

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

HİBRİT DÖNEMDE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM HİZMETİNİN AKADEMİK
PERFORMANSA ETKİSİ: BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NARIMAN IMANOV

İSTANBUL – 2024

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
İŞLETME ANABİLİM DALI
İŞLETME YÖNETİMİ BİLİM DALI



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

HİBRİT DÖNEMDE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN
ALMIŞ OLDUKLARI EĞİTİM HİZMETİNİN AKADEMİK
PERFORMANSA ETKİSİ: BİR ARAŞTIRMA

YÜKSEK LİSANS TEZİ

NARIMAN IMANOV

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Serkan AKGÜN

İSTANBUL – 2024

KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....” adlı tez çalışmasının savunma tarihi tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Anabilim Dalı Bilim Dalı Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Serkan AKGÜN

.....

Üye

Doç. Dr. Bülent DEMİR

.....

Üye

Doç. Dr. Murat SAĞBAŞ

.....

Üye

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Doç. Dr. Bülent DEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygu olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

NARIMAN IMANOV



ÖN SÖZ

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Serkan AKGÜN'nun değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bütün süreç boyunca her anlamda yanımda olmuş, desteğini ve katkılarını esirgememiştir.

NARIMAN IMANOV



İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	i
TABLO LİSTESİ	ii
ŞEKİL LİSTESİ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: HİBRİT ÖĞRENME MODELİ VE KULLANIMI.....	2
1.1. Hibrit Öğrenme Modelinin Tanımı	4
1.2. Hibrit Öğrenme Modelinin Tarihsel Gelişimi	6
1.3. Hibrit Öğrenmenin Tanımlanması	7
1.4. Hibrit Öğretimin Amaç ve Nedenleri	9
1.5. Hibrit Öğrenme Modelinin Uygulama Alanları	10
1.6. Hibrit Eğitimin Avantajları.....	11
1.7. Hibrit Eğitimin Dezavantajları	13
1.8. Hibrit Eğitimin Faydaları.....	15
1.9. Hibrit Eğitimin Sınırlılıkları	17
1.10. Hibrit Eğitimin Geleneksel Eğitimden Farkları	18
1.11. Hibrit Dönemde Kütüphane ve Kaynak Merkezi Hizmetleri	20
1.12. Hibrit Dönemde Teknolojik Destek ve Altyapı Hizmetleri.....	20
1.13. Öğrenme	22
1.14. Öğrenmede Eğitim Modelleri	25
1.14.1 Yüz yüze öğrenme.	26
1.14.2 Uzaktan öğrenme.....	27
1.14.3. Harmanlanmış Öğrenme	29
BÖLÜM 2: AKADEMİK PERFORMANSIN TANIMI VE ÖLÇÜMÜ	35
2.1.Akademik Başarı ve Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler	38
2.1.1. Akademik Başarı ve Zekâ.....	42
2.1.2. Akademik Başarı ve Cinsiyet	44
2.1.3. Akademik Başarı ve Sosyo-Ekonomik Durum	45
2.1.4. Öğrencilerin Bilgi Düzeyi ve Akademik Başarısı	46
2.1. Akademik Başarı Kavramının İncelenmesi	47
2.3. Akademik Başarı ve Motivasyon	49
2.2. Performansın Değerlendirmenin Tanımı	51
2.3. Akademik Performansın Ölçümünde Kullanılan Yöntemler.....	52
2.4. Akademik Performansın Bileşenleri ve Değerlendirme Kriterleri	54

BÖLÜM 3: METODOLOJİ	57
3.1. Araştırmanın Teorik Çerçevesi	57
3.2. Araştırmanın Amacı	57
3.3. Araştırma Hipotezleri	58
3.4. Araştırmanın Alt Hipotezleri	58
3.5. Anket Uygulamaları ve Veri Toplama Süreci	59
3.6. Nicel Veri Analizi: İstatistiksel Yaklaşımlar	59
3.7. Bulguların Yorumu	59
3.7.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular	59
3.8. T-Testi Sonuçları	61
3.9. ANOVA Sonuçları	65
3.10. Regresyon Sonuçları	68
SONUÇ VE ÖNERİLER	69
KAYNAKÇA	71
EK-1	84
ÖZGEÇMİŞ	89

KISALTMALAR

- BT:** Bilişim teknolojileri
- LMS:** Öğrenme Yönetim Sistemleri
- NCLB:** Geride Kalmasın Yasası
- OECD:** Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü
- PISA:** Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Program
- TIMMS:** Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet dağılımları.....	60
Tablo 2: Araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralığı.....	60
Tablo 3: Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenim görmekte olduğu alan.....	60
Tablo 4: Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim düzeyi.....	61
Tablo 5: Hibrit Eğitim tutumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine.....	61
Tablo 6: Hibrit Eğitim tutumunun eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-test sonuçları.....	63
Tablo 7: Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların yaş düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA tablosu.....	65
Tablo 8: Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların öğrenim alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA tablosu.....	67
Tablo 9: Regresyon testi bulguları.....	68

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1: Araştırmanın Modeli.....	58
-----------------------------------	----



ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Hibrit Dönemde Lisansüstü Öğrencilerinin Almış Oldukları Eğitim
Hizmetinin Akademik Performansa Etkisi: Bir Araştırma

NARIMAN IMANOV

Yüksek Lisans Tezi

İşletme Anabilim Dalı / İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Serkan AKGÜN

2024 – 93

Bu tez, hibrit öğrenme modelinin lisansüstü öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkisini kapsamlı bir şekilde incelemektedir. Hibrit öğrenme, geleneksel ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin entegrasyonunu ifade eder ve bu çalışma, modelin tanımı, tarihsel gelişimi, uygulama alanları, avantajları ve dezavantajları gibi çeşitli yönlerini ele almaktadır. Ayrıca, hibrit eğitimin akademik performans üzerindeki etkilerini değerlendirmek için yapılan nicel analizler ve anket sonuçları da dahil edilmiştir. Bulgular, hibrit öğrenme tutumunun cinsiyet, yaş, öğrenim alanı ve eğitim düzeyi gibi demografik faktörlerden bağımsız olarak öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Regresyon analizi, hibrit öğrenme tutumu ile akademik performans arasında güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Tez, hibrit öğrenme modelinin eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak ve bu modeli daha etkin bir şekilde uygulamak için bir temel oluşturmayı hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Hibrit Öğrenme, Akademik Performans, Eğitim Teknolojileri

ABSTRACT

Istanbul Kent University Postgraduate Education Institute

**The Effect of the Educational Service Received by Graduate Students in the
Hybrid Era on Academic Performance: A Research**

NARIMAN IMANOV

Master Thesis

Business Division / Business Administration Discipline

Supervisor: Dr. Stud. Member Serkan Akgün

2024 – 93

This thesis comprehensively examines the impact of the hybrid learning model on graduate students' academic performance. Hybrid learning refers to the integration of traditional and online learning methods and this study addresses various aspects of the model such as its definition, historical development, application areas, advantages and disadvantages. Also included are quantitative analyses and survey results to assess the effects of hybrid learning on academic performance. The findings show that hybrid learning attitude significantly affects students' academic performance regardless of demographic factors such as gender, age, field of study and level of education. Regression analysis reveals that there is a strong and significant relationship between hybrid learning attitude and academic performance. The thesis aims to provide a foundation to better understand the role of the hybrid learning model in education and to implement this model more effectively.

Keywords: Hybrid Learning, Academic Performance, Educational Technologies

GİRİŞ

Eğitim, toplumların evriminde ve bireylerin gelişiminde kritik bir role sahiptir. Günümüzde, teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, öğrenme yöntemleri de sürekli evrim geçirmektedir. Geleneksel yüz yüze eğitimden çevrimiçi eğitime doğru bu dönüşüm, özellikle pandemi sürecinde hız kazanmıştır. Hibrit öğrenme modeli, bu dönüşümün önemli bir parçası olarak ortaya çıkmış ve eğitim alanında yeni bir paradigma olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Hibrit öğrenme, öğrencilere hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme deneyimlerini birleştirme fırsatı sunarak, öğrenme süreçlerini zenginleştirmekte ve esneklik sağlamaktadır.

Bu tez, hibrit öğrenme modelinin lisansüstü öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, hibrit öğrenme modelinin uygulanabilirliğini, öğrenci tutumlarını ve akademik başarıya olan etkilerini değerlendirecek ve bu modelin eğitim sistemlerindeki yerini belirlemeye çalışacaktır. Ayrıca, hibrit öğrenme modelinin avantajları ve dezavantajları, faydaları ve sınırlılıkları, geleneksel eğitimden farkları ve pandemi döneminde kütüphane ile teknolojik destek hizmetlerine olan etkileri gibi konuları da ele alacaktır.

Akademik performansın tanımı ve ölçümü, tezin ikinci bölümünde incelenecektir. Bu bölümde, akademik başarı ve akademik başarıyı etkileyen faktörler, akademik başarı kavramının incelenmesi, akademik başarı ve motivasyon, akademik performansın ölçümünde kullanılan yöntemler, akademik performansın bileşenleri ve değerlendirme kriterleri gibi konular detaylı bir şekilde irdelenecektir.

Bu tez, hibrit öğrenme modelinin eğitimdeki rolünü daha iyi anlamak ve bu modeli daha etkin bir şekilde uygulamak için bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Hibrit öğrenme modelinin, öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkilediğini ve eğitim sistemlerindeki potansiyelini maksimize etmek için nasıl stratejiler geliştirilebileceğini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

BÖLÜM 1: HİBRİT ÖĞRENME MODELİ VE KULLANIMI

Hibrit öğrenme modeli, yüz yüze eğitim ile çevrimiçi eğitimin kombinasyonunu içeren bir yaklaşımı ifade ederek bu modelde öğrenciler hem fiziksel sınıflarda hem de çevrimiçi platformlarda eğitim alabilirler. Hibrit öğrenme, öğrencilere esneklik ve farklı öğrenme deneyimleri sunmakla birlikte kullanımı eğitim kurumlarının ihtiyaçları ve öğrenci profillerine göre değişebilir ve modelin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için teknoloji, planlama ve öğretim stratejileri önemli rol oynaya bilir (Usta, 2007). Hibrit öğrenme modeli, öğrencilere hem geleneksel sınıf ortamında hem de çevrimiçi platformlarda öğrenme fırsatı sunarak esneklik ve öğrenme deneyimlerinde çeşitlilik sağlayarak öğrenciler kendi hızlarında ilerleyebilir, çevrimiçi kaynaklardan yararlanabilir ve sınıf içi etkileşimlerde bulunabilirler. Eğitimciler ise öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına daha iyi odaklanabilir, etkileşimli ve katılımcı dersler düzenleyebilirler.

Hibrit Öğrenme, yüz yüze eğitimi dijital öğrenme yöntemleriyle birleştirerek katılımcılara esneklik ve kişiselleştirme imkânı sunan bir eğitim modelidir (Ünsal, 2007). Bu yaklaşımda, katılımcılar hem geleneksel sınıf içi eğitimlerle hem de çevrimiçi eğitim platformlarıyla etkileşim halinde hibrit öğrenme teknoloji ve eğitimi etkili bir şekilde bir araya getirerek katılımcılara daha verimli bir öğrenme deneyimi yaşatır.

Hibrit öğrenme modeli, teknolojinin etkin kullanımını gerektirir ve eğitimcilerin öğrenci ilerlemesini izlemelerine olanak tanıyarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlar ve hibrit öğrenme geleneksel yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenme bileşenleriyle birleştirir. Bu model hem eğitimcilere hem de öğrencilere, yüz yüze etkileşimin avantajlarından yararlanmalarına olanak tanıırken aynı zamanda çevrimiçi kaynakların ve teknolojinin faydalarını da dahil ederek esneklik sunar (Yapıcı ve Akbayın, 2012). Tipik olarak nasıl yapılandırıldığı ve kullanımına ilişkin bazı örnekler aşağıda yer almaktadır.

Yapı:

- **Yüz Yüze Oturumlar:** Bunlar, öğrencilerin fiziksel olarak derslere katıldığı, öğretmenlerle etkileşimde bulunduğu ve akranlarıyla etkinliklere katıldığı geleneksel sınıf oturumlarıdır (Balcı, 2008).
- **Çevrimiçi Bileşenler:** Bunlar, öğrencilerin bir öğrenme yönetim sistemi (LMS) veya diğer çevrimiçi platformlar aracılığıyla hibrit erişebildiği kayıtlı dersleri, tartışma forumlarını, multimedya kaynaklarını, sınavları ve ödevleri içerebilir.
- **Harmanlanmış Aktiviteler:** Öğrencilerin tartışmalar ve aktiviteler için sınıfa gelmeden önce dersleri çevrimiçi olarak izledikleri ters çevrilmiş sınıf modelleri gibi bazı etkinlikler hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenmenin unsurlarını birleştirebilir (Usta, 2007).

Kullanımı:

- **Yüksek Öğretim:** Birçok üniversite ve kolej, farklı öğrenci ihtiyaçlarını ve tercihlerini karşılamak ve teknolojiyi öğrenme deneyimine entegre etmek için hibrit öğrenme modellerini benimsemiştir (Gossett, ve Fischer, 2005).
- **K-12 Eğitimi:** Hibrit öğrenme aynı zamanda ilk ve orta öğretimde de giderek daha popüler hale geliyor ve okulların çeşitli öğrenme stilleri ve lojistik zorlukları ele almak için yüz yüze ve çevrimiçi eğitimin bir karışımını sunmasına olanak tanıyor.
- **Kurumsal Eğitim:** Şirketler genellikle farklı coğrafi konumlarda bulunan veya farklı programlara sahip çalışanlara eğitim programları sunmak için hibrit öğrenmeyi kullanarak seyahat maliyetlerini ve işten uzakta geçirilen zamanı en aza indirirken tutarlı bir eğitim sunmalarına olanak tanır.
- **Dil Öğrenimi:** Hibrit modeller, dil eğitiminde yaygın olarak kullanılır; geleneksel sınıf öğretimini uygulama, pekiştirme ve değerlendirme için çevrimiçi kaynaklarla birleştirir.

Genel olarak hibrit öğrenme, öğrenci katılımını artırabilen, farklı öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilen ve hem geleneksel hem de çevrimiçi öğretim yöntemlerinin avantajlarından yararlanabilen esnek ve uyarlanabilir bir eğitim yaklaşımı sağlar. Başarılı uygulama dikkatli planlamayı, teknolojinin etkili kullanımını ve hem eğitimcilere hem de öğrencilere sürekli destek gerektirir.

Öğrenme sürecindeki öğrenci etkinliği en temel sorulardan biridir. Öğrenci merkezli bir öğrenme sürecine ek olarak, öğrencilere iş birliği yapmayı ve yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeyi öğretmek de burada önemli bir unsurdur (Rosita, Saun ve Mairi, 2020). Öğrencilerin kendi öğrenme hızını, zamanını ve yerini belirlemesine olanak tanıyan öğrenme ortamlarının daha etkili olduğu bulunmuştur (Balaman, 2010).

Bu nedenle geleceğin okullarının bireysel öğrenmedeki farklılıklara odaklanan, bireysel öğrenmeyi öne çıkaran, okul-toplum arasındaki bağı güçlendiren öğrenme ortamları oluşturması gerekecektir. Bu bağlamda geliştirilen yeni bir öğrenme yöntemi olan hibrit öğrenme, birçok ülkede kullanılmaktadır. Pek çok kişi "melez" ve "harmanlama" sözcüklerini birbirinin yerine kullanıyor gibi görünüyor. Ancak bu iki kelime farklı tanımları temsil ediyor. Sorudaki farklılık, sınıfta gerçekleşen öğrenme süresinin sınıf dışında gerçekleşen öğrenme süresine oranından kaynaklanmaktadır (Caulfield, 2011). Hibrit öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi derslerin (50/50) dengeli bir birleşimidir ve harmanlanmış öğrenme, öncelikle yüz yüze ve çevrimiçi derslerin (25/75) birleşimidir.

1.1. Hibrit Öğrenme Modelinin Tanımı

Hibrit öğrenme modeli, geleneksel sınıf içi eğitimi çevrimiçi öğrenme bileşenleriyle birleştiren bir öğrenme yaklaşımı öğrencilere esneklik sağlamak, farklı öğrenme stillerini desteklemek ve öğrenme deneyimini zenginleştirmek amacıyla kullanılır. Hibrit öğrenme modeli genellikle şu unsurları içerebilir.

- **Sınıf İçi Eğitim:** Geleneksel sınıf içi eğitim, öğrencilerin fiziksel olarak bir araya geldiği ve öğretmenleriyle yüz yüze etkileşimde bulunduğu bir ortamı ifade ederek ortamda öğrencilere ders anlatımı, tartışmalar, grup çalışmaları ve pratik uygulamalar gibi etkinlikler sunulur (Cole vd., 2014).
- **Çevrimiçi Öğrenme:** Çevrimiçi öğrenme, internet üzerinden erişilen ve öğrencilerin zaman ve mekândan bağımsız olarak erişebileceği öğrenme materyallerini içerir (Maddison vd., 2017). Bu materyaller arasında video dersler, interaktif içerikler, çevrimiçi tartışma forumları, quizler ve diğer çevrimiçi kaynaklar bulunabilir.
- **Teknoloji Kullanımı:** Hibrit öğrenme modelinde teknoloji, öğrencilerin çevrimiçi kaynaklara erişimini kolaylaştırmak, etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmak ve öğretmenlerin öğrenci ilerlemesini izlemesine yardımcı olmak için kullanılır (Çelik ve Perçin, 2020). Bu, bir öğrenme yönetim sistemi (LMS), video konferans araçları, çevrimiçi içerik platformları ve diğer eğitim teknolojilerini içerebilir.

Hibrit öğrenme modeli, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilirken, aynı zamanda öğretmenlere de daha fazla esneklik ve öğrenci merkezli bir yaklaşım sunarak eğitimde teknolojinin etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik ederken, aynı zamanda yüz yüze etkileşim ve sosyal öğrenme fırsatlarını da korur (Kapucu vd., 2021).

Hibrit öğrenme modeli, geleneksel sınıf içi eğitimi çevrimiçi bileşenlerle birleştiren bir eğitim yaklaşımı olarak öğrencilere çeşitli öğrenme fırsatları sunarak esneklik ve erişilebilirlik sağlar. Geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi kaynaklar, interaktif ders materyalleri, çevrimiçi tartışma forumları, video konferanslar ve öz değerlendirme araçları gibi çevrimiçi bileşenler de içerebilir. Hibrit öğrenme modeli, öğrencilerin kendi hızlarında ve tercih ettikleri zamanlarda öğrenmelerini sağlarken aynı zamanda sınıf içi etkileşimi ve öğretmen rehberliğini korur (Hiğde ve Aktamış, 20219). Bu yaklaşım, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uyum sağlayabilirken teknolojinin eğitimdeki rolünden de yararlanır.

1.2. Hibrit Öğrenme Modelinin Tarihsel Gelişimi

Hibrit öğrenme modelinin tarihsel gelişimi oldukça ilginç bir geçmişe sahip ve hibrit öğrenme kavramı, ilk olarak 1960'larda ve 1970'lerde ortaya çıkmıştır (Buzpınar ve Tosun, 2021; Kentnor, 2015). Bu dönemde, teknolojinin eğitimde kullanımıyla birlikte geleneksel sınıf eğitimi ile hibrit eğitim arasında bir denge oluşturma ihtiyacı doğmuştur. İlk hibrit öğrenme modelleri, posta yoluyla gönderilen materyallerin ve sınıf içi etkinliklerin kombinasyonunu içeriyordu (Kırık, 2014: 80).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, internetin yaygınlaşması ve çevrimiçi eğitim platformlarının ortaya çıkması, hibrit öğrenme modelinin daha da popüler hale gelmesini sağlamış olup 2000'li yılların başından itibaren, eğitim kurumları ve öğretmenler hibrit öğrenme modelini daha fazla benimsemeye başlamıştır. Bu dönemde, sanal sınıflar, çevrimiçi ders materyalleri ve interaktif öğrenme araçları hibrit öğrenme deneyimini zenginleştirmiştir.

Günümüzde, özellikle pandemi süreciyle birlikte, hibrit öğrenme modeli daha da önem kazanmış ve eğitim kurumları, öğrencilere hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitim imkânı sunarak esneklik ve erişilebilirlik sağlamaya çalışmışlardır (Wehmeyer ve Zhao, 2020; Zhao vd., 2019). Hibrit öğrenme modeli, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına ve teknolojiye olan ilgilerine uygun bir ortam sunarak eğitimdeki dönüşümü desteklemekle birlikte tarihsel gelişim süreci, hibrit öğrenme modelinin eğitim alanındaki önemini ve etkisini göstermektedir (Uçar ve Bozkurt, 2018). Geçmişten günümüze kadar olan evrimiyle hibrit öğrenme, eğitimdeki yenilikçi yaklaşımlardan biri haline gelmiştir.

Hibrit Öğrenmenin temelleri, Özellikle pandemi döneminde yaşanan kısıtların da tetiklemesi ile dijital teknolojilerin yaygınlaşması ve eğitimde esneklik arayışıyla atılmıştır. Öğrenme ve gelişim profesyonelleri, katılımcılara öğrenme araçları konusunda daha fazla fırsat sunmak, öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve öğrenme sürecinin verimliliğini artırmak için yüz yüze eğitimi çevrimiçi öğrenmeyle birleştirmeye yönelik yeni modeller aramışlardır (Çelik vd., 2022). Bu ihtiyaçtan doğan hibrit öğrenme modeli, eğitim alanında önemli bir dönüşümü temsil eder.

Türkiye'de hibrit eğitim modeline geçiş ilk olarak hibrit eğitim modelinin ortaya çıkmasıyla başlamıştır (Bozkurt, 2017). Hibrit eğitim ilk kez 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Bankacılık ve İşletme Hukuku Araştırma Enstitüsü'nde denendi. Bu eğitim deneyinin amacı banka çalışanlarının mesleki gelişimini sağlamaktır. İlk hibrit denemede o yılların en popüler iletişim aracı olan mektuplar kullanılmış, ders içerikleri ve materyalleri banka yetkililerine mektupla ulaştırılmıştır.

Hibrit eğitim sisteminin denemesinden iki yıl sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na ait "Edebiyat Öğrenim Merkezi" kurularak hibrit öğrenme modelinin temelleri oluşturuldu. 1958 yılında kurulan yazışmalı öğrenme merkezi ile hibrit eğitim eğitimini tamamlayan, eğitime katılamayan kişiler tamamlamıştır. Mektupla hibrit eğitim yıllar geçtikçe ilerlemiş ve fiziki olarak eğitime erişemeyen insanlar öğrenmelerini bu şekilde tamamlamışlardır. Hibrit eğitim modeli Türkiye'de 1958 yılında Mektup Merkezi ile hayata geçirildi. Anadolu Üniversitesi, 1981 yılında Türkiye'de ilk kez TRT ile iş ortaklığına girmiş ve televizyon yayınları aracılığıyla dersler düzenlemeye başlamıştır (İşman, 1997). Böylece hibrit eğitime yönelik devrim niteliğinde bir adım atıldı. 1990 yılında eğitim-öğretimi televizyondan yayınlayan bir diğer üniversite ise Fırat Üniversitesi'dir. Fırat Üniversitesi de televizyon yayınları aracılığıyla hibrit eğitim sistemini hayata geçirdi ve başarıya ulaştı (Akyürek, 2020).

Hibrit öğrenme modeli gün geçtikçe gelişti ve daha sonraki aşamalarda hibrit eğitim sistemine "video konferans" adı verilen bir yöntem eklendi. 2008 yılına kadar pek çok üniversite bir dizi video konferans düzenleyerek hibrit eğitimi öğretim süreçlerine dahil etti (Becerikli, 2021; Bozkurt, 2017). Böylece 2010 yılı itibarıyla üniversite düzeyindeki eğitim kurumlarında hibrit eğitim modeli düzenli olarak uygulanmaya başlandı.

1.3. Hibrit Öğrenmenin Tanımlanması

Öğrenmenin Türkçesi, Farklı edebiyat tanımlarının ortak noktası, Hibrit öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi eğitim ortamlarını birleştiren bir eğitim modelidir. Hibrit öğrenme, yüz yüze ve hibrit öğrenmenin güçlü yönlerinin vurgulanması ve zayıf yönlerin en aza indirilmesiyle oluşturulan etkili öğrenmedir (Kristanto, 2017). Başka bir tanımda öğrenci ve öğretmenler için yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının uyumlu ve dengeli bir

birleşimi olarak tanımlanmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003). Hibrit öğrenmeyi öğrenmenin farklı boyutlarını içeren bir süreç olarak değerlendiriyor ve farklı boyutları olan öğrenmeden söz ediyor. Hibrit eğitimin dört farklı şekilde yapılabileceği söyleniyor:

- Eğitim hedeflerine ulaşmak için web tabanlı teknolojilerin (gerçek zamanlı sanal sınıflar, kendi kendine çalışma, işbirlikçi öğrenme, video veya metin akışı) kullanılması,
- Uygun hedeflere (öğrenme) ulaşmak için farklı öğretim yöntemlerinin (yapılandırmacılık, davranışçılık veya bilişselcilik) kullanılması. Öğretim teknolojisi olsun ya da olmasın sonuçlar),
- Farklı öğretim tekniklerinin (video, CD-ROM, e-öğrenme, film) öğretmen yönlendirmeli yüz yüze öğrenmeyle entegrasyonu,
- Öğretim tekniklerini pratik çalışma görevleriyle birleştirerek uyumlu öğrenme yaratın.

