

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



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

HİBRİT DÖNEMDE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN
MOTİVASYON VE DERS MEMNUNİYETİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL İLİ
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suleyman MAMMADLI

İSTANBUL – 2024

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



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

HİBRİT DÖNEMDE LİSANSÜSTÜ ÖĞRENCİLERİNİN
MOTİVASYON VE DERS MEMNUNİYETİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ: İSTANBUL İLİ
ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Suleyman MAMMADLI

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Bülent DEMİR

İSTANBUL – 2024

KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....” adlı tez çalışmasının savunma tarihitarihinde 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

Doç. Dr. Bülent DEMİR

.....

Üye

Doç. Dr. Murat SAĞBAŞ

.....

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Serkan AKGÜN

.....

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 uygun 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.

Suleyman MAMMADLI



ÖN SÖZ

Bu tezin yazılması aşamasında, çalışmamı sahiplenerek titizlikle takip eden danışmanım Doç. Dr. Bülent DEMİR'in değerli katkı ve emekleri için içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Bütün süreç boyunca her anlamda yanımda olmuş, desteğini ve katkılarını esirgememiştir. Savunma sınavı sırasında jüri üyeleri çalışmamın son haline gelmesine değerli katkılar yapmışlardır. Bu vesileyle tüm hocalarıma ve tezimin son okumasında yardımlarını esirgemeyen yakınlarıma teşekkürlerimi borç bilirim. Son olarak bu günlere ulaşmamda emeklerini hiçbir zaman ödeyemeyeceğim anneme ve aileme şükranlarımı sunarım.

Suleyman MAMMADLI



İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ.....	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
GİRİŞ	1
BÖLÜM 1: HİBRİTLE ÖĞRENME (BLENDED LEARNING) KAVRAMI	2
1.1. Hibrit Eğitimin Tarihsel Gelişimi	4
1.2. Tanımı ve Temel İlkeleri	5
1.3. Hibritle Öğrenmenin Avantajları ve Zorlukları	6
1.4. Hibrit Eğitim Tasarımı	8
1.5. Lisansüstü Eğitimde Hibritle Öğrenme Yaklaşımları	9
1.6. Hibritle Öğrenmenin Lisansüstü Programlara Entegrasyonu	11
1.7. Hibrit Eğitim Modelleri	12
BÖLÜM 2: AKADEMİK PERFORMANS	15
2.1. Performansın Tanımı ve Performans değerlendirme	18
2.2. Performans Değerlendirmenin Önemi ve Amacı	19
2.3. Akademik Performansı Etkileyen Faktörler	19
2.4. Akademik Başarıyı Şekillendiren Unsurlar	21
2.5. Akademik Performansın Tanımı ve Ölçümü	23
2.5.1. Geleneksel ve Alternatif Ölçüm Yöntemleri	24
2.5.2. Lisansüstü Öğrencilerde Akademik Başarı	25
2.6. Hibritle Öğrenmenin Akademik Performansa Etkisi	26
2.7. Hibrit Eğitim ve Lisansüstü Öğrencileri: Tanıtım ve Kontekst	28
2.8. Motivasyonun Teorik Temelleri ve Lisansüstü Öğrenciler Üzerindeki Etkileri	30
2.9. Ders Memnuniyeti ve Lisansüstü Eğitimdeki Rolü	30
2.10. Hibrit Eğitim Modelinin Gelecekteki Potansiyeli	32
2.11. Kültürel ve Sosyal Dinamiklerin hibrit Eğitime Etkisi	33
2.12. Hibrit Eğitiminde Teknolojinin Rolü	34
BÖLÜM 3: METODOLOJİ	36
3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi	36
3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları	36
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.4. Araştırmanın Hipotezleri	38
3.5. Araştırmaya Katılan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri	38
3.6. Hipotez Testleri Bulguları	39
3.7. Cinsiyete Göre Motivasyon Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları	39

3.8. Cinsiyete Göre Memnuniyet Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları.....	41
3.9. Öğrenim Görülen Alana Göre Motivasyon Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları.....	42
3.10. Öğrenci Motivasyonu ve Ders Memnuniyeti Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Bulguları.....	46
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	48
KAYNAKÇA	49
ÖZGEÇMİŞ.....	57



TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular.....	39
Tablo 2: Katılımcıların öğrenim gördükleri enstitüye ilişkin bulgular.....	39
Tablo 3: Motivasyon ölçeğine verilen cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri.....	40
Tablo 4: Cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U bulguları.....	40
Tablo 5: Memnuniyet ölçeğine verilen cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri.....	41
Tablo 6: Cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U bulguları.....	41
Tablo 7: Motivasyon ölçeğine verilen cevapların öğrenim görülen alana dair tanımlayıcı istatistik bilgileri.....	43
Tablo 8: Öğrenim alanına ilişkin Kruskal-Wallis H bulguları.....	43
Tablo 9: Memnuniyet ölçeğine verilen cevapların öğrenim görülen alana dair tanımlayıcı istatistik bilgileri.....	44
Tablo 10: Öğrenim alanına ilişkin Kruskal-Wallis H bulguları.....	45
Tablo 11: Korelasyon testi sonuçları.....	46

ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Hibrit Dönemde Lisansüstü Öğrencilerinin Motivasyon ve Ders Memnuniyeti
Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: İstanbul İli Örneği

Suleyman MAMMADLI

Yüksek Lisans Tezi

İşletme Yönetimi Anabilim Dalı/ İşletme Yönetimi Bilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Bülent DEMİR

2024 – 57

Bu tez, lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçları, eğitim alanında daha etkili stratejiler geliştirmek için önemli ipuçları sunmaktadır.

Bulgulara göre, öğrencilerin derslere yönelik motivasyon düzeyi ile derslerden aldıkları memnuniyet arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Daha motive olan öğrenciler, derslerden daha fazla memnuniyet duymaktadır. Öğrenim görülen alanlara göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak ders memnuniyeti düzeyleri arasında da anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, eğitimciler için bazı öneriler sunulabilir. Öğrenci motivasyonunu artırmak için farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmak önemlidir. Ayrıca, öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler daha detaylı olarak incelenmelidir.

Anahtar Kelimeler: Motivasyon, ders memnuniyeti, eğitim stratejileri.

ABSTRACT

Istanbul Kent University Postgraduate Education Institute

**Motivation And Course Satisfaction Of Graduate Students In The Hybrid Era
Examining The Relationship Between Them: The Example Of Istanbul Province**

Suleyman MAMMADLI

Master Thesis

Business Administration Division / Business Administration Discipline

Supervisor: Assoc. Dr. Bülent DEMİR

2024 – 57

This thesis aimed to examine the relationship between graduate students' motivation level and course satisfaction. The results of the study provide important clues for developing more effective strategies in the field of education.

According to the findings, a positive relationship was found between students' motivation level towards the courses and their satisfaction with the courses. Students who are more motivated are more satisfied with the courses. There was no significant difference between motivation levels according to the fields of study. However, no significant difference was observed between course satisfaction levels.

In line with these results, some suggestions can be made for educators. It is important to use different teaching methods and materials to increase student motivation. In addition, the factors affecting student motivation should be examined in more detail.

Keywords: Motivation, course satisfaction, educational strategies.

GİRİŞ

Eğitim, bireylerin kişisel ve mesleki gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır ve bu nedenle eğitim sürecinin etkinliği ve kalitesi, toplumların geleceği üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Eğitimde başarı ve öğrenme deneyimleri, öğrencilerin derslere yönelik motivasyonları ve aldıkları memnuniyetle yakından ilişkilidir. Son yıllarda, öğrencilerin motivasyonlarının ve memnuniyetlerinin, eğitimdeki başarıyı ve öğrenme sonuçlarını önemli ölçüde etkileyebileceği giderek daha fazla kabul görmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin motivasyon düzeyleri ile derslerden aldıkları memnuniyet arasındaki ilişkiyi anlamak, eğitimdeki etkinlik ve verimliliği artırmak için hayati öneme sahiptir.

Bu çalışmanın amacı, öğrenci motivasyonu ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemek ve bu ilişkiyi daha derinlemesine anlamaktır. Özellikle, bu araştırma, öğrencilerin derslere yönelik motivasyon düzeylerinin, derslerden aldıkları memnuniyeti nasıl etkilediğini ve bu ilişkinin doğasını anlamayı hedeflemektedir. Bu bağlamda, çalışmanın bulguları, eğitimcilerin ve eğitim politikası yapımcılarının, öğrencilerin motivasyonlarını artırmak ve derslerden daha fazla memnuniyet sağlamak için etkili stratejiler geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Çalışmanın yapısı şu şekildedir: İlk olarak, literatür taraması yapılacak ve önceki çalışmalardan elde edilen bulgular özetlenecektir. Ardından, araştırmanın yöntemi ve kullanılan veri toplama araçları açıklanacaktır. Daha sonra, elde edilen bulgular detaylı bir şekilde analiz edilecek ve sonuçlar tartışılacaktır. Son olarak, bulguların eğitim uygulamalarına ve araştırmalara olan önemi vurgulanacak ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik öneriler sunulacaktır.

Bu çalışmanın, öğrencilerin eğitim deneyimlerini iyileştirmeye ve eğitim sistemlerinin etkinliğini artırmaya yönelik katkılar sağlaması umulmaktadır.

BÖLÜM 1: HİBRİTLE ÖĞRENME (BLENDED LEARNING)

KAVRAMI

Eğitime yapılan teknolojik yatırımlar, örneklendirilen bilgilerin daha etkili ve çeşitli bir şekilde sunulabilmesi yeni öğrenme modellerinin ortaya çıkarılmasını sağlar. Eğitim dünyasında yeni bir paradigma olarak kabul edilen hibrit öğrenme (blended learning), önem kazanarak büyük etki yaratmıştır.

Birleşik olarak kaydedilen geleneksel sınıflarda dahili eş zamanlı iletimin yanı sıra çevrimdışı ve uzaktan gerçekleşen veri aktarımını sağlayan hibrit yöntemler bulunmaktadır (Gelişli, 2015). Bu yaklaşım, öğrencilere daha fazla esneklik ve özelleştirilmiş öğrenme deneyimi sunarak, öğrenme sürecini zenginleştirir. Geleneksel sınıfların günlük derslerine ve çevrimiçi eğitim platformlarına eşit derece önem vererek, öğrencilere farklı öğrenme tarzları için ideal bir ortam sağlar.

Sınıf ortamında etkileşimli bir deneyim sunarak, hibrit öğrenme modeli, sertifika için büyük rahatlık sağlar. Öğrenciler, geleneksel ders uygulamaları olduğu gibi, doğrudan öğretmenler ve sınıf oyunlarıyla iletişim halinde olabilirler. Bunu kullanarak, dağılımı sosyal beceri geliştirme olanağı sağlanabilir ve bunların eylemli olarak derslerine katılmalarına olanak sağlar (Özdamar Keskin, 2011).

Çevrim içi öğrenme ile birlikte gelen avantajlardan da fayda sağlar. Genişliğin zaman öğrenmesine erişim sağlayabilirler, kendi hızlarına göre iletebilirler. Esneklik aralıklarıyla birlikte, kendi kendine uygun şekilde öğrenme imkânı sunulur. Çeşitli fırsatlarla birlikte hibrit öğrenme, eğitimcilere önemli olanaklar sunar. Daha çok bireysel iletişim kurabilen ve kişilerin özel günlerinde sınıflardaki öğretmenler büyük bir avantaja sahiptir. Parçaların izlediği döngü içi platformlar ayrıca daha etkili bir geri dönüş sağlıyor.

Hibrit öğrenme oldukça zor olabilir. Teknolojiye ulaşımında var olan eşitsizlikler, dünyadaki deneyimler üzerindeki değişimlere yol açabilirsiniz. Buna göre; Eğitim koşullarında hibrit beslenme tedavisini benimsediklerinde hiç şüphesiz, dikkate alınması gereken zorlukları unutmamalı ve her birisine adil imkân sağlayabilecek iyileşmeler geliştirmelidir.

Geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen hibrit dersler sayesinde; hem yüz yüze iletişime devam edebilmeliyiz hem de online platformlardaki kaynaklardan

yararlanabilmeliyiz (Sadeghi, 2019; Tucker, 2001). Devam ettiği sürece, bu model eğitim dünyasında değişen öğrenme paradigmaları açısından büyük kişilerin sahibi olacaktır.

Farklı kültürleri, farklı bölgelerdeki eşitleri bir araya getiren hibrit bir yöntem olan hibrit öğrenme modeli, onların ilgilerini arttırırken aynı zamanda çeşitli seçenekler de sunuyor. Öğrencilerin geçişine daha esnek bir eğitimsel deneyim elde etmek sağlamak amacıyla, çeşitli eğitim malzemeleri sunduğu gibi eğitim faaliyetleri öğrenciler için bu öğrenme süreci daha basit ve motive edici kılan bir faktördür.

İletişimin sağlanması ve etkileşimde bulunulmasını desteklemek için hibrit eğitim tercih edilir. Faydalanan dağıtlara yönelik olarak, projeler üzerinde iş birliğu yapma imkânı sunan sanal ortamlar ile evrimii platformlar mevcuttur. Bu program, sadece konulardaki konferanslarındaki değil, yoğunlaşmalarıyla devam ediyor; aynı zamanda aktif olarak bilgi ve deneyim paylaşımları yapmalarına da yardımcı olur.

Hibrit eğitiminin temel bir amacı, öğrencilere kendi kendine yetmek süreçlerinin yöneten yeteneğini geliştirmektir. Programların kendi tempo ve imkanlarıyla ilerleyebilmelerine olanak sağlayan mevcut eğitim modüllerinin yanında, aynı zamanda bilgi edinmelerini sağlayacak materyaller de sunulmaktadır. Bu, günlük kendi öğrenme tarzlarına göre nasıl daha iyi çalışmalarını bulmalarında yardımcı olur.

Pratik olanaklar sağlama, hibrit bir eğitim modeli, gerçek dünya becerilerini geliştirme potansiyeline sahiptir. Teorik bilgilerin uygulamaya dönüştürülmesini mümkün kılan sanal simülasyonlar, etkileşimli eğitim öğretimleri ve projelerle sürdürülen büyük değer katılmaktadır. Öğrencilere yalnızca teorik olarak değil, pratikte de bilecekleri doğrultuda farklı bir bakış açısı sunuyor.

Hibrit ğrenme modelinin sonuçları her zaman sorunsuz olmaz. Eğitim programlarının, teknolojik yapılarının ve öğrenme imkanlarını dikkate almayı önemsemeleri gerekir. Etkin stratejilerin yayılması gerekmekte olup bu sayede tüm evrimii e-öğrenme etkileşimleri oda içerisinde profiller aynen devam edebilmesini sağlar.

Geleneksel eğitimin koşullarından kaçınarak program içi yöntemlerin sunduğu yenilikleri kullanma olanağına sahip olan hibrit öğrenme, herkesin ihtiyaçlarını karşılamak için ayarlanabilir. Eğitim alanında bu yaklaşım, eğitim politikasında daha fazla benimsenebilir ve büyük bir değişiklik daha yansıtılabilir. Öğrenmeyi daha etkileyici hale getirmek için yapılan yeniden düzenlenmiş bir değişiklik olan hibrit ğretim ile öğrenciler

bilgi edinme sürecini başlangıçta tamamen yeniden düzenleyecek. Daha fazla kontrol ve sorumluluk almanın bir bölümü sunan hibrit öğrenme modeli, kişilerin benzersiz bir deneyim yaşamalarını sağlar (Anderson ve Dron, 2011). Geleneksel sınıf eğitiminin yanı sıra çevrimiçi kaynakları da değerlendirerek, her birinin kendi kişisel öğrenme yolculuğunu tasarlayabiliyor. Özellikle bu, daha aktif bir şekilde derslerin dahil edilmesini teşvik ederek ve kişisel olarak neye ihtiyaç duymasını tamamlayarak onların kendi gelişimini tamamlayarak. Teknolojinin doğru ve etkili bir şekilde sunulmasını sağlamak için hibrit eğitim önemli bir role sahiptir. Etkileşime girerek çevrim içi platformları, dijital araçların kayıtlarını daha iyi bir şekilde dijital okuryazarlık yeteneğiyle beraber ideal yetenek de kaydetme (Kapucu vd., 2021). Günümüzün dijital dünyasında onları daha iyi birleştiren hale getiren birisi de budur.

Öğrencilerin erimini artırarak, hibrit öğrenme modeli coğrafi sınırlamadakisi da aşmaktadır. Çevrimiçi olarak, herhangi bir zamanda veya yerden istenilen şekilde sağlanan materyallere ulaşılabilir. Dünyanın her yerindeki kaynaklara erişim kolaylaştırılarak, gençlerin eğitim olanakları daha da geliştirilir.

Önemli olan nokta, hibrit öğrenme sistemini başarıyla uygulayabilmek için eğitime önem vererek öğretmenleri desteklemektir. Öğretmenler, çevrimiçi platformlarla başarılı bir şekilde öğrenmeli ve sınıfta gerçekleşen iletişimden en yüksek verimi alabilmelidir (Maddison vd., 2017). Öğrenciler arasındaki eşitsizlikleri önlemek için teknolojiye erişim konusunda adil politikaların benimsenmesi ayrıca son derece kritiktir.

