). Coping flexibility in college students with depressive symptoms. *Health and Quality of Life Outcomes*, 8(66), 1-6.

EKLER

1. Bilişsel Esneklik Ölçeği

BİLİŞSEL ESNEKLİK ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı,

Aşağıdaki sorular, Bilişsel Esneklik düzeylerine göre uzaktan eğitime karşı motivasyon düzeylerinin incelenmesi için hazırlanan bir yüksek lisans tezine veri sağlamak amacıyla sorulmuştur.

Soruları dikkatlice okuyup yanıtlamanız önemlidir. Elde edilen veriler sadece bilimsel amaçla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Çalışmaya sağlayacağınız katkı için teşekkür ederim.

Bölüm 1 – Demografik Bilgiler

Cinsiyet : Kadın () Erkek ()

Yaş :

Öğrenim Durumu :Ön Lisans () Lisans ()

Program/Bölüm :

Sınıfınız :

Not Ortalamanız :

Daha önceden uzaktan eğitim dersi aldınız mı? : Evet () Hayır ()

Herhangi bir yerde çalışıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Çalışma Şekliniz? Tam Zamanlı () Yarı Zamanlı () Çalışmıyorum ()

Meslekteki tecrübeniz Yok () 1 yıldan az () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 9 yıldan daha fazla ()

Gelir düzeyiniz 0-1000 () 1001-2000 () 2001-3000 () 3001-4000 () 4000+ ()

Kaç yıldır bilgisayar kullanmaktasınız? 1 yıldan az () 1-3 yıl () 4-6 yıl () 7-9 yıl () 9 yıldan daha fazla ()

Haftalık olarak İnternet kullanım süreniz nedir?

() 0-1 saat () 2-5 saat () 6-10 saat () 11-20 saat () 21-30 saat () 31 saat ve üzeri

Haftalık olarak uzaktan eğitim ortamında ne kadar süreyi geçiriyorsunuz?

() 1 saatten az () 1-3 saat () 4-6 saat () 7-9 saat () 9 saatten daha fazla

Uzaktan Eğitim Ortamı'na ilginizi çeken uygulamalar nelerdir? (Birden fazla seçenek işaretleyebilirsiniz)

() Canlı ders () Okuma metni () Canlı ders videosu () Etkileşimli içerik () Alıştırma
() Forum () Sohbet Alanı () Ders sunum alanı () Dilekçeler () Not Dökümü
() Mesajlar () Duyurular () Akademik takvim () Tartışma grupları () Kişisel takvim
() Bölümümüz () Karne () Final yerleri () Mezuniyet takip çizelgesi () Dosya kütüphanesi
() Parola güncelleme () Sıkça sorulan sorular () Gelişmiş arama () Geri bildirim formu
() Ders içerikleri () Ders izleme ve değerlendirme esasları () Öğretim elemanı bilgisi
() Ödevler ve projeler () Sınav listesi () Eğitim değerlendirme bilgileri () İlave ders materyalleri
() Sanal sınıf oturum listesi () Sanal sınıf oturum kayıtları () Dersin öğrencileri () Öğretim elemanına mesaj at

Mobil telefonunuzda internet kullanıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Mobil telefonunuzdan Uzaktan Eğitim Ortamı'na giriş yapıyor musunuz? Evet () Hayır ()

Uzaktan Eğitim derslerine ne kadar sıklıkla katılıyorsunuz? (Ders günü ve saatinde yapılan senkron –canlı- dersler)

() Hiç () Bazen () Genellikle () Sık sık () 9 saatten daha fazla

Bölüm 2 – Bilişsel Esneklik	Kesinlikle Katılmıyorum			Kesinlikle Katılıyorum		
Bir fikri çok farklı yollarla ifade edebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Yeni ve alışılmadık durumları dışındaki durumlardan kaçınırım	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Sanki hiç karar veremezmişim gibi hissediyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Çözumsuz gibi görünen problemlere karşı işe yarar çözümler bulabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Nasıl davranacağıma karar verirken pek fazla seçeneğim yoktur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Problemlere karşı yaratıcı çözümler üretmeye istekliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Karşılaştığım herhangi bir durumda, duruma uygun davranabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Davranışlarım verdiğim bilinçli kararların sonucudur.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Herhangi bir durum karşısında, çok farklı davranış seçeneklerine sahibim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Bilgilerimi gerçek yaşamda kullanmakta zorluk çekerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Bir problemle uğraşırken, farklı seçenekleri dinlemeye ve gözden geçirmeye istekliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Farklı davranış biçimlerini deneyecek kadar özgüvenliyimdir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)

2. E-Öğrenme Ortamlarına Yönelik Motivasyon Anketi

E-ÖĞRENME ORTAMLARINA YÖNELİK MOTİVASYON ANKETİ

Bölüm 2 – Motivasyonel Faktörler	Hiç Katılmıyorum		Tamamen Katılıyorum		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin içeriği daha önceden bildiğim konuları kapsamaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kendi hızımda öğrenmeye başlamak hoşuma gitti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uzaktan eğitimde başarılı olmak için yeterli teknik becerimin olmadığını düşünüyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin zorluk düzeyi benim seviyeme uygundu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
İçeriklerin arasında rahatlıkla gezinebilmem hoşuma gitti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersteki bazı görevler benim için zorlayıcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin daha etkileşimli olması derse olan ilgimi artırdı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Gerçekten öğrenmeye ihtiyacım olduğunda daha kısa ders süreleri olmasını istiyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Canlı ders videoları nedeniyle bazen canlı derslere katılmayı unutuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Teknik problemler benim motivasyonumu olumsuz yönde etkiledi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derste yüzyüze konuşabileceğim bir öğretmenin olması öğrenmeme olumlu yönde yansır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ödül, hediye gibi çeşitli bileşenler ile derse karşı olan motivasyonum artırılır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersteki değerlendirme aktiviteleri ve sınavlar benim için endişe verici oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derste öğrendiklerimi uygulayabilmem için daha fazla örnekler veya uygulama aktivitesi yapılmalı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ders esnasında birçok aksaklıklar yaşadım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uygulama aktiviteleri daha iyi öğrenmeme yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ders gerçek yaşantıdaki durumları yansıttı.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Anlatımlar haricinde bireysel çalışmalarında video gibi görsel öğrenme araçlarını kullanmay tercih ettim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin işlenme şekli benim öğrenme tercihlerime uygun değil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sorularımın öğretim elemanı tarafından cevaplanması hoşuma gitti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Süreçlerini yönetebildiğim bir uzaktan ders almak benim için değerliydi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ders içeriği benim için faydalı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Görsel destekli sunumlar benim ilgimi çekti.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ders içerisinde birçok kaynağa erişme imkanı buldum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uzaktan derslerde tek başıma öğrenmekten ziyade diğer kişilerle tartışarak öğrenmeyi tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin gereklerini yerine getirmek için dersin bitiş tarihini bilmem gerekir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bu dersteki performansım hakkında yeteri kadar geribildirim aldım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersin yürütüldüğü ortamın kullanımı oldukça kolay.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Uzaktan eğitim ortamında teknik becerilerimi artırmak için teknolojiyi öğrenme noktasına odaklandım.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derste gereğinden fazla bilgi sunuldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Ders içeriği benim ilgilendiğim konulardan oluşmaktadır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çalıştığım kurum uzaktan ders almam noktasında yardımcı oldu.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Bu ders tamamlamak benim için oldukça önemliydi.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)



GAZİ GELECEKTİR...