Öğrenme ve iş arasındaki etkileşim. Öğrenme hedef ve maliyetlerine en etkili düzeyde ulaşmak için öğrencinin seviyesine göre doğru zamanda, doğru kazanım, teknoloji ve öğrenme stilini sağlayan bir öğrenme programı olarak tanımlanmaktadır. Hibrit öğrenmenin temel ilkesi, benzersiz bir öğrenme deneyimi yaratmak için yüz yüze sözlü ve çevrimiçi iletişimin avantajlarını öğretimde birleştirmektir.

Hibrit öğrenmeyi çevrimiçi öğrenmeyi de içeren geniş bir küme olarak tanımlasak da geleneksel eğitim sistemi ile çevrimiçi ve hibrit öğrenme arasında bir kesişim yoktur. Hibrit eğitim ise çevrimiçi öğrenme, hibrit öğrenme ve bazı geleneksel eğitim bileşenlerinin yanı sıra kendi bileşenlerini de içeren bir küme olarak tanımlanmaktadır. İyi tasarlanmış bir harmanlanmış öğrenme modeli, çevrimiçi eğitim ile geleneksel eğitimin avantajlarını birleştirebilir. Hibrit eğitim modeli, çevrimiçi öğrenmenin esnekliği ve öğrenci merkezliliği ile geleneksel eğitim modellerinin kişilerarası faydalarını birleştirerek daha etkili bir öğrenme ortamı yaratır.

1.4. Hibrit Öğretimin Amaç ve Nedenleri

Hibrit öğretim, geleneksel sınıf içi eğitim modeli ile çevrimiçi öğrenme yaklaşımını birleştiren yenilikçi bir eğitim metotlu olup öğrencilere daha esnek bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır. Hibrit öğretimin amacı, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak öğrenmelerini sağlamak ve eğitim kalitesini artırmaktır (Demir, 2023).

Hibrit öğretim, öğrencilere esneklik ve erişim imkânı sunarak geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi kaynaklara da erişim sağlayarak, öğrencilerin istedikleri zaman ve mekânda öğrenmelerini sağlaması ve öğrencilerin iş, aile ve diğer taahhütlerle dengelemelerine yardımcı olur (Rochman ve Pertiwi, 2020). Hibrit öğretim, çeşitli öğrenme materyallerini ve kaynaklarını bir araya getirerek video dersler, interaktif simülasyonlar, çevrimiçi tartışmalar ve diğer çevrimiçi araçlar öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunması ve öğrencilerin konuları derinlemesine anlamalarına ve kavramalarına yardımcı olur.

Hibrit öğretim, öğrenciler arasındaki etkileşimi artırması çevrimiçi tartışma forumları ve diğer iletişim araçları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşime geçmelerini sağlayarak öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve derinlemesine öğrenmelerine katkıda bulunur. Öğrencilere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırarak çevrimiçi kaynakları kullanarak bilgiye erişme, dijital araçları kullanarak iş birliği yapma ve çevrimiçi iletişim kurma gibi beceriler, öğrencilerin dijital çağda başarılı olmalarını sağlar. Eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlaması belirli konuları çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla öğrenebilir ve sınıf içi etkinliklerde bu bilgileri pekiştirebilirler.

Hibrit öğretim, geleneksel sınıf içi eğitimi çevrimiçi öğrenme ile birleştiren bir öğretim modelidir. Öğrencilere çevrimiçi platformlarda veya dijital materyaller aracılığıyla öğrenme fırsatı sunarken aynı zamanda yüz yüze etkileşimli sınıf deneyimlerini de sağlayarak hibrit öğretimin amaçları ve nedenleri şunlar olabilir. Hibrit öğretim, öğrencilere öğrenme materyallerine ve kaynaklara çevrimiçi olarak erişme esnekliği sağlayarak öğrenciler kendi hızlarında ve kendi zamanlarında çalışabilirler, bu da öğrenme deneyimini kişiselleştirir ve

öğrenme engellerini azaltır. Hibrit öğretim, çeşitli öğrenme stillerine ve tercihlerine sahip öğrencilere hitap ve çevrimiçi materyalleri kendi başlarına çalışarak daha iyi anlayabilirken, diğerleri sınıf içi etkileşimlerden daha fazla fayda sağlayabilirler. Hibrit öğretim, teknolojinin sunduğu çeşitli araçları kullanarak öğrenme deneyimini zenginleştirebilir. İnteraktif ders materyalleri, çevrimiçi tartışma forumları, canlı video dersleri gibi araçlar, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Hibrit öğretim, öğrencilerin ve öğretmenlerin zamandan ve maliyetten tasarruf etmelerine yardımcı olabilir. Çevrimiçi materyallerin kullanımıyla, tekrarlanabilir içeriklerin yeniden kullanılması ve sınıf içi etkileşimlerin daha etkili bir şekilde planlanması maliyetleri azaltabilir. Hibrit öğretim, öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerde ve rehberlik hizmetlerinde yararlanabileceği fırsatlar sunularak sınıf içi zaman, derinlemesine tartışmalar, proje tabanlı öğrenme ve öğrenci ödevlerinin değerlendirilmesi için kullanılabilir (Rochman ve Pertiwi, 2020). Hibrit öğretim, geleneksel sınıf içi eğitim modelinden dijital çağın gereksinimlerine daha uygun bir modele geçişi destekler. Bu yaklaşım, eğitimde yenilikçi uygulamaların ve teknolojik gelişmelerin entegrasyonunu teşvik eder. Hibrit öğretimin amaçları ve nedenleri, öğrencilerin ve eğitim kurumlarının değişen ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamayı hedefler. Bu model, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimserken aynı zamanda sınıf içi etkileşimi ve rehberliği önemser.

1.5. Hibrit Öğrenme Modelinin Uygulama Alanları

Hibrit öğrenme modeli, çeşitli eğitim seviyelerinde ve sektörlerde geniş bir uygulama yelpazesine sahiptir. Modelin bazı önemli uygulama alanları:

- **Yüksek Öğretim:** Üniversiteler ve kolejler, geleneksel sınıf içi eğitimi çevrimiçi bileşenlerle birleştirerek hibrit öğrenme modelini benimsemiş ve öğrencilere esneklik sağlar ve farklı öğrenme stillerini destekler (Çobanoğlu, 2013). Öğrencilerin dersleri izlemesi, çevrimiçi tartışmalara katılması ve çevrimiçi kaynaklara erişmesi için çevrimiçi platformlar kullanılabilir.
- **İlk ve Orta Öğretim:** İlkokul ve ortaokullar da hibrit öğrenmeyi benimsemiş öğrencilerin sınıf içi etkileşimleri arttırılarak, aynı zamanda çevrimiçi kaynaklarla

desteklenen dersler verilerek öğrencilere daha fazla özgürlük ve öğrenme materyallerine daha geniş bir erişim sağlar (Zitter ve Hoeve, 2012).

- **Kurumsal Eğitim:** Şirketler, çalışanlarına sürekli eğitim sunarken hibrit öğrenme modelini kullanabilir ve farklı ofislerde veya coğrafi konumlarda bulunan çalışanlarına eşit erişim sağlamak için çevrimiçi kaynakların yanı sıra yüz yüze eğitimi de içerir.
- **Yabancı Dil Eğitimi:** Dil öğrenme sürecini desteklemek için hibrit öğrenme modeli kullanılır. Örneğin, öğrencilerin derslerde öğrendikleri konuları çevrimiçi olarak pekiştirmeleri veya dil becerilerini geliştirmek için çevrimiçi pratik yapmaları sağlanabilir.
- **Profesyonel Gelişim:** Hibrit öğrenme, profesyonellerin beceri ve bilgi seviyelerini artırmak için de kullanılır. Örneğin, hibrit eğitim modülleri ve çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla profesyonel gelişim kursları sunulabilir.

Hibrit öğrenme modeli, geleneksel sınıf içi eğitimin ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin avantajlarını bir araya getirerek öğrencilere ve katılımcılara daha esnek bir öğrenme deneyimi sunarak teknolojinin eğitimdeki rolünün giderek arttığı bir dönemde öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirmeye yardımcı olabilir (Kazu ve Yalçın, 2022).

1.6. Hibrit Eğitimin Avantajları

Hibrit eğitimin en önemli avantajı kaynakların kullanılabilirliğidir. Çevrimiçi eğitim sırasında çeşitli alanlardaki birçok kaynağa kolayca ulaşabilirsiniz. Hibrit eğitimin çeşitli seminerlere katılma avantajı sağladığı da görülmektedir (Doğan ve Tatık, 2015). Bu sistem öğrencilerin kendi öğrenme hızlarını belirlemelerine olanak tanır ve kaydedilen dersler sayesinde, takılıp kaldığınız her yerde egzersize tekrar dönebilirsiniz. Bu sistemin önemli bir avantajı da aktif çalışanların çeşitli eğitimlere katılma olanağı sağlamasıdır.

Bugünlerde çokça konuşulan hibrit eğitim modelinin, geleneksel eğitim modeline göre pek çok avantajı bulunuyor. Hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından pek çok avantaja

sahip olan hibrit ve hibrit eğitim gibi eğitim modelleri, günümüzde internete ve internete bağlanan cihazlara erişimin daha kolay olması nedeniyle tercih edilmektedir (Kürtüncü ve Kurt, 2020).

Çoğunlukla karma öğrenme veya karma öğrenme olarak adlandırılan hibrit eğitimin faydaları şunları içerir:

- **Esneklik:** Zaman, günümüzde en değerli şeylerden biridir. Günümüz yaşamında bazı şeylere zaman bulmak oldukça zordur. Staj veya başka bir iş yapan bir öğrencinin hafta içi her gün okula gitmesi oldukça zor ve sınırlayıcıdır. Hibrit eğitim modeli eğitim alan, çalışan veya hobilerine ve kendini geliştirmeye daha fazla vakit ayırmak isteyen öğrenciler için ideal eğitim modelidir (Çobanoğlu, 2013). Öğrenci uygun olması halinde derslere asenkron olarak da katılma olanağına sahip olmakla beraber ödevini kendisine uygun olduğunda yapabilir. Buradan yola çıkarak hibrit eğitimin oldukça uygun fiyatlı olduğunu söyleyebiliriz. Hibrit model, öğrencilere esneklik sağlayarak öğrenciler çevrimiçi kaynaklara erişerek kendi hızlarında ve tercih ettikleri zamanlarda öğrenme fırsatına sahip olarak farklı öğrenme stillerine ve kişisel zamanlama tercihlerine uyum sağlar.
- **Verimlilik:** Hibrit eğitim sistemi sayesinde öğretmenlerin planlama ve hazırlık süreleri artırarak okula daha az devam etmek hem öğretmen hem de öğrenci için zaman tasarrufu sağlar (Jeong vd., 2019). Bu sayede öğretmen derslere daha hassas bir şekilde hazırlanabilmektedir. Dersler daha iyi şekilde kullanılabilir. Bu her iki tarafın verimliliğini artırır. Kısaca hibrit eğitim sisteminin eğitimin etkinliğini artıran bir sistem olabileceği ifade edilebilir.
- **Özgürlük:** Yukarıdaki amaçların gerçekleşmesi daha özgür bir ortamın sağlanmasından kaynaklanmaktadır. Öğrenci zamanının çoğunu nasıl geçireceğine kendisi karar verebilir. Öğrenci de kendini daha özgür hissediyor.
- **Zaman yönetimi:** Hibrit eğitim modeli oldukça esnek ve özgür bir ortam sunduğundan öğrencinin ödevlerini tamamlayıp derse konsantre olamayacağı düşünülüyor. Hibrit eğitim sistemi ise tam tersine, zaman yönetimini de öğreten ve

öğrencilere planlama yeteneği kazandıran bir sistemdir (Anderson ve Dron, 2011). Öğrenci derslerine ne kadar zaman ayıracağına ve dersleri tamamlamanın ne kadar zaman alacağına kendisi karar verir.

- **Çeşitlilik ve Zenginlik:** Hibrit eğitim, geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi kaynakları da içererek öğrencilere daha geniş bir öğrenme deneyimi sunar. Video dersler, interaktif simülasyonlar, çevrimiçi tartışmalar ve diğer çevrimiçi araçlar, öğrencilerin konuları farklı bakış açılarından ele almalarına ve derinleştirmelerine olanak tanır.
- **Öğrenci Katılımı ve Etkileşim:** Hibrit model, öğrenciler arasında etkileşimi artırabilir. Çevrimiçi tartışma forumları ve diğer çevrimiçi iletişim araçları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşime geçmelerini sağlayarak sınıf içi derslerde daha zengin ve derinlemesine tartışmaların oluşmasına katkıda bulunabilir (Avcı,2020).
- **Teknoloji Kullanımı:** Hibrit eğitim, öğrencilere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırır (Atieku-Boateng, 2021). Çevrimiçi kaynakları kullanarak bilgiye erişme, dijital araçları kullanarak iş birliği yapma ve çevrimiçi iletişim kurma gibi beceriler, günümüz iş dünyasında ve toplumunda giderek daha önemli hale gelmektedir (Gülbahar ve Alper 2009).
- **Eğitim Kaynaklarının Verimli Kullanımı:** Hibrit model, eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayarak öğrenciler belirli konuları çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla öğrenebilir ve sınıf içi etkinliklerde bu bilgileri pekiştirebilir ve sınıf içi zamanın daha etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlar (Buzpınar ve Tosun, 2021).

1.7. Hibrit Eğitimin Dezavantajları

Hibrit eğitimde internet bağlantısı olmadan eğitimlere devam etmek mümkün olmayıp bağlantı sorunu yaşandığında eğitim süresinde aksamalar görülebilir. Donanımsal

eksiklikler eğitim eşitliği konusunda dezavantaj oluşturarak hibrit eğitimin gerekli görülen donanım kaynaklı eksiklikler bazıları için eğitime katılmayı güçleştirebilir. Bu da eğitimde eşitlik ilkesine ters düşecek sorunları ortaya çıkar ve zamanda bu sistemde motivasyon için öğrenciler kendilerini etkilemek zorunda kalır (Öztaş ve Kılıç, 2017).

Yüz yüze olarak bir arada alınan eğitimde sağlanan motivasyonu bu sistemde öğrenci kendisi planlamalıdır. Doğru planlama yapılmadığında eğitim sürecinde olumsuz durumlarla karşılaşılabilir ve sosyal etkileşim konusu da bu sistemin etkin olduğu dezavantajlarıdır. Yüz yüze gerçekleştirilen programda aynı anda katılım gerçekleştiren öğrenciler birbiri ile etkileşim halinde olarak bu programda ise dersler süresince video konferans ile desteklenen programlar dışında bir sosyal etkileşime girmek mümkün olmayabilir (Ateş, 2010). Hibrit katılım ile uygulamalı eğitim anlayışının sürdürülmesi biraz zordur olup öğrencileri pratik becerilerinde eksiklikler oluşmasına sebep olabilir. Hibrit modeli birçok avantaj sunsa da bazı dezavantajlara da sahiptir:

- **Teknoloji Bağımlılığı:** Hibrit eğitim, teknolojiye güvenmektedir. Bu nedenle, teknoloji sorunları veya kesintileri yaşandığında öğrenme süreci aksamış olabilirken teknoloji kullanımı öğrenciler için rahatsızlık yaratabilir veya bazı öğrencilerin erişimini sınırlandırabilir.
- **Öğretmen-Hazırlık Gereksinimi:** Hibrit eğitim uygulamak için öğretmenlerin teknolojiyi etkili bir şekilde kullanabilme ve çevrimiçi içerikleri geliştirme yeteneklerine sahip olmaları gerekirken öğretmenler için ek bir hazırlık ve eğitim gerektirebilir.
- **Öğrenci Motivasyonu:** Çevrimiçi bileşenler genellikle öğrencilerin kendi başlarına çalışmalarını gerektirirken öğrenciler için, bu bağımsızlık ve esneklik motivasyon eksikliğine veya dikkat dağınıklığına neden olabilir ve çevrimiçi etkileşimlerde yüz yüze etkileşim kadar derin olmayabilir (Yu, 2022).
- **Eşitlik ve Erişim Sorunları:** Hibrit eğitim modeli, internet erişimi ve teknolojiye erişim konusunda eşitsizliklere neden olabilirken öğrenciler, yeterli internet

bağlantısına veya uygun cihazlara sahip olmayabilirler, bu da öğrenme deneyimlerini olumsuz etkileyebilir.

- **Yüksek İletişim Gereksinimi:** Öğrencilerin çevrimiçi ortamda daha fazla iletişim ve iş birliği yapmaları gerekebilirken öğretmenlerin ve öğrencilerin daha fazla zaman ve çaba harcamasını gerektirebilir.

Dezavantajlar, hibrit eğitim modelinin etkin bir şekilde uygulanması için dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının bu zorlukları aşmak için uygun stratejiler geliştirmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına odaklanması önemlidir.

1.8. Hibrit Eğitimin Faydaları

Hibrit eğitimin artan önemi aslında sağladığı faydalarla doğrudan ilgilidir. Hibrit öğrenmenin faydaları, özellikle iletişim, bilgisayar bilimi ve eğitim teknolojisindeki teknolojik gelişmelere ve bunlarla ilişkili fırsatlara yanıt olarak artmaktadır. Hibrit eğitimin faydalarına gelince, daha geniş bir kitleye ulaşmak ve çeşitli eğitim ve öğretim seçenekleri sunarak daha geniş bir eğitim yelpazesi sunmak odak noktasıdır.

Birincil bilgi kaynakları sağlar, bireylere öğrenmeleri için sorumluluk verir, bireysel bağımsız öğrenmeyi destekler, öğrencilere daha kapsamlı bir öğrenme ortamı sağlar, eğitim maliyetlerini azaltır ve eğitim programları için standartlar sağlar (Kaya, 2002). Salgının yayılım hızını azaltmak için dünyada olduğu gibi ülkemizde de tüm eğitim kurumlarında yüz yüze eğitime ara verilmiştir. Eğitim-öğretimin devamlılığını sağlamak ve oluşabilecek öğrenme kayıplarını en aza indirmek için resmî ve özel tüm eğitim kurumları acil hibrit eğitime geçirilmiştir. Bundan dolayıdır ki hibrit eğitimin en önemli faydalarından biri de yüz yüze eğitimin sürdürülemediği salgın hastalık, deprem, doğal afet, savaş gibi durumlarda hibrit eğitim uygulamalarıyla eğitim-öğretimin devam etmesi için çok büyük bir önem arz etmesidir.

Hibrit eğitimin faydaları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Eğitimin ve ileri eğitimin sürekliliğini sağlayın. Salgın hastalık, deprem, savaş, afet, zorunlu göç vb. Mücbir sebepler nedeniyle özellikle yüz yüze eğitim-öğretim süreçlerinin kesintiye uğradığı veya gerçekleştirilemediği durumlarda öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yürütülmesinin sağlanması (Demir, 2014).
- Mekân kısıtlamalarını kaldırıyor Dilediğiniz yerde, teknik imkânın olduğu her yerde kullanabilirsiniz.
- Bu, zaman kısıtlamasını ortadan kaldırarak öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin her yerde gerçekleştirilmesine olanak tanır ve zaman kısıtlamasını ortadan kaldırarak öğrenme ve öğretme fırsatlarının istenilen zamanda ve esnek sürelerle sağlanmasına, eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğine ve yeteneklere olanak sağlar (Sinecen, 2019).
- Bağlamsal tasarruf sağlar.
- Dersleri gelişmiş, zengin ve etkileşimli araçlarla öğretme yeteneği sağlar.
- Bilgiye daha hızlı ve kolay erişme ve güncelleme yeteneği sağlar.
- Yaşam boyu öğrenme süreci için fırsatlar sağlar.
- Teşvik eder eğitim ve öğretim faaliyetleri bu, daha geniş bir kitleye ulaşarak başarılabılır.
- Bireysel farklılıkları olan öğrencilere çeşitli uygulamalarla zengin içerik kazandırmak sağlayabilir.
- Özellikle hibrit eğitim ortamında bazı öğrencilerin kazanma güvenini kazanmalarına yardımcı olmak, soru sormaktan çekinen öğrencilere yardımcı olmak, yüz yüze öğrenme ortamında öğrenmek, derse katılamayacak durumda olmak, insanların özgüvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak (Tatlı, 2021).

Genel olarak hibrit öğrenmenin faydalarına ilişkin literatüre bakıldığında, eğitimin sürekliliğinin sağlanması, zaman ve mekânda esneklik yaratılması, bilgiye erişimin kolaylaştırılması, maliyet etkinliği ve öğrenmenin kişiselleştirilmesi gibi faydalar karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme ve öğretme sürecini ön plana çıkaran ve destekleyen bir eğitim teknolojisi olduğu söylenebilir.

1.9. Hibrit Eğitimin Sınırlılıkları

Hibrit eğitim zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak bağımsız ve esnek bir öğretim ve eğitim ortamı sağlar ancak bazı sınırlamalar şunları içerir: Yüz yüze derslerde öğrenciler ve öğretmenler arasındaki etkileşimlere ilişkin kısıtlamalar, bireyler arasındaki etkileşimlere ilişkin kısıtlamalar ola bilir (Altıok, 2016). Öğrencilerin teknolojiye bağımlı hale gelme riski var. Hibrit eğitimin bilişsel alan davranışlarının kazanılmasında etkili olduğunu ancak duygusal ve psikomotor davranışların kazanılmasında etkili olmadığını, öz yönetim becerilerini gösteremeyen öğrenciler için hibrit eğitimin etkili olduğunu, yeterince verimli olmadığını söylüyor (Demir, 2014). Kişisel ve bağımsız araştırma. Kamu veya özel eğitim kurumlarında çalışanların teneffüs sürelerinin önemli bir bölümünü hibrit eğitim faaliyetlerine ayırmaları gerektiğini, öğretim elemanları ile öğrenciler ve öğrenciler arasındaki etkileşimin sınırlı olduğunu, sosyalleşmenin de bazı kısıtlamalar olduğunu ifade etti (Mirkholikovna, 2020).

Hibrit eğitimin sınırlılıkları şu başlıklar altında sıralanabilir:

- Teknik altyapının yetersizliği, eğitim-öğretim sürecinin uygulanmasında engel teşkil etmekte olup, teknik altyapının inşası yüksek maliyetler içermektedir.
- İnternet erişiminin olmaması veya İnternet ile ilgili kesintiler.
- Teknolojideki hızlı gelişmelere bağlı olarak sistemlerin ve eğitim materyallerinin sürekli güncellenmesi.
- Öğretmen ve öğrencilerin eğitim teknolojisini kullanma becerilerinin yetersizliği.
- Dijital içerik tasarlamak ve oluşturmak, öğretmenlerin ve diğer personelin daha fazla zaman ve çaba harcamasını gerektirir.
- Teknolojinin aşırı kullanımı teknoloji bağımlılığına yol açmaktadır.
- Bu durum öğrenci iletişim ve etkileşimini ciddi şekilde kısıtlamaktadır.
- Hibrit eğitim, yüz yüze eğitimden daha az etkilidir ve bu nedenle yüz yüze eğitimin bazı olumlu yönlerini gözden geçirir.
- Psikomotor davranış gerektiren uygulamalı eğitim zordur.
- Bağımsız çalışma alışkanlığı geliştiremeyen öğrencilerde zorluklar ortaya çıkar.
- Hibrit eğitimde öğretmen deneyimi eksikliği
- Hibrit eğitimde öğrenci deneyimi eksikliği Öğretmenler tarafından sürekli kontrol zordur.

Hibrit eğitimin sınırlılıklarına ilişkin yapılan araştırmalara bakıldığında teknik imkansızlıklar, teknolojik altyapıdaki eksiklikler, etkililik ve verimsizlik, iletişim ve etkileşimdeki zorluklar, sosyal ve duygusal gelişimin yetersiz olması, ölçme ve değerlendirmenin yetersiz olması gibi faktörlerin ortaya çıktığı görülmektedir (Akyürek, 2020).

1.10. Hibrit Eğitimin Geleneksel Eğitimden Farkları

Geleneksel öğretim yöntemleri ve hibrit öğretim yöntemlerinin her birinin farklı yönleri vardır. İdeal olan bireysel ihtiyaçlarınızı ve eğitim sisteminin neler sunabileceğini değerlendirip en uygun olanı seçmekte ve hibrit eğitim hem birey hem de eğitmen açısından oldukça esnekler (Erdoğan, 2019).

Eğitim kurumları ve eğitmenler tarafından oluşturulan öğretimin kendine özgü bir dengesi vardır. Zaman ve mekândan bağımsız olarak müfredatı ve diğer etkinlikleri ihtiyaçlarına göre düzenleyerek insanların başarılı olmasına yardımcı olmak için tasarlanmış geleneksel eğitimde ise öğretmen ve öğrenci arasında doğrudan bir bağ vardır. Önceden planlanmış ve koordine edilmiş öğrenme denemelerine uygundur. Bu, bir konunun sözlü olarak sunulmasını, bir öğrencinin konu hakkında düşünmesine ve diğerlerinin uyum sağlamasına olanak sağlamayı içerir (Avcı, 2020). Bu yöntem genellikle okullarda kullanılarak eğitmen ders içeriğini öğretirken öğrenciler hızlı bir şekilde not almak zorunda kalıyor ve bu da mevcut öğrenmeye konsantre olmayı zorlaştırıyor.