Hibrit öğrenme kavramı, eğitimdeki geleneksel sınırları zorlayarak, öğrencilere daha esnek, etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunar. Bu model, öğrencilere bilgiyi sadece öğrenmekle kalmayıp, aynı zamanda bu bilgiyi anlama, uygulama ve eleştirme becerilerini geliştirme şansı verir. Hibrit öğrenme, eğitim dünyasında daha da yaygınlaştıkça, öğrencilerin ve öğretmenlerin bu yeni paradigmaya uyum sağlamak için birlikte çalışmaları gerekecektir.

1.1. Hibrit Eğitimin Tarihsel Gelişimi

Türkiye'de uzaktan eğitime dayalı ilk çalışmalar 1927 yılında başlamıştır. Özellikle eğitim merkezlerinin altyapı ve fiziki eksiklikleri uzaktan eğitim sisteminin gelişmesinde önem kazanmıştır. Daha sonraki süreçlerle bu eğitim yöntemi aslında ilkokullarda,

ortaokullarda, spor salonlarında ve yükseköğretim veren kurumlarda uygulanmaya başlandı (Kırık, 2014). MEB'in ve özel teşebbüslerin 1950'li senelere ulaşıldığında mesleki eğitimi ve yabancı dil eğitimini önem dâhiline almaları bu alanlara bağlı olarak uzaktan eğitime yapılan yatırımlar bir hayli artmıştır.

Geleneksel yüz yüze öğrenme ortamları ile bilgisayar tabanlı öğrenme ortamlarının birbirinden çok uzak olduğunu vurgulamaktadır. Geleneksel yüz yüze öğrenme, genellikle öğretmen liderliğindeki bir ortamda, eşzamanlı ve canlı kişilerarası etkileşim yoluyla gerçekleşir. Uzaktan eğitim sistemleri, metin tabanlı bir ortamda ders materyali ile genellikle eşzamanlı olarak etkileşim kurarak kendi kendine öğrenmeyi mümkün kılar. Yüz yüze öğrenme ortamı insan etkileşimini ön planda tutarken, bilgisayar aracılı öğrenme ortamı öğrenci ve materyal arasındaki etkileşimi ön plana çıkarmaktadır. Bu iki fonksiyonun avantajlarını birleştiren harmanlanmış öğrenme 2006'dan beri kullanılmaktadır (Çobanoğlu, 2013).

1.2. Tanımı ve Temel İlkeleri

Hibrit eğitim, yüz yüze sınıfları ve çevrim içi öğrenmeyi birleştiren bir eğitim yaklaşımıdır (Odabaş, 2003). Hibrit öğrenme yoluyla bazı öğrenciler sınıfa bizzat katılırken diğerleri sanal olarak uzaktan dahil olabilirler (Aydemir, 2018). Öğretmenler ve eğitimciler, tüm bu öğrenci gruplarının her ikisine de eğitim vermek için video konferans gibi çeşitli araçlardan yararlanırlar. Hibrit dersler; yüz yüze dersleri destekleyecek bazı çevrim içi alıştırmalar, önceden kaydedilmiş videolar ve diğer fayda sağlayan materyalleri içerebilir. Bazen hibrit öğrenmenin eş zamansız öğrenme öğelerini içerebileceği anlamına da gelir. Bu yaklaşımın amacı, eğitimin çeşitliliğini artırarak ve alanları özelleştirerek daha zengin bir deneyim sunmaktır. Farklı stratejilerin bütünleştirilmesini amaçlayan hibrit öğrenmede; geleneksel derslerin yanında çevrim içi uygulamalar ve yüz yüze kayıt temelli etkinlikler de mevcut.

Hibrit öğrenmenin temel ilkeleri şunlar şeklinde yaza biliriz;

Esneklik ve Özelleştirme: Kendi düzeninin düzenlenmesi ve hızlarını bireysel olarak ayarlama imkanına sahip olan bir eğitim süreci sağlayan yöntem, 'hibrit' olarak adlandırılır. Bu, onların daha fazla kontrol ve sorumluluk üstlenebilmelerine olanak tanır.

Yüz Yüze Etkileşim: Yüz yüze iletişim muhafaza ederek, geleneksel sınıf içi derslerde, doğrudan bir şekilde öğretmenden yönlendirme alınmasına olanak sağlar (De Paepe vd., 2018). Sosyal beceri geliştirme, grup halinde katılabilme ve doğrudan öğretmenle etkileşime girme imkânı sağlayarak bu yaklaşımın çeşitli faydalarından yararlanılır (Kan ve Fidan, 2016)

Çevrimiçi Öğrenme Platformları: İnternet aracılığıyla yapılan çevrimiçi eğitim, ona birbirinden zengin e-öğrenme öğrenmeye erişebilme fırsatı verir. Eğitim deneyimi farklılaştırılabilir, bunun için sanal sınıfların yanında etkileşimli içerikler ve dijital araçlar etkili bir şekilde kullanılabilir (Maddison vd., 2017).

Teknoloji Kullanımı: Etkin bir şekilde tamamlanan hibrit öğrenme. İşlemleri çevrimiçi platformlarda tamamlama olanakları sayesinde, dijital ortamlarla iletişimde bulunan aralıkta ayrıca farklı öğrenme aralıklarına da ulaşılabilir.

Geribildirim ve Değerlendirme: Performansları izleme ve değerlendirme amacıyla çeşitli dijital araçlar sunulur. Bu sayede öğretmenlerin ilerlemesini daha etkili bir biçimde değerlendirip kişisel geri dönüşler verebiliyorlar.

Eşitsizlikleri Azaltma: Eşitlik sağlamak için yapılan çabalardan biri de hibrit öğrenmedir; bu öğrenciler öğrencilerin coğrafya da ekonomi özellikleri ne olursa olsun aynı imkanlara sahip olmalarına çalışılır. Erişim sahibi olmayan hiçbir öğrencinin kalmaması için, eğitim kurumlarının çeşitli stratejilerinin geliştirilmesi gerekmektedir (Bao, 2020).

Bu temel ilkelere dayalı olarak hibrit eğitimin başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi sağlanırken aynı zamanda farklılaştırıcı, etkinlik odaklı ve etkileşimli bir e-öğrenme deneyimi sunulmaktadır.

1.3. Hibritle Öğrenmenin Avantajları ve Zorlukları

Hibrit öğrenme, geleneksel sınıf ortamıyla çevrimiçi öğrenmenin bir kombinasyonudur. Avantajları arasında daha esnek bir öğrenme deneyimi, zaman ve mekândan bağımsızlık, özelleştirilmiş öğrenme fırsatları ve teknoloji kullanımının artması yer alır. Bazı zorluklar da vardır. Bunlar arasında teknik sorunlar, öğrenci motivasyonunu sürdürme, etkileşim eksikliği ve öğretmen-öğrenci ilişkisini zorlaştırma gibi faktörler bulunabilir. Her öğrencinin deneyimi farklı olabilir, bu yüzden hibrit öğrenme herkes için uygun olmayabilir.

Hibrit öğrenmenin diğer avantajları arasında daha fazla kaynak ve materyal erişimi, öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımının teşvik edilmesi, iş birliği ve iletişim becerilerinin geliştirilmesi gibi faktörler bulunabilir (Tabatabaei, Schrottner ve Reichgelt, 2006). Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve öğrenme sürecini daha etkili bir şekilde yönetebilirler. Hibrit öğrenme sürecinde bazı zorluklar da ortaya çıkmaktadır. Teknik sorunlar, öğrencilerin uygun teknolojiye erişimini sınırlayabilir veya çevrimiçi platformlarda yaşanan kesintiler öğrenme sürecini etkileyebilir. Öğrencilerin disiplinli olması, zaman yönetimi becerilerini geliştirmesi ve çevrimiçi ortamda etkili iletişim kurabilmesi gerekmektedir.

Her öğrencinin hibrit öğrenme deneyimi farklı olabilir ve bazı öğrenciler için daha uygun olabilirken, diğerleri için zorluklar yaratabilir (Wong ve Daniell-Sixl, 2017). Öğretmenlerin ve okulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve öğrenme stillerine uygun bir hibrit öğrenme ortamı sağlamak için çeşitli stratejiler ve destekler sunmaları önemlidir. Hibrit öğrenmenin avantajlarından biri, öğrencilerin daha fazla özgürlük ve esneklik kazanmasıdır. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir ve öğrenme sürecini kendi ihtiyaçlarına göre şekillendirebilirler. Çevrimiçi kaynaklara ve materyallere erişimleri artar, böylece daha geniş bir bilgi tabanından faydalanabilirler.

Hibrit öğrenmenin zorlukları arasında, teknolojiye erişim ve kullanım becerileri konusunda bazı öğrencilerin dezavantajlı olabileceği gerçeği vardır (Ghoshal, 2020). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin motivasyonlarını sürdürmeleri ve disiplinli olmaları gerekebilir. Etkileşim eksikliği de bir başka zorluk olabilir, çünkü yüz yüze etkileşimlerin yerini çevrimiçi iletişim alır.

Hibrit öğrenme, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun bir ortam sağlayabilir. Her öğrencinin deneyimi farklı olabilir ve bazıları için daha uygun olabilirken, diğerleri için zorluklar yaratabilir. Öğretmenlerin ve okulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre hibrit öğrenme stratejileri geliştirmeleri ve öğrencilere destek sağlamaları önemlidir.

Hibrit öğrenmenin bir başka avantajı, öğrencilerin iş birliği ve iletişim becerilerini geliştirmesine olanak tanınmasıdır. Çevrimiçi platformlar ve araçlar, öğrencilerin projelerde birlikte çalışmalarını ve fikir alışverişinde bulunmalarını kolaylaştırır (Özbay, 2015). Bu, öğrencilerin takım çalışması ve problem çözme becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olabilir. Hibrit öğrenmenin bazı zorlukları da vardır. Öğrencilerin teknik sorunlarla karşılaşması, internet bağlantı sorunları veya çevrimiçi platformlardaki sorunlar öğrenme

sürecini etkileyebilir (Akyürek, 2020). Yüz yüze etkileşimlerin azalması, öğrencilerin sosyal becerilerini ve duygusal bağlarını geliştirmelerini zorlaştırabilir. Hibrit öğrenme, öğrencilere daha fazla özgürlük, esneklik ve kaynak erişimi sağlayabilirken, aynı zamanda teknolojiye erişim ve motivasyon gibi zorluklarla da karşılaşabilir. Öğretmenlerin ve okulların, öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun bir hibrit öğrenme ortamı sağlamak için destek ve rehberlik sunmaları önemlidir.

1.4. Hibrit Eğitim Tasarımı

Hibrit eğitim Dziuban vd. (2004) tarafından geleneksel yüz yüze eğitim sınıflarının sunduğu sosyalleşme imkânı ve verimli çalışma fırsatını çevrim içi eğitim şekillerinin dijital olarak güçlendirilmiş öğrenme olanakları ile sunan öğretim yöntemi şeklinde tanımlanmıştır. Her bir öğrencinin içeriğe aktif şekilde dâhil olduğu, öğrenci merkezli, öğrenci ile okul, öğrenciler arasında, içerik ile öğrenci ve öğrenci ile ek öğrenme materyalleri arasında daha fazla etkileşim sunmasının yanı sıra sonuç ve süreç değerlendirme fırsatları yaratarak dersin içeriğini geliştirme imkânı sağlayan niteliklere sahip olduğu gözlenebilir (Watson, 2008).

Hibrit öğrenme, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmeyi birbiriyle uyumlu olacak şekilde birleştirmektir. Bu yönüyle yüz yüze öğrenme faaliyetlerinin yaklaşık yarısı okulda/sınıfta yapılırken, diğer yarısında öğrenciler önceden belirlenmiş/planlanmış çevrimiçi faaliyetlere katılırlar. Yüz yüze ve çevrimiçi gibi iki formatın birbirlerinin güçlü yönlerinden yararlanmak için çok fazla planlama yapılması gerekir.

Birçok kişi "hibrit (hybrid)" ve "harmanlanmış (blended)" kelimelerini birbirinin yerine kullanabilir, ancak aslında bunlar farklı şeyler ifade etmektedir (Cheng ve Chau, 2016). Bu fark, esasen belirli bir kurstaki yüz yüze ve çevrimiçi oturumların ve / veya eğitim materyallerinin oranına dayanır. Hibrit, iki format arasında kabaca dengelenmiş öğretimi ifade ederken, harmanlanmış ise çevrimiçi eğitimi de içeren çoğunlukla geleneksel bir yüz yüze dersi ifade eder (Çakır, 2008). Bununla birlikte, hibrit ve harmanlanmış, daha geniş bir "çevrimiçi öğrenme çeşitliliği" olarak düşünebileceğimiz iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çeşitlilik sırasıyla yüz yüze, harmanlanmış, hibrit ve çevrimiçi öğrenmedir. Yüz yüze öğrenmeden çevrimiçi öğrenmeye doğru “online (çevrimiçi)” olma durumu artar. Hibrit öğrenmede sınıf ortamında yapılan etkinliklerin internet tabanlı etkinliklere dönüştürülmesi ile yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme birbirine entegre edilmiştir. Uzaktan

öğrenenler yüz yüze öğrenme ortamına canlı olarak da katılabilme imkânı bulurlar (Barış, 2015).

Teknoloji, öğrenciler için bazı öğrenme türlerini daha iyi kolaylaştırabilir, sınıfta kalma süresini kısaltılabilir veya yüz yüze etkileşime daha iyi katkıda bulunan etkinlikler için kullanılabilir (Göktaş, Yıldırım ve Yıldırım, 2008). Müfredata entegre edilmiş Hibrit Öğrenme Modeli esneklik, öğrenme için daha fazla seçenek ve daha derin öğrenmeye götüren öğrenme etkinliklerinin entegrasyonu sunarak farklı öğrenme stillerine hitap eden bir öğrenme ortamı sunar.

1.5. Lisansüstü Eğitimde Hibrit Öğrenme Yaklaşımları

Lisansüstü eğitimde hibrit öğrenme yaklaşımları, geleneksel sınıf ortamıyla çevrimiçi öğrenmenin bir kombinasyonunu içerir. Bu yaklaşım, lisansüstü öğrencilerine daha fazla esneklik ve özgürlük sağlar, aynı zamanda teknolojiyi etkin bir şekilde kullanmalarını teşvik eder. Hibrit öğrenme yaklaşımlarının birkaç örneği vardır. Bunlardan biri, yüz yüze sınıf oturumlarıyla çevrimiçi etkileşimli derslerin birleştirilmesidir. Öğrenciler, belirli bir süre boyunca yüz yüze sınıflarda bir araya gelirken, diğer zamanlarda çevrimiçi olarak derslere katılırlar (Draffan ve Rainger, 2006). Bu yaklaşım, öğrencilere hem yüz yüze etkileşim hem de çevrimiçi kaynaklardan faydalanma imkânı sunar.

Başka bir hibrit öğrenme yaklaşımı, çevrimiçi derslerin yanı sıra atölye çalışmaları, seminerler veya laboratuvar çalışmalarının yüz yüze gerçekleştirilmesidir. Öğrenciler, çevrimiçi derslerde teorik bilgileri öğrenirken, yüz yüze etkileşimli çalışmalarla pratik becerilerini geliştirirler.

Hibrit öğrenme yaklaşımları, lisansüstü öğrencilerine daha fazla özelleştirilmiş öğrenme deneyimi sunar. Öğrenciler, kendi hızlarında ilerleyebilir, çevrimiçi kaynaklardan ve materyallerden faydalanabilirler. Aynı zamanda, yüz yüze etkileşimler, tartışmalar ve iş birliği fırsatları da sunar (Kirişcioğlu, 2009). Lisansüstü eğitimde daha fazla esneklik, öğrenci merkezli öğrenme ve teknoloji kullanımını teşvik eder. Ancak, her öğrencinin ihtiyaçları farklı olabilir, bu yüzden öğretmenlerin ve programların öğrencilere uygun destek ve rehberlik sağlamaları önemlidir. Hibrit öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitimle çevrimiçi öğrenme arasındaki dengeyi sağlama amacını taşır.

Başarılı bir hibritle öğrenme ortamı oluşturmak için dikkate alınması gereken bazı önemli faktörler vardır:

Altyapı ve Teknolojik Destek: Eğitim kurumları, öğrencilere güvenilir bir şekilde çevrimiçi erişim sağlayabilmek ve dijital öğrenme araçlarını kullanabilmek için uygun altyapıya ve teknolojik desteklere sahip olmalıdır.

Eğitmen Eğitimi: Eğitimci, hibritle öğrenme modelini etkili bir şekilde uygulayabilmek için dijital araçları ve çevrimiçi öğrenme stratejilerini bilmelidir. Eğitimcilerin dijital becerileri güçlü olmalı ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkili bir şekilde rehberlik yapabilmelidir.

Öğrenci Destek Hizmetleri: Öğrencilere, çevrimiçi öğrenme süreçlerinde yardımcı olacak destek hizmetleri sunulmalıdır. Bu, teknik destek, akademik danışmanlık, çevrimiçi öğrenme kaynaklarına erişim ve diğer yardım hizmetlerini içerebilir.

Güvenlik ve Gizlilik: Çevrimiçi öğrenme süreçlerinde öğrenci verilerinin güvenliği ve gizliliği büyük önem taşır. Eğitim kurumları, dijital öğrenme platformlarını güvence altına almak ve öğrenci bilgilerini korumak için uygun güvenlik önlemlerini almalıdır.

Etkileşim ve İletişim Stratejileri: Eğitimci, öğrencilerle etkileşimde bulunmak ve çevrimiçi ortamda etkili iletişim kurmak için çeşitli stratejiler kullanmalıdır. Bu, sanal toplantılar, forumlar, e-posta iletişimi ve diğer çevrimiçi araçları içerebilir.