Hibrit eğitim, kişilerin gelişimleriyle ilgili ders dışı faaliyetlere daha fazla zaman ayırmasına olanak tanır ve geleneksel öğrenme hibrit bağlantıyı desteklemez ve sabit zamanlarda öğrenmeyi gerektirir. Ulaşım hem maddi hem de manevi açıdan oldukça sorunlu. Hibrit eğitim, geleneksel eğitimle karşılaştırıldığında yalnızca daha kaliteli ve daha uygun eğitime erişim sağlamakla kalmıyor, aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlanmasına da olanak tanıyor.

Geleneksel eğitimden birkaç açıdan farklılık gösterir:

- **Esneklik ve Erişim:** Hibrit eğitim, öğrencilere daha fazla esneklik ve erişim imkânı sunar. Çevrimiçi bileşenler, öğrencilere ders materyallerine ve kaynaklara istedikleri zaman ve herhangi bir yerden erişme olanağı sağlayarak öğrencilerin kişisel zamanlama tercihlerine ve yaşam tarzlarına daha iyi uyar.
- **Çeşitlilik ve Zenginlik:** Hibrit eğitim, geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi kaynakları da içererek öğrencilere daha geniş bir öğrenme deneyimi sunar. Video dersler, interaktif simülasyonlar, çevrimiçi tartışmalar ve diğer çevrimiçi araçlar, öğrencilerin konuları farklı bakış açılarından ele almalarına ve derinleştirmelerine olanak tanır.
- **Öğrenci Katılımı ve Etkileşim:** Hibrit model, öğrenciler arasında etkileşimi artırabilir. Çevrimiçi tartışma forumları ve diğer çevrimiçi iletişim araçları, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşime geçmelerini sağlayarak sınıf içi derslerde daha zengin ve derinlemesine tartışmaların oluşmasına katkıda bulunabilir.
- **Teknoloji Kullanımı:** Hibrit eğitim, öğrencilere teknolojiyi etkili bir şekilde kullanma becerisi kazandırır. Çevrimiçi kaynakları kullanarak bilgiye erişme, dijital araçları kullanarak iş birliği yapma ve çevrimiçi iletişim kurma gibi beceriler, günümüz iş dünyasında ve toplumunda giderek daha önemli hale gelmektedir.
- **Eğitim Kaynaklarının Verimli Kullanımı:** Hibrit model, eğitim kaynaklarının daha verimli bir şekilde kullanılmasını sağlayarak öğrenciler belirli konuları çevrimiçi kaynaklar aracılığıyla öğrenebilir ve sınıf içi etkinliklerde bu bilgileri pekiştirebilirler. Sınıf içi zamanın daha etkili bir şekilde değerlendirilmesini sağlar.

Esneklik ve erişim, çeşitlilik ve zenginlik, öğrenci katılımı ve etkileşim, teknoloji kullanımı ve eğitim kaynaklarının verimli kullanımı gibi farklar hibrit eğitimin geleneksel eğitim modeline kıyasla öğrenme deneyimini daha zengin, esnek ve etkili hale getirdiğini göstermektedir.

1.11. Hibrit Dönemde Kütüphane ve Kaynak Merkezi Hizmetleri

Hibrit dönemde kütüphaneler, geleneksel kitap ve diğer kaynaklarıyla birlikte dijital içerik ve çevrimiçi hizmetleri de entegre edilerek kütüphaneler, kullanıcıların ihtiyaçlarına daha esnek ve çeşitli şekillerde yanıt verebilirler (Harly, Dreger ve Knoblockh, 2001). Bir kütüphane kullanıcısı istediği kitabı fiziksel olarak alabilir veya dijital ortamda ödünç alır ve çevrimiçi veri tabanlarına erişim, dijital koleksiyonlar ve e-kitaplar gibi çevrimiçi kaynaklarla da desteklenebilirler. Bu şekilde, kütüphane hizmetleri daha geniş bir kullanıcı kitlesine ulaşabilir ve ihtiyaç duydukları bilgiye farklı platformlar üzerinden erişmelerini sağlayabilir.

Hibrit dönemde kütüphaneler, kullanıcıların ihtiyaçlarına cevap verebilmek için çeşitli teknolojik araçları da kullanarak online rezervasyon sistemleri, mobil uygulamalar ve sanal gerçeklik gibi teknolojiler, kullanıcıların kütüphane kaynaklarına erişimini kolaylaştırabilir ve kullanıcı deneyimini geliştirebilir. Sosyal medya platformları ve çevrimiçi topluluklar aracılığıyla da kütüphane kullanıcılarıyla etkileşim kurulabilir ve bilgi paylaşımı sağlanabilir (Mcclure ve Jaeger, 2009).

Hibrit dönemde kütüphaneler, fiziksel ve dijital ortamları entegre ederek, kullanıcıların bilgiye erişimini ve bilgiye ulaşımını kolaylaştırırken aynı zamanda geleneksel kütüphane hizmetlerini de sürdürürler ve kütüphaneler çağın gereksinimlerine uygun olarak evrilmeye devam ederken, bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı konusundaki önemli rolünü korurlar. Kütüphaneler, karma bir yapıya sahip olarak fiziksel ve dijital kaynakları bir araya getirir, çeşitli teknolojilerle kullanıcıların bilgiye erişimini kolaylaştırır, geleneksel ve çağdaş hizmetleri entegre ederek kütüphaneler, mevcut teknolojileri kullanarak kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılar, dijital platformlarda erişilebilir kaynakları artırır, esnek hizmetler sunar ve bilgiye erişimi çeşitli kanallarla sağlar. Kütüphaneler, dijitalleşmeyle birlikte esneklik ve erişimde artış sağlar, kullanıcıların bilgiye ulaşımını kolaylaştırır, çevrimiçi kaynaklarla zenginleşir ve topluluklar için çeşitli programlar sunar.

1.12. Hibrit Dönemde Teknolojik Destek ve Altyapı Hizmetleri

Günümüzde yenilikçi teknoloji toplum hayatının tüm alanlarında karşımıza çıkmakta üniversitelerde öğrenim gören öğrenciler de hem bilgi iletişim hem de diğer alanlardaki

teknolojileri yakından takip etmekte, yaşamlarının pek çok alanlarında sıklıkla kullanılmaktadırlar. Modern teknolojiyi yakından tanıyan ve günlük yaşamda uygulama olanağı bulan öğrenciler, öğrenme hayatlarında da ileri teknolojiyi görmek istemekte ve öğrenme uygulamalarında teknoloji destekli etkileşimli ortamları tercih etmektedirler (Herold, 2016). Araştırmalara göre, yenilikçi teknolojilerin öğrenciler tarafından uygulanması sonucunda, bilgi aktarımında hızlı etkileşimin sağlandığı, öğrencilerin karşı tutumlarına, motivasyonlarına ve akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı ortaya çıkmaktadır (Vojír ve Rusek, 2019).

Hibrit eğitimi sürecine katkıda bulunan, öğrenme hedeflerini gerçekleştirme fırsatı sağlayan ve eğitimsel uygulamaların sunulduğu bir platform haline gelen bir araç olması nedeniyle hibrit eğitimi programının bir parçası olarak adlandırılabilir (Edyburn, 2001). Yüz yüze etkileşimlerin yanı sıra alternatif uygulamalar sunma, öğrencide merak uyandırma, öğrenme motivasyonunu harekete geçirme ve kavramsal öğrenmeyi geliştirerek kalıcılığı artırma fırsatı sağlar (Lettl, Herstatt ve Gemuenden, 2006). Teknolojiye erişim eksikliği, kaynak eksikliği, profesyonel destek, fiziksel aktivite eksikliği, bağımlılık, psikolojik etki ve zaman eksikliği, teknolojinin eğitim amaçlı kullanılmasında başlıca sorunlardır (Batubara, 2021).

Hibrit dönemde teknolojik destek ve altyapı hizmetleri, işletmelerin karmaşık BT ihtiyaçlarını karşılamak için gelişmiş bir yaklaşım sunar. Bu dönem, bulut bilişim, yapay zekâ, nesnelerin interneti büyük veri analitiği ve diğer ileri teknolojilerin entegrasyonunu içerir. İşletmeler, bu teknolojilerin avantajlarından yararlanırken, geleneksel altyapı ve hizmetlerle de devam ederler. Hibrit dönemde, bulut bilişim önemli bir rol oynar. İşletmeler, özel ve genel bulut hizmetlerini bir arada kullanarak esneklik, ölçeklenebilirlik ve güvenlik avantajlarını elde ederler. Hibrit altyapı, yapay zekâ ve otomasyonun entegrasyonuna olanak tanır. Yapay zekâ, karmaşık veri setlerini analiz eder, öngörülerde bulunur ve süreçleri optimize eder. Bu, işletmelerin karar alma süreçlerini geliştirir ve operasyonel verimliliği artırır.

Hibrit dönemde, nesnelerin İnterneti cihazları ve sensörlerin kullanımı giderek artmaktadır. İşletmeler, üretim tesislerinde, lojistik ağlarında ve müşteri deneyimini iyileştirmek için perakende ortamlarında nesnelerin İnterneti sunduğu veri toplama ve analiz yeteneklerinden yararlanırlar. Hibrit altyapı, güvenlik ve uyumluluk gereksinimlerini karşılamak için tasarlanmış olup hassas verilerin bulunduğu yerlerde özel bulut hizmetleri kullanılırken, uygun denetimler ve düzenlemelere uyum sağlamak için gereken kontroller sağlanır (Batubara, 2021). Hibrit dönem, işletmelerin ihtiyaçlarına göre esneklik ve ölçeklenebilirlik sunar. İş yükleri değiştiğinde veya yeni gereksinimler ortaya çıktığında, işletmeler bulut ve yerel altyapılar arasında kaynakları dinamik olarak yönetebilirler. Hibrit dönemde teknolojik destek ve altyapı hizmetleri, işletmelerin rekabet avantajı elde etmelerini sağlar ve dijital dönüşüm stratejilerini destekler. Bu yaklaşım hem yeni teknolojilerin faydalarını hem de geleneksel altyapının güvenilirliğini bir araya getirerek işletmelerin büyüme ve yenilikçilik için uygun bir zemin oluşturur.

1.13. Öğrenme

Öğrenme, bireyin deneyimler, bilgi edinme, anlama, beceri geliştirme ve davranış değişikliği yoluyla bilgiyi içselleştirdiği süreçtir. İnsanlar, yaşamları boyunca çeşitli yollarla öğrenirler ve bu süreç, bireyin kimliğinin ve yeteneklerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynar. Öğrenme, genellikle şu temel bileşenleri içererek. Öğrenme, bireyin çevresiyle etkileşimde bulunarak edindiği deneyimlerle başlar. Bu deneyimler, gözlem, etkileşim, uygulama ve keşif yoluyla elde edilen bilgileri içerir. Öğrenme sürecinde, birey yeni bilgileri öğrenilir ve ders kitapları okuma, ders dinleme, çevrimiçi kaynaklardan araştırma yapma gibi çeşitli yollarla gerçekleşebilir. Edinilen bilgilerin anlaşılması, öğrenme sürecinin önemli bir aşamalı olup yeni bilgileri mevcut bilgileriyle ilişkilendirir ve bağlantılar kurar.

Öğrenme sadece bilgiyi içselleştirmekle kalmaz, aynı zamanda becerilerin geliştirilmesini de içererek deneme yanılma yoluyla becerilerin kazanılması öğrenmenin bir parçasıdır. Öğrenme sürecinin son aşaması, bireyin davranışlarında değişikliklerin görülmeli ve öğrenme sonucunda birey, yeni bilgileri ve becerileri kullanarak farklı davranışlar sergileyebilir. Öğrenme, sadece formel eğitim ortamlarında değil, aynı zamanda günlük yaşam deneyimleri, iş deneyimi ve kişisel ilgi alanlarına yönelik keşifler aracılığıyla da gerçekleşir.

Öğrenme kelimesi Türk Dil Kurumu sözlüğünde "öğrenme eylemi" olarak açıklanmaktadır Türk Dil Kurumu sözlüğünde öğrenme kelimesi aynı zamanda “bilgi edinme”, “hatırlama” ve “bilgi alma” olarak da açıklanmaktadır (Bayazıtlı, Özdemir, Alpay, 2015). Çünkü öğrenme, insanları birbirine ve bilgiye bağlayan kişisel ve doğuştan gelen sosyal bir olgudur. Çevre koşulları değiştiğinde, bireysel farklılıklar nedeniyle bazı türler diğerlerinden daha iyi uyum sağlar. Bu adaptasyon süreci canlının hayatta kalmasına ve zamanla değişmesine olanak tanıyor. Dolayısıyla öğrenme, yeni bilgileri değiştirmek ve bunlara uyum sağlamak anlamına gelir (Stolovitch ve Keeps, 2017).

Başka bir deyişle öğrenme, çevre ve bilgiyle kurulan bağlantılar sonucunda yeni bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesi olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme hayatımızın vazgeçilmez bir parçasıdır (Karaman, 2020). Öğrenme bu nedenle yaşam boyu bir süreçtir ve davranışlarda kalıcı değişiklikler içerir. Öğrenme teorileri bu davranış değişikliğinin nasıl oluştuğuna ve geliştiğine ilişkin varsayımlardır. Öğrenme teorisi ve teknolojisi sayesinde insanların nasıl öğrendiğine dair yeni bakış açıları değişmeye başlıyor.

Ayrıca öğrenme stilleri değişti, etkinlikler arttı, öğrenme etkinliklerinin önemi arttı ve öğrenenlerin öğrenmenin merkezinde olduğu kişiselleştirilmiş öğrenme giderek daha bilgilendirici hale geldi. Bireylerin nasıl öğrendikleri üzerine yapılan son araştırmalar, tüm öğrenenlerin aynı şekilde öğrenmediğini, farklı yöntem ve stratejiler kullandıklarını göstermektedir (Çolak ve Fer, 2007). Bir taraftan öğrenenin benimsediği öğrenme yaklaşımı, öğrenenin neden eğitim ortamında öğrenmeyi seçtiğini açıklamaktadır.

Öğrenme yaklaşımları, öğrencinin hedeflerindeki farklılaşmayı ve öğrenme davranışlarını gerçekleştirmek için öğrenme etkinliklerinin seçilmesini ifade eder. Dolayısıyla öğrenme yaklaşımı, öğrenenin öğrenmeye yönelik motivasyonu ve uygun stratejilerin kullanılmasıyla ilgilidir (Durdukoca, 2013). Ayrıca öğrenme yaklaşımları kavramı öğrencilerin niyetlerini ve bilgiyi nasıl işlediklerini ifade etmek için de kullanılmaktadır (Ekinci, 2009). Öğrencilerin öğrenmeye karşı farklı tutumlara, farklı tercih edilen yöntemlere veya öğrenme görevlerine farklı yaklaşımlara sahip olduğu düşüncesi, öğrencilerin öğrenmeye yaklaşımlarının araştırılmasına yol açmıştır (Çolak ve Fer, 2007). Bu bağlamda literatür incelendiğinde en yaygın öğrenme yaklaşımları şunlardır: Davranışçı

öğrenme yaklaşımları, bilişsel öğrenme yaklaşımları ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları olduğunu görebiliriz.

Davranışçı öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, bireyin çevrenin etkisiyle gözlemlenebilir yeni davranışlar kazanması veya mevcut davranışların bireyin çevresinin etkisiyle farklılaşmasıdır. Bu öğrenme yaklaşımının savunucuları davranışların neden olduğundan ziyade nasıl oluştuğunu araştırmaktadır (Fer, 2011). Bu nedenle davranışçılar, öğrenme tanımının düşünce, inanç, sezgi gibi soyut olayları içermesine gerek olmadığını, öğrenmenin gerçekleşmesinin sebebinin gözlenebilir çevre koşulları olduğunu belirtmektedir (Yüksekdağ, 2016). Bilişsel öğrenme yaklaşımına göre öğrenme, kişinin bilgiyi işlerken zihninde oluşan ve doğrudan gözlemlenemeyen olay ve süreçleri ifade eder.

Dolayısıyla bilişsel öğrenme yaklaşımı 'te öğrenme, bireylerin çevrelerini anlamalarına yardımcı olmayı amaçlayan zihinsel süreçler sonucunda gerçekleşir (Fer, 2011). Bu yaklaşımın savunucuları davranışsal tepkilerden ziyade bireylerin ne bildiğini ve bu bilgiyi nasıl edindiklerini araştırmaktadır (Yüksekdağ, 2016). Bilişsel öğrenme yaklaşımını temel alan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımıyla öğrenme, yeni edinilen tüm bilgilerin daha sonra edinilecek bilgilerin temelini oluşturması anlamına gelir. Yapılandırmacı öğrenme bu nedenle mevcut öğrenme ile yeni öğrenme arasında ilişki kurar ve mevcut öğrenmeyi yeni öğrenmeyle birleştirir (Arslan, 2009). Bu yaklaşımın savunucuları, öğrenme sürecinde bireylerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve bilginin yapılandırılmasında hangi bilgi, bilme ve anlama süreçlerinin gerçekleştiğini araştırmaktadır (Fer, 2011). Yazılan her şeye dayanarak öğrencilerin kullandıkları öğrenme yaklaşımları, öğrenme sürecinde tartışılan konulara ilişkin kendilerinden ne beklendiğine ilişkin farklı algılara bağlı olarak farklılık gösterebilmektedir (Ekinci 2008). Bu nedenle, öğrenenin öğrenme yaklaşımının belirlenmesi ve öğrenme sürecinin derin öğrenmeyi sağlayacak şekilde planlanması, sürdürülebilir üst düzey öğrenme çıktılarına ulaşmak için öğrenme sürecinin temel unsurudur (Çolak, Fer, 2007).

1.14. Öğrenmede Eğitim Modelleri

Öğrenmede kullanılan çeşitli eğitim modelleri, öğrencilere bilgiyi aktarma ve becerileri geliştirme sürecini yönlendirmek için farklı yaklaşımlar sunar. Geleneksel eğitim modeli bir öğretmen veya eğitmen, ders materyallerini öğrencilere aktarır ve öğrencilerin bilgiyi öğrenmesi beklenilerek sınıf içi dersler, ders kitapları, yazılı sınavlar gibi geleneksel yöntemler bu modele dahildir. Yapılandırılmış öğrenme modeli öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları ve ilişkilendirmeleri teşvik edilerek öğrencilerin kendi bilgi yapılarını oluşturduğu ve öğrenme sürecini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirdiği etkileşimli öğrenme ortamları öne çıkar.

Proje tabanlı öğrenme öğrenciler bir projenin parçası olarak belirli bir konuyu araştırır, analiz eder, tasarlar ve uygulanarak öğrencilere problem çözme, iletişim ve iş birliği gibi beceriler kazandırır. Tersine Eğitim öğrenciler ders materyallerini evde önceden hazırlarlar ve sınıfta bu materyaller üzerinde daha derinlemesine tartışmalar yapılır veya uygulamalı etkinlikler gerçekleştirilerek sınıf içi zamanın daha etkili kullanılmasını sağlar. Kişiselleştirilmiş öğrenme öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına ve öğrenme hızlarına göre özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunulur. Teknolojinin kullanımı, öğrencilere kendi hızlarında ilerleme ve ilgi alanlarına göre içerik seçme imkânı sağlar.

Öğrenme sürecini çeşitli yönlerden ele alır ve farklı öğrenci ihtiyaçlarına ve öğrenme hedeflerine uygun çözümler sunar. Eğitimciler, bu modelleri seçerek veya birleştirerek, öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerini ve gelişmelerini destekleyebilirler. Öğretimin en önemli unsurunun öğrenci gelişimini takip etmek olduğu ve kaliteli, öğrenci merkezli etkinlikler için bireysel öğrenmenin kişiye özel araç ve materyaller kullanılarak gerçekleştirildiği anlamına gelir. (Özkan, 2005). Öğrenme kuramı ve teknolojisi yeni öğrenme anlayışlarını dönüştürmeye başlıyor. Aynı zamanda öğrencinin öğrenme stilleri değişiyor, öğrenmeye yönelik etkinlikler önem kazanıyor ve kişisel öğrenme, öğrenciyi merkeze koymaya dayanıyor. Bir taraftan öğrenme ortamı sadece sınıfla sınırlı olmayıp internet erişimi olan her yerden öğrenmeye imkân tanıyan bir öğrenme ortamı geliştirildi (Ünsal, 2007).

1.14.1 Yüz yüze öğrenme.

Yüz yüze dersler, öğrenci ve öğretmenlerin noktada aynı anda toplanıp birebir iletişim kurduğu eğitim faaliyetleridir. Bu tanıma göre, yüz yüze öğrenme, uygulamalı öğrenme etkinlikleri için son derece uygundur çünkü yüz yüze öğrenme, öğrenciler arasında yüksek düzeyde sosyal etkileşim ve iletişim içerir. Bu nedenle yüz yüze öğrenme beceri ve tutumların geliştirilmesinde etkili bir öğretim yöntemidir.

Yüz yüze öğrenme süreci şu şekilde işlemektedir. Ders hedefleri, öğrencinin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak dersi başlamadan önce belirlenir. Öğretmen, ders hedeflerini belirlerken bu ders için daha önce geliştirilmiş olan hedefleri dikkate alacaktır. Öğretmenler, hazırlanan öğrenme içeriği kapsamında öğrencilere temel bilgileri sınıf ortamında aktarırlar. Öğrencilerin derste öğrendikleri ile ilgili geri bildirimler, sorulara verilen yanıtlar ve etkinlikler aracılığıyla alınır ve değerlendirilir.

Ancak yüz yüze derslerde öğretmenin sınıf ortamındaki davranış ve tutumu, öğrencilerin öğrenme isteklerini harekete geçirebilir ve öğrenme motivasyonlarını artırabilir. Aynı zamanda öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişimi kolaylaştırarak öğrencinin yüz yüze derslerde öğretmenlerinden anında geri bildirim almasına olanak tanıyor. Yüz yüze öğrenmenin tüm bu faydaları olmasına rağmen bazı dezavantajları da olabilir. Aşağıda yüz yüze derslerin dezavantajı bulunmaktadır. Yüz yüze derslerin dezavantajları aşağıdaki gibidir.

- Yüz yüze dersler belirli yer ve saatlerde yapıldığından herhangi bir nedenle öğrenme ortamına katılamayan öğrenci, istediği tarihte gidemediği numaralı derslere katılma imkanına sahip olmuştur.
- Dersler öğrencilere esnek değildir.
- Yüz yüze eğitim belirli bir süreye yayıldığı için öğrenme içeriği ve etkinlik örnekleri zamana göre planlanır. Bu durum öğrencilerin öğrenmesi zor olan konularda sorunlara yol açabilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu durumu telafi etme şansı da yoktur.

1.14.2 Uzaktan öğrenme

Bireysel öğrenmenin gerçekleştiği eğitim sürecinde bilgisayarların kullanılması önemli gelişmelere yol açmaktadır (Özkan, 2005). Bilgi ve iletişim teknolojileri yalnızca eğitim ortamlarında öğrenme ve öğretme sürecinin bir parçası olarak değil, bunların dışında da kullanılmaktadır. Bu bağlamda uzaktan eğitim bilgi ve iletişim teknolojilerinin en yaygın kullanıldığı öğrenme ortamlarından biridir (Yılmaz, 2009).

Uzaktan eğitim ilk kez 1840 yılında posta yoluyla steno dersi vermek isteyen Isaac Pitman tarafından uygulanmıştır (Balci, 2008). Yaklaşık 100 yıl önce ortaya çıkan ve teknolojinin gelişmesiyle birlikte sürekli değişen bu uzaktan eğitim anlayışının uygulanmasında da zamanla değişiklikler olmuştur (Yılmaz, 2009). Uzaktan eğitim kavramının tanımına da yansıdığı gibi, uzaktan eğitimin "üç kuşak" zamandan ve mekândan bağımsız olarak yürütülebilme yeteneğine dayalı olduğu söylenmektedir.

"Birinci Nesil Uzaktan Eğitim", Teknolojinin yalnızca tek bir şekilde kullanıldığı ve öğretmenlerle öğrenciler arasında doğrudan etkileşimin olmadığı bir nesil. "İkinci Nesil Uzaktan Eğitim", Öğrencilerle iletişimin basılı materyaller ve yayınlar yoluyla yürütüldüğü bir nesildir. "Üçüncü Nesil Uzaktan Eğitim", öğretmen ve öğrenciler arasındaki etkileşimin internet ve video konferans gibi iki yönlü iletişim yöntemleriyle gerçekleştiği bir nesli ifade etmektedir.

Uzaktan öğrenme, uzaktan öğrenme, e-öğrenme, açık öğrenme, dağıtık öğrenme, senkron öğrenme, esnek öğrenme gibi kavramlar kullanılmaktadır (Kanlı, 2009). Bu, eğitim materyallerinin öğrenciler ve öğretmenler tarafından fiziksel olarak farklı lokasyonlarda iletilmesini tanımlayan ve eğitim perspektifinden bakılan bir kavramdır. "Uzaktan eğitim" öğrencinin bakış açısıyla ortaya çıkan bir kavramdır (Güzel, 2010). Uzaktan eğitim; öğretmenin ve öğrenenin bulunduğu yere bakılmaksızın eş zamanlı veya eş zamanlı olarak gerçekleştirilebilen bir eğitim şeklidir.

Başka bir deyişle uzaktan eğitim farklı fiziksel alanda bulunan öğrenci ve öğretmenler tarafından, bilgi teknolojisi kullanılarak, eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan şekilde, sanal ortamda ve yerleşik bir eğitim programı çerçevesinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin

gerçekleştirilmesidir. Öğrenciye özel teknolojinin mevcudiyetinin zaman esnekliği ve kendi kendine çalışmayı mümkün kıldığı bulunmuştur (Arat, 2011). Bu bağlamda uzaktan öğrenmenin temel özellikleri aşağıda tartışılmaktadır (Yalçın, 2005).

- Öğretmenler ve öğrenciler arasındaki iletişim mektup, radyo, televizyon ve internet aracılığıyla gerçekleşir.
- Farklı fiziki lokasyonlarda oluşturulan ders araçlarına, farklı coğrafi lokasyonlardan eş zamanlı veya eş zamanlı olmayan şekilde erişilebilmektedir.
- Uzaktan eğitim yoluyla öğrenilenlerin değerlendirilmesi, mesafe ölçüm yöntemleri kullanılarak da yapılabilir.

Uzaktan Eğitim dikkatli planlama, kursunuzun ve öğrencilerinizin ihtiyaçlarını doğru bir şekilde belirlemekle başlar. Yalnızca bu belirleme yoluyla uygun teknoloji belirlenebilir. Uzaktan eğitimde öğretmen ve öğrencinin öğrenme sürecindeki rolü çerçevesinde üç tür etkileşim vardır. "Öğrenci ve içerik etkileşimi, öğrenci ve öğretmen etkileşimi, öğrenci ve öğrenci etkileşimi". Listelenen özelliklere göre uzaktan eğitimde dikkat edilmesi gereken nokta bulunmaktadır. Bu konular şunlardır;

- Öğrencilere istedikleri zaman derse erişim imkânı verilmeli ve ders süresinde herhangi bir kısıtlama olmamalıdır.
- Öğrencilerin bir konuyu öğrenememeleri durumunda, konuyu öğreninceye kadar korkmadan tekrarlamalarına fırsat verilmelidir.
- Öğrencilerin ders içeriğini derinleştirebilmeleri için yeterli sayıda görev ve örnek bulunmalıdır.
- Ders içeriğindeki grafik ve diyagramlar öğrencinin tanımasına ve anlamasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır.
- Öğrencilerin deneme sınavları yoluyla öğrenme düzeylerini artırmalarına fırsat verilmelidir.
- Öğretmenlere, öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve geri bildirim verme olanağı tanınmalıdır.

Etkili uzaktan eğitim, öğrencilere materyalle etkileşime girme ve iş birliği yapma fırsatı vermeyi gerektirir. Şu anda uzaktan eğitim uygulamalarının en yaygın olduğu alanlar şunlardır (Yılmaz, 2009). Orta ve yüksek öğretimde örgün eğitime ek bir seçenek olarak diploma vermek amacıyla okullar tarafından sağlanmaktadır. Kurumsal şirketler tarafından yürütülen uzaktan eğitim uygulamaları öğrencilerin kendi ihtiyaçları çerçevesinde veya örgün eğitim uygulamalarının tamamlayıcısı olarak bir meslek veya beceri kazanmalarını sağlayan eğitim kurumlarıdır ve eğitim sonunda sertifika verebilirler. Daha ucuz, daha hızlı ve daha etkili, standartlara dayalı hizmet içi eğitim sağlayarak çalışanların verimliliğini artırır. Çalışanlarının gelişimini sağlamak isteyen ticari kurum ve kuruluşlar. Başta okullar olmak üzere birçok eğitim kurumu uzaktan eğitim olanağı sunmaktadır. Öğrenci sayısı ve öğrenme ortamı ne olursa olsun, eğitim maliyetlerini düşürme ve eğitim sunma olanağına sahiptirler (Arat ve Bakan 2011).

Sonuç olarak bilgi ve iletişim teknolojisinin gelişmesiyle birlikte metinden başlayan uzaktan öğrenme yöntemleri öğrenme ve öğretme etkinliklerinin kalitesini artırmaktadır (Kaban, 2013). Ayrıca teknolojinin öğrenme sürecine getirdiği esneklik, kişisel öğrenme ortamı, öğrenenlerin ne zaman ve nerede eğitim almak istediklerine karar verebilmeleri ve fırsat eşitliği gibi avantajlar, uzaktan eğitim kullanımının artmasına neden olacaktır (Odabaş, 2003).

1.14.3. Harmanlanmış Öğrenme

Öğrenciler uzaktan eğitim sırasında zamanlarını, enerjilerini ve finansal harcamalarını karlı bir şekilde yönetebilirler. Aynı zamanda günümüzün İnternet teknolojisi ile insanlar kendilerini daha rahat hissetmekte ve öğrenme stiline uygun bir ortamda eğitim almak istemektedirler. Bu nedenlerden dolayı eğitim kurumları uzaktan eğitim yöntemini tercih etmektedir (Yolcu, 2015). Bu öğrenme ortamı, zaman ve mekân engellerini ortadan kaldırır, teknolojik araçları kullanarak öğrenme içeriğinin sunumunu daha çeşitli hale getirir ve bireylerin öğrenme fırsatlarına kendi hızlarında erişmelerine olanak tanır (Çabı, 2009).

Sıralanan bu nedenler eğitim araştırmacılarını yeni öğrenme modelleri geliştirmeye yöneltmektedir. Daha etkili ve verimli bir öğrenme ortamı yaratmak için araştırmacılar "harmanlanmış öğrenme" adını verdikleri bir model geliştirdiler. Yüz yüze ve uzaktan

öğrenmenin gelişmiş ve verimli özelliklerini birleştirerek yüksek düzeyde etkileşim ve yaşam boyu öğrenme fırsatları sağlar. Harmanlanmış öğrenme sürecinin sonunda istenilen üst hedefe ulaşmak için değişim yöntemini kullanan bir müfredatı olarak ifade edilmektedir (Ünsal, 2007). Başka bir deyişle harmanlanmış öğrenme. Bu, öğretmen liderliğindeki öğretim ile elektronik öğretimin veya geleneksel öğretim ile uzaktan öğrenmenin birleşimidir.

Bu tanımlara göre harmanlanmış öğrenme, geleneksel eğitim ile uzaktan öğrenmenin çeşitli modellerini birleştiren ve teknolojinin her türünden yararlanan bir eğitim yaklaşımıdır (Usta, 2007). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme. Hedef kitleye özel tasarlanmış, farklı öğrenme yaklaşımlarını, yeni teknolojiyi ve farklı etkinlikleri bir araya getiren bir programdır (Çabanoğlu, 2013). Harmanlanmış öğrenmede, yukarıdaki harmanlanmış öğrenme tanımlarının ortak özelliği, geleneksel eğitimi yeni teknolojiyle birleştirmesi ve teknoloji kullanımı yoluyla hedeflenen öğrenme çıktılarına ulaşmasıdır (Ünsal, 2007).

Bu bağlamda harmanlanmış öğrenmeye ilişkin literatür gözden geçirilmiştir. Bu tartışmanın harmanlanmış öğrenmeyi daha geniş bir perspektifte yorumladığını ve karma öğrenmede bilgi ve iletişim teknolojileri ile çevrimiçi öğrenmenin rolünü yorumladığını lütfen unutmayın (Çardak, 2012). Dolayısıyla harmanlanmış öğrenme kavramına ilişkin tanımlar medya odaklı tanımlar, yöntemin bir arada kullanılmasını öneren tanımlar ve geleneksel ile çevrimiçi eğitimin bir arada kullanılmasını öneren tanımlardan oluşmaktadır (Usta, 2007).

Harmanlanmış öğrenme; öğrenme hedeflerine ulaşmada yüksek düzeyde başarı elde etmek için doğru becerilerin doğru zamanda, en uygun öğrenme stilleri ve teknolojilerle birleştirilmesine odaklanır (Ünsal, 2007). Harmanlanmış öğrenme kavramının tanımının tamamı bu tanımlara göre incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortaya çıkmaktadır. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin uyumlu bir birleşimi olup, öğrencilere etkili ve çeşitli bir öğrenme süreci sunar.

Tanımda çevrimiçi öğrenme kavramının belirtilmesinin nedeni, öğrenme sürecinde İnternet teknolojileri üzerinde geliştirilen uygulamaların kullanılmasını ifade eden çevrimiçi öğrenme fırsatlarının giderek daha fazla kullanılmasıdır (Çardak, 2012). Harmanlanmış öğrenme ise ilk olarak uzaktan öğrenme ve çevrimiçi eğitim kavramlarıyla ortaya çıkmıştır.

Çevrimiçi eğitimin eksikliklerinin yarattığı ihtiyaçları karşılamak için bazı geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmaktadır. Ancak öğrenme sürecinde çevrimiçi öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemi olan yüz yüze öğretimle birleştirildiği görülmüştür (Usta, 2007). Harmanlanmış öğrenme bu nedenle fiziksel paylaşımı ve sanal paylaşımının bir araya gelmesiyle gerçekleşir (Ünsal, 2007).

Harmanlanmış öğrenme uygulanırken üç farklı model bulunmaktadır: beceri odaklı uygulama modeli, tutum/davranış odaklı uygulama modeli ve yetenek odaklı uygulama modeli (Dağ, 2011). Yetkinliğe dayalı modeller: Öğrenci becerilerini geliştirmek için kullanılır. Bu nedenle harmanlanmış öğrenmeye “yetkinlik odaklı uygulama modeli” de denilmektedir. Yetkinlik bazlı bu uygulama modeli, öğretmenlerin ders, simülasyon, e-kitap veya basılı kitap ve makaleleri sınıf ortamında yüz yüze öğrenme sürecinin sonunda öğrencilere internet üzerinden ulaştırmasına olanak tanır.

Bu model yüz yüze ve kişiselleştirilmiş öğrenmeyi birleştirir. Tutum modeli öğrenme sürecinde tutum geliştirmek için kullanılır. Tutum/davranış odaklı model, öğrenme içeriğinin yeni tutumların geliştirileceği ve ilişkili davranışların kazanılacağı şekilde tasarlanmasına olanak tanır. Bu modelde, geleneksel sınıf öğretimi çevrimiçi işbirlikçi öğrenme etkinliği ile desteklenebilir ve öğrenci gelişimini çevrimiçi bir kurs veya LMS aracılığıyla izlemek için rol tabanlı bir öğrenme ortamı tasarlanabilir. Beceri odaklı model öğrencilerin hızlı karar verme yeteneğini geliştirmek için kullanılır. Yetenek odaklı model, öğrencilere karar verme sürecini yaşayarak öğrenme fırsatı vermeyi amaçlamaktadır.

Öğrenciler e-posta, tartışma formları ve sohbet araçları da dahil olmak üzere teknoloji tabanlı çevrimiçi uygulamayı kullanarak istedikleri zaman iletişim halinde kalabilirler. Öğrenme grubu kurarak, konu uzmanıyla belirli bir konu üzerinde canlı problem çözme çalışmaları gerçekleştirebilirsiniz. Harmanlanmış öğrenme uygulamalarının başarısını etkileyen çeşitli faktörlerin olduğu söylenmektedir. Harmanlanmış öğrenmede bir öğrenme ortamı planlarken ilk adım, öğrenme içeriğinin bir kısmını sınıfta ve çevrimiçi ortamlarda mevcut olacak şekilde tasarlamaktır (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Bu harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenciler kendi ihtiyaçlarına ve yetenek düzeylerine göre tasarlanan öğrenme sürecine daha fazla katılarak sorumluluk alırlar.

Dolayısıyla öğrencilerin kişisel motivasyonu bu öğrenme sürecinde çok önemli bir faktördür. Harmanlanmış öğrenme sürecinde belirli bir süre içerisinde gerçekleştirilen ders içeriği konusuna ilişkin etkinlikler, ders kitapları ve ders notları kullanılarak öğrenme içeriği öğrencilere aktarılmaktadır.

Ancak bu öğrenme içeriğinin sınıf ortamında aktarımına paralel olarak öğrencilere teknoloji tabanlı multimedya araçları, videolar, bireyselleştirilmiş öğrenmeyi gerektiren etkileşimli dijital içerik gibi eğitim materyalleri sunulmaktadır. Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğretmen öğrenme sürecini yönlendirir. Çünkü öğrenme öğretmen aracılığıyla değil, öğrenci aracılığıyla gerçekleşir. Bu nedenden dolayı harmanlanmış öğrenme hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme süreçlerinin faydalı yönlerini kapsamaktadır ancak oluşabilecek bazı dezavantajlar da bulunmaktadır (Çardak, 2012). Harmanlanmış öğrenmenin avantajları ve dezavantajları şunlardır:

- Harmanlanmış öğrenme ile öğrenciler hem bireysel öğrenme becerilerini geliştirebilir hem de işbirlikçi öğrenme süreçlerini içeren çeşitli öğrenme alternatiflerinden yararlanabilirler (Yolcu, 2015).
- Harmanlanmış öğrenme ile kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sunularak, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılıp motive edilebilir, öğretmenler de öğrencilerin öğrenme sürecindeki ilerlemelerini daha kolay takip edebilir.
- Aynı zamanda öğrencilerin farklı becerisini ortaya çıkaran bütünsel öğrenme sayesinde öğrenciler öz düzenleme becerilerini de geliştirebilmektedirler.
- Harmanlanmış öğrenme ortamları öğrencilerin akademik performansını çevrimiçi eğitim ortamlarına göre daha fazla geliştirmektedir (Usta, 2007)
- Araştırmalar, harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında iletişime ihtiyaç duymadıklarını, aksine yüz yüze öğrenme ortamında gerekli olan öğrenci-öğretmen etkileşiminin öğrenme sürecine katkı sağladığını göstermiştir (Ünsal, 2007).

- Harmanlanmış öğrenmenin kalıcı bilgi üretmede daha olumlu sonuçlar ürettiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamındadırlar.
- Öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğretmen desteği, ders içeriği, ders hedefleri ve örgütsel destek açısından daha yüksek memnuniyet elde edilir (Usta, 2007; Dikmenli, 2013).
- Harmanlanmış öğrenmenin öğrencileri dersten önce hazırlanmaya, dersten sonra araştırmaya ve uygulamaya yönlendirdiği söylenmektedir.
- Harmanlanmış öğrenmede iki farklı öğrenme ortamının yüz yüze ve çevrimiçi kullanılması, yalnızca öğretim sürecinin monotonluğunu ortadan kaldırmakla kalmaz, aynı zamanda zamandan ve mekândan bağımsız iletişimin faydalarını da sağlar (Üstün, 2011).
- Bu nedenle harmanlanmış öğrenme aynı zamanda çevrimiçi ve geleneksel eğitim ortamları arasında tamamlayıcı bir denge de oluşturur.
- Harmanlanmış öğrenme öğrencilerin daha esnek ders programlarına ulaşmasını sağlar (Akkuş, 2014).
- Harmanlanmış öğrenme süreçlerinin, öğrencilerin öğrenme stillerine bağlı olarak farklı öğrenme etkinliğini esnek bir bakış açısıyla sunarak öğrenci etkileşimini, başarısını ve memnuniyetini arttırdığı bulunmuştur (Çardak, 2012).

Harmanlanmış öğrenmenin yukarıda özetlenen avantajlarının yanı sıra bazı dezavantajları da bulunmaktadır (Akkuş, 2014).

- Geleneksel yöntemlerle oluşturulan dersleri harmanlanmış öğrenmeye dönüştürmek için gerekli zaman, mekân, kaynak ve öğrenme fırsatları sağlanmaması
- Öğrenciler, zaman yönetimi becerilerinin eksikliği, bireysel öğrenme sorumluluklarının üstlenilmemesi, teknoloji kullanma becerisinin zayıf olması, harmanlanmış öğrenme

ortamının beklentilerini anlamada zorluk yaşaması gibi nedenlerden dolayı harmanlanmış öğrenmede daha az aktif ve etkilidirler.

- Öğrenci bilgisayarları farklı donanım yeteneklerine sahip, yazılım/donanım eksiklikleri var, derinlemesine düşünme için yeterli süre sağlayamıyor, yüz yüze öğretimi çevrimiçi öğrenmeyle birleştirmeyin, fiziksel öğrenmenin gerçekleşmesine izin vermiyor.
- Uzun süreli bilgisayar kullanımına bağlı rahatsızlık (Yapıcı, 2011).

Yeni bir öğrenme yöntemi olan harmanlanmış öğrenmenin öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme süreci üzerinde etkileri vardır. Harmanlanmış öğrenmenin bu bağlamda en önemli özelliği, hem öğrenme ortamlarının faydalı yönlerinden faydalanması hem de daha büyük faydalar ile dengelenmesidir (Ünsal, 2007). Buradan hareketle öğretmen ve teknolojinin desteği olmadan ne şimdi ne de gelecekte hiçbir eğitim-öğretim sürecinin gerçekleştirilemeyeceğini söyleyebiliriz (Ünsal, 2007).

BÖLÜM 2: AKADEMİK PERFORMANSIN TANIMI VE ÖLÇÜMÜ

Akademik performans genellikle bir öğrencinin veya bir grup öğrencinin akademik başarılarının göstergesi olarak kabul edilerek performans genellikle çeşitli ölçme araçları kullanılarak değerlendirilir. Akademik performansın tanımı ve ölçümü, çeşitli faktörlere bağlı olarak değişebilir, ancak genellikle şu unsurları içerebilir.

- **Sınav Notları:** En yaygın kullanılan ölçüm aracıdır. Sınavlar, öğrencilerin bilgiyi ne kadar öğrendiklerini ve anladıklarını değerlendirmek için kullanılır.
- **Proje ve Ödevler:** Öğrencilerin derinlemesine araştırma yapma, eleştirel düşünme becerilerini kullanma ve sunma yeteneklerini değerlendirmek için kullanılır.
- **Sınıf İçi Katılım:** Öğrencilerin derslere katılımı, sorulara yanıtları, tartışmalara katkıları ve diğer etkileşimleri değerlendirir.
- **Performans Değerlendirmesi:** Belirli becerilerin veya görevlerin (örneğin, yazma, matematik problemleri çözme) doğrudan ölçümü.
- **Final Projeler veya Tezler:** Öğrencilerin bir konuda uzmanlık düzeylerini ve araştırma becerilerini değerlendirmek için kullanılır.
- **Standart Testler:** Genellikle belli bir konu veya alan üzerine genel bilgiyi ölçmek için kullanılır.

Akademik performansın ölçümü, öğretim kurumları tarafından öğrencilerin bilgi, anlayış, beceri ve yeteneklerini değerlendirmek için çeşitli yöntemler kullanılarak yapılır. Bu ölçüm araçları, öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini belirlemeye, eğitim programlarını iyileştirmeye ve öğrencilere bireysel olarak rehberlik etmeye yardımcı olur.

Günümüzde işletmelerin ekonomik ve sosyal hayattaki önemi giderek artmaktadır. Rekabetçi bir ortamda işinizi etkili bir şekilde yönetmek çok önemlidir. Bunun için de en üst yönetim seviyesinden en alt kademedeki çalışanlara kadar tüm çalışanların belirli bir standardın üzerinde başarı göstermesi ve sürekli gelişmesi gerekmektedir. Sürdürülebilir rekabet avantajı elde etmek, insan kaynaklarının sürekli geliştirilmesiyle sürdürülebilir. Performans, belirli koşullara göre iş performansının düzeyi veya bir çalışanın davranış biçimi olarak tanımlanabilir. Performans Değerlendirme, çalışanların etkinliğini artırmak

amacıyla bireysel performansın belirlenmesine yönelik temel süreci içeren organizasyonel bir sistemdir. Performans değerlendirmesi, belirli bir görevi yerine getiren bireyin, grubun veya organizasyonun o görevin hedeflerine ne ölçüde ulaşabileceğini belirlemek için tasarlanmış değerlendirmelere dayanmaktadır (Örücü ve Köseoğlu,2003).

Bir başka açıdan bakıldığında çalışan değerlendirmesi, bireyin yeteneklerinin, nitelikleri ve nitelikleriyle ne ölçüde eşleştiğini inceleyen objektif bir analiz ve sentez olarak tanımlanabilir. Kişinin işe uygunluğu ve istekli olması işindeki başarısını belirleyecektir. En geniş anlamda performans değerlendirmesi. “Bireyin bu dönemdeki performansını, çalışanın becerilerini ve görevleri tamamlama yeteneğini ölçerek değerlendirir. Performans değerlendirmenin temel amacı, çalışan performansının iyileştirilmesidir. Elbette beklememelisiniz (Kaya,2000). Örneğin, çalışanların geliştirilmesinde etkili olan bir planı, maaş artışlarının belirlenmesinde en iyi planı olmayabilir. Ancak sistemleri uygun şekilde tasarlanır ve iletilirse kurumsal hedeflere ulaşılmasına ve çalışanların performansının artırılmasına yardımcı olabilir. Ayrıca her faaliyet alanı için insan kaynağının performans değerlendirme verilerinden de faydalanmak mümkün.

Bu alan şunlardır: İnsan kaynakları planlaması, kaynak bulma ve seçme, eğitim ve geliştirme, kariyer planlama ve geliştirme, ücret ve maaş programları, şirket içi çalışan ilişkileri, çalışan potansiyeli değerlendirmesi (Bingöl,2003). Performans değerlendirme sisteminin kurulabilmesi için öncelikle belli bir sürecin başlatılması ve bir ön çalışmanın yapılması gerekmektedir. Değerlendirmenin kime uygulanacağı, değerlendirme süresinin ne olacağı, değerlendirmenin ne zaman yapılacağı ve hangi değerlendirme yönteminin seçileceği açık ve şeffaf bir şekilde belirlenecektir.

Performans Değerlendirme Sürecinde standartların belirlenmesi, değerlendirme standartlarının belirlenmesi, değerlendirme sürelerinin belirlenmesi, değerlendircilerin eğitilmesi, yönetici ve çalışanlara bilgi verilmesi ve değerlendirciler için modellerin oluşturulmasıdır (Sabuncuoğlu,2000). Performans değerlendirme ve sermaye, emek, yönetim ve örgütsel unsurların “büyümesi”, “karar vermesi” ve “etkileşimi” gibi temel hedeflerin gerçekleştirilmesine katkı sağlayan çeşitli hedefler işi telafi et.

Değerlendirme kalitesinin sağlanması, yapılan işin, iyileştirilmiş yöntemler ve yeni fikirler için fırsatlar yaratılması, yönetici ve çalışanlar arasında işin beklentileri ve sonuçları hakkında iyi bir iletişim kurulması ve yöneticilere işi yapan kişiler hakkında bilgi verilmesidir. Sürprizlerin azaltılması, ücret standartlarının belirlenmesi ve performansın ödüllendirilmesi, terfi kararlarının alınması ve yeni atamalar ve transferler için niteliklerin gözden geçirilmesi amacıyla düzenli performans inceleme toplantıları ile iş oranları belirlenmekte, belirli çalışanların seçimi kolaylaştırılarak ölçülmektedir.

Birçok dersteki hedeflerden bazıları iş başarısıyla ilgilidir. İş performansı gerektiren beceriler testlerle ölçülemez. Ayrıca eğitimde başarıyı vurgulayan başarı bilgisi ölçümleri de bu yaklaşıma kanıt olarak kabul edilemez. Bunun nedeni, bir işi tamamlamak için gereken adımı bilmek ile işi belirlenmiş standartlara göre tamamlamak arasında yüksek bir korelasyon olmamasıdır. Örneğin çocuk gelişimi hakkında bilgi sahibi olmak, çocuğunuz olduğunda iyi bir ebeveyn olacağınızı garanti etmez. Bilmek ve söylemek kolaydır ama yapmak ve uygulamak her zaman zordur. Bu nedenle performansı ölçerken performansa dayalı değerlendirme araçları kullanılmalıdır. Bu araçlarla çalışırken işin sürecini gözlemliyor ve belirli bir süreçten elde edilen ürünün kalitesini inceliyorsunuz. Bu nedenle, öğrencilerin belirli bir şekilde veya tarzda bir ürün üretebilmeleri için eğitimsel bir amaç kapsamında belirli bir dizi işlemi takip etmeleri gerektiğinde performansın ölçülmesi gerekmektedir (Tekin, 1991).

Bu bağlamda başarı, "öğrencilerin mevcut bilgileriyle neler yapabileceklerini gösterme biçimi" olarak tanımlanabilir. Öğrencilerin performanslarını ortaya koyabilecekleri durumlar birçok alt boyutu içeren eserlerde olabilir. Örneğin sözlü sunumlar, makaleler, evde yapılacak ödevler, yazılacak raporlar, laboratuvar araştırmaları, grup çalışmaları, sınıf etkinlikleri. Bu çalışmaların niteliğine göre öğrenci performansı, öğrencilerden beklenen davranışlar ile çalışmanın her aşamasında sergiledikleri davranışlar karşılaştırılarak değerlendirilmektedir.