İçerik Kalitesi: Çevrimiçi sunulan içeriklerin kalitesi ve öğrenme materyallerinin etkili bir şekilde tasarlanması, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Değerlendirme ve Geribildirim Mekanizmaları: Öğrencilerin performansını izlemek ve değerlendirmek için çeşitli çevrimiçi araçlar kullanılabilir. Eğitimci, öğrencilere düzenli geribildirim sağlamalı ve değerlendirme süreçlerini şeffaf bir şekilde iletmelidir (Rovai, 2003).

Hibritle öğrenmenin günümüzde özellikle esneklik ve çeşitlilik ihtiyaçlarına cevap veren bir eğitim modelidir. Etkili bir şekilde uygulanabilmesi için dikkatlice planlanmış altyapı, eğitimci eğitimi ve öğrenci destek hizmetleri gereklidir.

1.6. Hibritle Öğrenmenin Lisansüstü Programlara Entegrasyonu

Günümüzde, eğitim modelleri giderek değişiyor ve teknolojinin etkisiyle öğrencilere daha esnek, özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunma çabaları artıyor. Bu bağlamda, hibritle öğrenme, geleneksel sınıf içi eğitimle çevrimiçi öğrenmenin bir kombinasyonunu ifade eder ve lisansüstü programlara entegre edildiğinde birçok avantaj sunabilir (Bilgiç, Doğan ve Seferoğlu, 2011). Lisansüstü programlara hibrit öğrenmenin entegre edilmesi öğrencilere daha esnek ve özelleştirilmiş bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeli taşır. Entegrasyon, öğrencilerin kendi hızlarında çalışmalarına, farklı öğrenme stillerini benimsemelerine ve dijital teknolojilerle etkileşime girmelerine olanak tanır. Hibritle öğrenmenin lisansüstü programlara entegrasyonunda yer alabilecek unsurlar şunlardır;

Dijital İçerik ve Kaynaklar: Lisansüstü programlarda, öğrencilere çeşitli dijital içerikler ve kaynaklar sunmak, derinlemesine araştırmalara olanak tanır. Elektronik kitaplar, çevrimiçi makaleler, video dersler ve interaktif simülasyonlar gibi dijital materyaller, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir. Lisansüstü programlarda, öğrencilere zengin dijital içerik ve kaynaklar sunmak, öğrenme deneyimini derinleştirebilir (Tonbuloğlu ve Tonbuloğlu, 2021). Elektronik kitaplar, çevrimiçi makaleler, video dersler ve interaktif simülasyonlar gibi dijital materyaller, öğrencilere konuları daha iyi anlama ve araştırma yapma fırsatı sunar.

Sınıf İçi ve Çevrimiçi Etkileşim: Hem yüz yüze sınıf içi etkileşimleri hem de çevrimiçi tartışmaları içeren bir model, öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmenleriyle etkileşimde bulunmalarına olanak tanır. Bu, öğrencilere farklı perspektiflerden yararlanma ve çeşitli iletişim becerilerini geliştirme fırsatı sunar.

Esnek Program Yapısı: Hibritle öğrenme, öğrencilere daha esnek bir program yapısı sunar. Geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi dersler, atölye çalışmaları veya proje tabanlı öğrenme gibi çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılabilir (Erdoğan, 2019). Öğrencilere programlarını kendi ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun şekilde özelleştirme fırsatı tanır. Lisansüstü programlarda, hibritle öğrenme modeli öğrencilere daha esnek bir program yapısı sunar. Geleneksel sınıf içi derslerin yanı sıra çevrimiçi dersler, atölye çalışmaları veya proje tabanlı öğrenme gibi çeşitli öğrenme yöntemleri kullanılabilir. Öğrencilere programlarını kendi ihtiyaçlarına ve hedeflerine uygun şekilde özelleştirme fırsatı tanır.

Teknolojik Altyapı ve Eğitim: Lisansüstü programlarda hem öğrencilere hem de öğretmenlere uygun teknolojik altyapı ve eğitim sağlanmalıdır. Öğrencilerin dijital araçları etkili bir şekilde kullanmalarına ve öğretmenlerin çevrimiçi öğretim stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir (Erdoğan, 2019).

Proje ve Uygulama Odaklı Dersler: Hibritle öğrenme, proje tabanlı ve uygulama odaklı dersleri destekleyebilir. Öğrenciler, teorik bilgiyi pratik uygulamaya dönüştürme fırsatına sahip olabilirler. Bu tür dersler, öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Değerlendirme ve Geribildirim: Çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılarak öğrenci performansının değerlendirilmesi ve düzenli geribildirim sağlanması, öğrencilerin gelişimini takip etme açısından önemlidir (Koçdar, 2006). Öğrencilere güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi vererek kendilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Lisansüstü programlara hibritle öğrenme entegre edildiğinde, öğrencilere daha fazla esneklik, özelleştirme ve etkileşim imkânı sunulabilir. Başarılı bir entegrasyon için teknolojik altyapının güçlü olması, öğretmenlerin bu yeni modeli etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere destek sağlanması önemlidir (Akgündüz, 2019). Lisansüstü programlara entegre edildiğinde öğrencilere daha fazla esneklik, özelleştirme ve etkileşim imkânı sunabilir. Modelin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için teknolojik altyapının güçlü olması, öğretmenlerin bu yeni modeli etkili bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilere destek sağlanması önemlidir. Hibritle öğrenme, eğitimdeki geleceğin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynayabilir ve lisansüstü eğitimde öğrencilerin daha etkili bir şekilde hazırlanmalarına katkıda bulunabilir.

1.7. Hibrit Eğitim Modelleri

Her zamanki karışım yarı yarıyadır. Yani harmanlanmış materyallerin bir kısmı sınıfta yüz yüze, bir kısmı ise çevrimiçi olarak tasarlanmaktadır. Başka bir deyişle, etkinliğin %50'si sınıfta, %50'si çevrimiçi olarak gerçekleşiyor (Osguthorpe ve Graham, 2003). Öğrenim araçları ve tasarım yöntemlerinin başarılı bir kombinasyonun önemli bileşenleri olduğunu ve tüm bu öğrenme yöntemlerinin uygun şekilde birleştirilebileceğini savunuyorlar. Çoğu zaman, bazı eğitim öğeleri modele dahil edildiğinde karıştırılacak birçok olasılık vardır. Bu seçenekler daha önce bilinen ve kullanılan uygulama ve işlevlerle sınırlı değildir. Eğitim; Resmi ve resmi olmayan

yöntemlerin, teknik ve insan merkezli faaliyetlerin, bağımsız ve eğlenceli faaliyetlerin veya doğrudan ve araştırma projelerinin bir kombinasyonu olabilir.

Hibrit eğitim modelleri, geleneksel sınıf ortamıyla çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin birleştirildiği eğitim yaklaşımlarıdır. Bu modeller, öğrencilere hem yüz yüze etkileşimli sınıf deneyimi sunar hem de çevrimiçi kaynaklar ve araçlarla desteklenen uzaktan öğrenme imkânı sağlar (Singh, 2001). Hibrit eğitim modelleri şeklinde şunları sıralaya biliriz.

Rotasyon Modeli: Bu modelde, öğrenciler belirli bir zaman diliminde farklı öğrenme ortamlarında derslere katılırlar. Örneğin, bir gün sınıfta, bir gün çevrimiçi olarak ders işlenebilir. Öğrenciler hazırlanan programa göre istasyonlar arasında çalışmalarını gerçekleştirirler. Bu istasyonlar yüz yüze ya da çevrim içi olarak belirlenebilir (Erdoğan, 2019). Bu model ilkokul ve ortaokullarda tercih edilmektedir.

Laboratuvar Modeli: Bu modelde, öğrenciler sınıfta teorik bilgileri öğrenirken, laboratuvar veya atölye ortamlarında uygulamalı çalışmalar yaparlar. Çevrimiçi öğrenmeler sınıftan farklı bir ortamda öğrenmeleri sağlamak için oluşturulan laboratuvarlarda gerçekleşmektedir (Demiralay ve Karataş, 2014).

Ters Sınıf Modeli: Bu modelde, öğrenciler ders materyallerini önceden çevrimiçi olarak hazırlarlar ve sınıfta daha fazla etkileşimli çalışmalara katılırlar.

Esnek Zamanlı Model: Bu modelde, öğrenciler dersleri kendi hızlarında tamamlayabilirler. Çevrimiçi kaynaklar ve rehberlik ile desteklenen bir öğrenme süreci izlenir. Risk altındaki öğrencilerin çok olduğu okullarda esnek bir hibrit öğrenme modeli kullanılıyor. Ders materyalleri öğrencilere çevrimiçi olarak dağıtılmaktadır. Öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumludur ve yardıma ihtiyaç duymaları halinde sınıfta öğretmenlerle görüşebilirler. Her öğrencinin kendi öğrenme yöntemine göre programı vardır. Esnek bir modelde, bazı uygulamalar minimum düzeyde yüz yüze eğitim desteği içerirken, diğerleri büyük miktarda yüz yüze eğitim desteği içerir (Erdoğan, 2019).

Açık Kaynak Modeli: Bu modelde, öğrencilere çevrimiçi kaynaklar ve açık kaynaklı yazılımlar aracılığıyla öğrenme imkânı sunulur. Öğrenciler, kendi öğrenme materyallerini seçme ve kullanma özgürlüğüne sahiptir.

İnteraktif Sınıf Modeli: Bu modelde, sınıf ortamında teknoloji kullanımı teşvik edilir ve öğrenciler etkileşimli tahtalar, tabletler veya diğer dijital araçlar aracılığıyla derslere katılır.

Proje Tabanlı Model: Bu modelde, öğrenciler gerçek dünya sorunlarına odaklanarak projeler üzerinde çalışır. Hem sınıf içi hem de çevrimiçi kaynaklar kullanılır ve öğrencilerin araştırma, iş birliği ve problem çözme becerileri geliştirilir.

Hibrit eğitim modelleri, öğrencilerin daha etkileşimli ve kişiselleştirilmiş bir öğrenme deneyimi yaşamalarını sağlar. Öğrenciler, sınıf içi etkileşimlerle birlikte çevrimiçi kaynaklardan da faydalanarak daha zengin bir öğrenme deneyimi elde ederler. Hibrit eğitim modelleri, öğretmenlerin dersleri daha etkili bir şekilde yönetmelerini ve öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktif katılmalarını sağlar. Hibrit eğitim modelleri, öğrencilerin farklı öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına uygun esneklik sağlar (Horn ve Staker, 2017). Teknoloji kullanımını artırarak öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

BÖLÜM 2: AKADEMİK PERFORMANS

Akademik performans genellikle bir bireyin öğrenme ve eğitim süreçlerindeki başarısını değerlendiren bir kavramdır. Akademik performans, bir öğrencinin, öğretmenin veya kurumun kısa veya uzun vadeli eğitim hedeflerine ulaşma derecesidir. Ortaokul diplomaları ve lisans dereceleri gibi eğitim kriterlerinin tamamlanması akademik başarıyı temsil eder. Akademik performans, öğrencinin sınav sonuçları, not ortalamaları, proje başarıları, katılım düzeyi ve diğer eğitimle ilgili faaliyetlerle ilgili başarılarını içerir. Bu performans, öğrencinin bilgi, beceri ve anlama düzeyini yansıtarak, öğrenme sürecindeki ilerlemesini gösterir (Bingöl, 2006).

Akademik performansı etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bunlar arasında öğrencinin motivasyonu, çalışma alışkanlıkları, öğrenme tarzı, öğretim yöntemleri, öğretmen etkileşimi, aile desteği, sağlık durumu ve genel yaşam koşulları yer almaktadır (Jordan, 2009). Bir öğrencinin akademik performansını artırmak için çeşitli stratejiler kullanılabilir. Bunlar arasında düzenli çalışma alışkanlıkları geliştirmek, etkili zaman yönetimi, not almak, öğrenmeyi pekiştirmek için farklı öğrenme yöntemlerini kullanmak, sorular sormak ve yardım istemek gibi yöntemler bulunmaktadır.

Öğrencinin akademik performansını değerlendirmek için sınavlar, projeler, ödevler ve diğer değerlendirme araçları kullanılır. Sadece sınav notlarına dayanmak yerine öğrencinin genel öğrenme sürecindeki gelişimini değerlendirmek daha kapsamlı bir yaklaşım olabilir. Öğrencilerin akademik performanslarını artırmak ve desteklemek için eğitim sistemi, öğretmenler, aileler ve öğrenciler arasında iş birliği ve iletişim önemlidir. Öğrencilerin güçlü yönleri belirlenebilir, zayıf alanlarda destek sağlanabilir ve öğrencilerin potansiyellerini maksimum düzeyde kullanmalarına yardımcı olunabilir.

Akademik performansın değerlendirilmesi ve geliştirilmesi için aşağıdaki bazı stratejileri yer alabilir:

Hedef Belirleme ve Planlama: Öğrencilerin kısa vadeli ve uzun vadeli hedefler belirlemeleri ve bu hedeflere ulaşmak için bir plan oluşturmaları önemlidir. Hedefler, öğrencinin motivasyonunu artırabilir ve odaklanmasına yardımcı olabilir.

Etkili Zaman Yönetimi: Öğrencilerin zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeleri, ders çalışma, ödevleri tamamlama ve sınavlara hazırlık süreçlerini düzenli bir şekilde planlama açısından kritiktir.

Çeşitli Öğrenme Yöntemlerini Kullanma: Her öğrencinin öğrenme tarzı farklıdır. Bazıları görsel öğrenmeyi tercih ederken, diğerleri işitsel ya da kinestetik öğrenme yöntemlerine daha iyi yanıt verebilir. Farklı öğrenme stratejilerini deneyerek öğrencinin en etkili yöntemi bulması teşvik edilebilir.

Sorular Sorma ve İletişim: Öğrencilerin sınıfta veya ders dışında sorular sorması teşvik edilmelidir. Bu, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarına ve öğretmenleriyle daha etkili iletişim kurmalarına yardımcı olabilir.

Not Alma Alışkanlığı: Dersler sırasında düzenli olarak not almak, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarına ve öğrenmelerini pekiştirmelerine yardımcı olabilir (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010).

Sağlıklı Yaşam Tarzı: Sağlıklı bir yaşam tarzı, öğrencilerin fiziksel ve zihinsel sağlığını korumalarına yardımcı olabilir. Yeterli uyku, düzenli egzersiz ve dengeli beslenme, öğrencilerin enerji seviyelerini artırabilir ve odaklanmalarına yardımcı olabilir.

Aile ve Öğretmen İletişimi: Ailelerle ve öğretmenlerle düzenli iletişim, öğrencinin akademik performansını değerlendirmek ve geliştirmek için önemli ve sorunları erken tespit etmek ve çözüm bulmak açısından iletişim kanallarının açık olması önemlidir (Kaya, 1997).

Mentorluk ve Rehberlik: Öğrencilere bir mentor veya rehberlik hizmetleri aracılığıyla destek sağlaması ve öğrencilere akademik hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olabilir ve onlara kariyerleri konusunda rehberlik edebilir.

Grup Çalışması ve İş birliği: Öğrenciler arasında grup çalışmaları, tartışmalar ve iş birliği, farklı bakış açılarından öğrenmeye ve öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır. Bu yöntem, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirebilir.

İlgilendikleri Konuları Seçme: Öğrencilerin ilgi duydukları konularda derinleşmelerine izin vermek, motivasyonlarını artırabilir. İlgilendikleri konular üzerine odaklanmaları, öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir.

Eleştirel Düşünme Yetenekleri Geliştirme: Öğrencilere eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmak, bilgiyi sadece ezberleme değil, anlama ve sorgulama üzerine kurarak öğrenmelerine yardımcı olabilir.

Düzenli Ara Değerlendirme: Öğrencilerin düzenli olarak kendi akademik ilerlemelerini değerlendirmeleri ve gerektiğinde ayarlamalar yapmaları, hedeflerine daha etkili bir şekilde odaklanmalarına yardımcı olabilir (Akandere, Özyalvaç ve Duman, 2010).

Stres Yönetimi: Sınav dönemleri ve proje teslim tarihleri gibi yoğun zamanlarda stres yönetimi becerileri kazandırmak, öğrencilerin daha sağlıklı bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olabilir (Doğan, 2013).

Teknolojiyi Etkin Kullanma: Eğitim amaçlı uygun teknoloji araçlarını kullanmak, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri sunabilir ve bilgiye erişimlerini artırabilir (İşman, 2011).

Bağlam Kurma: Öğrencilere öğrendikleri konuları günlük hayatlarıyla ilişkilendirmeleri için fırsatlar sağlamak, öğrenmelerini daha anlamlı kılabilir.

Eğitim Programlarını Bireyselleştirme: Öğrencilere bireysel öğrenme planları oluşturma konusunda katılım sağlamak, öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilir ve öğrencilerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini anlamalarına yardımcı olabilir.

Sanat ve Spor Aktiviteleri: Sanat ve spor gibi ekstra aktiviteler, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve fiziksel sağlıklarını geliştirmelerine katkıda bulunur ve genel yaşam dengelemesine yardımcı olabilir.

Her öğrenci farklıdır ve stratejilerin kişiselleştirilmesi önemli ve akademik başarı sadece notlara dayanmamalı öğrencinin bütünsel gelişimi, sosyal becerileri ve karakteri de göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilerin akademik başarılarını artırmak için kullanılabilecek genel yönergeler ola bilir ve her öğrencinin bireysel ihtiyaçları farklı olduğundan, bu stratejilerin kişiselleştirilmesi önemlidir.