2.1.Akademik Başarı ve Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler

19. yüzyılın sonlarından bu yana eğitim, sosyal yaşamı etkili bir şekilde dönüştürecek bir güç olarak kabul edilmiş ve bu güçten yararlanılmıştır. Ülkeler eğitimi sivil gelişim ve ulus inşası için etkili bir araç olarak görüyor. İktisatçılar için eğitim, insan sermayesini geliştirmenin ve sosyo-ekonomik eşitsizlikleri ortadan kaldırmanın etkili bir aracıdır, ancak Paulo Freire gibi sosyologlar için eğitim, toplumsal bilinç ve toplumsal değişimin aracı olarak görülmektedir. Birleşmiş Milletler ve insan hakları savunucuları için eğitim temel bir insan hakkıdır ve insanların anlamlı yaşamlar sürmesinin temelidir (Vegas ve Petrow, 2008).

İnsanların anlamlı yaşamlarının bir hakkı ve temeli olan, insan sermayesinin ve yenilik kültürünün gelişiminin temel unsuru olan eğitim, dünya çapında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ortak önceliklerinden biridir. Eğitim sistemlerinin geliştirilmesi, okullarda etkili öğrenme ortamlarının oluşturulması, öğretmen yeterlik sınavları ve program geliştirme araştırmaları eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla yürütülmektedir. Eğitimin kalitesini belirleyen en önemli faktörlerden biri öğrencilerin akademik başarısıdır. Yüksek akademik başarı aynı zamanda sosyal, ekonomik ve teknolojik gelişmenin de temelidir (Pianta, Belsky, Houts ve Morrison, 2007).

Yüksek akademik performans sosyo-ekonomik gelişme sürecinde önemli bir değişkendir ve okul etkililiğini belirleyen en önemli faktörlerden biridir. Etkili okul araştırmalarında geliştirilen modeller arasında akademik başarı, okulun etkililiği ve verimliliğinin en önemli ölçülerinden biridir (Harris, 2000). Bir başka deyişle okulda yapılan tüm araştırmaların odak noktası öğrencinin akademik başarısını artıracak önlemlerdir. Eğitimin her kademesinde akademik başarıyı artırmak için araştırmalar yapıyor, akademik başarıya etki eden faktörleri belirlemek için araştırmalar yapıyoruz (U.S. Department of Education, 2010).

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2001 yılında uygulamaya konulan Hiçbir Çocuk Geride Kalmasın Yasası (NCLB), öğrencinin akademik performansını artırmayı amaçlayan kapsamlı bir eylem planı olarak dikkat çekti. Standartlara dayalı ölçüme dayalı bir sistem olarak NCLB, öğrencilerin belirlenen standartlara ulaşma düzeyini belirlemeye ve sistemik

değişim yoluyla akademik başarıyı okulun düşük performansının merkezine yerleştirmeye dayanmaktadır.

İngiltere akademik başarıyı artırmaya yönelik araştırmalar yapan ülkelerden biridir. Özellikle okulu bırakma oranlarının azaltılması ve etnik azınlık gruplarına mensup öğrencilerin akademik performanslarının artırılması Birleşik Krallık için önemli kaygılardır (Chapman ve Harris, 2004). Bu durum aynı zamanda Birleşik Krallık ekonomisini de tehdit ediyor olarak görülmektedir. Okulu bırakma oranları iş gücünün kalitesini düşürmekte ve vasıfsız işçi yetiştirmek önemli gelir kayıplarına yol açmaktadır. Bu durumu önlemek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı çeşitli reform projeleri hayata geçirerek eğitim sisteminin daha etkin çalışmasını sağlamaya ve öğrenci performansını artırmaya çalışıyor (Tomlinson, 2005). Ayrıca öğrenci başarısını belirlemeye yönelik çalışma da uluslararası düzeyde ilgi gördü. PISA ve TIMMS kapsamında yürütülen öğrenci başarısının değerlendirilmesine ilişkin uluslararası çalışma, öğrenci başarısı konusunda OECD çerçevesindeki ülkelerin bir resmini sunmaktadır.

2003, 2006 ve 2009 PISA araştırmaları, ikinci sınıf öğrencilerinin matematiksel ve bilimsel yetenek düzeylerini ve okuduğunu anlama düzeylerini ölçtü ve sonuçları her ülke için farklı ekonomik göstergelerle karşılaştırdı. Toplam 65 ülkeyi kapsayan çalışmanın yer aldığı bu ankette, Çin'in Şangay bölgesi okuma alanında 557, matematik alanında 600 ve fen alanında 575 puanla ilk sırada yer aldı. PISA ve TIMMS sonuçları, öğrencilerin akademik başarısını uluslararası bağlamda değerlendirmeleri açısından da önemlidir (OECD, 2010).

Farklı bir açıdan okuma, yazma, iletişim becerileri ve analitik düşünme gibi entelektüel beceriler, belirli bir eğitim düzeyiyle okulu bırakıp işgücü piyasasına giren kişilerin iş performansı üzerinde doğrudan etki yaratabilmektedir. Bu nedenle şirketler bu bilişsel becerilere sahip olmayan çalışanların eğitimine her yıl önemli miktarda kaynak ayırıyor. Bu durum ekonomi açısından bir kayıp olarak değerlendirilebilir.

Bir yandan, 1990'lı yılların başından itibaren etkisini hissettiren ve 2000'li yıllarda etkisi artan küreselleşme ve rekabet olgusu, dikkatlerin genelde okullara, özelde ise öğrenci

başarısına daha fazla odaklanmasına neden olmuştur. Akademik başarısızlığın önlenmesiyle başarılı ve başarısız öğrenciler arasındaki uçurumun açılması, küresel rekabet ortamında ülkelerin gücünü azaltan faktörlerden biridir. Küresel rekabet ortamında ayakta kalabilmek için ülkeler eğitim sistemlerini sürekli değiştirmekte ve akademik başarıyı artırıcı adımlar atmaktadır. Diferansiyel psikolojiye göre bireylerin zihinsel yetenekleri birbirinden farklılık göstermektedir ve bu farklılıklar belirli yöntemlerle belirlenebilmektedir. Bilgi, beceri ve entelektüel yetenek en önemli farklardır (Borman, Hewes, Overman ve Brown, 2003). Ancak diferansiyel psikoloji, bireyin bilişsel yeteneklerini veya zekasını ve akademik öğrenme süreçlerini ayrı ayrı ele aldı. Dolayısıyla farklılık psikolojisinin akademik başarıyı zihinsel performans ve zekâ ile doğrudan ilişkisi açısından açıkladığı söylenebilir (Okpala, Okpala ve Smith, 2001).

Akademik başarı kavramını açıklamaya yönelik bir diğer psikolojik yaklaşım ise davranışçılıktır. 20.Yüzyıl Davranışçılık, tarih boyunca etkili olmuş, akademik başarı ve akademik başarının ölçülmesi gibi konuları büyük ölçüde etkilemiş güçlü bir hareket ve düşünce ekolüdür. Davranışçı yaklaşıma göre bilgi, bir uyarıcı-tepki ilişkisi içinde ortaya çıkan düzenli bir birikimdir. İnsanlar ilk önce çok basit beceri biçimlerini öğrenirler ve bu öğrenme süreci giderek daha karmaşık hale geliyor. Uyarıcı-tepki ilişkisi ödülle güçlendirilir, cezayla zayıflatılır. Bireyler, ödül ve ceza gibi dışsal uyaranlarla motive edilerek yeni ve farklı beceriler öğrenebilirler davranış psikolojisinde önemli bir yere sahiptir. Thorndike akademik başarıyı, bireyin önceki öğrenmelerine dayanarak ortaya çıkan öğrenme yeteneği olarak tanımladığı entelektüel yetenek olarak adlandırmıştır (Mayer, 2003). Davranışsal yaklaşımında akademik başarı, kişinin belirli bir konu veya alanda sahip olduğu bilgi ve beceri miktarına göre tanımlanır.

Davranışçı yaklaşımlara benzer şekilde akademik başarıyı açıklamaya yönelik bir diğer bakış açısı da bilişsel psikolojidir. Bilişsel psikolojide geliştirilen teoriler, insanların belirli konu alanlarıyla ilgili kavramları, bilgi yapılarını, akıl yürütme ve problem çözme süreçlerini nasıl geliştirdiğine odaklanır. Bilişsel teorinin en önemli özelliği, öğrenenin öğrenme süreci boyunca yeni öğrendiği bilgiler ile önceki öğrenmeleri arasında ilişkiler kurarak anlamsal bütünlük oluşturmasıdır. Diferansiyel psikoloji ve davranışçılık temel olarak akademik başarıyı bireyin bilgi ve beceri düzeyiyle ilişkilendirirken, bilişsel

yaklaşımlara dayalı teoriler de bireyin ne tür bilgiye sahip olduğuyla ilgilidir. Bireyin bilgi düzeyinin yanı sıra bu bilgiyi kullanabilme becerisi de önemlidir.

Dolayısıyla bilişsel yaklaşıma göre akademik başarı, kişinin belirli bir akademik alanda edindiği bilgi becerileri, bu bilgiyi farklı şekillerde kullanabilme becerisi, akıl yürütme yeteneği ve problem çözme düzeyi olarak tanımlanabilir. Akademik başarıyı açıklamada bir diğer yaklaşım olarak durumsal bakış açısı öne çıkıyor. Sosyokültürel bakış açısı olarak da bilinen bu yaklaşımı, bireylerin edindiği bilgi ve becerilerin farklı ortamlarda analiz edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yerleşik yaklaşım, geleneksel olarak kullanılan standartlaştırılmış teste dayalı değerlendirme uygulamalarını eleştirir. Bu eleştirinin temel argümanı bireylerin edindiği bilgi ve becerilerin gerçek yaşam ortamlarında test edilmesidir. Dolayısıyla durumsal yaklaşıma göre akademik başarı, bireyin edindiği bilgi ve becerileri gerçek yaşam durumlarında gösterebilme yeteneğinin derecesidir. Bu açıdan bakıldığında matematiksel hipotezlerin formüle edilmesi ve öğrencilere uygulanması gibi süreçler çoktan seçmeli matematik problemlerini çözmekten daha önemlidir (Pellegrino, Chudowsky ve Glaser, 2001).

Akademik başarının farklı tanımları da olabilir. Cevizci akademik başarıyı “bir öğrencinin belirli bir ders veya program sonucunda gösterdiği ve programın amaçlarıyla ilgili yeterlik düzeyi” olarak tanımlamaktadır. Carter ve Good akademik başarıyı “bireyin okul ortamında belirli bir dersten veya akademik programdan ne ölçüde yararlandığının göstergesi” olarak tanımlamaktadır (Keskin ve Sezgin, 2009). Akademik başarının daha kapsamlı bir tanımı, akademik başarıyı "bireyin psikomotor ve duygusal gelişimi dışındaki tüm program alanlarındaki davranış değişiklikleri" olarak tanımlar (Erdoğan, 2006). Bu tanımlara dayanarak akademik başarı, bireyin akademik yeteneklerinde gözlemlenebilir belirli değişikliklerin meydana gelmesi olarak tanımlanabilir. Bu tür değişim süreçlerini etkileyen değişkenlerin doğasını ve bunların başarıyı ne ölçüde etkilediğini belirlemek kritik öneme sahiptir. Akademik başarıya etki eden pek çok değişkeni saymak mümkündür.

Bu değişkenler şu şekilde sınıflandırılabilir:

- Öğrenenle ilgili değişkenler;

- a) Olgunluğa özgü hazır bulunuşluk
- b) Olgunluk
- c) Genel uyanıklık
- d) Motivasyon
- e) Dikkat
- f) Yaş
- g) Zekâ
- h) Öz-düzenleme
- Öğrenme yöntemlerine ilişkin değişkenler;
 - a) Tematik yapı
 - b) Zaman
 - c) Geribildirim
 - d) Notlar
 - e) Güçlendiriciler

Bireye özgü olan bu yeteneklerin yanı sıra, bireyin dışında kalan yetenekler de bulunmaktadır (Byrnes, 2011). Ancak bireyleri etkileyen ortam, öğrenme materyallerinin özellikleri ve öğretimsel faktörler öğrenmeyi etkileyen temel konular arasındadır. Yukarıda öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenleri tartışmak yerine, zekâ, cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, öz düzenlemeli öğrenme stratejileri, motivasyon ve öğretme stili, çalışmayla ilgili değişkenler bağlamında öğrenmeyi etkileyen bir faktör olarak ele alınmıştır (Carter, 2010).

2.1.1. Akademik Başarı ve Zekâ

Akademik başarı ve zekâ arasındaki ilişki karmaşık bir konudur ve birbirlerinden bağımsız olarak değerlendirilmeleri gerekmektedir. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi anlamak için bazı önemli noktalar:

Zekâ ve Akademik Başarı Arasındaki Fark: Zekâ, genellikle bilişsel yetenekleri, problem çözme becerilerini ve hızlı öğrenme kapasitesini ifade ederek akademik başarı ise, öğrencinin belirli bir eğitim seviyesinde elde ettiği performansı yansıtır (Deary, Strand,

Smith ve Fernandes, 2007). Zekâ, akademik başarı için bir faktör olabilir, ancak tek belirleyici değildir.

Farklı Zekâ Türleri: Howard Gardner'ın çoklu zekâ teorisi gibi yaklaşımlar, zekanın tek bir boyutta ölçülemez olduğunu ve farklı alanlarda farklı yeteneklere sahip olabileceğimizi öne sürerek bir öğrencinin akademik başarısı, sadece zekâ testlerinde gösterilen bilişsel yeteneklerine dayanmaz.

Çalışma Alışkanlıkları ve Motivasyon: Akademik başarı, sadece bilişsel yeteneklere değil, aynı zamanda çalışma alışkanlıkları, motivasyon düzeyi ve öğrenme stratejileri gibi faktörlere de bağlı olup öğrencinin yüksek bir zekâ seviyesine sahip olması, otomatik olarak başarılı olacağı anlamına gelmez; çalışma disiplini ve çaba da önemlidir.

Zekâ ve Başarı Arasındaki İlişkinin Değişkenliği: Araştırmalar, zekâ ile akademik başarı arasındaki ilişkinin karmaşık olduğunu ve bu ilişkinin bireyler arasında değişkenlik gösterebileceğini göstermektedir (Mayer, 2011). Bazı öğrenciler yüksek zekâ seviyesine sahip olmalarına rağmen düşük akademik başarı gösterebilirken, diğerleri orta düzeyde zekâ seviyesine sahip olmalarına rağmen yüksek başarı elde edebilirler.

Eğitim ve Çevresel Faktörlerin Etkisi: Eğitim düzeyi, aile desteği, öğretmen kalitesi, okul kaynakları gibi çevresel faktörler, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu faktörler, zekanın yanı sıra öğrencilerin başarısını da etkileyebilir.

Zekâ ve akademik başarı arasındaki ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Zekâ, akademik başarı için önemli bir faktör olabilir, ancak tek belirleyici değildir. Başarıya etki eden birçok farklı faktör vardır ve bu faktörlerin hepsi bir araya gelerek öğrencinin performansını etkiler (Akamca, 2003). Öğrencilerin zekâ seviyelerini değil, potansiyellerini ve çabalarını teşvik etmek önemlidir.

Zekâ geleneksel olarak bir öğrencinin okuldaki başarısında en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilir (Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007). Bir öğrencinin okuldaki başarısı genellikle öğrencinin zekâ düzeyiyle açıklanır. Sosyal kabul açısından bakıldığında okulda başarılı olan öğrenciler aynı zamanda akıllı öğrencilerdir. Zekâ ile okul başarısı arasındaki ilişkiye dair ilk çalışma Fransız psikolog Alfred Binet tarafından yapılmıştır.

Binet, araştırma bulgularına dayanarak zekayı öğrenme yeteneği olarak tanımladı (Mayer, 2011). Bu görüş, zekanın bir tür öğrenme yeteneği olarak kabul edildiği psikolojide uzun süredir kabul görmektedir. Bilişsel psikolojinin gelişimi zekaya ilişkin yeni bakış açılarının gelişmesine yol açmıştır. Bilişsel psikolojiye göre zekâ, bireyin bilişsel yeteneklerinin ve yeteneklerinin en önemli göstergelerinden biridir. Bireyin üst bilişsel yeteneklerinin niteliğini belirleyen en önemli faktör zekasıdır. Son yıllarda zekaya ilişkin öne sürülen bir diğer teorik bakış açısı da çoklu zekâ teorisidir.

Howard Gardner tarafından öne sürülen bu teori, insanların farklı zekâ alanlarına sahip olduğunu ve bireylerin bu zekâ alanlarından hangisinin baskın olduğuna bağlı olarak geliştiğini belirtmektedir. Zekanın tek boyutlu olmaktan ziyade çok boyutlu bir yapı olduğunu savunan çoklu zekâ teorisi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin nasıl daha etkili düzenlenebileceği konusunda yeni bir bakış açısı sağlaması açısından önemlidir. Bu teorik yaklaşım, öğrenci başarısının çok boyutlu bir değerlendirmesini sağlar; matematik ve dil becerilerine sahip öğrencinin yanı sıra çeşitli disiplinlerde becerilere sahip öğrenci de başarılı kabul edilecektir (Akamca, 2003). Öte yandan farklı zekâ alanlarına yönelik etkinliklerle tasarlanan derslerin öğrencilerin akademik başarısına önemli katkı sağladığı ortaya konmuştur. Araştırmalar çoklu zekâ kuramına dayalı etkinliklerin öğrencilerin zorlandığı okuma, matematik, fen gibi derslerde akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini göstermiştir (Kuloğlu, 2005). Bireyin bilişsel yeteneği veya zekâsı ile akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

2.1.2. Akademik Başarı ve Cinsiyet

Cinsiyet ile akademik performans arasındaki ilişkiyi araştıran birçok çalışmanın bulunduğunu belirtmekte fayda var. Ancak akademik başarı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin niteliğine ilişkin pek çok soru işareti bulunmaktadır. Araştırmalar, kız öğrencilerin dil becerisi açısından erkek öğrencilere göre daha yüksek akademik başarıya sahip olduklarını ancak erkek öğrencilerin matematikte kız öğrencilerden daha başarılı olduklarını göstermiştir. Matematik başarısı ile cinsiyet arasındaki ilişkinin yaşa ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterdiği bulunmuştur (Priess ve Hyde, 2011).

İlkokuldaki kız ve erkek çocukların matematik performanslarında yaş ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kız öğrenciler erken ergenlik döneminde özellikle ikinci sınıftan sonra matematik görevlerinde erkek öğrencilerden daha iyi performans göstermektedir ancak bu performans ergenlik döneminin sonlarına doğru azalmaktadır (Herbert ve Stipek, 2005). Ergenlik boyunca kavramsal anlayışa dayalı testlerde kız ve erkek öğrenciler benzer performans sergiliyor. Yine erken ergenlik döneminde problem çözme alanında benzerlikler olsa da geç ergenlik döneminde bu durum erkek çocukların lehine değişmektedir. Uygulamalı problem çözme boyutunda kız öğrencilerin kendilerine olan güvenleri erkeklere göre daha düşük çıkmıştır ve bu sonuçlar kız öğrencilerin daha düşük beceri ve görev zorluklarına bağlanabilir.

Her ne kadar hesaplama boyutu olan cinsiyet etkisi gözlenmese de uygulama boyutu olan 'te kız öğrencilerin beklenmedik bir şekilde erkek öğrencilere göre daha kararlı davranışlar sergilediğini tespit ettik. Erkek matematik öğrencilerinin akademik başarısının nedenleri konusunda net bir açıklama bulunmamakla birlikte literatür, öğrencilerin matematikte kendi yeteneklerine ilişkin algılarının bu başarının nedeni olabileceğini göstermektedir Matematik başarısında matematik yeteneği algılarına ilişkin araştırmalarda cinsiyetin rolüne ilişkin genel bir tutarlılık yoktur.

Cinsiyet ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi genel olarak değerlendirmek gerekirse, erkeklerin matematikte kızlardan daha iyi performans gösterdiği ve bu durumun ilkokulun ikinci aşamasından itibaren gelişmeye başladığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu başarı farkı bazı matematik konularında kızların lehine kayarken, bazı konularda ise başarı farkının erkeklerin lehine olduğu ortaya çıkıyor. Cinsiyetin öğrenme sürecindeki rolüne ilişkin araştırmalar karışık sonuçlar vermiştir ancak net bir bakış açısının olmayışı, araştırmacıları cinsiyetle ilgili farklı yönleri araştıran çalışmalara yönlendirmektedir (Olszewski-Kubilius ve Turner, 2002). Bir taraftan cinsiyet ve akademik yetenek arasındaki ilişkide öğrencilerin matematiğe ilişkin görüşlerini etkileyen faktörleri açıklığa kavuşturmayı amaçlayan araştırmalar cinsiyetin rolünün anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

2.1.3. Akademik Başarı ve Sosyo-Ekonomik Durum

Akademik başarı ve sosyo-ekonomik durum arasında güçlü bir ilişki var olup araştırmalara göre yüksek sosyo-ekonomik statüye sahip olan ailelerin çocuklarının

genellikle daha yüksek akademik başarı elde etme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Bomstein ve Bradley, 2003). Yüksek gelir düzeyine sahip aileler, çocuklarına daha iyi eğitim fırsatları sunula bilmekte olup özel okullara gitme, özel ders alma veya eğitim materyalleri satın alma gibi olanaklar, akademik başarıyı artırabilir (Willms, 2003).

Yüksek gelir düzeyine sahip aileler, çocuklarının eğitime daha fazla kaynak ayırarak iyi kitaplara, bilgisayarlara, internet erişimine ve diğer eğitim materyallerine erişim sağlayabilir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler genellikle daha istikrarlı bir yaşam tarzına sahip olup iyi bir konut, daha az maddi stres ve daha fazla güvenlik, çocukların okula odaklanmasına ve akademik başarı elde etmesine yardımcı olabilir. Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki aileler, genellikle daha geniş bir sosyal ve kültürel ağa sahip olması çocukların öğrenme gelişimine destek olabilir ve onlara fırsatlar sunabilir.

Sosyo-ekonomik durumun akademik başarı üzerindeki etkisi tek yönlü olmayıp düşük gelirli ailelerden gelen öğrenciler de başarılı olabilir ve yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerden gelen öğrenciler de zorluklarla karşılaşabilir. Eğitim politikaları ve sosyal destek sistemleri, sosyo-ekonomik farklılıkları azaltmaya ve tüm öğrencilere eşit fırsatlar sunmaya yönelik olarak tasarlanmalıdır.

2.1.4. Öğrencilerin Bilgi Düzeyi ve Akademik Başarısı

Öğrencilerin bilgi düzeyi ve akademik başarısı arasında güçlü bir ilişki vardır, ancak bu ilişki karmaşık ve çok yönlüdür. Öğrencilerin sahip oldukları bilgi düzeyi, genellikle akademik başarılarını etkileyerek iyi bir bilgi temeli, öğrencilere ders materyallerini daha iyi anlama, bağlantılar kurma ve karmaşık konseptleri çözme yeteneği sağlar (Garrison, 2004). Dolayısıyla, genellikle bilgili olan öğrenciler, daha yüksek akademik başarı elde ederler. İyi bir bilgi düzeyi, öğrencilerin temel kavramları anlamalarına ve temel becerileri kazanmalarına yardımcı olarak temel kavramlar ve beceriler, genellikle akademik başarının temelini oluşturur ve daha karmaşık konuları anlamak için bir zemin sağlar.

Bilgi düzeyi, öğrencilerin problem çözme yeteneklerini ve analitik düşünme becerilerini etkiler. İyi bir bilgi düzeyine sahip öğrenciler, daha karmaşık problemleri daha etkili bir şekilde çözebilirler ve daha derinlemesine analiz yapabilirler, bu da akademik

başarılarını artırabilir (Marzano, 2003). Bilgi düzeyi, öğrencilerin motivasyonunu ve öz düzenleme becerilerini etkileyerek iyi bir bilgi düzeyine sahip öğrenciler, genellikle daha yüksek bir motivasyon seviyesine sahiptirler ve öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetme yeteneğine sahiptirler.

Bilgi düzeyi, öğrencilerin performanslarını değerlendirme ve geri bildirim alma süreçlerini etkiler. Bilgi düzeyi daha yüksek olan öğrenciler, daha doğru bir şekilde kendilerini değerlendirebilirler ve aldıkları geri bildirimleri daha etkili bir şekilde kullanabilirler (Myhill ve Brackley, 2004). Öğrencilerin bilgi düzeyi ve akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki vardır. Bilgi düzeyi tek başına yeterli değildir; öğrencilerin motivasyon seviyesi, öz düzenleme becerileri, problem çözme yetenekleri ve değerlendirme becerileri gibi diğer faktörler de akademik başarılarını etkileyerek eğitimde bütünsel bir yaklaşım benimsemek ve öğrencilerin tüm yönlerini desteklemek önemlidir.

Akademik başarıya ilişkin bir diğer değişken ise öğrencilerin ön bilgi düzeyidir (Garrison, 2004). Öğrencilerin eğitimlerinin başında sahip oldukları bilgiler, gelecekte kazanacakları bilgilerin temelini oluşturur. Ön bilgi düzeyini “belirli bir alanda edinilen bilgi” (Marzano, 2003) veya “farklı bilgi ve becerilerin çok boyutlu, dinamik ve hiyerarşik bir bütünü” olarak tanımlamak mümkündür. Ön bilgi düzeyinin diğer bir tanımı ise “bireyin okul ortamı, ev yaşamındaki belirli etkinlikler ve kişisel deneyimler aracılığıyla edindiği bilgi birikimidir” (Myhill ve Brackley, 2004). Bir konu hakkında daha fazla bilgiye sahip olan öğrenciler, daha az bilen öğrencilere göre konuyu daha iyi anlayabilmekte ve dolayısıyla daha yüksek düzeyde akademik başarı gösterebilmektedirler.

2.1. Akademik Başarı Kavramının İncelenmesi

Akademik başarı, genellikle eğitim ve öğretim süreçlerindeki hedeflere ulaşma derecesini ifade eder. Ancak, bu kavramın tek bir tanımı yoktur ve farklı bağlamlarda farklı şekillerde anlaşılabilir. Genel olarak, akademik başarı, bir öğrencinin eğitim sürecindeki performansını, bilgi ve beceri kazanımını, öğrenme hedeflerine ulaşma derecesini ve öğrenme sürecine katılımını yansıtır. Akademik başarıyı etkileyen birçok faktör vardır. Bunlar arasında öğrencinin zekâ düzeyi, öğrenme tarzı, motivasyon seviyesi, çevresel etkiler, aile desteği, öğretim yöntemleri ve öğrenme materyalleri gibi faktörler bulunur

(Deary, Strand, Smith ve Fernandes, 2007). Akademik başarı sadece sınav notlarına veya puanlara dayalı olarak değerlendirilmez; kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeli ve öğrencinin genel gelişimi, problem çözme yetenekleri, eleştirel düşünme becerileri ve sosyal beceriler gibi alanları da içermelidir.

Akademik başarıyı ölçmek için kullanılan yaygın yöntemler arasında sınavlar, proje ve ödevler, performans değerlendirmeleri, standardize testler, portfolyolar ve öğretmen değerlendirmeleri yer alır. Ancak, bu yöntemlerin tek başına yetersiz olduğu ve öğrencinin tüm yeteneklerini tam olarak yansıtmadığı kabul edilmelidir. Akademik başarı, bir öğrencinin sadece notlarını veya başarılarını değil, aynı zamanda öğrenme sürecine katılımını, özgüvenini, problem çözme yeteneklerini ve ilgi alanlarını da içermelidir (Akamca, 2003). Bu nedenle, akademik başarının ölçülmesi ve değerlendirilmesi karmaşık bir süreçtir ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirir.

Akademik başarı kavramı, genellikle bir öğrencinin eğitim sürecinde elde ettiği başarıyı ifade eder. Ancak bu kavramın incelenmesi, sadece notlarla veya sınav sonuçlarıyla sınırlı değildir. Akademik başarı, hem bilişsel yeteneklerin (zekâ, analitik düşünme, problem çözme becerileri) hem de yönetsel yeteneklerin (çalışma alışkanlıkları, zaman yönetimi, motivasyon) birleşimini gerektirir. Başarılı öğrenciler hem akademik becerilerini geliştirirken hem de bu becerileri etkili bir şekilde uygulamak için gerekli yönetim becerilerine sahiptirler. Akademik başarı, sadece ders notlarına veya sınav sonuçlarına dayanmaz; aynı zamanda öğrencinin öğrenme ve anlama sürecindeki ilerlemesini de yansıtır. Başarılı öğrenciler, öğrenme sürecinde derinlemesine anlama, eleştirel düşünme ve bağlantılar kurma yeteneğine sahiptirler.

Akademik başarı, bir öğrencinin performansının kapsamlı bir değerlendirmesini gerektirir. Sadece sınav sonuçlarına veya notlara dayanarak öğrencinin başarısını belirlemek yetersiz olabilir. Öğrencinin proje çalışmaları, sunumları, katılımı, ödevleri ve diğer performans göstergeleri de değerlendirmeye alınmalı olup öğrencinin eğitim bağlamında elde ettiği başarıyı yansıtır (Akamca, 2003). Öğrencinin yaşadığı sosyo-ekonomik durum, aile desteği, öğretmen kalitesi, okul kaynakları ve diğer çevresel faktörler, akademik başarı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Akademik başarı, sadece geçici bir durum değil, aynı zamanda öğrencinin uzun vadeli eğitim ve kariyer başarısı için bir temel oluşturur. Başarılı

bir eğitim geçmişı, öğrencinin ileriye dönük fırsatları değerlendirme ve başarı için daha iyi bir konuma gelme olasılığını artırabilir.

Akademik başarı kavramı, öğrencinin eğitim sürecinde elde ettiği başarıyı ifade ederken, sadece sınav sonuçlarına veya notlara dayanmaz. Derinlemesine incelendiğinde, bu kavram, öğrencinin bilişsel ve yönetsel yeteneklerinin yanı sıra öğrenme ve anlama sürecindeki ilerlemesini de içererek akademik başarıyı anlamak ve değerlendirmek için kapsamlı bir yaklaşım benimsemek önemlidir.

2.3. Akademik Başarı ve Motivasyon

Akademik başarı ve motivasyon, öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli faktörlerdir. Bu iki kavram arasındaki ilişkiyi daha iyi anlamak için bazı anahtar noktalar:

Motivasyonun Rolü: Motivasyon, öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını ve çabalarını etkileyerek yüksek motivasyon düzeyine sahip öğrenciler, daha fazla çaba harcarlar, daha az pes ederler ve genellikle daha iyi sonuçlar elde ederler. Öte yandan, düşük motivasyon düzeyine sahip öğrencilerin akademik başarıları genellikle düşüktür.

İçsel ve Dışsal Motivasyon: İçsel motivasyon, öğrencilerin kişisel ilgi, merak ve başarıya duydukları içsel memnuniyetten kaynaklanarak dışsal motivasyon ise, öğrencilerin ödüllendirme, takdir veya başka dış faktörlerden kaynaklanan motivasyonlarını ifade eder (Jackson, 2002). İçsel motivasyon, uzun vadeli başarı için daha sürdürülebilir bir etkiye sahip olabilir.

Hedef Belirleme ve Öz Düzenleme: Motive öğrenciler, belirli hedeflere ulaşmak için çaba gösterirler ve bu hedeflere ulaşmak için gerekli adımları planlanarak hedef belirleme ve öz düzenleme becerileri, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir.

Başarı İnancı ve Öz Yeterlilik: Öğrencilerin kendilerine güveni, akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktör olup yüksek bir başarı inancı ve öz yeterlilik duygusu olan öğrenciler, zorluklarla daha iyi başa çıkarlar ve başarıya daha fazla motive olurlar (Jackson, 2002).

Öğrenme Ortamı ve Destek: Öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen dışsal faktörler arasında öğrenme ortamı ve destek de yer alınarak destekleyici bir öğrenme ortamı, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve başarılarını teşvik edebilir.

Başarıyı Değerlendirme ve Geribildirim: Başarıyı değerlendirme ve geribildirim, öğrencilerin ilerlemelerini takip etmelerine ve güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olabilir. Pozitif geribildirim, öğrencilerin motivasyonunu artırabilirken, yapıcı eleştiri, gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olabilir.

Akademik başarı ve motivasyon arasında güçlü bir ilişki vardır. Motive öğrenciler, daha yüksek akademik başarıya ulaşma olasılığı daha yüksektir. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrencilerin motivasyonunu artırmaya yönelik stratejiler geliştirmeleri ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlamaları önemlidir (Schunk, 2009).

Motivasyon, öğrenme sürecinde doğrudan gözlemlenebilir bir yapı değildir. Bireyin motivasyon düzeyi, sözlü ifadeler, hedefler arasındaki seçimler ve hedefe yönelik eylemler yoluyla dolaylı olarak gözlemlenebilen davranışsal süreçler aracılığıyla belirlenebilir. Bu bağlamda motivasyon, insanların neden belirli bir şekilde davrandıklarını anlamada bir rehberdir.

Bir taraftan motivasyon çok önemli bir rol oynasa da basit öğrenmenin çok az motivasyonla gerçekleşebildiği zamanlar da vardır. Öğrenmeye motive olan öğrenciler derse aktif olarak katılacak ve bilgilerin tekrarlanması, bilgilerin önceki bilgileriyle ilişkilendirilmesi, soru sorulması gibi etkinliklere katılacaklardır. Motive olmuş insanlar boş zamanlarında ilgili faaliyetlerle meşgul olurlar, ders çalışırlar veya başka öğrenme yöntemleri ararlar (Schunk, 2009). Motivasyon doğrudan değil, belirli davranış kalıplarının analizi yoluyla dolaylı olarak gözlemlenebilen bir yapı olduğundan, onun doğasını anlamak için çeşitli teorik yaklaşımlar önerilmiştir. Motivasyon farklı alt yapılardan oluştuğu için her teorik yaklaşımın farklı boyutları vardır. Bu alt yapılar içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve öz-yeterlik olarak sıralanabilir. Bu kavramlar aynı zamanda öğrenci başarısında önemli rol oynayan faktörler arasındadır (Jackson, 2002).

Motivasyon teorilerinin gelişimi incelendiğinde, önerilen ilk teorinin esasen insanları harekete geçiren faktörlerle ilgili olduğu ortaya çıkıyor. Bu ilk teorilerin örnekleri arasında Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi ve Herzberg'in hijyen teorisi yer alır (Schunk, Pintrich, Meece, 2008). Ancak bu teorik yaklaşımların iş hayatında daha etkili olduğu ve öğrenme sürecinde ortaya çıkan motivasyonu açıklamada yeterli olmadığı ortaya çıkmaktadır. Öğrenme ve okul başarısı bağlamında motivasyonu etkili bir şekilde açıklayabilen teorik yaklaşımlar arasında hedef teorisi ve sosyal bilişsel teori, öz düzenleme ve motivasyon süreçlerine ilişkin açıklamalarıyla öne çıkmaktadır (Schunk, 2009).

2.2. Performansın Değerlendirmenin Tanımı

Performans değerlendirme, başarıya ve başarıya giden yolu göstermek, çalışanların eksikliklerini gidermek ve mükemmelliğe giden süreci göstermek amacıyla çeşitli kaynaklarda kullanılmaktadır. Aşağıda çeşitli kaynaklarda bulunan performans değerlendirme kavramlarının bazı tanımları bulunmaktadır.

- Performans değerlendirmesi, bir çalışanın kendisine verilen görevleri belirli bir süre içerisinde tamamlayarak elde ettiği sonuçları ifade eder (Özgen, 2002).
- Bu sonucunun olumlu olması çalışanın görevi başarıyla tamamladığını ve yüksek düzeyde performans gösterdiğini gösterir.
- Bu sonuçların uygun olmaması durumunda çalışanın başarılı olmadığı ve performansının düşük olduğu varsayılır.
- Yöneticilerin işyerindeki çalışan performansını önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırıp ölçerek değerlendirdiği bir süreçtir.
- Çalışanın gerçek başarısını ve belirli bir zaman dilimindeki gelecekteki gelişim potansiyelini belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır.
- Çalışan başarısı, çalışanın görev ve sorumluluklarını ne kadar etkin bir şekilde yerine getirebildiğini ifade etmektedir.
- Performans değerlendirme, çalışanların davranışlarının ve eksikliklerinin gözlemlenmesi ve bu gözlem sonucunda çalışanın güçlü ve zayıf yönlerinin belirlenmesi, güçlü yönlerin geliştirilmesi, eksikliklerin tespit edilmesi ve iyileştirmeye çalışılmasıdır.

- Performans değerlendirme, çalışanların performans raporlarından elde edilen bilgilere dayanarak yöneticilerin iş davranışlarının önceden belirlenmiş kriterlere göre analiz edilerek çalışanların başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesi olgusudur.
- Performans değerlendirmesini şu şekilde tanımlamıştır: Bireylerin rgtteki rollerine bakılmaksızın görev, faaliyet, yeterlilik, fazlalık ve eksikliklerinin incelenmesi.
- Performans değerlendirme, bir kurumun ve çalışanlarının işlerini yapma düzeyinin belirlenmesi ve her yönüyle genel yeterliliklerinin kontrol edilmesi sürecidir.

Yukarıdaki tanım dikkate alındığında performans değerlendirme genel olarak bir çalışanın içinde ne kadar başarılı olduğunu, çalıştığı kurumun hedeflerine ne kadar ulaştığını ve çalıştığı organizasyondan ne kadar fayda sağladığını ifade etmektedir. Büyümesine ve astlarının eleştirisinden ne kadar yararlanabileceğini ve kullanabileceğini görmesine yardımcı olun. Eksikliklerin giderilmesine yönelik ideal bir kalkınma planının oluşturulup iletilmesi süreci olduğu söylenebilir.

2.3. Akademik Performansın lmnde Kullanılan Yöntemler

Akademik performansın ölçümünde kullanılan çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Bu yöntemler, öğrencilerin bilgi, beceri ve anlama düzeylerini değerlendirmek için kullanılır ve genellikle belirli bir ders veya konu alanıyla ilgili bilgiyi lerler (Pianta, Belsky, Houts ve Morrison, 2007).

En yaygın olarak kullanılan lme yöntemlerinden biri sınavlar ve testlerdir. Bunlar genellikle çoktan seçmeli sorular, kısa cevaplar, açık uçlu sorular veya karışık formatlarda olabilir. Sınavlar ve testler, öğrencilerin belirli bir ders veya konu alanındaki bilgisini ve anlayışını değerlendirmek için kullanılır. Öğrencilerin belirli bir konu veya proje üzerinde çalışarak ürettikleri çalışmalar, akademik performanslarının değerlendirilmesinde önemli bir rol oynar. Proje ve ödevler, öğrencilerin araştırma yapma, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği becerilerini ölçmek için kullanılabilir.

Öğrencilerin belirli bir konuyu araştırıp sunum yapmaları, akademik performanslarının değerlendirilmesinde etkili bir yöntem olup öğrencilerin sözlü iletişim, sunum becerileri, araştırma yetenekleri ve bilgi sunma yeteneklerini değerlendirmek için kullanılabilir (Vegas ve Petrow, 2008). Portfolyolar, ğrencilerin belirli bir zaman diliminde

ürettikleri çalışmaların koleksiyonunu içerir. Portfolyolar, öğrencinin gelişimini ve ilerlemesini izlemek, güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve öğrenci öğrenmesinin sürekli değerlendirmesini sağlamak için kullanılır. Bu tür ölçme yöntemleri, öğrencilere belirli bir görevi gerçekleştirmeleri için bir fırsat verir. Örneğin, bir laboratuvar deneyi yapma, bir matematik problemi çözme veya bir sanat eseri oluşturma gibi görevler, öğrencilerin becerilerini ve anlayışlarını ölçmek için kullanılabilir. Anketler ve değerlendirme formları, öğrenci memnuniyetini, öğrenme deneyimini ve öğretim etkinliğini değerlendirmek için kullanılarak öğrencilerin ders, öğretmen veya ders materyalleri hakkındaki görüşlerini almak için kullanılırlar. Bu yöntemlerin kombinasyonu, öğrencilerin akademik performanslarını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye ve öğrenme sürecini iyileştirmeye yardımcı olabilir (Işığışık, 2004). Öğretmenler genellikle bu yöntemlerden birkaçını bir arada kullanarak öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir değerlendirme sağlarlar.

Yüksek performanslı organizasyonlarda ölçüm bir yaşam biçimidir ve liderlerin bu ölçümleri yüksek performans sonuçlarına bağlaması gerekir. Bir şeyleri ölçmek yeterli olmayıp doğru şeyleri ölçmeniz gerekli doğru yöntem ve araçlar kullanılarak doğru şeylerin ölçülmesi gerekiyor. Bilim insanların eğitim kapasitesini güçlendirmek için bilim insanlarına ölçme, değerlendirme ve geri bildirim sağlamaya yönelik uygun yöntem ve araçları kullanmamız gerekiyor (Işığışık, 2004). Çünkü ölçemediğinizi yönetemez ve geliştiremezsiniz.

Bir eğitmenin öğretme performansını değerlendirme süreci, değerlendirme kriterlerinin belirlenmesi, benimsenen değerlendirme yönteminin uygulanması ve değerlendirme sonuçlarının ilgili taraflarla paylaşılmasıyla başlar. Yükseköğretimde fakülte performansını ve öğretimi değerlendirme koşulları ve yöntemlerinin son otuz yılda önemli ölçüde değiştiğini ve disiplinin fermentasyon aşamasında olduğunu belirtmiştir. Üniversitenin bu konuda ciddi eksikliklerinin olduğunu vurgulamış ve üniversitenin az sayıdaki bir kısmının eğitim sürecini değerlendirme konusunda yeni bir yaklaşım çıkmaya başlamıştır.

2.4. Akademik Performansın Bileşenleri ve Değerlendirme Kriterleri

Pek çok ülkenin çeşitli nedenlerle yükseköğretimin kalitesini gündeminin ön sıralarına koyduğu ortaya çıktı. Bu nedenle yükseköğretim kurumunun hizmet verdikleri toplulukları daha yakından incelemesi gerekiyor. Öğrencilerin seçtikleri üniversite ve okullar kalitelerine göre önceliklendirilmektedir. Öğrencilerin üniversiteye gelmelerinin en belirgin nedeni eğitim almak ve meslek edinmektir. Tüm öğrenciler kendilerini farklılaştıracak ve işyerinde rekabet avantajı sağlayacak bir eğitim ister. Öğrenciler çağın ihtiyaçlarına cevap veren, kaliteli eğitim veren yükseköğretim kurumlarını tercih etmektedir. Bu gerçekler göz önüne alındığında, tüm öğrencilerin üniversite kararlarına katılma doğal hakkıdır. Rekabet çağında müşteri geri bildirimleri son derece önemlidir. Nitekim yükseköğretimde öğrencilerin görüş ve fikirlerinin göz ardı edildiği açıktır. Bazı üniversiteler öğrencilerin görüşlerini toplamak için araştırma ve öneri anketleri düzenlemektedir.

Öğretim üyesinin performansının değerlendirilmesinde öğrenci görüşlerinden geribildirim olarak yararlanılmaktadır. Bilindiği üzere performans değerlendirme verileri genellikle çeşitli kaynaklardan toplanmaktadır. Bunlardan biri de öğrencilerin görüşleridir. Öğrenciden toplanan veri ve bilgilerin, yönetimin değerlendirmeye alınan. Öğretim üyesine ilişkin kararlarına temel oluşturmadığını da belirtmek gerekiyor. Fakültelerin değerlendirilmesinde öğrenci görüşleri en önemli kriterlerden biridir. Öğrenciler dersi veren öğretmenlerin başarısını değerlendirebilecek kadar yetkindir ve sonuçları güvenilir ve doğrudur. Öğrenci girdilerini dikkate alan bir sistem, öğrencilerin, öğretim üyelerinin ve yöneticilerin ihtiyaçları arasında dikkatli bir denge kurmalıdır. Bu ihtiyaçlar çatışabilir ve hoş olmayan durumlar ortaya çıkabilir. Öğrenci değerlendirmesinde bazı konuların da dikkate alınması gerekir (Martin, 1998).

- Öğrencilerin özellikleri,
- Değerlendirilen öğretmenlerin özellikleri,
- Eğitim ortamının özelliklerinin değerlendirme sonuçlarına etkisi.

Öğrencilerin derse ilişkin bilgileri, kültürel farklılıkları, öğrenme stilleri, eğitmenlere ve cinsiyete yönelik duygu ve önyargıları, not değerlendirmesini olumlu veya olumsuz yönde etkileyebilir. Öğretmenlerin özellikleri arasında kişilik, cinsiyet, yaş, konuşma tarzı,

anlatım yeteneği ve deneyim yer alıyor. Eğitim ortamının özellikleri arasında binanın fiziksel koşulları, aydınlatma, havalandırma, sıcaklık, sınıfların kalabalıklığı, çalışılan konuların zorunlu veya diğer konularla ilgili olup olmadığı yer almaktadır. Değerlendirmeyi yapan değerlendiriciler, öğrencilerden veri toplamaya yönelik değerlendirme sistemleri oluşturulurken elde edilen bilgilerin dikkate alınması gerektiği konusunda hemfikir olmalıdır.

Öğretim elemanlarının değerlendirilmesi üzerinde baskı oluşturan değerlendirmeler, yükseköğretim kurumlarına zarar vermenin yanı sıra eğitim sistemini de yozlaştırma potansiyeline sahiptir. Öğrencilerin kendilerinden toplanan bilgilerin güvende tutulabilmesi için bilgili olmaları gerekmektedir (Martin, 1998).. Öğrenciler değerlendirme sisteminin önemini anlamalı ve ciddiye almalıdır. Önlem alındığı takdirde öğrenciler değerlendirmeye aktif olarak katılacaktır. Alacağınız veriler hiçbir şekilde gizli tutulacak ve aleyhinize kullanılmayacaktır, ders notunuz belirlendikten sonra değerlendirme sonuçlarınız öğretim elemanınıza bildirilecektir. Aksi takdirde öğrenciler sorulara dürüst cevap veremeyebilir veya her soruya aynı cevabı verebilirler. Öğrenciler sunulan anketler aracılığıyla fakülte öğretimine ilişkin düşüncelerini yansıtabilmekte ve bu anketlerden elde edilen veriler bilgisayar aracılığıyla analiz edilebilmektedir. Ancak bazı durumlarda inceleme ve değerlendirme işlemleri dekan yardımcısı tarafından yürütölerek öğretim üyesine yazılı veya sözlü olarak bildirilebilir. Üniversitelerde değerlendirme sistemlerinin başarılı bir şekilde kullanılabilmesi için öğretim elemanlarının ve personelin ihtiyaç ve beklentilerini karşılaması gerekmektedir. Başarısız olan değerlendirmelerden bazıları fakültenin değerlendirme sağlama konusundaki isteksizliğinden kaynaklanmaktadır. Bu özellikler nedeniyle akademik personel, profesyonelliklerinin altında yatan ilke ve standartların, değerlendiricilerin kendi başarı düzeylerini belirleme ihtiyacıyla tutarsız olduğunu düşünebilir (Özdemir, M. (2006).

Akademik yükselme ve atama süreci kapsamında, belirli yeterlilik düzeyine sahip akademik personelimizin akademik unvanını alabilmesi ve bu unvana karşılık gelen üniversite kadro kadrosuna atanabilmesi için çeşitli faaliyetlerde bulunulacak olup, bu faaliyetler olumlu değerlendirilecektir. Üniversitedeki diğer öğretim üyelerinin değerlendirmeleri. Fakülte akademik performansının değerlendirilmesi akademik yükselme sürecinin temelinde yer almaktadır. Eğitmen değerlendirme süreci iki açıdan ele alınabilir: öğretim elemanlarının “değerlendirme anlayışı” ve “değerlendirme kriterleri”. Ancak

öğretmen değerlendirme anlayışı öğretmen topluluğunda tam olarak ele alınmamıştır. Tartışma genellikle performans ölçümlerinin kalitesi ve miktarıyla sınırlıdır. Yükselme ve yerleştirme kriterlerine odaklanmak asıl sorunlu alanları gözden kaçırmaya neden olabilir (Tunç, 2007).



BÖLÜM 3: METODOLOJİ

3.1. Araştırmanın Teorik Çerçevesi

Hibrit öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin bir araya getirildiği bir eğitim modelidir. Bu model, öğrencilere esneklik sağlar ve öğrenme süreçlerini zenginleştirir. Hibrit öğrenme, özellikle pandemi sürecinde eğitim sistemlerinin adaptasyonunda kritik bir rol oynamıştır.

Türkiye’de yapılan bir meta analiz çalışması, hibrit öğrenme uygulamalarının öğrencilerin tutumlarına ve akademik başarılarına olumlu etkileri olduğunu göstermiştir (Korucu ve Kabak, 2020.). Çalışma, 2015-2020 yılları arasında Türkiye’de gerçekleştirilen 30 akademik çalışmayı incelemiş ve hibrit öğrenme uygulamalarının öğrenmenin kalıcılığı üzerinde etkili olduğunu, ancak uygulama sürecinin uzamasının bu etkileri azaltabileceğini belirtmiştir (Korucu ve Kabak, 2020).

Lisansüstü öğrencilerin akademik performansı üzerine yapılan bir diğer çalışma, akademik başarının ve kariyer kararı öz-yeterliğinin, öğrencilerin lisansüstü eğitim niyetlerini pozitif yönde etkilediğini ortaya koymuştur (Sütçü vd., 2021). Bu çalışma, akademik başarının öğrencilerin kariyer kararları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu ve dolayısıyla lisansüstü eğitime devam etme niyetlerini güçlendirdiğini göstermektedir.

3.2. Araştırmanın Amacı

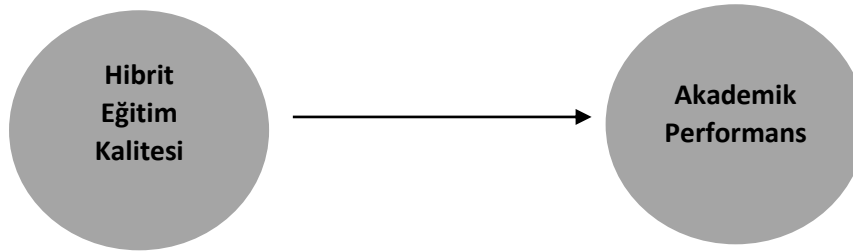
Günümüzde eğitim sistemleri, teknolojinin entegrasyonu ve pandemi gibi küresel etkenlerle hızla dönüşmektedir. Hibrit eğitim, bu dönüşümün önemli bir parçası olarak karşımıza çıkmakta ve lisansüstü öğrencilerinin akademik performansları üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı, hibrit dönemde lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hizmetinin akademik performanslarına etkisini incelemektir.