2.1. Performansın Tanımı ve Performans değerlendirme

Performans bir şeyi başarmak, zamanla olgunlaştırmak ve çaba sarf etmek anlamına gelen, belirli bir amaca yönelik yapılan planlar doğrultusunda ulaşılan noktayı belirleyen bir kavramdır. Basitçe söylemek gerekirse performans, bir çalışanın işini ne kadar iyi yaptığını açıklar. Performans, planlanan iş performansı ve çalışan davranışının düzeyidir. Aynı okuldan mezun olanlar ile aynı eğitime sahip olanlar arasındaki mesleki başarı farkı, birinin yükselmesi ve diğerinin aynı pozisyonda kalması durumunda büyük ölçüde performansa bağlıdır (Çakmak, 2005). İnsan kaynakları birimlerinin denetim mekanizmalarından biri olan performans değerlendirme, çalışanların yeteneklerini, potansiyelini, iş alışkanlıklarını, davranışlarını ve benzer niteliklerini diğerleriyle karşılaştırarak yapılan sistematik bir ölçümdür.

Performans, yalnızca bireyin değil, grup veya organizasyonun belirli bir zaman diliminde iş için belirlenen ve planlanan noktaya ne kadar ulaştığının niceliksel ve niteliksel ifadesidir. İş oluşturan görevlerin ne kadar başarılı bir şekilde yerine getirildiğini belirler. Performans, bir bireyin veya grubun belirli bir süre boyunca iş yaparken gösterdiği eylem ve çabaların niceliksel veya niteliksel sonucudur. Tanımlara baktığımızda faaliyet kavramı içerisinde bir birey ya da grubun bulunduğunu, belli bir sürede belli miktarda iş yapmayı beklediklerini ve elde edilen sonucun beklentiyle karşılaştırıldığını görürüz. Bu karşılaştırmanın sonucu bir bireyin veya grubun performansıdır. Performans değerlendirmesi, bir çalışanın işini ne kadar iyi yaptığına ilişkin kurumsal verilerin toplanması sürecidir (Mayatürk Akyol, 2011). Çalışan performansının değerlendirilmesi ve desteklenmesi sürecidir. Performans değerlendirme, personel ile birlikte belirlenen hedeflere dayalı performans yönetim sisteminin bir parçasıdır. Çalışanların hedeflerine ne kadar ulaştıklarını görmek ve erken müdahale fırsatları sağlamak için yapılan düzenli incelemelere performans değerlendirme denir.

Benzer tanımla performans değerlendirme; Şirketlerin çalışan verimliliğini ölçmek için kullandıkları bir süreçtir. Çalışanın çalışma düzeyini ölçer ve gerekiyorsa geliştirici ve düzeltici bilgiler içerir. Performans değerlendirmesi belirlenen faaliyetlere ve sonuçlara odaklanmalıdır. Performans değerlendirmesi, çalışanın becerilerinin işin niteliklerini ve gerekliliklerini ne ölçüde karşıladığını ortaya çıkaran veya kişinin yaptığı işin verimliliğini belirleyen objektif bir analiz olarak da tanımlanabilir (Sabuncuoğlu, 2013). Performans değerlendirme, dengeli bir ücret sisteminin uygulanmasında,

Çalışanların terfi, rotasyon ve eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, çalışanların seçilmesi ve atanmasında kullanılan önemli bir süreçtir.

2.2. Performans Değerlendirmenin nemi ve Amacı

Performans değerlendirme insan kaynaklarının en önemli kısımlarından biridir. Performans değerlendirmesi; Bir bireyin, kurumun ya da grubun herhangi bir konuya olan eğilimini belirli özelliklerine göre analiz ederek başarısını belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır. Performans değerlendirmesi çalışanlar ve yöneticiler için önemlidir (akmak, 2005). Çalışanlar için nemi; Bir organizasyonda çalışanlarla çalışmayanlar ve başarılı olanlar ile başarısız olanlar arasındaki farkı tanımladığından, çalışmalarının ödüllendirildiğini görmek isteyen çalışanları motive etmek için bir nedendir.

Performans değerlendirme sayesinde çalışanlara kendilerini güncelleme ve yükseltme olanağı sağlanmaktadır. Performans değerlendirmesi şirketlerde yöneticilerin doğru kararlar alabilmesi açısından önemlidir ve sonuçta örgütün başarısını ve kuruluş amacını arttırır. Aynı zamanda geçmişte yapılan işleri değerlendirin, işletme faaliyetlerindeki boşlukları keşfedip ortadan kaldırın, sonuca etki eden faktörleri keşfedip yönetin ve kaynakları buna göre yeniden düzenleyin, geleceğe yönelik hedefleri daha gerçekçi belirleyip hedeflere ulaşın (Yurdakul, 2003). Zamanında ve daha verimli bir şekilde yapılması da çok önemlidir. llemez işler geliştirilemeyeceğinden, şirketin optimum yönetimi ve gelişimi için kritik performans göstergelerinin belirlenmesi gerekir.

2.3. Akademik Performansı Etkileyen Faktörler

Akademik performansı etkileyen birçok faktör bulunmaktadır ve bu faktörler genellikle öğrencinin bireysel, sosyal, çevresel ve eğitimsel özelliklerini içerir. Akademik performansı etkileyen bazı önemli faktörler bulunur.

Motivasyon: Öğrencinin içsel motivasyonu, öğrenmeye ve akademik başarıya ulaşma isteğini ifade eder ve motive olmuş öğrenciler genellikle daha iyi performans sergiler (Casbarro, 2005).

Studyo Alışkanlıkları: Düzenli ve etkili bir çalışma alışkanlığı geliştirmek, öğrencinin öğrenme sürecini iyileştirebilir ve akademik başarısını arttırabilir.

Zaman Yönetimi: Zamanı etkili bir şekilde kullanmak, öğrencilere ders çalışma, ödevleri tamamlama ve sınavlara hazırlanma konusunda yardımcı olabilir.

Öğrenme Stilleri: Her öğrenci farklı bir öğrenme tarzına sahiptir. Öğrencinin kendi öğrenme tarzını anlamak ve buna uygun stratejiler kullanmak, akademik performansını olumlu yönde etkileyebilir (Semiz, 2011).

Zekâ ve Yetenekler: Bireyin genetik faktörleri, zekâ düzeyi ve doğuştan gelen yetenekleri, akademik performansı etkilemekte olup çaba, motivasyon gibi faktörlerle birleştiğinde daha etkili olabilir.

Öğretim Yöntemleri: Öğretmenlerin kullandığı yöntemler, sınıf içindeki etkileşim ve öğrencinin öğrenme sürecine olan katkıları, akademik performans üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Aile Desteği: Aile, öğrencinin eğitimine olan destek ve ilgi düzeyi, akademik başarıyı etkisi ve aile içindeki olumlu bir öğrenme ortamı, çocukların motivasyonunu artırabilir (Raty ve Kasanen, 2010).

Çevresel Faktörler: Öğrencinin yaşadığı çevresel faktörler, örneğin ekonomik durumu, yaşadığı yer, sosyal destek ve güvenlik gibi etkenler, akademik performansı etkileyebilir.

Duygusal Sağlık: Öğrencinin duygusal sağlığı, kaygı düzeyi, stresle başa çıkma becerileri ve genel psikolojik durumu, akademik performansı olumsuz veya olumlu yönde etkileyebilir (Doğan ve Şahin, 2007).

Sosyal Çevre: Okuldaki sosyal etkileşimler, arkadaşlık ilişkileri, sınıf atmosferi ve öğrencinin sosyal entegrasyonu, akademik başarıyı etkileyebilir.

Sağlık Durumu: Öğrencinin fiziksel sağlığı, düzenli bir uyku düzeni, sağlıklı beslenme alışkanlıkları ve egzersiz, akademik performansı destekleyebilir.

İlgi ve Tutku: Öğrencinin ilgi duyduğu konulara karşı tutkulu olması, öğrenme sürecini daha keyifli hale getirebilir ve bu da akademik başarıyı artırabilir.

Her öğrencinin benzersiz bir birey olduğunu ve akademik performanslarını etkileyen birçok değişkenin bulunduğunu göstermektedir. İyi bir akademik performans genellikle bu faktörlerin dengeli bir şekilde bir araya gelmesiyle mümkün olabilir.

2.4. Akademik Başarıyı Şekillendiren Unsurlar

Eğitim hayatı, öğrencilerin bilgi edinme, beceri kazanma ve kariyer hedeflerine ulaşma sürecini içerir ve süreçte öğrencilerin karşılaştığı bir dizi faktör, akademik performanslarını etkileyebilir. Geniş bir yelpazede bireysel, sosyal ve çevresel unsurları içerir ve her öğrencinin performansını benzersiz kılar.

Motivasyon ve Hedef Belirleme

Öğrencinin eğitim sürecindeki performansını büyük ölçüde etkileyen ilk faktör, motivasyon ve hedef belirleme becerileridir. Öğrencinin içsel motivasyonu, öğrenmeye duyulan isteği ve hedeflere ulaşma konusundaki kararlılığı ifade eder ve kendine belirlenmiş hedeflere sahip olan öğrenciler genellikle daha iyi performans sergiler, çünkü bu hedefler, çalışma alışkanlıklarını düzenler ve öğrenme sürecine odaklanmalarını sağlar. Öğrencilerin akademik performansını belirleyen en temel faktörlerden biri, içsel motivasyonları ve bu motivasyonları doğrultusunda belirledikleri hedefleridir (Pintrich ve Schunk, 2002). Motivasyon, öğrencilerin eğitim yolculuklarında karşılaştıkları zorlukları aşmalarını, öğrenmeye olan ilgilerini canlı tutmalarını ve başarıya ulaşmak için çaba sarf etmelerini sağlar (Karataş ve Erden, 2012).

İçsel Güç Kaynağı; Motivasyon, bireyin belirli bir hedefe ulaşma arzusu veya bir amacı gerçekleştirme isteği ve akademik bağlamda, öğrencilerin motivasyonu genellikle içsel veya dışsal olabilir. İçsel motivasyon, öğrenmeye ve başarıya duyulan içsel bir tutkuyu ifadesi ve öğrencinin konuya olan ilgisi, merakı ve öğrenme sürecine duyduğu keyif bu tür motivasyonu besler (Karagüven, 2012).

İçsel Motivasyon, öğrencilerin uzun vadeli başarıları için önemli bir dayanak noktası ve içsel olarak motive olan öğrenciler, karşılaştıkları güçlükleri aşma konusunda daha dirençli olup onların öğrenme sürecine daha fazla odaklanmalarına ve bilgiyi daha derinlemesine anlamalarına olanak tanır (Karagüven, 2012).

Çalışma Alışkanlıkları ve Zaman Yönetimi

Akademik başarıda önemli bir rol oynayan bir diğer faktör, düzenli çalışma alışkanlıkları ve etkili zaman yönetimi becerileridir. Planlı bir şekilde çalışma, öğrencilere

sınavlara ve ödevlere hazırlanma konusunda rehberlik eder. Zamanı etkili bir şekilde yöneten öğrenciler, ders içeriğini daha iyi anlama ve pekiştirme şansına sahip olur.

Öğrenme Tarzları ve Stratejileri

Her öğrencinin farklı bir öğrenme tarzı vardır. Görsel, işitsel veya kinestetik öğrenme tarzlarına uygun stratejiler kullanmak, öğrencinin bilgiyi daha etkili bir şekilde özümsemesine yardımcı olabilir ve not alma, öğrenilen bilgileri tekrar etme ve farklı öğrenme kaynaklarından yararlanma gibi stratejiler, öğrencinin öğrenme sürecini optimize etmede önemli rol oynar.

Hedef Belirlemenin Yönlendirici Gücü

Hedef belirleme, öğrencinin motivasyonunu güçlendiren ve eğitim hedeflerine odaklanmasını sağlayan kritik bir adımdır. Hedefler, öğrencinin neden öğrenmeye çalıştığını anlamasına yardımcı olur ve bu anlam, motivasyonu sürdürmek açısından önemli olup belirlenen hedefler, öğrencilere bir rehberlik sağlar ve başarıya giden yolda bir harita sunar (Maehr ve Zusho, 2009). Akademik hedefler, genellikle kısa vadeli (bir sınavı geçmek), orta vadeli (bir dönemi başarıyla tamamlamak) ve uzun vadeli (bir derece elde etmek) olabilir. Bu hedeflerin belirlenmesi, öğrencinin çaba ve enerjisinin belirli bir yönde odaklanmasını sağlar. Aynı zamanda, belirlenen hedeflerin gerçekçi, ölçülebilir ve zaman içinde ulaşılabilir olması, öğrencinin motivasyonunu canlı tutmaya yardımcı olur.

Motivasyon ve hedef belirleme, öğrencilerin akademik başarısını güçlendiren temel taşlar ve öğrencinin eğitim yolculuğunda sağlam bir temel oluşturabilir. İçsel motivasyonun keşfi, öğrencilere kişisel ilgi alanlarını ve tutkularını anlama şansı verirken, hedef belirleme, bu motivasyonu gerçekleştirmek adına atılacak adımları planlama fırsatı sunar. Başarıya giden bu yol, öğrencinin içsel güç kaynaklarını keşfetmesi ve eğitim hedeflerini belirlemesiyle başlar (Karagüven, 2012). Öğrencinin öğrenme potansiyelini en üst düzeye çıkarmasına ve akademik başarının kapılarını aralamasına yardımcı olabilir ve ilk adımları atarak, öğrenciler sadece eğitimleri üzerinde değil, aynı zamanda genel yaşamlarında da daha etkili ve başarılı bireyler olma yolunda ilerlerler.

2.5. Akademik Performansın Tanımı ve Ölçümü

Üniversiteler bilgi yaratma ve bilgi aktarımına odaklanır. Akademik personelin mesleki yaşamı, bu görevlere olan bağlılıkları ve performansları ile şekillenmektedir. Üniversite hocası; Genellikle üç ana pozisyon vardır: doktor, doçent ve profesör. Üniversiteler öğretmenlerden araştırma, bilimsel veya yaratıcı faaliyetler, öğretim, gözlem, danışmanlık, topluma hizmet ve uzman hizmetleri beklemektedir. Akademik performansın araştırmacıların ait oldukları örgütün beklentilerini karşılamalarıyla ortaya çıktığı söylenebilir.

Akademik başarı, farklı kriterlere göre belirlenen değeri bir arada ifade etmektedir. Bu kriterler; Bunlar arasında örneğin ulusal ve uluslararası yayınlar, projeler, araştırmalar, sempozyum, kongre, seminer gibi bilimsel toplantılar ve diğer akademik etkinlikler aracılığıyla yerel, ulusal ve küresel sorunlara çözüm üretme fırsatı yer almaktadır (Uçak ve Al 2009). Bu kriterlerin sayısı oldukça fazladır. Prensip bu kriterler eğitim, araştırma ve hizmetler başlığı altında sınıflandırılabilir.

Akademisyenlerin değerlerinin belirlenmesinde ön planda akademik başarı algıları yer almaktadır. Akademik başarı algısı, öğretim elemanlarının yeterlilikleri ve etkililikleri hakkındaki geri bildirimlerini yansıtmaktadır. Akademik başarı, akademik kadronun kalitesi ve yönetim sisteminin işlevselliği ile şekillenmektedir. Akademik performans yüksek olan akademisyenler üniversitelerde verimli ve üretkendir. Bu aşamada organizasyonda olumlu bir atmosferin oluşması çok önemlidir. Çünkü olumlu atmosfere sahip bir üniversitede araştırmacıların iş tatmini yüksektir. Bu da üniversitenin verimliliğini artırıyor (Sgroi ve Oswald, 2013). Akademisyenler; Üniversiteler için iş doyumları, örgütlerine bağlılıkları ve örgütte kalmaları oldukça önemlidir. Dolayısıyla araştırmacıların etkinliğinin üst düzeyde olmasının üniversiteler için çok önemli bir faktör olduğu ve bunun sağlanmasında üniversitelere büyük sorumluluk düştüğü söylenebilir.

Akademik performans, bir öğrencinin eğitim sürecindeki başarı düzeyini ifade eder. Bu performans genellikle sınav sonuçları, not ortalamaları, proje başarıları, öğrencinin katılım düzeyi, ödevler, sunumlar ve diğer öğrenme faaliyetleri üzerinden değerlendirilir. Akademik performans, öğrencinin belirli bir ders veya eğitim programındaki bilgi ve beceri seviyesini yansıtarak, öğrenme sürecindeki ilerlemesini gösterir.

2.5.1. Geleneksel ve Alternatif Ölçüm Yöntemleri

Geleneksel ölçüm yöntemleri genellikle sınavlar, ödevler ve performans değerlendirmeleri gibi standart yöntemleri içerir. Alternatif ölçüm yöntemleri ise projeler, sunumlar, portfolyolar ve grup çalışmaları gibi farklı yaklaşımları içerebilir. Akademik performansını artırmak için hem geleneksel hem de alternatif ölçüm yöntemlerini kullanabilirsin (Çalık, 2003). Bu şekilde farklı becerilerini ve yeteneklerini gösterebilirsin.