Hibrit eğitim, öğrencilere zaman ve mekân sınırlamalarını aşma fırsatı sunarken, aynı zamanda öğrenme deneyimlerini zenginleştiren çeşitli araçlar ve yöntemler sağlamaktadır. Bu çalışma, hibrit eğitim ortamının, öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkilerini hem nicel hem de nitel verilerle destekleyerek analiz etmeyi amaçlamaktadır.

Bu araştırma, hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerinin akademik performansları üzerindeki etkisini incelemektedir; ancak bazı sınırlılıklar içermektedir. İlk olarak, çalışma belirli bir coğrafi bölge ve eğitim kurumlarına odaklanmaktadır, bu nedenle sonuçlar genel bir popülasyona doğrudan genelleştirilemeyebilir. İkinci olarak, öğrencilerin kişisel motivasyonları ve öğrenme stratejileri gibi subjektif faktörler, araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur. Üçüncü olarak, hibrit eğitim modelinin uzun vadeli etkileri bu çalışmanın zaman dilimi içinde değerlendirilememektedir. Son olarak, teknolojik erişim ve kullanım becerileri gibi değişkenlerin, öğrencilerin akademik performansları üzerindeki etkisini ölçmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç vardır. Bu sınırlılıklar, araştırmanın bulgularının yorumlanmasında dikkate alınmalıdır.

3.3. Araştırma Hipotezleri

H_{1a}: Hibrit eğitim kalitesinin akademik performans üzerinde anlamlı bir etkisi vardır.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

3.4. Araştırmanın Alt Hipotezleri

H_{2a}: Hibrit eğitim algısı cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterir.

H_{3a}: Hibrit eğitim algısı eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterir.

H_{4a}: Hibrit eğitim algısı yaş düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterir.

H_{5a}: Hibrit eğitim algısı öğrenim alanına göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterir.

3.5. Anket Uygulamaları ve Veri Toplama Süreci

Bu çalışmada, İstanbul ilindeki yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrenciler üzerinde bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Toplamda 558 öğrenciye online anket uygulanmıştır. Veriler, anket platformu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmada, Karadeniz ve Karademir (2021) tarafından geliştirilen Harmanlanmış Öğrenme Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen bu ölçeğin yapı geçerliliği ve model uyumu yüksek, ölçek güvenirlik katsayısı 0,854'tür.

Öğrencilerin akademik performans göstergesi olarak not ortalamaları dikkate alınmıştır. Not ortalamalarının akademik performans ölçütü olarak kullanılmasında Tekin, 2019 yaptığı çalışma referans olarak alınmıştır. Bu araştırma, sadece ders dönemini bitirmiş olan yüksek lisans ve doktora düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirilmiştir.

3.6. Nicel Veri Analizi: İstatistiksel Yaklaşımlar

Bu çalışmada, veri setinin analizi için çeşitli istatistiksel yaklaşımlar kullanılacaktır. Analizler arasında tanımlayıcı istatistik analizi, t testi, ANOVA testi ve regresyon analizi yer alacaktır. Bu yöntemler, veri setindeki değişkenler arasındaki ilişkileri ve farkları anlamak için kullanılacaktır.

3.7. Bulguların Yorumu

3.7.1. Araştırmaya Katılan Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Cinsiyet		
	N	%
Kadın	258	46,2%
Erkek	300	53,8%

Tablo 1: Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyet dağılımları

Araştırmaya katılan toplam 558 katılımcının 258'i (%46,2) kadın katılımcılardan, 300'ü (%53,8) erkek katılımcılardan oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralıklarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmiştir.

Yaş		
	N	%
20-25	134	24,0%
26-31	145	26,0%
32-37	137	24,6%
38 yaş ve üstü	142	25,4%

Tablo 2: Araştırmaya katılan katılımcıların yaş aralığı

Araştırmada incelenen 558 katılımcının yaş dağılımı, dört farklı yaş grubuna göre şu şekildedir: 20-25 yaş aralığındaki katılımcılar toplamın %24,0'unu (134 kişi), 26-31 yaş aralığındaki katılımcılar %26,0'ını (145 kişi), 32-37 yaş aralığındaki katılımcılar %24,6'sını (137 kişi) ve 38 yaş ve üstü katılımcılar ise %25,4'ünü (142 kişi) oluşturmaktadır. Bu veriler, yaş gruplarının araştırmada neredeyse eşit bir şekilde temsil edildiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenim görmekte oldukları alan Tablo 3'te gösterilmiştir.

Öğrenim Görmekte Olduğunuz Alan		
	N	%
Sosyal Bilimler	186	33,3%
Fen Bilimleri	178	31,9%
Sağlık Bilimleri	194	34,8%

Tablo 3: Araştırmaya katılan katılımcıların öğrenim görmekte olduğu alan

Araştırmada incelenen katılımcıların öğrenim gördükleri alanlara ilişkin dağılım şu şekildedir: Sosyal Bilimler alanında öğrenim görenlerin oranı %33,3 (186 kişi), Fen Bilimleri alanında öğrenim görenlerin oranı %31,9 (178 kişi) ve Sağlık Bilimleri alanında öğrenim görenlerin oranı %34,8 (194 kişi) olarak belirlenmiştir. Bu dağılım, katılımcıların farklı alanlardan geldiğini ve araştırmanın çeşitli disiplinlere hitap ettiğini göstermektedir.

Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim düzeyleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

<i>Eğitim Düzeyi</i>		
	N	%
Yüksek Lisans	298	53,4%
Doktora	260	46,6%

Tablo 4: Araştırmaya katılan katılımcıların eğitim düzeyi

Katılımcıların %53,4'ü (298) yüksek lisans düzeyinde eğitim alırken, %46,6'sı (260) doktora düzeyinde eğitim almaktadır.

3.8. T-Testi Sonuçları

Bağımsız iki örneklem grubu arasındaki farklılığı tespit edebilmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi uygulanmıştır. Hibrit Eğitim tutumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 5'te gösterilmiştir.

<i>Independent Samples Test</i>				
		Hibrit Öğrenme Tutum		
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed	
Levene's Test for Equality of Variances	F	,600		
	Sig.	,439		
t-test for Equality of Means	t	,442	,444	
	df	556	549,537	
	Significance	P	,329	,329
	Mean Difference		,00749	,00749
	Std. Error Difference		,01692	,01687
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,02575	-,02565
		Upper	,04073	,04062

Tablo 5: Hibrit Eğitim tutumunun cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin t-test sonuçları

Katılımcıların hibrit eğitim tutumlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

Hem varyansların eşit olduğu hem de eşit olmadığı durumlar için p değeri ,329 olup, bu değer ,05 anlamlılık düzeyinden büyüktür. Bu durum, ortalama tutum puanları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelir.

Ortalama farkı ve %95 güven aralıkları da bu bulguyu desteklemektedir; zira güven aralıkları sıfırı kapsamaktadır ve ortalama fark oldukça küçüktür (,00749). Bu da erkekler ve kadınlar arasında hibrit eğitim tutumu açısından pratikte önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu bulgular, hibrit eğitim sisteminin cinsiyet fark etmeksizin benzer bir tutumla kabul edildiğini göstermektedir. Hem erkek hem de kadın katılımcılar, hibrit eğitim modeline karşı benzer bir tutum sergilemişlerdir. İstatistiksel analizler, cinsiyetin hibrit eğitim tutumları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını ortaya koymaktadır.

Bu sonuç, eğitim politikaları ve programları geliştirilirken cinsiyet faktörünün göz önünde bulundurulması gerekliliğini sorgulatmaktadır. Hibrit eğitim modellerinin cinsiyetler arası eşit bir kabul gördüğünü, bu nedenle cinsiyete dayalı farklılaştırmalara gerek olmadığını göstermektedir. Eğitimin kalitesini ve erişilebilirliğini artırmak amacıyla yapılacak iyileştirmeler, genel öğrenci kitlesi üzerinden değerlendirilmelidir.

Öte yandan, bu bulgular, eğitimin özelleştirilmesi ve bireysel ihtiyaçlara göre şekillendirilmesi konusundaki tartışmalara da ışık tutmaktadır. Hibrit eğitim modeline yönelik genel tutumun cinsiyetten bağımsız olması, eğitimde kişiselleştirmenin yalnızca cinsiyet temelinde yapılmaması gerektiğini işaret eder. Öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine, ihtiyaçlarına ve tercihlerine odaklanmak daha anlamlı olabilir.

Araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından da bu sonuçlar önemlidir. Farklı sosyo-kültürel ve ekonomik arka planlara sahip olan çeşitli gruplar üzerinde benzer çalışmalar yapılması, hibrit eğitim tutumlarının daha geniş bir perspektiften

değerlendirilmesine olanak tanır. Bu tür araştırmalar, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak, cinsiyetin hibrit eğitim tutumlarında belirleyici bir faktör olmaması, eğitimde cinsiyet temelli ayrımcılığın önüne geçilmesi için olumlu bir göstergedir. Bu durum, eğitimde cinsiyet eşitliğini destekleyen politikaların ve uygulamaların devamlılığı açısından teşvik edici bir rol oynayabilir. Bu bağlamda, eğitim araştırmalarının ve politikalarının cinsiyetler arası eşitliği destekleyecek şekilde tasarlanması, gelecekte daha kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemine ulaşmamıza katkı sağlayacaktır.

Bu bilgiler ışığı altında, cinsiyet değişkeni hibrit eğitim tutumunda belirleyici bir faktör değildir. Araştırmanın alt hipotezlerinden olan H_{2a} hipotezi reddedilmiştir.

Hibrit Eğitim tutumunun eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 6’da gösterilmiştir.

<i>Independent Samples Test</i>			
		Hibrit Öğrenme Tutum	
		Equal variances assumed	Equal variances not assumed
Levene's Test for Equality of Variances	F	,714	
	Sig.	,398	
t-test for Equality of Means	t	,888	,888
	df	556	547,305
	Significance	p	,188
	Mean Difference	,01501	,01501
	Std. Error Difference	,01690	,01689
	95% Confidence Interval of the Difference	Lower	-,01820
		Upper	-,01817
			,04821

Tablo 6: Hibrit Eğitim tutumunun eğitim düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t-test sonuçları

Katılımcıların hibrit eğitim tutumlarının eğitim düzeyine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir ($p>05$).

Hem varyansların eşit olduğu hem de eşit olmadığı durumlar için p değeri sırasıyla ,188 ve ,187 olup, bu değerler ,05 anlamlılık düzeyinden büyüktür. Bu durum, ortalama tutum puanları arasında eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı anlamına gelir.

Ortalama farkı ve %95 güven aralıkları da bu bulguyu desteklemektedir; zira güven aralıkları sıfırı kapsamaktadır ve ortalama fark oldukça küçüktür (,01501). Bu da farklı eğitim düzeylerindeki bireyler arasında hibrit eğitim tutumu açısından pratikte önemli bir fark olmadığını göstermektedir.

Bu durum, eğitim politikalarının ve programlarının tasarımında önemli bir rol oynayabilir. Eğitim düzeyi fark etmeksizin, hibrit eğitim modeli tüm katılımcılar tarafından benzer şekilde kabul görmektedir. Bu da eğitim programlarının genel öğrenci kitlesine hitap edecek şekilde tasarlanabileceğini ve eğitim düzeyine göre ayırım yapmanın gerekli olmadığını göstermektedir.

Hibrit eğitim modeline yönelik tutumların eğitim düzeyinden etkilenmemesi, eğitimde kişiselleştirme ve bireysel ihtiyaçlara odaklanma konusundaki yaklaşımları da destekler niteliktedir. Farklı eğitim seviyelerindeki bireylerin benzer tutumlar sergilemesi, hibrit eğitimin esnek ve kapsayıcı bir model olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bulguları, daha geniş ve çeşitli örneklem grupları üzerinde benzer çalışmalar yapılarak doğrulanabilir. Farklı sosyo-ekonomik ve kültürel arka planlara sahip katılımcılar üzerinde yapılacak çalışmalar, hibrit eğitim tutumlarının daha geniş bir perspektiften değerlendirilmesini sağlar. Bu tür araştırmalar, eğitimde eşitlik ve kapsayıcılık ilkelerini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır.

Eğitim düzeyinin hibrit eğitim tutumları üzerinde belirleyici bir etkiye sahip olmaması, eğitimde eşitlik ve erişilebilirlik açısından önemli bir bulgudur. Bu, eğitimde eşitlik politikalarını destekleyen ve herkes için erişilebilir eğitim modellerini teşvik eden bir sonuçtur. Eğitim araştırmalarının ve politikalarının, farklı eğitim seviyeleri arasında eşitliği sağlayacak şekilde tasarlanması, daha kapsayıcı ve adil bir eğitim sistemine katkıda bulunacaktır.

Sonuç olarak, hibrit eğitim tutumlarının eğitim düzeyinden bağımsız olması, eğitim modellerinin esnek ve geniş bir kitleye uygun olduğunu göstermektedir. Bu da, eğitim teknolojilerinin ve yöntemlerinin, toplumun farklı kesimlerine eşit eğitim fırsatları sunabileceği anlamına gelir. Eğitimde kaliteyi ve erişimi artırmayı amaçlayan stratejiler, bu esnek ve kapsayıcı eğitim modellerini dikkate alarak daha etkili olabilir. Bu bulgular, hibrit eğitim modelinin toplumun tüm kesimlerinde kabul gördüğünü ve başarılı bir şekilde uygulanabileceğini göstermektedir.

Bu bilgiler ışığı altında eğitim düzeyi hibrit eğitim tutumunda belirleyici bir faktör değildir. Araştırmanın alt hipotezlerinden olan H_{3a} hipotezi reddedilmiştir.

3.9. ANOVA Sonuçları

İkiden fazla bağımsız örneklem gruplarının karşılaştırılması için tek yönlü varyans analiz yöntemi kullanılmıştır. Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların yaş düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 7’de gösterilmiştir.

ANOVA			
Hibrit Öğrenme Tutum			
	Between Groups	Within Groups	Total
Sum of Squares	,143	21,950	22,093
df	3	554	557
Mean Square	,048	,040	
F	1,202		
Sig.	,308		

Tablo 7: Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların yaş düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA tablosu

Katılımcıların hibrit eğitim tutumlarının yaş düzeylerine göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

F değeri (1,202) ve p değeri (,308), ortalama tutum puanları arasında yaş düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. p değeri ,05’ten büyük olduğu için, yaş grupları arasında hibrit eğitim tutumu açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu bulgular, hibrit eğitim tutumunun yaş düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir. Yaş grupları arasında hibrit eğitim modeline karşı benzer bir tutum sergilenmektedir. Bu sonuçlar, yaştan hibrit eğitim modeline yönelik tutumu belirlemede belirleyici bir faktör olmadığını öne sürmektedir.

Yaştan hibrit eğitim tutumu üzerindeki etkisinin olmaması, eğitim programlarının yaş gruplarına özgü olarak düzenlenmesi gerektiği görüşünü sorgulamaktadır. Bu bulgu, hibrit eğitim modelinin geniş bir yaş grubuna uygun olduğunu ve yaşa dayalı ayrımcılığa gerek olmadığını ortaya koymaktadır. Hibrit eğitim, genç ve yaşlı katılımcılar arasında benzer şekilde kabul görmektedir.

Araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından, bu bulguların farklı coğrafi bölgelerde ve kültürel arka planlara sahip katılımcılar üzerinde doğrulanması önemlidir. Bu tür çalışmalar, hibrit eğitim tutumlarının daha geniş bir perspektiften anlaşılmasına yardımcı olabilir.

Sonuç olarak, yaştan hibrit eğitim tutumunu belirlemede önemsiz olduğu bulgusu, eğitimde yaşa dayalı ayrımcılığın önüne geçilmesi için önemli bir adımdır. Bu bulgu, eğitim programlarının ve politikalarının yaş grupları arasında eşitlik ve kapsayıcılığı teşvik edecek şekilde tasarlanmasına katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, eğitimde yaşa dayalı ayrımcılığın azaltılması ve eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi için daha fazla araştırma ve uygulama yapılması gerekmektedir.

Bu bilgiler ışığında yaş düzeyi hibrit eğitim tutumunda belirleyici bir faktör değildir. Farklı yaş gruplarındaki bireyler arasında hibrit eğitim tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmanın alt hipotezlerinden olan H_{4a} hipotezi reddedilmiştir.

Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların öğrenim alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular tablo 8’de gösterilmiştir.

ANOVA			
Hibrit Öğrenme Tutum			
	Between Groups	Within Groups	Total
Sum of Squares	,018	22,074	22,093
df	2	555	557
Mean Square	,009	,040	
F	,229		
Sig.	,795		

Tablo 8: Hibrit eğitim tutumunun katılımcıların öğrenim alanlarına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA tablosu

Katılımcıların hibrit eğitim tutumlarının öğrenim alanlarına göre farklılaşmadığı gözlemlenmiştir ($p>,05$).

F değeri (,229) ve p değeri (,795) ortalama tutum puanları arasında öğrenim alanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. p değeri ,05’ten büyük olduğu için, öğrenim alanları arasında hibrit eğitim tutumu açısından anlamlı bir farklılık yoktur.

Bu sonuçlar, eğitim programlarının ve politikalarının öğrenim alanlarına göre değil, genel öğrenci kitlesine hitap edecek şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitimde öğrenim alanına dayalı ayrımcılığın azaltılması ve eşitlik ilkesinin güçlendirilmesi için bu tür araştırmaların ve bulguların daha da ileriye taşınması önemlidir.

Sonuç olarak, öğrenim alanı hibrit eğitim tutumunda belirleyici bir faktör değildir. Farklı öğrenim alanlarındaki bireyler arasında hibrit eğitim tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmanın alt hipotezlerinden olan H_{5a} hipotezi reddedilmiştir.

3.10. Regresyon Sonuçları

Kurulan regresyon modeline göre, hibrit öğrenme tutumu ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki tespit edilmiştir ($R=0,84$). Ayrıca, model tarafından açıklanan varyansın (R^2) %66 olduğu gözlenmiştir. Bu da bağımlı değişken olan akademik performans ölçümlerindeki değişimin büyük bir kısmının (%66) bağımsız değişken olan hibrit öğrenme tutumu ile açıklandığını göstermektedir. Ayrıca kurulan modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($p<,05$). Bağımsız değişkenin, bağımlı değişkeni etkileme derecesi 1,865 olarak tespit edilmiş ve bu etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu gözlenmiştir ($p<,05$). Bu bulgular, hibrit öğrenme tutumunun öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde etkilediğini ve bu etkinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu göstermektedir.

Regresyon Modeli R (Hibrit Öğrenme Tutumu ve Akademik Performans ilişkisi)	,84
Açıklanan Varyans (R^2)	,66
Modelin İstatistiksel Anlamlılığı Sig. (p)	,001
Bağımsız Değişkenin İstatistiksel Anlamlılığı Sig. (p)	,004
Bağımsız Değişkenin Etkisi (Standardize Olmayan Katsayı)	1,865

Tablo 9: Regresyon testi bulguları

Bu regresyon analizi sonuçları, hibrit öğrenme tutumu ile akademik performans arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Yüksek R değeri, bu ilişkinin güçlü olduğunu ve hibrit öğrenme tutumunun akademik başarıyı önemli ölçüde açıkladığını göstermektedir. Ayrıca, modelin istatistiksel olarak anlamlı olması, bu ilişkinin rastlantısal olmadığını ve güvenilir bir şekilde analiz edilebileceğini göstermektedir.

Bu bulgular, hibrit öğrenme modelinin öğrencilerin akademik performansını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Hibrit öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılımını teşvik ettiği ve bu da akademik başarıya olumlu bir etki yarattığı düşünülmektedir. Öğrencilerin kendi hızlarında ve kendi öğrenme stillerine uygun olarak öğrenmelerine imkân tanıyan hibrit eğitim, öğrenmeyi daha etkili hale getirebilir.

Sonuç olarak, bu bulgular, hibrit öğrenme tutumunun öğrencilerin akademik performansını önemli ölçüde etkilediğini ve bu etkinin istatistiksel olarak güvenilir olduğunu göstermektedir. Araştırmanın ana hipotezi olan H1a hipotezi bu bulgularla desteklenmiştir, bu da hibrit öğrenme modelinin akademik başarıyı artırıcı etkisinin olduğunu göstermektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerinin akademik performansları üzerindeki etkisini derinlemesine incelemeyi amaçlamıştır. Hibrit eğitim, geleneksel yüz yüze eğitim ile çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin birleştirilmesiyle oluşturulan bir eğitim modelidir. Araştırmanın bulguları, hibrit öğrenme tutumu ile lisansüstü öğrencilerinin akademik başarıları arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Harmanlanmış Öğrenme Tutum Ölçeği'nde yüksek puan alan öğrencilerin, daha yüksek akademik başarı gösterme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu ilişkinin belirginliğini değerlendirmek için regresyon analizi kullanılmıştır ve elde edilen sonuçlar, hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerinin not ortalamalarını olumlu yönde etkilediğini doğrulamaktadır.

Araştırmanın bir diğer önemli bulgusu, hibrit eğitim uygulamalarının lisansüstü öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini ve öğrencilere esneklik sağladığını ortaya koymaktadır. Pandemi gibi küresel etkenlerin etkisiyle, eğitim sistemlerinin dönüşümünde hibrit eğitim modelinin önemi daha da artmıştır. Hibrit eğitim, öğrencilere zaman ve mekân sınırlamalarını aşma fırsatı sunarken, aynı zamanda öğrenme deneyimlerini çeşitlendirerek öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını artırmaktadır. Bu, hibrit eğitim modelinin eğitim kurumları tarafından daha yaygın bir şekilde benimsenmesi gerektiğini ve eğitim uygulamalarının bu doğrultuda geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öte yandan, araştırmanın sınırlılıkları da göz önünde bulundurulmalıdır. Çalışmada belirli bir coğrafi bölge ve eğitim kurumlarına odaklanmıştır, bu nedenle elde edilen sonuçların genel bir popülasyona doğrudan genelleştirilmesi kısıtlanmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin kişisel motivasyonları ve öğrenme stratejileri gibi subjektif faktörleri araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Bu sınırlılıklar, elde edilen bulguların yorumlanması ve genellemesi açısından dikkate alınmalıdır. Gelecekteki araştırmalar, farklı coğrafi bölgelerde ve farklı öğrenci gruplarıyla yapılarak, hibrit eğitim modelinin etkilerinin daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesine olanak sağlayabilir.

Hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki olumlu etkisini artırmak için, eğitim kurumları daha etkili hibrit eğitim uygulamaları geliştirebilirler. Bu, öğrencilerin çevrimiçi ve yüz yüze eğitim bileşenlerini daha etkin bir

şekilde entegre etmelerini ve öğrenme deneyimlerini daha zengin ve etkili hale getirmelerini sağlayabilir. Ayrıca, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlayabilir. Öğretimde interaktif ve katılımcı yöntemlerin kullanılması, öğrencilerin daha aktif bir şekilde katılımını teşvik edebilirken, değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi ise öğrencilerin farklı beceri ve yeteneklerini daha kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye olanak tanır. Son olarak, teknolojik altyapının güçlendirilmesi de önemlidir. Eğitim kurumları, çevrimiçi öğrenme platformlarının kullanılabilirliğini artırarak öğrencilerin çevrimiçi derslere daha rahat erişim sağlamalarına yardımcı olabilirler. Bu önerilerin uygulanması, lisansüstü öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için önemli bir adım olabilir ve hibrit eğitim modelinin etkinliğini daha da artırabilir.

Sonuç olarak, bu araştırma, hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerinin akademik performansları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır. Hibrit eğitim uygulamalarının daha da yaygınlaştırılması ve eğitim uygulamalarının çeşitlendirilmesi, öğrencilerin akademik başarılarını artırmak ve eğitim sistemlerini dönüştürmek için önemli adımlar olabilir. Bu çalışmanın bulguları, eğitim paydaşlarına hibrit eğitim modelinin potansiyelinden yararlanma konusunda bir rehberlik sağlayabilir ve gelecekteki araştırmacılara bu alanda daha fazla çalışma yapma teşviki verebilir.

KAYNAKÇA

- Akamca, Ö. G. (2003). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen Bilgisi Dersi Isı ve Isının Maddedeki Yolculuğu Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısı, Turumu ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akkuş, M. (2014). Diferansiyel Denklemler Öğretimi İçin Harmanlanmış Öğrenme Yöntemi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Altıok, S. (2016). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği programlarında uygulanan yüz yüze öğrenme etkinlikleri ve uzaktan eğitim yolu ile gerçekleştirilebilirlikleri, (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi -Ankara). Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Anderson, T. ve Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 80-97. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i3.890>.
- Arat, T. ve Bakan, Ö. (2011). Uzaktan Eğitim ve Uygulamaları. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi. 14(1-2), 363-374.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 13(1), 143-154.
- Ateş, V. (2010). Gazi üniversitesi uzaktan eğitim programlarında kullanılmakta olan öğrenme yönetim sisteminin ders verenler açısından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Atieku-Boateng, H. (2021). An evaluation of the effectiveness of online education and the extent to which online education will be replacing the traditional classroom teaching. Academia Letters, Article 2806.