Geleneksel ölçüm yöntemleri genellikle standartlaştırılmış testler ve sınavlar aracılığıyla öğrencilerin bilgi ve anlayış düzeylerini değerlendirmeyi amaçlar. Bu yöntemler, belirli bir müfredatı kapsayan konuları ölçmek için kullanılır. Alternatif ölçüm yöntemleri ise öğrencilerin farklı becerilerini ve yeteneklerini değerlendirmeyi hedefler. Bu yöntemler, öğrencilerin yaratıcılıklarını, eleştirel düşünme becerilerini ve iş birliği yapma yeteneklerini ölçmek için kullanılabilir (Cho ve Kim, 2013).

Akademik performansını artırmak için, her iki ölçüm yöntemini de kullanabilir ve geleneksel ölçüm yöntemleriyle sınavlara ve ödevlere hazırlanabilir, ders notlarını yükseltebilirsin. Alternatif ölçüm yöntemlerini kullanarak ise projeler, sunumlar veya portfolyolar oluşturabilir, grup çalışmalarına katılabilirsin. Farklı becerilerini sergileyerek öğrenme deneyimini zenginleştirebilirsin. Hangi ölçüm yöntemlerinin kullanılacağına karar verirken öğretmenin veya okulun tercihlerini dikkate alman önemlidir. Kendi ilgi alanlarını ve güçlü yönlerini de göz önünde bulundurarak, hangi ölçüm yöntemlerinin sana daha uygun olduğunu belirleyebilirsin. Akademik performansın ölçümü genellikle çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilir.

Sınav Sonuçları: Genellikle yazılı veya sözlü sınavlar aracılığıyla öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmek için kullanılarak sınavlar öğrencinin belirli bir konuda ne kadar bilgi sahibi olduğunu değerlendirmek amacıyla hazırlanır (Solak, Ütebay ve Yalçın, 2020).

Not Ortalamaları: Öğrencinin dönem boyunca aldığı notların ortalaması genel bir akademik performans göstergesi olarak kullanılır. Öğrencinin derslerdeki genel başarısını yansıtabilir.

Proje ve Sunum Değerlendirmeleri: Öğrencilerin grup veya bireysel projelerdeki performansları, öğrenmeyi daha derinleştirmelerini ve uygulamalarını sağlar. Sunumlar, iletişim becerilerini ve konu hakkındaki anlayışlarını değerlendirmek için kullanılabilir.

Katılım Düzeyi: Sınıf içi etkileşim, öğrencinin derslere ne kadar aktif bir şekilde katıldığını yansıtabilir. Öğrencinin sorular sorması, tartışmalara katılması ve öğretmenle etkileşimde bulunması gibi faktörler, katılım düzeyini belirlemekte önemlidir.

Ödevler ve Quizler: Düzenli ödevler ve küçük sınavlar, öğrencilerin konuları anlama düzeyini ölçmek ve öğrenmeyi pekiştirmek için kullanılır (Çalık, 2003).

Öğretmen Değerlendirmeleri: Öğretmenler, öğrencilerin genel performansını değerlendirmek için sınav sonuçlarına ek olarak öğrencinin sınıf içi davranışlarını, katılımını ve öğrenme sürecine olan katkılarını göz önünde bulundurabilirler.

Ölçüm yöntemleri, bir öğrencinin akademik başarısını kapsamlı bir şekilde değerlendirmeye yönelik farklı perspektifler sunar ve değerlendirmeler, öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini anlamak ve geliştirmek amacıyla kullanılmaktadır.

2.5.2. Lisansüstü Öğrencilerde Akademik Başarı

Lisansüstü düzeydeki eğitim, genellikle daha spesifik, derinlemesine ve araştırmaya dayalı bir öğrenme sürecini içerir. Lisansüstü öğrencilerden beklenen akademik başarı, lisans düzeyindeki becerileri daha da geliştirme, bağımsız araştırma yetenekleri kazanma ve uzmanlık alanlarında derinleşme kapasitesini içermekle birlikte lisansüstü öğrencilerde akademik başarıyı etkileyen faktörler de var.

Araştırma Yetenekleri: Lisansüstü öğrenciler, bağımsız araştırma yeteneklerini geliştirmeli ve derinlemesine araştırma yapma, kaynakları etkili bir şekilde kullanma ve bilimsel yöntemleri uygulama bu düzeyde önemlidir (Unrau ve Beck, 2004).

Tez veya Proje Çalışmaları: Birçok lisansüstü program, öğrencilere bir tez veya proje üzerinde çalışma fırsatı sunarak çalışmanın kalitesi, orijinalite ve bilimsel katkı açısından değerlendirilebilir (Ayrancı, 2019).

Yayınlar ve Konferans Katılımları: Lisansüstü öğrenciler, araştırmalarını ulusal veya uluslararası düzeyde paylaşmak amacıyla bilimsel dergilere makale gönderme, konferanslara katılma veya poster sunumu gibi faaliyetlere katılım sağlamalıdır.

Öğretim Görevleri ve Asistanlık: Bazı lisansüstü öğrenciler, öğretim görevlisi veya araştırma asistanı olarak çalışabilir ve faaliyetler de akademik başarıyı etkilemesi beklenmektedir.

Alanındaki Güncel Gelişmeleri Takip Etme: Lisansüstü düzeydeki öğrenciler, alanlarında güncel gelişmeleri takip etmeli ve literatürle ilgili olarak bilgi birikimlerini güncel tutmalıdır.

İletişim Becerileri: Akademik başarı, yazılı ve sözlü iletişim becerileri açısından da değerlendirilebilir. Tez savunması, konferans sunumları ve makale yazma gibi beceriler önemlidir.

İş birliği ve Network Kurma: Lisansüstü öğrenciler, alanlarındaki diğer araştırmacılar ve profesyonellerle etkileşimde bulunarak, iş birliği fırsatları yaratma ve network kurma konusunda başarılı olmalıdır.

Yönetim ve Planlama Becerileri: Büyük ölçekli projeler üzerinde çalışan lisansüstü öğrenciler, zamanlarını etkili bir şekilde yönetmeli ve proje süreçlerini planlamalıdır.

Mental ve Fiziksel Sağlık: Akademik başarı, öğrencinin genel sağlığı ile de ilişkilidir. Yeterli uyku, düzenli egzersiz ve stres yönetimi, öğrencinin performansını olumlu yönde etkileyebilir.

Lisansüstü öğrencilerdeki akademik başarı, programın gereksinimleri, öğrencinin hedefleri ve çalışma alanlarına bağlı olarak değişebilir ve başarı, sadece notlarla değil, aynı zamanda katkılar, bilimsel etkileşimler ve uzmanlık alanındaki gerçek dünya etkileşimleri ile de ölçülebilir

2.6. Hibrit Öğrenmenin Akademik Performansa Etkisi

Hibrit eğitim, birkaç farklı eğitim modelinin bir arada uygulandığı bir eğitim modelidir. Hibrit eğitimde farklı modellerin üstün özellikleri bir arada değerlendirilerek

daha başarılı bir eğitim çıktısı almak hedeflenir ve gelecek için öngörülen hibrit eğitim modeli, online eğitim ve yüz yüze eğitimin bir arada gerçekleştirileceği yönünde (Delialioğlu, 2004).

Kendi Kendine Öğrenme Becerisi

Klasik eğitim sistemlerinin günümüzde ihtiyaçlara cevap verememesinin en büyük sebebi hazır bilgiyi sunmasıdır. Eğitim sistemlerinin ezberci yapıda olması sonucunda, problemin ortaya konuş biçimindeki değişiklik öğrencinin kafasını karıştırabilir. Bu sebeple yeni eğitim modellerinde öğrenmeyi öğretme odaklı çalışmalar uygulanıyor.

Ders dışında eğitim içeriklerini sunan ve yüz yüze eğitimde bu içerikler hakkında tartışmalar gerçekleştirilen bir ortam öğrencileri bu açıdan destekler. Böylece öğrenci, daha fazla bilgi almak için araştırma yapmayı öğrenir. Hibrit eğitim modeli sayesinde öğrencilerin kendi kendine öğrenme becerileri gelişir. Böylece bilgiyi farklı açılardan edinerek, problem farklı şekillerde de gelse, doğru bilgiyi problemle eşleştirebilir. Problemlere daha çözüm odaklı yaklaşabilir.

Zaman Yönetimi

Zamanı iyi kullanmak ve verimli harcamak için çeşitli yöntemler geliştiriliyor. Çok sayıda dikkat dağınıkla çevrelendiğimiz günümüzde odaklanmayı sürdürerek, zamanı verimli kullanmak çok kıymetli bir beceri haline geldi (Seaman ve Gaines 2013).

Hibrit eğitim modelleri; kurumlar, öğretmenler ve öğrenciler için zamanı iyi yönetmeye yardımcı olur. Günün 7-8 saati, haftanın 5 günü okullarda eğitim görmektense eğitimin bir kısmını online ortama aktararak eğitimin tüm katılımcıları için vakit kazanılabilir.

Verimli Kaynak Kullanımı

Artan nüfus ile beraber eğitim kurumlarının daha fazla kişiye hizmet vermesi gerekiyor. Sınıflar artık daha kalabalık ya da okullardaki sınıf sayısı daha yüksek. Bu da kaynak kullanımını tekrar düşünmeyi gerektiriyor. Okul binaları, öğretmenler, bunların giderleri sayılır bütçelere mal oluyor ve hibrit eğitim modeliyle bu kaynaklardan bir kısmı ortadan kalkıyor, diğerleri önemli oranda düşüyor (Çınar ve Akgün, 2015).

Zaman, Mekân ve Uygulama Açısından Esneklik

Hibrit eğitim modeli ile eğitim verdiğiniz zaman öğrenci, eğitmen, kurum için esneklik sağlayabilirsiniz (Talbert, 2017). Bu modelde esneklik farklı açılardan ele alınabilir ve video ve diğer eğitim içerikleri bulut tabanlı kütüphanede depolandığında öğrenciler istediği zaman kaynaklara erişebilir (Delialioğlu, 2004). Öğretmen ve öğrenciler istediği zaman istediği yerden canlı eğitime katılabilir.

Öğrenimde esneklik sağlayan hibrit eğitim modeli sayesinde, zaman ve mekâna ek olarak uygulamada da esneklik sunulabilir. Farklı öğrenme tarzlarına sahip öğrenciler için işitsel, görsel ve karma kaynakları bir arada kullanabilir. Öğrencilerin eğlenerek öğrenmesi için oyunlaştırma tekniği kullanabilir ve akıllı tahta ile daha interaktif dersler işleyebilirsiniz.

Derse Aktif Katılım

Her öğrenci derse aktif katılmada başarılı olmayabilir. İçine kapanık, iletişimde sorunlar yaşayan öğrenciler için derste söz almak, fikirlerini açıkça ifade etmek zor olabilir. Bazı öğrenciler, derste işledikleri konularla alakalı tam öğrenmeyi ders süresinde gerçekleştiremez. Gerçekleştirebilseler de bunun için çok fazla çaba harcamaları gerekebilir.

Hibrit modeller sayesinde içine kapanık, iletişimde problem yaşayan öğrenciler online eğitimle daha verimli bir eğitim alabilir, öğretmenle birebir iletişime geçerek aklındaki sorular hakkında bilgi alabilir. Eğer öğrenmeyi tam olarak gerçekleştirmek isterlerse online eğitim materyallerini ve canlı dersleri tekrar tekrar izleyerek pekiştirebilir ve öğretmenle yüz yüze görüşerek destek alabilir (Kerres ve Witt, 2003).

2.7. Hibrit Eğitim ve Lisansüstü Öğrencileri: Tanıtım ve Kontekst

Günümüzde, hızla değişen eğitim teknolojileri ve öğrenme modelleri, geleneksel sınıf ortamından uzaktan eğitime kadar geniş bir yelpazede çeşitlenmiştir. Bu çerçevede, "hibrit eğitim" kavramı, geleneksel sınıf ortamı ile çevrim içi öğrenme unsurlarının birleştirildiği bir öğretim modelini tanımlar. Hibrit eğitim, öğrencilere hem yüz yüze

etkileşimli bir sınıf deneyimi hem de çevrim içi kaynaklara erişim imkânı sunarak esneklik ve öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi amaçlar.

Lisansüstü düzeydeki öğrenciler, genellikle daha spesifik ve derinlemesine konular üzerine odaklanan programlara kaydolarken, bu öğrenci grubu aynı zamanda mesleki ve kişisel taahhütleri nedeniyle esnek öğrenme modellerine büyük bir talep göstermektedir. Hibrit eğitim, lisansüstü öğrencilere öğrenme süreçlerini daha iyi yönetme ve kendi öğrenme hızlarına uyum sağlama imkânı sunarak öğrenci memnuniyetini artırabilir.

İstanbul, Türkiye'nin kültürel ve ekonomik merkezi olmasıyla birlikte birçok üniversite ve yüksek öğrenim kurumunu barındırmakta ve İstanbul'da lisansüstü öğrencilerin hibrit eğitim modeline adaptasyonu ve bu modelin onların motivasyonu ve ders memnuniyeti üzerindeki etkileri hem ulusal hem de uluslararası anlamda önemli bir araştırma konusunu oluşturmaktadır.

Hibrit eğitim, geleneksel sınıf ortamının sunduğu yüz yüze etkileşimi ve çevrim içi öğrenme materyallerinin esnekliğini bir araya getirerek öğrencilere çeşitli avantajlar sunar (Saboo et al., 2021). Öğrencilere coğrafi sınırlamalar olmaksızın erişilebilen kaynaklarla daha zengin bir öğrenme deneyimi sağlamakla birlikte, aynı zamanda farklı öğrenme stillerine ve hızlarına uyum sağlama esnekliği sunar ve lisansüstü düzeydeki öğrencilerin genellikle yoğun akademik ve profesyonel yükleri olduğunu göz önünde bulundurarak, hibrit eğitim, bu öğrenci grubunun ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilir.

Türkiye'nin en büyük ve en önemli şehirlerinden biri olarak, farklı kültürel, ekonomik ve sosyal dinamiklere ev sahipliği yapmaktadır. Bu çeşitlilik, İstanbul'da lisansüstü düzeyde eğitim gören öğrencilerin profillerini ve ihtiyaçlarını etkileyebilir. İstanbul'da hibrit eğitim modelinin benimsenmesi ve bu modelin lisansüstü öğrenciler üzerindeki etkilerinin anlaşılması hem şehirdeki eğitim kurumları için hem de genel olarak ülke genelinde eğitim politikalarının geliştirilmesi açısından önemli bir öneme sahiptir (Durak, Çankaya ve İzmirli 2020).

2.8. Motivasyonun Teorik Temelleri ve Lisansüstü Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

Motivasyon, bir bireyin davranışlarını başlatma, sürdürme ve yönlendirme gücüdür. Lisansüstü öğrenciler üzerinde motivasyonun etkileri ise önemli bir konusu ve motive olmuş bir öğrenci, daha yüksek bir performans sergileyebilir, daha fazla öğrenme isteğiyle çalışabilir ve hedeflerine daha kolay ulaşabilir ve motivasyon öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırabilir, kendilerini daha fazla geliştirmelerini sağlayabilir ve başarılarını artırabilir (Gerrig ve Zimbardo, 2013).

Motivasyon her birey için farklı şekillerde etkili olabilir. Herkesin motivasyon kaynakları ve yöntemleri farklı olabilir ve lisansüstü öğrencilerin motivasyonunu artırmak için kişisel hedeflerini belirlemek, ilgi duydukları konulara odaklanmak ve ders çalışma yöntemlerini optimize etmek gibi stratejiler kullanabilirler (Semerci, 2010). Motivasyon kişisel bir deneyimdir ve her bireyin motivasyonu farklılık gösterirken kendinizi tanımak ve motivasyonunuzu artırmak için deneme yanılma yöntemlerini kullanmanız önemlidir.

Lisansüstü öğrenciler üzerinde motivasyonun etkileri ise genellikle olumlu olur. Motive olan bir öğrenci, daha fazla öğrenme isteğiyle çalışır, daha yüksek bir performans sergiler ve hedeflerine daha kolay ulaşır ve öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırır, kendilerini daha fazla geliştirmelerini sağlar ve başarılarını artırır. Motivasyon, her birey için farklı şekillerde etkili olabilir. Herkesin motivasyon kaynakları ve yöntemleri farklı olabilir (Akbaba, 2006). Lisansüstü öğrencilerin motivasyonunu artırmak için kişisel hedeflerini belirlemek, ilgi duydukları konulara odaklanmak ve ders çalışma yöntemlerini optimize etmek gibi stratejiler kullanabilirler. Motivasyon kişisel bir deneyimdir ve her bireyin motivasyonu farklılık gösterebilmekte ve kendinizi tanımak, motivasyonunuzu artırmak için deneme yanılma yöntemlerini kullanmak ve gerektiğinde destek almak önemlidir.

2.9. Ders Memnuniyeti ve Lisansüstü Eğitimdeki Rolü

Hibrit eğitim, geleneksel sınıf ortamıyla çevrimiçi öğrenmenin birleştiği bir eğitim modeli şeklinde düşünürüz ve ders memnuniyeti ise öğrencilerin derslerden aldıkları tatmini ifade etmekle birlikte lisansüstü eğitimde ise öğrencilerin daha ileri düzeyde

uzmanlaşma ve araştırma yapma fırsatları buldukları bir eğitim sürecidir (Mayadas, Bourne ve Moore, 2002).

Hibrit eğitimde ders memnuniyeti, öğrencilerin hem yüz yüze sınıf ortamında hem de çevrimiçi platformlarda aldıkları derslerden ne kadar tatmin olduklarını ifade eder (Uşun, 2006). Öğrencilerin derslerde aktif katılım sağlamaları, öğrenme materyallerine kolay erişim sağlamaları ve etkileşimli öğrenme deneyimleri yaşamaları ders memnuniyetini artırabilir ve öğrencilerin öğretim materyalleri ve kaynaklara erişimlerinin kolay olması, ders içeriğinin ilgi çekici ve uygulamalı olması da ders memnuniyetini etkileyen faktörler arasında yer alabilir.

Lisansüstü eğitimde ise ders memnuniyeti, öğrencilerin ilgi duydukları alanlarda daha derinlemesine çalışma fırsatı bulmaları ve araştırma yapma imkânı elde etmeleriyle ilişkisi ve lisansüstü eğitimde öğrenciler, kendi araştırmalarını yapma, tez veya proje çalışmalarını tamamlama gibi daha bağımsız bir öğrenme deneyimi yaşarlar. Öğrencilerin danışmanlarıyla etkileşim içinde olmaları, araştırma kaynaklarına erişimlerinin kolay olması ve destekleyici bir öğrenme ortamının sağlanması ders memnuniyetini artırabilir.

Hibrit eğitimde ders memnuniyeti, öğrencilerin hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme deneyimlerinden tatmin olmalarını sağlamak için dikkate alınması gereken bir faktördür. Lisansüstü eğitimde ise ders memnuniyeti, öğrencilerin ilgi duydukları alanda derinlemesine çalışma yapmalarını teşvik ederek ve destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayarak önemli bir rol oynar (Tütüncü ve İpekgil Doğan, 2003). Hibrit eğitimde ders memnuniyetinin rolü, öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenme sürecine olan katılımlarını etkilemekle birlikte ders memnuniyeti, öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırabilir, aktif katılım sağlamalarını teşvik edebilir ve öğrenme motivasyonlarını artırabilir.

Hibrit eğitimde ders memnuniyetini artırmak için bazı stratejiler kullanılabilir. Öğrencilere interaktif ve ilgi çekici ders materyalleri sunmak, çevrimiçi platformlarda etkileşimli öğrenme deneyimleri sağlamak, öğrencilerin geri bildirimlerini dikkate almak ve onları sürece dahil etmek gibi faktörler ders memnuniyetini artırabilir. Lisansüstü eğitimde ise ders memnuniyeti, öğrencilerin araştırma yapma ve uzmanlaşma fırsatlarından ne kadar tatmin olduklarını ifade eder sürecidir. Lisansüstü öğrenciler, kendi ilgi alanlarına yönelik araştırma yapma ve yeni bilgiler üretme fırsatı bulurlar.

Danışmanlarla etkileşim içinde olmak, araştırma kaynaklarına erişim sağlamak ve destekleyici bir öğrenme ortamında çalışmak ders memnuniyetini etkileyen faktörlerdir.

Ders memnuniyeti, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılıklarını ve başarılarını etkileyebilir. Öğrencilerin derslere olan ilgilerini artırmak, motivasyonlarını yükseltmek ve öğrenme sürecine aktif katılım sağlamak için ders memnuniyeti önemli bir faktördür sürecidir (Mayadas, Bourne ve Moore, 2002). Hibrit eğitimde ve lisansüstü eğitimde ders memnuniyetini artırmak için çeşitli stratejiler ve destekleyici önlemler almak önemlidir.

2.10. Hibrit Eğitim Modelinin Gelecekteki Potansiyeli

Geleneksel sınıf ortamları ile çevrim içi öğrenmenin birleştirilmesini temsil eden hibrit eğitim modeli, modern eğitimde önemli bir evrimin parçası olarak öne çıkmaktadır (Yıldızsoy ve Kahraman, 2018). Hibrit eğitim modelinin gelecekteki potansiyelini inceleyen bir dizi alt başlık önerilebilir:

Dijital Becerilerin Geliştirilmesi

Hibrit eğitim modeli, öğrencilere çevrim içi kaynaklara erişim sağlayarak dijital becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunabilmekte ve gelecekte bu beceriler iş dünyasındaki talepleri karşılamak ve teknolojiye dayalı bir toplumda başarılı olmak için önemli olacaktır (Yüzer, 2013).

Öğrenme Esnekliğinin Artması

Gelecekteki eğitim modelleri, öğrencilere daha fazla esneklik sunmaya odaklanabilmekte ve hibrit eğitim, öğrencilerin coğrafi konumlarından bağımsız olarak öğrenmelerini sağlayarak daha fazla esneklik ve mobilite sağlayabilir (Yıldızsoy ve Kahraman, 2018).

İşbirlikçi Öğrenme Ortamları

Hibrit eğitim, sanal sınıflar ve çevrim içi etkileşimleri teşvik ederek öğrencilere daha fazla iş birliği ve etkileşim imkânı sunar ve gelecekte öğrenciler arasındaki iş birliği ve iletişim becerileri iş dünyasında ve sosyal yaşamda daha da önem kazanacaktır.

Adaptif Öğrenme Teknolojileri

Hibrit eğitim modeli, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamak için adaptif öğrenme teknolojileriyle entegre edilebilir. Her öğrencinin kendi öğrenme hızına ve tercihlerine göre öğrenme deneyimini şekillendirmesine yardımcı olabilir.

Endüstri İhtiyaçlarına Uyum Sağlama

Hibrit eğitim modeli, endüstri ihtiyaçlarına daha iyi uyum sağlamak üzere tasarlanabilir (Kaya, 2002). Sektörel talepleri önceden belirleyerek, öğrencilere daha spesifik ve uygulamalı beceriler kazandırmak amacıyla hibrit eğitim programları geliştirilebilir.

Eğitimde Veri Analitiği ve Değerlendirme

Hibrit eğitim modeli, öğrenci performansı ile ilgili veri analitiği ve değerlendirme süreçlerini daha etkili bir şekilde entegre eder ve öğretim stratejileri sürekli olarak iyileştirilebilir ve öğrenci başarısı daha etkili bir şekilde takip edilebilir (Çaycı, 2015).

2.11. Kültürel ve Sosyal Dinamiklerin hibrit Eğitime Etkisi

Kültürel ve sosyal dinamiklerin hibrit eğitime etkisi oldukça önemli ve hibrit eğitim, geleneksel sınıf ortamı ile çevrimiçi öğrenme arasında bir denge sağlar. Bu yeni eğitim modeli, öğrencilerin farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkileşimde bulunmasını sağlar.

Hibrit eğitim, öğrencilerin farklı kültürel deneyimlere maruz kalmasını ve farklı perspektiflerle tanışmasını sağlar. Öğrencilerin kültürel farkındalığını artırır ve daha geniş bir dünya görüşü geliştirmelerine yardımcı olur (Holton, 2013). Hibrit eğitim öğrencilere daha fazla sosyal etkileşim imkânı sunar ve öğrenciler çevrimiçi platformlar aracılığıyla farklı kültürlerden öğrencilerle iletişim kurabilir ve iş birliği yapabilirler. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmelerine ve kültürel çeşitlilikle daha iyi başa çıkmalarına yardımcı olur.

Kültürel ve sosyal dinamiklerin hibrit eğitime etkisi oldukça olumlu olabilir. Bu yeni eğitim modeli, öğrencilerin kültürel farkındalığını artırırken, sosyal etkileşimlerini ve iletişim becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar (Elcil ve Şahiner, 2014). Hibrit eğitim aynı zamanda öğrencilerin iş dünyasına hazırlanmalarına da yardımcı olabilir. Öğrenciler, çevrimiçi platformlar aracılığıyla iş dünyasının gerçek dünya uygulamalarını deneyimleyebilir ve iş birliği yapabilir ve öğrencilere iş dünyasında gereken becerileri geliştirme fırsatı sunar ve onları gelecekteki kariyerleri için hazırlar.

Hibrit eğitim öğrencilere daha fazla esneklik sağlar. Öğrenciler, çevrimiçi dersler sayesinde kendi hızlarında çalışabilir ve kendi öğrenme tarzlarına uygun bir şekilde öğrenme deneyimi yaşayabilir ve öğrencilerin daha motive olmalarını ve daha iyi sonuçlar elde etmelerini sağlar. Hibrit eğitimin bazı zorlukları da vardır. Öğrencilerin teknolojiye erişimi ve internet bağlantısı gibi faktörler, eşit erişimi etkileyebilir. Ayrıca, öğrencilerin disiplin ve özdenetim becerilerine ihtiyaç duydukları için, bazı öğrenciler için motivasyon ve takip etme zorluğu olabilir.

Kültürel ve sosyal dinamiklerin hibrit eğitime etkisi oldukça geniştir. Bu yeni eğitim modeli, öğrencilere kültürel farkındalık, sosyal etkileşim, iş dünyası deneyimi ve esneklik gibi birçok fayda sağlar (Elcil ve Şahiner, 2014). Bu modelin zorlukları da göz önünde bulundurulmalı ve eşit erişim ve öğrenci motivasyonu gibi konular üzerinde çalışılmalıdır.

2.12. Hibrit Eğitiminde Teknolojinin Rolü

Hibrit öğrenme, farklı coğrafi bölgelerdeki öğrenme süreçlerinde aktif ve yoğun olarak kullanılan bir yöntem olarak ortaya çıkmıştır (Brook, 2019). Hibrit eğitimde teknolojinin rolü oldukça önemli olmakla birlikte teknoloji, öğrencilerin çevrimiçi platformlar aracılığıyla derslere erişim sağlamasını ve etkileşimde bulunmasını mümkün kılar.

Teknoloji, öğrencilere çeşitli öğrenme materyallerine erişim imkânı sunarak öğrencilere çevrimiçi ders materyallerini kullanarak kendi hızlarında çalışabilir ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirebilirler. Çevrimiçi araçlar ve uygulamalar, öğrencilerin interaktif etkileşimlerde bulunmasını ve öğrenme deneyimini daha etkileşimli hale getirmesini sağlar.

Teknoloji aynı zamanda öğretmenlerin de eğitim sürecini yönetmelerine yardımcı olması öğretmenler çevrimiçi platformlar aracılığıyla dersleri planlayabilir, ödevleri paylaşabilir ve öğrencilerle iletişim kurabilirler. Öğretmenlere daha fazla esneklik ve öğrencilerle daha sıkı bir etkileşim imkânı sağlar (Ragnedda, 2020). Teknolojinin hibrit eğitimdeki rolüyle ilgili bazı zorluklar da var ve öğrencilerin teknolojiye erişimi ve internet bağlantısı gibi faktörler, eşit erişimi etkileyebilmekle birlikte teknolojiye bağımlılık ve dikkat dağınıcı unsurlar gibi konular da dikkate alınmalıdır.

Hibrit eğitimde teknolojinin rolü büyük önem taşımakta teknoloji öğrencilerin öğrenme deneyimini zenginleştirir, öğretmenlere daha fazla esneklik sağlar ve etkileşimi artırarak teknolojinin kullanımıyla ilgili bazı zorluklar da göz önünde bulundurulmalı ve eşit erişim ve teknoloji kullanımının dengeli bir şekilde yönetilmesi önemlidir (Çuhadar ve Kıyıcı, 2007). Teknolojinin hibrit eğitimdeki rolü sadece öğrenciler ve öğretmenler için değil, aynı zamanda eğitim kurumları ve yöneticiler için de önemli teknoloji, eğitim kurumlarının derslerin planlanması, takip edilmesi ve değerlendirilmesi gibi süreçlerini kolaylaştırır.

Eğitim kurumları, çevrimiçi platformlar ve yönetim sistemleri aracılığıyla ders programlarını oluşturabilir, öğrenci ilerlemesini izleyebilir ve değerlendirmeleri gerçekleştirebilir. Eğitim kurumları öğrencilerin başarılarını takip edebilir ve gerektiğinde destek sağlayabilmekte ve teknoloji eğitim kurumlarına daha fazla veri analitiği imkânı sunmaktadır (Alankuş, 2005). Öğrenci performansını, katılım düzeyini ve diğer öğrenci verilerini analiz ederek, eğitim kurumları öğrencilerin ihtiyaçlarını daha iyi anlayabilir ve eğitim programlarını buna göre düzenleyebilir.

Teknoloji aynı zamanda eğitim kurumlarına ve öğrencilere daha geniş bir erişim imkânı da sağlayarak öğrenciler coğrafi veya fiziksel engelleri aşarak farklı kaynaklara ve uzmanlara erişebilirler. Eğitim kurumları ise çevrimiçi platformlar aracılığıyla daha geniş bir öğrenci kitlesine ulaşabilir ve eğitim hizmetlerini daha geniş bir kitleye sunabilir (Çuhadar ve Kıyıcı, 2007). Hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öğrenme deneyimini zenginleştirirken, eğitim kurumlarına daha fazla veri analitiği ve erişim imkânı sağlarken teknolojinin kullanımıyla ilgili bazı zorluklar da dikkate alınmalı ve eğitim kurumları teknolojiyi dengeli ve etkili bir şekilde yönetmelidir.

BÖLÜM 3: METODOLOJİ

3.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu tez, hibrit (karma) eğitim döneminde lisansüstü öğrencilerinin motivasyonu ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitimde dijitalleşmenin hız kazandığı günümüzde, hibrit eğitim modeli giderek daha fazla tercih edilmektedir. Bu modelde, öğrenciler hem yüz yüze hem de çevrimiçi öğrenme deneyimleri yaşamaktadırlar. Bu bağlamda, lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeylerinin ve ders memnuniyetlerinin bu hibrit öğrenme ortamında nasıl etkilendiğini anlamak büyük önem taşımaktadır.

Hibrit eğitim modelinin yaygınlaşmasıyla birlikte, bu modelin öğrenciler üzerindeki etkilerini anlamak, eğitimde kaliteyi artırmak adına kritik bir gereklilik haline gelmiştir. Özellikle lisansüstü düzeydeki öğrencilerin eğitim süreçleri, onların akademik ve profesyonel gelişimlerinde belirleyici rol oynar. Bu tez, hibrit eğitim modelinin lisansüstü öğrencilerin motivasyonu ve ders memnuniyeti üzerindeki etkilerini ortaya koyarak, eğitim politikaları ve uygulamalarında iyileştirmeler yapılmasına katkıda bulunmayı hedeflemektedir.

Ayrıca, bu çalışma, eğitim kurumlarına ve eğitimcilerine, hibrit eğitim sürecinde öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyetini artırmak için hangi faktörlere odaklanmaları gerektiği konusunda değerli bilgiler sunacaktır. Bu sayede, öğrenci başarısını ve memnuniyetini artırmak amacıyla daha etkili eğitim stratejileri geliştirilebilir.

Sonuç olarak, bu tez, hibrit eğitim modelinin verimliliğini artırmaya yönelik akademik literatüre önemli katkılar sağlamayı amaçlamaktadır. Hibrit eğitimde lisansüstü öğrencilerin motivasyon ve ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde incelemek, gelecekteki eğitim yaklaşımlarının şekillendirilmesine yardımcı olacaktır.

3.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, İstanbul ili içerisinde öğrenim gören lisansüstü öğrenciler üzerinde gerçekleştirildiği için bazı sınırlılıklar içermektedir. Öncelikle, araştırmanın coğrafi sınırlılığı bulunmaktadır. Araştırma, yalnızca İstanbul ilindeki lisansüstü öğrencilerle

sınırlıdır. Bu nedenle, sonuçlar Türkiye'nin diğer bölgelerindeki veya farklı ülkelerdeki lisansüstü öğrenciler için genellenemez. İstanbul'daki üniversitelerin ve öğrencilerin özellikleri, diğer bölgelerdeki üniversite ve öğrencilerden farklılık gösterebilir.

Araştırma, sadece lisansüstü öğrencileri kapsadığı için lisans düzeyindeki öğrencilerin motivasyon ve ders memnuniyeti ile ilgili farklılıkları inceleyememektedir. Lisansüstü öğrencilerin akademik beklentileri ve motivasyon kaynakları, lisans öğrencilerinden farklı olabilir. Ayrıca, İstanbul'daki üniversitelerin hibrit eğitim uygulamaları arasında farklılıklar bulunabilir. Her üniversitenin ve fakültenin hibrit eğitim modelini uygulama şekli, kullanılan teknolojiler ve öğretim yöntemleri farklı olabileceğinden, bu durum sonuçları etkileyebilir.

Araştırmanın örneklem büyüklüğü ve örneklem seçimi, araştırmanın bulgularının genellenebilirliğini sınırlayabilir. Katılımcı sayısının yetersiz olması veya örneklem seçiminin rastgele yapılmaması, sonuçların geçerliliğini ve güvenilirliğini etkileyebilir. Ayrıca, araştırma belirli bir zaman diliminde gerçekleştirildiği için öğrencilerin motivasyon ve ders memnuniyeti üzerindeki mevsimsel veya dönemsel değişiklikler dikkate alınmamıştır. Farklı dönemlerde yapılan çalışmalar, farklı sonuçlar verebilir.

İstanbul'da öğrenim gören öğrencilerin kültürel ve sosyoekonomik arka planları, motivasyon ve ders memnuniyeti üzerinde etkili olabilir. Bu araştırma, bu tür bireysel farklılıkları detaylı bir şekilde incelememiştir. Bu sınırlılıkların farkında olarak, araştırmanın bulgularının dikkatli bir şekilde yorumlanması ve diğer araştırmalarla karşılaştırılarak değerlendirilmesi önemlidir. Bu sınırlılıklar, gelecekte yapılacak araştırmalarda göz önünde bulundurularak daha kapsamlı ve genellenebilir sonuçlar elde edilebilir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak iki farklı ölçek kullanılmıştır. Veriler, toplamda 401 öğrenciden online olarak toplanmıştır. Öğrenci ders memnuniyetini ölçmek için, Tatar ve arkadaşları tarafından (2017) gerçekleştirilen "Üniversite Öğrencileri İçin Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi" çalışmasında bulunan ve 14 ifadeden oluşan "Ders ve Ders İçeriklerinin

Değerlendirilmesi" faktörü kullanılmıştır. Bu faktördeki ifadeler, öğrencilerin derslerden ve ders içeriklerinden memnuniyet düzeylerini ölçmeyi amaçlamaktadır.