- Avcı, E. (2020). Uzaktan Eğitim ve Geleneksel Eğitimin Karşılaştırılması. Asst. Prof. Dr. Mehmet Necati Cızrelıogulları, Ph. D., 243.
- Balaman, F. (2010). Hibrit Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Balcı, M. (2008). Karma Öğrenme ile İlgili Öğrenci Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Batubara, B. M. (2021). The problems of the world of education in the middle of the Covid-19 pandemic. Budapest International Research and Critics Institute (BIRCI-Journal): Humanities and Social Sciences, 4(1), 450-457.
- Bayazıtlı, E., Özdemir, F.S. ve Alpay, E.E. (2015). Finansal Raporlamada Standardizasyon ve Muhasebe Meslek Mensuplarını Zorlayan Öğrenme Sürecinin Bilinçli Yetkinlik Öğrenme Modeli Temelinde İrdelenmesi. Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi.8(1), 1-31.
- Becerikli, S. (2021). Türk eğitim tarihinde bir uzaktan öğretim deneyimi-(YAYKUR)-. MSGSÜ Sosyal Bilimler, 1(23), 461-475.
- Bingöl, D. (2003), İnsan Kaynakları Yönetimi, Beta Yayınları, 5. Baskı, İstanbul, ss.270-306.
- Bomstein, M. C. ve Bradley, R. H. (2003). Socioeconomics Status, Parenting, and Child Development. Mahwah, N J: Lawrence Erlbaum.
- Borman, G. D., Hewes, G. M., Overman, L. T. ve Brown, S. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. Review o f Educational Research, 73(2), 125-230.
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 3(2), 85-124.

- Buzpınar, V. ve Tosun, M. (2021). Üniversitelerde pandemi döneminde uzaktan eğitimin verimliliği üzerine bir araştırma (Sakarya Üniversitesi Alman Dili ve Edebiyatı örneği). PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7(2), 116-125.
- Byrnes, J. P. (2011) Academic Achievement. In B. B. Brown ve M. J. Prinstein (Eds.) Encyclopedia of Adolescence. Elsevier, San Diego: Academic Press.
- Carter, L. (2010). Factors Impacting Academic Yearly Progress Success in Mathematics Achievement. Unpublished Doctoral Dissertation. Walden University. UMI. 3422656.
- Celik, I., Gedrimiene, E., Silvola, A., ve Muukkonen, H. (2022). Response of learning analytics to the online education challenges during pandemic: Opportunities and key examples in higher education. Policy Futures in Education. <https://doi.org/10.1177/14782103221078401>.
- Chapman, C. ve Harris, A. (2004). Improving Schools in Difficult and Challenging Contexts: Strategies for Improvement. Educational Research, 46(3), 219- 228.
- Cole, M. T., Shelley, D. J. ve Swartz, L. B. (2014). Online instruction, e-learning and student satisfaction: A three year study. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 15(6), 111-131.
- Çabı, E. (2009). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çardak, Ç.S. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çelik, P. ve Perçin, S. (2020). E-hizmet kalitesi ölçümü: Uzaktan eğitim hizmeti veren kamu üniversiteleri örneği. Uluslararası İktisadi ve İdari İncelemeler Dergisi, 77-98. <https://doi.org/10.18092/ulikidince.566172>.

- Çobanoğlu, A. (2013). Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Erişilerine, Algıladıkları Bilişsel Esneklik Düzeylerine ve Öz Düzenleyici Öğrenme Becerilerine Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Çolak, E. ve Fer, S. (2007). Öğrenme Yaklaşımları Envanterinin Dilsel Eşdeğerlik, Güvenirlik ve Geçerlilik Çalışması. Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.16(1), 197-212.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.12(2), 73-97.
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P. ve Fernandes, C. (2007). Intelligence and Educational Achievement. Intelligence, 35, 13-21.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, 203-211.
- Demir, E. (2014). Uzaktan eğitime genel bir bakış. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 39, 203-211.
- Demir, Ö. (2023). Another brick in the wall of ed-tech failures? A systematic literature review of the FATİH project in Turkey from the perspective of in-service teachers. Learning, Media and Technology, 1-15.
- Dikmenli, Y. (2013). Sanal Sınıf Uygulaması ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Coğrafya Dersi Başarısı ile Derse Yönelik Tutuma Etkisi ve Öğrenci Görüşleri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, S. ve Tatık, R. Ş. (2015). Evaluation of distance education program in Marmara University according to the views of students. Route Educational and Social Science Journal, 2(1), 247- 261.
- Durdukoca, Ş.F. (2013). Dizgeli Eğitim ve Düz Anlatım Yöntemleriyle İşlenen Öğretim Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnanç, Öğrenme Yaklaşımları,

- Üstbilişsel Farkındalık ve Akademik Başarılarına Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Edyburn, D. L. (2001). Models, theories, and frameworks: Contributions to understanding special education technology. *Special Education Technology Practice*, 4(2), 16-24.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarının Belirlenmesi ve Öğrenme-Öğretme Süreci Değişkenleri ile İlişkileri (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, N. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim*.34 (151), 74-88.
- Erdoğan, N. (2019). Lise öğrencilerinin fizik dersinde harmanlanmış ve geleneksel öğretim yöntemine göre akademik başarılarının ve öz yeterlilik düzeylerinin değerlendirilmesi (Yüksek Lisans Tezi). Bahçeşehir Üniversitesi.
- Erdoğan, Y. M. (2006). Yaratıcılık ile Öğretmen Davranışları ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkiler, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Fer, S. (2011). Öğretim tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Garrison, W. M. (2004): Profiles of Classroom Practices in U.S. Public Schools. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 15(3-4), 377-406.
- Gossett, M., Fischer, O. (2005). Bringing Together Critical Thinking and Cooperative Learning Between Two Schools, *Strategies*. ProQuest Education Journals, 19(2), 27-30.
- Gülbahar, Y. ve Alper, A. (2009). Öğretim teknolojileri alanında yapılan araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 93-111.
- Güzel, N.S. (2010). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğretim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Yönetim Sürecini Algılamaları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Harly, B. Dreger, M., Knoblockh, P. (2001) The postmodern condition : students, the web, and academic library services, Reference Services Review, vol. 29, number 1, 23-32.ss.
- Harris, A. (2000). What Works in School improvement? Lessons from the Field and Future Directions. Educational Research, 42(1), 1-11.
- Herbert, J. ve Stipek, D. (2005). The Emergence of Gender Differences in Children's Perceptions of Their Academic Competence. Applied Developmental Psychology, 26(3), 276-295.
- Herold, B. (2016). Technology in education: An overview. Education Week, 20, 129-141.
- Hiğde, E. ve Aktamış, H. (2021). Probleme dayalı harmanlanmış öğrenme ortamının etkililiğinin ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 81-103.
- Iowa State University. (2020). An Introduction to Hybrid Teaching. <https://www.codlearningtech.org/PDF/hybridteachingworkbook.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Işığışok, E. (2008). Performans ölçümü, yönetimi ve istatistiksel analizi. Ekonometri ve İstatistik, 7, 1–23.
- İşman, A. (1997). Students' perception of a class offered through distance education. Ohio University.
- Jackson, J. W. (2002). Enhancing Self-Efficacy and Learning Performance. The Journal of Experimental Education, 70(3), 243-255.
- Jeong, S., Blaney, J. M. ve Feldon, D. F. (2019). Identifying faculty and peer interaction patterns of firstyear biology doctoral students: A latent class analysis. CBE—Life Sciences Education, 18(4), 1- 13.

- Kaban, A. (2013). Uzaktan Eğitim Kalite Standartlarının Belirlenmesi ve Atatürk Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sisteminin İncelenmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kanlı, Ö. (2009). Güncel Teknolojilerle Geliştirilmiş Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminin Örnek Uygulama Üzerinden Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kapucu, N. K. ve Uşun, S. (2020). Üniversitelerde ortak zorunlu derslerin öğretiminde uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(1), 8-27.
- Karadeniz, C. B., ve Karademir, D. (2021). Harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Developing the attitude scale towards the blended learning model) In C. YAZICIOĞLU (Ed.), Eğitim alanında akademik çalışmalar (Academic studies in education), Artikel Akademi.
- Karaman, K.K. (2020). Öğrenme Kuramları Bağlamında Korku Çekiciliği (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, D. (2000), İşletmelerde Personel Performans Değerlendirme Çalışmaları, Özel ve Kamu Kuruluşları Arasındaki Farkların Gözlenmesi ve Muğla İli Örneği, Muğla Ün., Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Muğla, ss.3
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Pegem Akademi.
- Kazu, I. Y., ve Yalçın, C. K. (2022). Investigation of the Effectiveness of Hybrid Learning on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. International Journal of Progressive Education, 18(1), 249-265.
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. Curriculum and Teaching Dialogue, 17(1), 21-34.

- Keskin, G. ve Sezgin, B. (2009). Bir Grup Ergende Akademik Basan Durumuna Etki Eden Etmenlerin Belirlenmesi. *F/raf Saglik Hizmetleri Dergisi*, 4(10), 4-18.
- Kırık, A. M. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi. *Marmara İletişim Dergisi*, 73-94.
- Korucu, A. T., ve Kabak, K. (t.y.). Türkiye’de Hibrit Öğrenme Uygulamaları ve Etkileri: Bir Meta Analiz Çalışması. Geliş tarihi 07 Mayıs 2024, gönderen <https://orcid.org/0000-0002-8334-1526>.
- Kristanto, A. (2017). The Development Of Instructional Materials E-Learning Based On Blended Learning. *International Education Studies*, 10(7), 10-17.
- Kuloğlu, S. (2005). Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Kürtüncü, M. ve Kurt, A. (2020). Covid-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 66-77.
- Lettl, C., Herstatt, C., ve Gemuenden, H. G. (2006). Users' contributions to radical innovation: evidence from four cases in the field of medical equipment technology. *Management*, 36(3), 251-272.
- Maddison, T., Doi, C., Lucky, S. ve Kumaran, M. (2017). Literature review of online learning in academic libraries. *Distributed Learning*, 13-46. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-100598-9.00002-7>.
- Martin, James (1998), Evaluation Faculty Based On Students Opions, *İssues in Accounting Education*, Çilt:13 Sayı:4 S.1079- 1095.
- Marzano, R. J. (2003). What Works in Schools: Translating Research into Action. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mayer, R. E. (2011). Intelligence and Achievement. In R. J. Sternberg, S. B. Kaufman (Ed.), The Cambridge Handbook of Intelligence. New York: Cambridge University Press.
- McClure, C. R., ve Jaeger, P. T. (2009). Public libraries and internet service roles: measuring and maximizing internet services. Chicago: American Library Association.
- Mirkholikova, D. K. (2020). Advantages and disadvantages of distance learning. Science and Education Today, 7(54).
- Myhill, D. ve Brackley, M. (2004). Making Connections: Teachers' Use of Children's Prior Knowledge in Whole Class. British Journal of Educational Studies, 52(3), 263-275.
- Odabaş, H. (2003). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim ve Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümleri. Türk Kütüphaneciliği. 17(1), 22-36.
- OECD (2010). PISA Results: What Students Know and Can Do- Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I). www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf.
- Okpala, C. O., Okpala, A. O. ve Smith, F. E. (2001). Parental Involvement, Instructional Expenditures, Family Socioeconomic Attributes, and Student Achievement. The Journal of Educational Research, 95(2), 110-115.
- Olszewski-Kubilius, P. ve Turner, D. (2002). Gender Differences Among Elementary School-Aged Gifted Students in Achievement, Perceptions of Ability, and Subject Preference. [Abstract] Journal for the Education of the Gifted, 25(3), 233-268.
- Osguthorpe, R. T. ve Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments Definitions and Directions. The Quarterly Review of Distance Education, 4(3), 227-233.
- Örücü E. ve Köseoğlu M.A. (2003), İşletmelerde İşgören Performansını Değerlendirme, Gazi Kitabevi, Ankara.
- Özdemir, M. (2006), Türkiye’de Öğretim Elemanları, Ankara: YÖK
- Özgen, H. (2002), İnsan Kaynakları Yönetimi, Adana: Nobel Kitapları.

- Özkan, H.H. (2005). Öğrenme Öğretme Modülleri Açısından Öğretim. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi.6(2),117-128.
- Öztaş, S. ve Kılıç, B. (2017). The evaluation of students' opinions of teaching the Atatürk's principles and history of revolution course with distance education . Turkish History Education Journal, 6(2), 268-293.
- Pellegrino, J. W., Chudowsky, N. ve Glaser, R. (2001). Knowing What Students Know: The Science and Design o f Educational Assessment. Washington, DC: National Academy Press.
- Pianta, R., Belsky, J., Houts, R. ve Morrison., F. (2007). Opportunities to Learn in America's Elementary Classrooms. Science, 315, 1795-1796.
- Priess, H. A. ve Hyde, J. S. (2011) Gender Roles. In B.B.Brown ve M.J. Prinstein (Ed) Encyclopedia o f Adolescence. Elsevier, San Diego: Acedemic Press.
- Rochman, C., ve Pertiwi, C. S. R. (2020). Learning at Covid-19 pandemic era: Science technology engineering and mathematic competencies and student character. SEJ (Science Education Journal), 4(2), 129-142. <https://doi.org/10.21070/sej.v4i2.574>.
- Rosita, N., Saun, İ. ve Mairi, S. (2020). Google Classroom for Hybrid Learning in Senior High School. Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 5(1), 35- 41.
- Sabuncuoğlu Z. (2000), İnsan Kaynakları Yönetimi, Ezgi Kitabevi, Bursa, ss. 159-190.
- Schunk, D. H. (2009). Öğrenme Teorileri: Eğitimsel Bir Bakışla. (Çev. Muzaffer Şahin. Ed.). Ankara: Nobel Yayınları.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R ve Meece, L. J. (2008). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications. (Third Edition). Merili: Prentice Hall.
- Sinecen, F. (2019). Türk Dili Dersinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilmesinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Stolovitch, H.D., ve Keeps, E.J. (2017). Anlatmak Eğitim Değildir: Güncellenmiş, Genişletilmiş ve Zenginleştirilmiş. İstanbul: Adam Matbaacılık.
- Sütçü, K., Üniversitesi, İ., Fakültesi, E., Kahramanmaraş, T., Tarihi, G., ve İlter, İ. (2021). Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarıları ve Kariyer Kararı Öz-Yeterliklerinin Lisansüstü Eğitim Niyetlerine Etkisi The Effect of Academic Achievement and Career Decision Self-Efficacy on Postgraduate Study Intentions among Undergraduate Students. 11. <https://doi.org/10.5961/jhes.2021.423>
- Tatlı, C. (2021). Uzaktan eğitimde farklı etkileşim türlerinin eğitsel denkliklerinin incelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara, Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Tekin, E. (2019). Sosyal Zekânın Akademik Performans Üzerindeki Etkisinde Kültürel Zekânın Düzenleyici Rolü. Uluslararası Ekonomi ve Yenilik Dergisi, 5(2), 115-135. <https://doi.org/10.20979/UEYD.552680>
- Tomlinson, S. (2005). Education in a Post-Welfare Society. Second Edition, Open University Press.
- Tunç, Binali (2007), Akademik Unvan Olgusu Akademik Yükseltme ve Atama Sürecinin Değerlendirilmesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, H., ve Bozkurt, A. (2018). Dönüştürülmüş Sınıf 2.0: Bilginin Üretimi ve Sentezlenmesi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi- ENAD, 143-157.
- United States Department of Education.Office of Planning, Evaluation and Policy, Development. (2010). ESEA Blueprint for Reform, Washington, D.C: University Press.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ünsal, H., (2007). Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, A.B. (2011). BÖTE Öğretim Elemanlarının Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Verilen Dersler Hakkındaki Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vegas, E. ve Petrow, J. (2008). Raising Student Learning in Latin America: the Challenge for the 21st Century. The International Bank for Reconstruction and Development, New York: The World Bank.
- Vojş, K., ve Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: a systematic literature review. International Journal of Science Education, 41(11), 1496-1516.
- Wehmeyer, M. ve Zhao, Y. (2020). Teaching students to become self-determined learners. ASCD.
- Willms, J. D. (2003). Ten Hypothesis About Socioeconomic Gradients and Community Differences in Children's Developmental Outcomes, Report Prepared for HRD Canada,
- Yalçın, Y. (2005). Fırat Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Yeni Bir Uzaktan Eğitim Sisteminin Tasarımı ve Modellemesi (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Yapıcı, İ.Ü. (2011). Biyoloji Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Uygulanması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Dicle Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yapıcı, İ.Ü. ve Akbayın, H. (2012). "Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Moodle Kullanımı." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(2): 92-100.
- Yılmaz, M.B. (2009). Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Ders Başarılarının, Derse Devamlarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Ortama Yönelik Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi

(Yayınlanmamış Doktora Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yolcu, H.H. (2015). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme ve Uygulama Esasları. *International Journal of Social Science*,33, 255-260. Doi:10.9761/JASSS2767.

Yu, Z. (2022). Sustaining student roles, digital literacy, learning achievements, and motivation in online learning environments during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 14(8), 4388.

Yüksekdağ, B.B. (2016). Açık ve Uzaktan Eğitimde Öğrenme. *Açık Öğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*. 2(4), 127-138.

Zhao, Y., Emler, T. E., Snethen, A. ve Yin, D. (2019). An education crisis is a terrible thing to waste: How radical changes can spark student excitement and success. Teachers College Press.

Zitter, I., ve Hoeve, A. (2012). Hybrid learning environments: Merging learning and work processes to facilitate knowledge integration and transitions. *OECD Education Working Papers*, (81), 0_1. <https://doi.org/10.1787/19939019>.

EK-1

Araştırma Anketi

Harmanlanmış Öğrenme Modeline Yönelik Tutum Anketi Onam Formu

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarınızı anlamayı amaçlamaktadır. Araştırmamıza katılımınız, harmanlanmış öğrenme ortamlarının geliştirilmesi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmesi için oldukça değerlidir. Araştırmaya katılmanız tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve herhangi bir zamanda katılımınızı sonlandırabilirsiniz.

Araştırmanın Amacı

Bu anket, harmanlanmış öğrenme modeline yönelik tutumlarınızı ve deneyimlerinizi belirlemek amacıyla hazırlanmıştır.

Katılım Süreci

Anketi doldurmanız yaklaşık 10-15 dakikanızı alacaktır. Ankette yer alan sorulara içtenlikle ve dikkatlice cevap vermeniz araştırmamızın doğruluğu ve güvenilirliği açısından önemlidir.

Gizlilik ve Anonimlik

Ankete vereceğiniz cevaplar tamamen gizli tutulacak ve anonim olarak değerlendirilecektir. Kişisel bilgileriniz üçüncü kişilerle paylaşılmayacak ve sadece bu araştırma amacıyla kullanılacaktır.

Gönüllü Katılım

Bu araştırmaya katılmak istemeniz tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılmama veya katılımınızı sonlandırma hakkınız bulunmaktadır ve bu durumdan dolayı hiçbir şekilde olumsuz bir sonuçla karşılaşmayacaksınız.

Demografik Bilgiler

Lütfen aşağıdaki soruları dikkatlice okuyun ve size uygun olan seçeneği işaretleyin.

1. Cinsiyetiniz:

- ☐ Erkek

- ☐ Kadın
- ☐ Diğer

2. Yaşınız:

- ☐ 20-25
- ☐ 26-31
- ☐ 32-37
- ☐ 38 yaş ve üstü

3. Öğrenim Görmekte Olduğunuz Alan:

- ☐ Sosyal Bilimler
- ☐ Fen Bilimleri
- ☐ Sağlık Bilimleri

4. Eğitim Düzeyiniz:

- ☐ Yüksek Lisans
- ☐ Doktora

5. Lütfen 4'lük sisteme göre not ortalamanızı yazınız. 4'lük sisteme göre not ortalamanızı bilmiyorsanız 100'lük sisteme göre yazabilirsiniz:

Harmanlanmış Öğrenme Modeline Yönelik Tutum Anketi

Lütfen aşağıdaki ifadeleri okuyun ve her biri için ne derece katıldığınızı belirtin. Uygun olan kutucuğu işaretleyiniz.

1. Kesinlikle Katılmıyorum
2. Katılmıyorum
3. Kararsızım
4. Katılıyorum

5. Kesinlikle Katılıyorum

No	İfade	1	2	3	4	5
1	Harmanlanmış öğrenme sistemini, akademik başarı inancımı desteklediği için seviyorum.					
2	Harmanlanmış öğrenme ortamının motivasyonu arttırdığını düşünüyorum.					
3	Harmanlanmış öğrenme ortamında kendimi huzurlu hissediyorum.					
4	Harmanlanmış öğrenme ortamı bağımsız öğrenme becerilerimi geliştirmemde beni motive eder.					
5	Harmanlanmış öğrenme sisteminden hoşlandım.					
6	Harmanlanmış öğrenme modelini farklı öğrenme stillerine hitap ettiği için beğeniyorum.					
7	Harmanlanmış öğrenme ortamındaki eğitimi zevkli buluyorum.					
8	Harmanlanmış öğrenme sistemi bana eğlenceli geliyor.					
9	Harmanlanmış öğrenmede öğretim materyali zenginliğini motive edici buluyorum.					
10	Harmanlanmış öğrenme modelini öğretim elemanlarıyla gerektiğinde etkileşime geçebildiğim için seviyorum.					
11	Harmanlanmış öğrenme ortamını, bilgiye kolay ve hızlı ulaşma yollarını öğrettiği için seviyorum.					
12	Sosyal izolasyonumu sağlamama katkıda bulunduğundan harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim almaktan memnunum.					
13	Harmanlanmış öğrenme sisteminde daha fazla bilgi edinebildiğim için mutluyum.					

No	İfade	1	2	3	4	5
14	Harmanlanmış öğrenme ortamından, öğretim elemanları ve sınıf arkadaşlarımla sosyal ağ aracılığıyla iletişimi geliştirdiği için memnunum.					
15	Harmanlanmış öğrenme sisteminde aldığım dersleri yeterince öğrendiğim için memnunum.					
16	Harmanlanmış öğrenme uygulamalarını, sınıf arkadaşlarımla işbirliğini geliştirdiği için beğeniyorum.					
17	Harmanlanmış öğrenme ortamında ihtiyaç duyduğum bilgileri kolayca erişebilmekten memnunum.					
18	Harmanlanmış öğrenme modelini zaman ve mekan esnekliği sağladığı için beğeniyorum.					
19	Harmanlanmış öğrenme, farklı bilgisayar program ve uygulamalarını kullanmama fırsat sağladığından hoşuma gidiyor.					
20	Harmanlanmış öğrenme modelini sosyalleşmeme fırsat verdiğinden seviyorum.					
21	Harmanlanmış öğrenme sistemine kolay uyum sağladığımı düşünüyorum.					
22	Harmanlanmış öğrenme modelinin çevrimiçi ortamını daha çok seviyorum.					
23	Pandemi sonrasında harmanlanmış öğrenme sisteminden vazgeçilme olasılığı beni üzüyor.					
24	Harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi dersleri canlı takip edebilmek beni mutlu eder.					
25	Harmanlanmış eğitimde sağlık açısından kendimi daha güvende hissediyorum.					
26	Harmanlanmış öğrenme ortamı beni strese sokuyor.					

No	İfade	1	2	3	4	5
27	Harmanlanmış öğrenme modelinde sorumluluğum daha çok arttırdığı için kendimi huzursuz hissediyorum.					
28	Harmanlanmış öğrenme sisteminin karmaşıklığı beni rahatsız ediyor.					
29	Harmanlanmış öğrenme modeli, ders çalışma şeklime uymadığından sevmiyorum.					
30	Harmanlanmış sistemde eğitim alma fikri kendimi kötü hissetmeme sebep oluyor.					
31	Harmanlanmış öğrenme sistemi bana normal sürede mezun olamayacağım kaygısı yaşıyor.					
32	Harmanlanmış öğrenme modelini zaman kaybı olarak gördüğüm için beğenmiyorum.					
33	Harmanlanmış öğrenmede, öğretmenle iletişim için geleneksel eğitime göre daha fazla zamana ihtiyacım olmasından rahatsızlık duyuyorum.					
34	Harmanlanmış öğrenme ortamındaki ders materyallerinin iyi organize edilmemesinden rahatsızım.					
35	Harmanlanmış öğrenmede öğretim elemanından yeterli geribildirim alamamaktan rahatsızım.					
36	Harmanlanmış öğrenmede geleneksel eğitim sisteminden daha çok sorun yaşamaktan rahatsızım.					
37	Harmanlanmış öğrenme sisteminde öğrenim görmeyi sevmiyorum.					

ÖZGEÇMİŞ

Azerbaycan'da doğdu ve büyüdü lisans eğitimini Hollanda'da, pazarlama çalışmalarına odaklanarak yaratıcı işletme alanında tamamladı. Akademik ve profesyonel yolculuğu birden fazla kültürü ve disiplini kapsamakta olup, iş ve pazarlama stratejileri konusundaki uzmanlığını zenginleştirmektedir.