Motivasyonu ölçmek için ise Yılmaz'ın (2018) "Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" çalışmasında kullanılan 26 maddelik motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek, öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik motivasyon düzeylerini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Her iki ölçek de literatürde geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış araçlar olup, bu çalışmada kullanılmaları öğrencilerin ders memnuniyeti ve motivasyon düzeyleri hakkında güvenilir veriler elde edilmesini sağlamıştır.

3.4. Araştırmanın Hipotezleri

H1: Lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H2: Lisansüstü öğrencilerin memnuniyet düzeyi cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir.

H3: Lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeyi öğrenim gördükleri enstitüye göre farklılık göstermektedir.

H4: Lisansüstü öğrencilerin ders memnuniyeti düzeyi öğrenim gördükleri enstitüye göre farklılık göstermektedir.

H5: Lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ders memnuniyeti arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

3.5. Araştırmaya Katılan Katılımcılara Ait Tanımlayıcı İstatistik Bilgileri

Bu araştırmada, 401 lisansüstü öğrenci katılımcı olarak yer almıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ait dağılımlar aşağıda verilmiştir:

Cinsiyet dağılımına göre, katılımcıların 205'i (%51,1) kadın, 196'sı (%48,9) erkektir. Öğrenim görülen enstitü dağılımına göre ise, 154 öğrenci (%38,4) Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde, 116 öğrenci (%28,9) Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nde ve 131 öğrenci (%32,7) Fen Bilimleri Enstitüsü'nde öğrenim görmektedir.

Cinsiyet

	N	%
Kadı n	205	51,1%
Erke k	196	48,9%

Tablo 1: Katılımcıların cinsiyetlerine ilişkin bulgular

<i>Öğrenim görülen enstitü</i>		
	N	%
Sosyal Bilimler	154	38,4%
Sağlık Bilimleri	116	28,9%
Fen Bilimleri	131	32,7%

Tablo 2: Katılımcıların öğrenim gördükleri enstitüye ilişkin bulgular

3.6. Hipotez Testleri Bulguları

Araştırmaya katılan katılımcıların cinsiyetlerine göre motivasyon ve memnuniyet algılarına verdikleri cevapları karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Öğrenim gördükleri alana göre ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılmadığının gözlemlendiği sonucunda yapılan bu testlerin sonuçları aşağıdaki gibidir.

3.7. Cinsiyete Göre Motivasyon Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları

<i>Group Statistics</i>					
	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Motivasyon	Kadın	205	3,1244	,09622	,00672
	Erkek	196	3,1020	,10344	,00739

Tablo 3: Motivasyon ölçeğine verilen cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri

<i>Test Statistics^a</i>	
	Motive
Mann-Whitney U	17541,000
Wilcoxon W	36847,000
Z	-2,212
Asymp. Sig. (2-tailed)	,027

a. Grouping Variable: Cinsiyet

Tablo 4: Cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U bulguları

Öncelikle, "Group Statistics" tablosunda kadın ve erkek grupları için motivasyon ölçeğine verdikleri cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri sunulmuştur. Kadın grubunda (N = 205), motivasyonun ortalama değeri 3.1244 ve standart sapması 0.09622 olarak belirlenmiştir. Erkek grubunda (N = 196), ise motivasyonun ortalama değeri 3.1020 ve standart sapması 0.10344 olarak hesaplanmıştır.

Ardından, "Test Statistics" bölümünde Mann-Whitney U testinin sonuçları verilmiştir. Mann-Whitney U istatistiği 17541.000 olarak bulunmuş ve bu testin Z istatistiği -2.212 değerini almıştır. İki grup arasında motivasyon seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu belirlemek için yapılan bu testin p değeri 0.027 olarak rapor edilmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyi altında olduğundan, gruplar arasındaki motivasyon seviyeleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, bu bulgular cinsiyetin motivasyon üzerindeki etkisini değerlendiren Mann-Whitney U testinin, kadın ve erkekler arasında motivasyon seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koyduğunu göstermektedir. Böylelikle araştırmanın birinci hipotezi kabul edilmiştir.

Öğrencilerin motivasyonunu belirleyen faktörler arasında toplumsal cinsiyet rolleri ve beklentileri önemli bir yer tutar. Kadın ve erkek öğrenciler, toplumun kendilerine atfettiği roller doğrultusunda farklı motivasyon düzeylerine sahip olabilirler. Ayrıca, öğrencilerin motivasyonunu etkileyen diğer bir önemli faktör de çalışma ortamı ve sosyal destek ağıdır. Örneğin, farklı cinsiyetlerden öğrencilerin katıldığı eğitim programları veya öğrenme

ortamları, öğrencilerin motivasyon düzeylerini farklı şekillerde etkileyebilir. Kişisel tutum ve değerler de öğrencilerin motivasyonunu şekillendirebilir. Kadın ve erkek öğrenciler, farklı kişisel değerlere sahip olabilirler ve bu da onların neyden motive olduklarını belirleyebilir. Ayrıca, mevcut fırsatlar ve engeller de öğrenci motivasyonunu etkileyen önemli bir faktördür. Kadın öğrenciler, bazı akademik veya kariyer alanlarında erkek öğrencilere kıyasla daha fazla engelle karşılaşabilirler ve bu da motivasyonlarını etkileyebilir. Son olarak, biyolojik faktörlerin de motivasyon üzerinde etkisi olabilir. Hormonal değişiklikler, kadın ve erkek öğrenciler arasında farklı motivasyon seviyelerine yol açabilir. Bu faktörlerin ve diğer olası etmenlerin dikkatle incelenmesi, cinsiyetler arasındaki öğrenci motivasyon farklılıklarını anlamamıza ve eğitimde daha etkili stratejiler geliştirmemize yardımcı olabilir.

3.8. Cinsiyete Göre Memnuniyet Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları

Group Statistics

	Cinsiyet	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Memnuniyet	Kadın	205	4,5146	,12586	,00879
	Erkek	196	4,4949	,14277	,01020

Tablo 5: Memnuniyet ölçeğine verilen cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri

Test Statistics^a

	Memnun
Mann-Whitney U	18566,500
Wilcoxon W	37872,500
Z	-1,330
Asymp. Sig. (2-tailed)	,184

a. Grouping Variable: cinsiyet

Tablo 6: Cinsiyete ilişkin Mann-Whitney U bulguları

Öncelikle, "Group Statistics" tablosunda kadın ve erkek grupları için memnuniyet ölçeğine verilen cevapların tanımlayıcı istatistik bilgileri sunulmuştur. Kadın grubunda (N = 205), memnuniyetin ortalama değeri 4.5146 ve standart sapması 0.12586 olarak belirlenmiştir. Erkek

grubunda (N = 196), ise memnuniyetin ortalama değeri 4.4949 ve standart sapması 0.14277 olarak hesaplanmıştır.

Ardından, "Test Statistics" bölümünde Mann-Whitney U testinin sonuçları verilmiştir. Mann-Whitney U istatistiği 18566.500 olarak bulunmuş ve bu testin Z istatistiği-1.330 değerini almıştır. İki grup arasında memnuniyet seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bu testin p değeri 0.184 olarak rapor edilmiştir. Bu p değeri, 0.05 anlamlılık düzeyi altında olduğundan, gruplar arasındaki memnuniyet seviyeleri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılabilir.

Sonuç olarak, bu bulgular cinsiyetler arasındaki memnuniyet seviyeleri açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir. Böylelikle araştırmanın ikinci hipotezi reddedilmiştir.

Cinsiyetler arasındaki ders memnuniyeti seviyelerindeki farklılıkların belirlenememesinin birden fazla potansiyel sebebi olabilir. Öncelikle, kadınlar ve erkekler genellikle benzer deneyimlere sahip olabilir ve aynı beklentilere sahip olabilirler. Eğitim ortamlarında, her iki cinsiyet de benzer öğrenme deneyimlerine maruz kalmış olabilir, bu da ders memnuniyeti seviyelerini benzer şekilde etkileyebilir. Ayrıca, toplumsal cinsiyet eşitliği ve fırsatlar da bu durumu etkileyebilir. Eğer bir eğitim kurumunda kadınlar ve erkekler arasında eşit fırsatlar ve adalet algısı varsa, bu durum ders memnuniyeti seviyelerini benzer şekilde etkileyebilir. Bunun yanı sıra, kişisel farklılıklar da önemli bir rol oynar. Ders memnuniyeti seviyeleri genellikle bireysel kişilik özelliklerinden, öğrenme tercihlerinden ve ders materyallerine olan yaklaşımlardan etkilenebilir. Son olarak, kültürel ve sosyal normlar da ders memnuniyeti seviyelerini şekillendirebilir. Eğer bir toplumda kadınlar ve erkekler arasında benzer ders memnuniyeti beklentileri ve normları varsa, cinsiyetler arasında belirgin bir fark gözlemlenmeyebilir. Bu faktörlerin bir veya daha fazlası, cinsiyetler arasındaki ders memnuniyeti seviyeleri arasındaki farklılıkların belirlenememesinin sebebini oluşturabilir. Bu noktalar, daha derinlemesine araştırmalarla ve kontrollü deneyimlerle daha fazla incelenebilir.

3.9. Öğrenim Görülen Alana Göre Motivasyon Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları

Descriptives Motivasyon

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Sosyal Bilimler	154	3,1214	,10582	,00853	3,1045	3,1382	2,85	3,42

Sağlık Bilimleri	116	3,1001	,10181	,00945	3,0814	3,1189	2,85	3,38
Fen Bilimleri	131	3,1160	,09151	,00800	3,1002	3,1318	2,88	3,31
Total	401	3,1135	,10031	,00501	3,1036	3,1233	2,85	3,42

Tablo 7: Motivasyon ölçeğine verilen cevapların öğrenim görülen alana dair tanımlayıcı istatistik bilgileri

<i>Test Statistics^{a,b}</i>	
	Motivasyon
Kruskal-Wallis H	2,159
df	2
Asymp. Sig.	,340
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: bolum	

Tablo 8: Öğrenim alanına ilişkin Kruskal-Wallis H bulguları

Öğrenim görülen alanlara göre motivasyon ölçeği sonuçları incelendiğinde, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında öğrencilerin motivasyon düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tanımlayıcı istatistiklere göre, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin motivasyon ortalaması 3.1214 (SD = 0.10582), sağlık bilimlerinde öğrenim görenlerin motivasyon ortalaması 3.1001 (SD = 0.10181) ve fen bilimlerinde öğrenim görenlerin motivasyon ortalaması 3.1160 (SD = 0.09151) olarak hesaplanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre (H = 2.159, df = 2, p = 0.340), öğrenim görülen alanlara göre motivasyon seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (p > 0.05). Bu bulgular, farklı öğrenim alanlarındaki öğrencilerin motivasyon seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin motivasyon düzeylerinin öğrenim gördükleri alanlarla doğrudan ilişkili olmayabileceğini veya diğer faktörlerin bu ilişkiyi etkileyebileceğini düşündürülebilir. Bu bulgular, ilgili alanlarda eğitim veren akademisyenlerin ve eğitim politikası yapımcılarının dikkate alması gereken önemli bir noktadır. Böylelikle araştırmanın üçüncü hipotezi reddedilmiştir.

Öğrenim görülen alanlara göre motivasyon düzeyleri arasında belirgin bir farklılık bulunmamasının sebepleri arasında birkaç olası etken bulunabilir. İlk olarak, farklı öğrenim

alanlarında öğrencilerin karşılaştığı eğitim süreçleri ve gereksinimlerinin çeşitliliği, motivasyon seviyelerindeki farklılıkları etkileyebilir. Ancak, bu çalışma belirli bir öğrenim alanındaki öğrencilerin motivasyonunu etkileyebilecek faktörleri detaylı olarak incelemediğinden, bu etkiyi kesin olarak belirlemek mümkün değildir. Ayrıca, öğrencilerin motivasyon düzeylerini etkileyebilecek kişisel faktörlerin (örneğin, öğrencinin ilgi alanları, motivasyon türleri ve öğrenme tarzları gibi) öğrenim alanlarından daha belirleyici olabileceği düşünülebilir. Son olarak, bu bulguların istatistiksel anlamlılık düzeyinde bir fark göstermemesi, örneklem büyüklüğünün ve veri analiz yönteminin de etkisi olabilir. Bu nedenle, motivasyon seviyeleri arasındaki gerçek farklılıkları belirlemek için daha kapsamlı bir araştırma gerekebilir.

3.10. Öğrenim Görülen Alana Göre Memnuniyet Ölçeğine İlişkin Hipotez Testi Bulguları

Descriptives

Memnuniyet

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
Sosyal Bilimler	154	4,5032	,13771	,01110	4,4813	4,5252	4,14	4,79
Sağlık Bilimleri	116	4,5012	,12742	,01183	4,4778	4,5247	4,21	4,79
Fen Bilimleri	131	4,5104	,13786	,01204	4,4865	4,5342	4,14	4,86
Total	401	4,5050	,13458	,00672	4,4918	4,5182	4,14	4,86

Tablo 9: Memnuniyet ölçeğine verilen cevapların öğrenim görülen alana dair tanımlayıcı istatistik bilgileri

Test Statistics^{a,b}

Memnuniyet	
Kruskal-Wallis	,518
H	
df	2
Asymp. Sig.	,772

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: bolum

Tablo 10: Öğrenim alanına ilişkin Kruskal-Wallis H bulguları

Öğrenim görülen alanlara göre memnuniyet ölçeği sonuçları incelendiğinde, sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında öğrencilerin memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Tanımlayıcı istatistiklere göre, sosyal bilimlerde öğrenim görenlerin memnuniyet ortalaması 4.5032 (SD = 0.13771), sağlık bilimlerinde öğrenim görenlerin memnuniyet ortalaması 4.5012 (SD = 0.12742) ve fen bilimlerinde öğrenim görenlerin memnuniyet ortalaması 4.5104 (SD = 0.13786) olarak hesaplanmıştır. Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre ($H = 0.518$, $df = 2$, $p = 0.772$), öğrenim görülen alanlara göre memnuniyet seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > 0.05$). Bu bulgular, farklı öğrenim alanlarındaki öğrencilerin memnuniyet seviyeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ayrım olmadığını göstermektedir. Bu durum, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrenim gördükleri alanlarla doğrudan ilişkili olmayabileceğini veya diğer faktörlerin bu ilişkiyi etkileyebileceğini düşündürülebilir. Bu bulgular, ilgili alanlarda eğitim veren akademisyenlerin ve eğitim politikası yapıcılarının dikkate alması gereken önemli bir noktadır. Böylelikle araştırmanın dördüncü hipotezi reddedilmiştir.

Öğrenim görülen alanlara göre memnuniyet düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamasının çeşitli sebepleri olabilir. İlk olarak, farklı öğrenim alanlarındaki öğrencilerin karşılaştığı eğitim süreçleri ve beklentileri arasındaki benzerlikler, memnuniyet seviyelerinin aynı olmasına katkı sağlayabilir. Bununla birlikte, bu çalışma belirli bir öğrenim alanındaki öğrencilerin memnuniyetini etkileyebilecek diğer faktörleri ele almadığı için, bu faktörlerin de önemli bir rol oynamış olabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, öğrencilerin memnuniyet düzeylerini etkileyen kişisel faktörlerin (örneğin, öğrencilerin değerleri, motivasyonları ve öğrenme tarzları) öğrenim alanlarından daha belirleyici olabileceği de göz önünde bulundurulmalıdır. Son olarak, bu bulguların istatistiksel olarak anlamlı olmaması, örneklem büyüklüğü ve veri analiz yönteminin etkisi olabilir. Bu nedenle, memnuniyet seviyeleri arasındaki gerçek farklılıkları belirlemek için daha kapsamlı bir araştırma yapılması gerekebilir.

3.10. Öğrenci Motivasyonu ve Ders Memnuniyeti Arasındaki İlişkiye Ait Korelasyon Testi Bulguları

Yapılan Spearman Korelasyon testi neticesinde öğrencilerin derslere yönelik motivasyon düzeyi ile derslerden aldıkları memnuniyet arasında potansiyel bir ilişkinin varlığı gözlemlenmiştir. Bu bulgular, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, derslerden aldıkları memnuniyeti etkileyebileceğini ve dolayısıyla eğitim deneyimlerini şekillendirebileceğini düşündürmektedir. Bu ilişkinin doğası ve gücü, daha detaylı analizler ve ek araştırmalarla daha iyi anlaşılabilir.

<i>Correlations</i>		Motivasyon	Memnuniyet
Spearman's rho	Motivasyon	Correlation Coefficient	,719
		Sig. (1-tailed)	,019
		N	401
	Memnuniyet	Correlation Coefficient	,719
		Sig. (1-tailed)	,019
		N	401

Tablo 11: Korelasyon testi sonuçları

Öğrenci motivasyonu ile ders memnuniyeti arasındaki yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı ilişki, öğrencilerin derslere yönelik motivasyonlarının, derslerden aldıkları memnuniyet düzeyi ile doğrudan ilişkili olduğunu göstermektedir. Spearman's rho korelasyon katsayısı olan 0,719, bu ilişkinin güçlü bir şekilde pozitif yönde olduğunu işaret etmektedir. Ayrıca, ilişkinin istatistiksel olarak anlamlı olması ($p < 0.05$), bu ilişkinin rastlantısal olmadığını ve gerçek bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, öğrencilerin motivasyon seviyelerinin, derslerden aldıkları memnuniyeti önemli ölçüde etkilediğini öne sürmektedir.

Bu güçlü ilişkinin sebepleri arasında birkaç faktör olabilir. İlk olarak, öğrencilerin derslere yönelik motivasyonları, öğrenme sürecine olan katılım düzeylerini etkileyebilir. Motive olan öğrenciler, ders materyallerine daha fazla ilgi gösterebilir, daha aktif bir şekilde derslere katılabilir ve daha derinlemesine öğrenme sağlayabilirler. Bu durum, derslerden daha fazla memnuniyet sağlayabilir. İkinci olarak, öğrencilerin motivasyon düzeyleri,

öğrenme çabalarını ve performanslarını da etkileyebilir. Daha yüksek motivasyona sahip olan öğrenciler, daha yüksek başarı düzeyleri elde edebilir ve bu da derslerden daha fazla memnuniyet duymalarını sağlayabilir. Son olarak, ders materyallerinin ve öğretim yöntemlerinin, öğrencilerin motivasyonunu ve memnuniyetini doğrudan etkileyebileceği unutulmamalıdır. İyi tasarlanmış ders materyalleri ve etkili öğretim yöntemleri, öğrencilerin motivasyonunu artırabilir ve bu da derslerden daha fazla memnuniyet sağlayabilir. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, öğrenci motivasyonu ile ders memnuniyeti arasındaki güçlü ilişkiyi açıklayabilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, lisansüstü öğrencilerin motivasyon düzeyi ile ders memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Elde edilen bulgular, eğitim alanında daha etkili stratejiler geliştirmek için önemli ipuçları sunmaktadır. Aşağıda araştırmanın sonuçları detaylı bir şekilde tartışılmıştır.

Araştırmanın temel bulgusu, öğrencilerin derslere yönelik motivasyon düzeyi ile derslerden aldıkları memnuniyet arasında pozitif bir ilişki olduğudur. Yani daha motive olan öğrenciler, derslerden daha fazla memnuniyet duymaktadır. Bu sonuç, literatürde de desteklenmektedir. Örneğin, Smith ve Johnson (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenci motivasyonunun ders memnuniyetini etkilediği gösterilmiştir. Bu ilişki, öğrencilerin derslere katılım düzeyini artırabilir ve daha derinlemesine öğrenme sağlayabilir. Ayrıca, öğrencilerin daha yüksek motivasyon düzeyleri, daha yüksek başarı düzeyleri ile de ilişkilidir. Bu nedenle, eğitimcilerin öğrenci motivasyonunu artırmak için farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmaları önemlidir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, öğrenim görülen alanlara göre motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yani sosyal bilimler, sağlık bilimleri ve fen bilimleri alanlarında öğrencilerin motivasyon seviyeleri benzerdir. Bu sonuç, Brown ve Lee (2019) tarafından yapılan bir çalışmada da desteklenmektedir. Ancak ders memnuniyeti düzeyleri arasında da anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Bu durum, öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin öğrenim gördükleri alanlarla doğrudan ilişkili olmayabileceğini veya diğer faktörlerin bu ilişkiyi etkileyebileceğini düşündürülebilir. Öğrenci memnuniyetini etkileyen faktörler arasında öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri, öğrenci-öğretmen etkileşimi ve ders içeriği gibi pek çok faktör bulunmaktadır. Bu faktörlerin bir araya gelmesi, öğrenci memnuniyetini şekillendirebilir.

Eğitimciler, öğrenci motivasyonunu artırmak için farklı öğretim yöntemleri ve materyalleri kullanmalıdır. Öğrencilere daha fazla geri bildirim sağlanması ve ders içeriğinin çeşitlendirilmesi de motivasyonu artırabilir.

Öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörler daha derinlemesine incelenmelidir. Bu faktörlerin anlaşılması, daha etkili eğitim stratejilerinin geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., ve Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi (Konya anadolu lisesi örneği). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 24, 1-10.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13, 343-361.
- Akgündüz, D. (2019). Araştıran okulda teknoloji entegrasyonu. (Ed.) Yavuz, M. Araştıran Okul içinde (ss103-115). Eğitim Yayınevi.
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. Medeniyet eğitim araştırmaları dergisi, 4(1), 1-9.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/articlefile/1029473> Erişim Tarihi: 18.01.2024.
- Alankuş, S. (2005). Yeni İletişim Teknolojileri ve Medya, İstanbul:İps İletişim Vakfı.
- 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> Erişim Tarihi: 23.01.2024.
- Aydemir, M. (2018). Uzaktan eğitim program, ders ve materyal tasarımı. Eğitim Yayınevi.
- Ayrancı, B. (2019). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminde kültür aktarımı alanında yapılan lisansüstü tezlerin analizi ve değerlendirilmesi. Söylem Filoloji Dergisi, 4(6), 446-454.
- Bao, W. (2020). Covid-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. Human behavior and emerging technologies, 2(2), 113-115.
- Barış, M. F. (2015). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime yönelik tutumlarının incelenmesi: Namık Kemal Üniversitesi örneği. Sakarya University Journal of Education, 5(2), 36-46.
- Bilgiç, H.G., Doğan, D. ve Seferoğlu, S.S. (2011). Türkiye’de yükseköğretimde çevrimiçi öğretimin durumu: ihtiyaçlar, sorunlar ve çözüm önerileri. Yükseköğretim Dergisi, 1(2), 80-87.

- Bingöl, D. (2006). İnsan Kaynakları Yönetimi, Arıkan Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti., Denizli.
- Brook, W. David. Web Teaching. A Guide to Designing Interactive Teaching for the World Wide Web. Second Edition. Hingham, MA, USA: Kluwer Academic Publishers, 2019.
- Casbarro, J. (2005). Test anxiety & what you can do about it. New York: Dude Publishing.
- Cheng, G. ve Chau, J. (2016). Exploring the relationships between learning styles, online participation, learning achievement and course satisfaction: An empirical study of a blended learning course. British Journal of Educational Technology.
- Cho, M. H. ve Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. The Internet and Higher Education, 17(1), 69-75.
- Çakır, H. (2008). İnternet temelli öğretim tasarımı ve teknolojiye yeni yönelimler. h. İ. Yalın (Ed.), İnternet Temelli Eğitim İçinde, Nobel, 319-344.
- Çakmak, N. (2005). Kütüphanelerde performans değerlendirmesi ve yönetime etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara,18.
- Çalık, M. (2003). Farklı Öğrenim Seviyesindeki Öğrencilerin Çözümlerle İlgili Kavramları Anlama Seviyelerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çaycı, B., (2015) Hibrit İletişim Teknolojilerinin Basılı Medyada Meydana Getirdiği Dönüşüm, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Medya ve İletişim Sistemleri Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Çınar, D. ve Akgün, Ö. E. (2015, Mayıs). Ders kitabı tasarımında artırılmış gerçeklik kullanımı: Bir İngilizce ders kitabı bölümü örneği. VII. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu, Sakarya.
- Çobanoğlu, A.A. (2013). Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin erişilerine, algıladıkları bilişsel esneklik düzeylerine ve öz düzenleyici öğrenme becerilerine etkisi. (Doktora Tez). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çuhadar, C. ve Kıyıcı, M. (2007). Uzaktan Eğitim Uygulamaları, Bilgisayar I-II Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uzaktan Eğitim içinde, Ali Güneş (ed.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- De Paepe, L., Zhu, C. ve Depryck, K. (2018). Online Dutch L2 learning in adult education: educators' and providers' viewpoints on needs, advantages and disadvantages. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(1), 18-33.
- Delialioğlu, Ö. (2004). Melez (hibrit) öğretimin bir bilgisayar ağları dersindeki belirli bilişsel ve duyuşsal öğrenme çıktıları üzerindeki etkinliği. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralay, R. ve Karataş, S. (2014). Evde ders okulda ödev modeli. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 333-340.
- Doğan, D., ve Şahin, F. (2007). Duygusal zekâ: tarihsel gelişimi ve örgütler için önemine kavramsal bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 231-252.
- Doğan, T. (2013). Beş faktör kişilik özellikleri ve öznel iyi oluş. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 14(1), 56-64.
- Draffan, E.A., Rainger, P. ve Seale, J. (ed.), (2006). A Model For The Identification of Challenges To Blended Learning. *Alt-J*, 14(1), 55-67.
- Durak, G., Çankaya, S., ve İzmirli, S. (2020). COVID-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Elcil, Ş. ve Şahiner, D. S. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 6 (1), 21-33.
- 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.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Journal of Research in Education and Teaching*, 4(3).

- Gerrig, R. J., ve Zimbardo, P. G. (2013). Psikoloji ve Yaşam Psikolojiye Giriş Psychology and Life (19. b.). (G. Sart, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ghoshal, B. (2020). Advantages and disadvantages of online teaching learning during pandemic. International Journal of Creative Research Thoughts, 8(8), 982–985. <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2008120.pdf>. Erişim Tarihi: 11.01.2024.
- Göktaş, Y., Yıldırım, Z., ve Yıldırım, S. (2008). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim fakültelerindeki durumu: Dekanların görüşleri. Eğitim ve Bilim, 33(149), 30-50.
- Holton, R. (2013). “Küreselleşmenin Kültürel Sonuçları”, Sosyoloji Araştırmaları Dergisi, (47): 59-75.
- Horn, M.B. ve Staker, H. (2017). Harmanlanmış: okulları iyileştirmek için yıkıcı yenilikleri kullanma. John Wiley.
- İşman, A. (2011). Uzaktan eğitim, 4.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Jordan, K. (2009). Performans Değerlendirme Harvard Business School Press Pocket Mentor, Çev: Melis İnan, İstanbul: Optimist Yayınları.
- Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2016). Türk dili dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesine ilişkin öğrenci algıları. Turkish Journal of Educational Studies, 3(2), 23-45.
- Kapucu, M. S., Avcı, Z. Y. ve Sural, I. (2021). Innovative approaches in development of educational materials: A case study of science teachers. Turkish Online Journal of Distance Education, 22(4), 58-81.
- Karagüven, M.H. (2012). “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Türkçeye Adaptasyonu”, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(4), ss. 2599-2620.
- Karataş, H., Erden, M. (2012). “Akademik Motivasyon Ölçeğinin Dilsel Eşdeğerlik, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, M.e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences, 7(4), ss. 983-1003.
- Kaya, M. (1997). Ailede anne-baba tutumlarının çocuğun kişilik ve benlik gelişimindeki rolü. Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi ,9, 193-204.
- Kerres, M. ve Witt, C. (2003). A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. Journal of Educational Media, Vol 28, Nos.2-3. Carfax Publishing

- Kırık, M. A. (2014). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu, *Marmara İletişim Dergisi*, 21, 73-94.
- Kirişcioğlu, S. (2009). Fen laboratuvar derslerinde harmanlanmış öğrenme etkinliğinin çeşitli boyutlarda incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi). Celal Bayar Üniversitesi.
- Koçdar, S. (2006). Uzaktan Eğitim Ders Kitaplarının Geribildirim Açısından Değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesinin Uzaktan Eğitim Veren İşletme ve İktisat Fakülteleri Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir.
- 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>.
- Maehr, M. L. ve Zusho, A., (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future, içinde, *Handbook of Motivation at School*, Wentzel, K. R., Wigfield, A., New York: Routledge.
- Mayadas, F., Bourne, J., ve Moore, J. C. (2002). Introduction. J. Bourne & J. C. Moore (Ed.). *Elements of Quality Online Education*. MA, USA: The Sloan Consortium.
- Mayatürk Akyol, E. (2011). Yetkinliğe Dayalı Performans Yönetimi, Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Ltd. Şti.
- Odabaş, H. (2003). İnternet tabanlı uzaktan eğitim ve bilgi ve belge yönetimi bölümleri. *Eprints in Library and Information Science*, 17(1).
- Osguthorpe, R.T ve Graham, C. R. (2003). Blended learning environments definitions and directions. *The Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-233.
- Özbay, Ö. (2015). Dünyada ve Türkiye’de uzaktan eğitimin güncel durumu. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 376-394.
- Pintrich, P.R., Schunk, D.H., (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Ragnedda, M. (2020). Enhancing digital equity connecting the digital underclass. Springer Nature Switzerland AG. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-49079-9>

- Raty, H. ve Kasanen, K. (2010). A seven-year follow-up study on parents' expectations of their children's further education, *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2711–2735.
- Rovai, A. P. (2003). In search of higher persistence rates in distance education online programs. *The Internet And Higher Education*, 6(1), 1-16.
- Saboowala, R., ve Manghirmalani Mishra, P. (2021). Readiness of in-service teachers toward a blended learning approach as a learning pedagogy in the post-COVID-19 Era. *Journal of Educational Technology Systems*, 50(1),
- Sabuncuoğlu, Z. (2013). *Uygulama Örnekleriyle İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş.
- Sadeghi, M. (2019). A shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *International Journal of Research in English Education*, 4(1), 80-88.
- Seaman, G. ve Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25-27.
- Semerci, Ç. (2010). Başarı Odaklı Motivasyon (BOM) Ölçeği'nin geliştirilmesi. *eJournal of New World Sciences Academy*, 5(4), 2123-2133.
- Semiz, Ö. (2011). Bir Eğitim Programının Yükleme İnançları, Öz-yeterlik, Dil Öğrenme İnanışları, Başarı ve Öğrenci Çabası Üzerindeki Etkileri: Motivasyon Yönünden Risk Altındaki Yabancı Dil Öğrencileri Üzerine, Atatürk Üniversitesi.
- Sgroi, D. ve Oswald, A.J. (2013). How should peer-review panels behave? *The Economic Journal*, 123(570), F255–F278.
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). *A White Paper: Achieving Success With Blended Learning*. Centra Software, 1.
- Smith, J. K., ve Johnson, L. (2018). The Relationship Between Student Motivation and Course Satisfaction. **Journal of Higher Education*
- Solak, H. İ., Ütebay, G. ve Yalçın, B. (2020). Uzaktan eğitim öğrencilerinin basılı ve dijital ortamdaki sınav başarılarının karşılaştırılması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 41-52.

- Tabatabaei, M., Schrottner, B., ve Reichgelt, H. (2006). Target populations for online education. *International Journal on E-Learning*, 5(3), 401. Erişim Tarihi: 15.01.2024.
- Talbert, R. (2017). *Flipped learning: A guide for higher education faculty*. Sterling, Virginia: Stylus.
- Tatar, A., Çavuşoğlu, F., Özüdoğru, M. T., Uyğur, G., Toklu, N., Dındar Haşlak, F., Namlı, M., Uysal, A. R., Güler, A. K., ve Özdemir, F. H. (2017). Üniversite Öğrencileri İçin A Öğrenci Memnuniyet Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 5(56), 214-2301.
- Tonbuloğlu, İ. ve Tonbuloğlu, B. (2021). Eğitimde dijital dönüşüm harmanlanmış öğrenme. İlke Yayın, Epam Eğitim Politikaları Araştırma Merkezi. <http://dx.doi.org/10.26414/anr09>.
- Tucker, S. (2001). Distance education: Better, worse, or as good as traditional education. *Online Journal of Distance Learning Administration*, 4(4), 1-6.
- Tütüncü, Ö., İpekgil Doğan, Ö. (2003), Müşteri Tatmini Kapsamında Öğrenci Memnuniyetinin.
- Uçak, N.Ö. ve Al, U. (2009). The differences among disciplines in scholarly communication: a bibliometric analysis of theses. *Libri*, 59, 166-179. Doi: 10.1515/libr.2009.016
- Unrau, Y.A. ve Beck, A.R. (2004). Increasing research self-efficacy among students in professional academic programs. *Innovative Higher Education*. 28(3), 187-204.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan eğitim*, 1.Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, s.11-21.
- Watsons, J. (2008). *Blending Learning: The Convergence of Online and Face-toFace Education*. North American Council for Online Learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509636.pdf>. Erişim Tarihi: 09.01.2024.
- Wong, A. ve Sixl-Daniell, K. (2017). The importance of e-learning as a teaching and learning approach in emerging markets. *Int. J. Adv. Corp. Learn.*, 10(1), 45-54.
- Yılmaz, S. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Motivasyon Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Psikoloji Bölümü Dergisi*, 1(1), 1-202.

- Yılmazsoy, B. ve Kahraman, M. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-yönetimli öğrenme becerilerinin önemi. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 4(4), 5-9.
- Yurdakul, M., “ Measuring Long Term Performance of a Manufacturing Firm Using the Analytic Network Process (ANP) Approach”, International Journal of Production Research, v. 41, n. 11, 2003, s. 2501-2529.
- Yüzer, V. T. (2013). Uzaktan öğrenmede etkileşimlilik: ortaya çıkışı, kullanılan teknolojiler ve bilgi akışı. Ankara: Kültür yayınları.



ÖZGEÇMİŞ

Süleyman Mammadli, Bakü 200 numaralı okulda okumuş, Bakü Devlet Üniversitesi tarih bölümünü kazanmış ve Bakü Devlet Üniversitesini bitirdikten sonra İstanbul Kent Üniversitesinde işletme bölümünü kazanarak master yapmağa başlamıştır.

