

Hibrit eğitim döneminde eğitim gören öğrencilerde algılanan stres ve akademik motivasyona etki eden faktörlerin incelenmesi

Investigation of factors affecting perceived stress and academic motivation in students studying in the hybrid education period

Öz

Amaç: Pandemi ve deprem sonrası süreçte uygulanan hibrit eğitim modelinde öğrencilerin akademik motivasyonları ve algılanan stres düzeylerine etki eden faktörleri belirlemektir.

Yöntemler: Pamukkale Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Fakültesi ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'ndaki öğrencilerin tanımlayıcı bilgileri, Algılanan Stres Ölçeği ile algılanan stres düzeyi ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile akademik motivasyon düzeyi değerlendirildi. Algılanan stres düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlere, tercih edilen ders işleme şekline ve çevrimiçi derslere katılma şekillerine göre karşılaştırıldı. Algılanan stres ve akademik motivasyon skorlarına etki eden faktörler çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelendi.

Bulgular: Çalışmaya 293 kız (%76,9), 88 erkek (%23,1), toplam 381 öğrenci katıldı. Öğrencilerin 260'ı (%68,2) derslerin yüz yüze işlenmesini tercih ettiklerini ve daha başarılı bulduklarını belirtirken, 121'i (%31,8) çevrimiçi dersleri tercih ettiklerini ve başarılı bulduklarını ifade etti. Erkeklerin stres düzeylerinin kızlara göre daha düşük olduğu bulundu ($p<0,05$). Algılanan stresin 1 Standart Sapma (SS) artması durumunda akademik ortalamının 0,99 SS azaldığı gözlemlendi. Ayrıca derslerin çevrimiçi işlenmesini tercih eden öğrencilerin, yüz yüze işlenmesini tercih edenlere göre akademik motivasyonlarının daha düşük olduğu bulundu ($p<0,001$).

Sonuçlar: Kız öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin daha yüksek olduğu bulundu. Ayrıca genel akademik ortalamının artmasının algılanan stresi azalttığı tespit edilmiştir. Yüz yüze ders işlenmesini tercih eden öğrencilerde ise akademik motivasyonun daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Deprem; eğitim; motivasyon; pandemi; stres

Abstract

Aim: This study aimed to examine the factors affecting students' academic motivation and perceived stress levels in the context of the hybrid education model implemented following the pandemic and earthquake.

Methods: Descriptive information of students from the Faculty of Physiotherapy and Rehabilitation at Pamukkale University and the Vocational School of Health Services at Mehmet Akif Ersoy University was evaluated. Perceived stress levels were measured using the Perceived Stress Scale, and academic motivation levels were assessed using the Academic Motivation Scale. Perceived stress levels and academic motivation levels were compared based on gender, preferred course delivery method, and participation in online lessons. Factors affecting perceived stress and academic motivation scores were analyzed using multiple linear regression analysis.

Results: The study included 381 students, comprising 293 females (%76.9) and 83 males (%23.1). Among the participants, 260 (68.2%) reported that they preferred face-to-face lessons and found them more conducive to success, while 121 students (31.8%) preferred online lessons and considered them more effective. Male students demonstrated significantly lower levels of perceived stress compared to female students ($p<0.05$). A one standard deviation (SD) increase in perceived stress was associated with a 0.99 SD decrease in academic performance. Furthermore, students who preferred online lessons were found to have lower academic motivation compared to those who preferred face-to-face lessons ($p<0.001$).

Conclusions: It was found that female students had higher levels of perceived stress. Furthermore, an increase in overall academic performance was associated with a decrease in perceived stress. Students who preferred face-to-face lessons exhibited higher academic motivation.

Keywords: Earthquake; education; motivation; pandemic; stress

Akın Süzer¹, Sinem Yenil Kocabay², Nevriye Ünal Süzer³, Nihal Büker²

¹ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Terapi ve Rehabilitasyon Bölümü

² Pamukkale Üniversitesi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Fakültesi, Ortopedik Rehabilitasyon Anabilim Dalı

³ Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu, Tıbbi Hizmetler ve Teknikler Bölümü

Geliş/Received : 11.12.2024

Kabul/Accepted: 27.02.2025

DOI: 10.21673/anadoluklin.1599753

Yazışma yazarı/Corresponding author

Sinem Yenil Kocabay

Pamukkale Üniversitesi, Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Fakültesi, Ortopedik Rehabilitasyon Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye. E-posta: sinemyenil_96@hotmail.com

ORCID

Akın Süzer: 0000-0003-2435-9539
Sinem Yenil Kocabay: 0000-0001-6603-4172
Nevriye Ünal Süzer: 0000-0002-8049-5714
Nihal Büker: 0000-0001-7259-7983

GİRİŞ

2019 Aralık ayında Çin'in Wuhan kentinde ortaya çıkan Covid-19 enfeksiyonu Mart 2020 itibariyle tüm dünyayı etkisi altına alarak pandemi haline gelmiştir (1). Bu dönemde eğitimin sürdürülebilirliği için çevrimiçi eğitim modellerinden yararlanılmıştır (2). 2021 yılı itibari pandemi sürecinden kademeli olarak çıkılmaya başlaması ile eğitim programları çevrimiçi ve yüz yüze eğitimin beraber yürütüldüğü hibrit eğitim modeline dönüştürülmeye başlanmıştır. 6 Şubat 2023 tarihinde ülkemizde meydana gelen büyük deprem felaketinin ardından ise tekrar yüz yüze eğitime ara verilmiş ve ardından isteğe bağlı hibrit eğitim modeli tekrar kullanılmaya başlanmıştır. Hibrit kelimesi literatürde harmanlama, karma anlamında kullanılmakta hibrit eğitim ise dersin yarısının yüz yüze diğer yarısının uzaktan eğitimle yapılması anlamına gelmektedir (3). Hibrit eğitim modeli gerek çevrimiçi öğrenme ortamının gerekse yüz yüze öğrenme ortamının oluşturabileceği olumsuzlukları en aza indirmek için geliştirilmiş önemli bir model olarak karşımıza çıkmaktadır (4). Bu nedenle özellikle akademik başarı konusunda hibrit öğrenme uygulamalarının farklı yaş gruplarında genel olarak olumlu bir etki sağladığı bildirilmektedir (5).

Pandemi ve deprem gibi doğal afetlerin toplumlarda yoğun stres ve kaygıya neden olduğu düşünülmektedir. Bu durumdan en çok eğitim süreci ve öğrenciler etkilenmektedir. Özellikle öğrenciler belirsizlik, çevrimiçi eğitim sırasında yaşanan teknik sorunlar ve ders konularının anlaşılmasındaki zorluklar gibi nedenlerden dolayı akademik başarılarına yönelik kaygı duymaktadırlar (6). Ayrıca pandemi sürecinde sağlık alanında eğitimlerini sürdüren öğrenciler enfeksiyon, kendini ve yakınlarını enfeksiyondan koruma gibi farklı stres faktörlerine maruz kalmışlar ve eğitim sürecinde yaşanan değişikliklere de uyum sağlamaya çalışmışlardır (7).

Motivasyon, bireye enerji verip davranış için istekli hale gelmesinde etkilidir ve öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli faktörlerden biridir. (8). Akademik motivasyon ise öğrencilerin okul hayatının başlamasıyla birlikte ortaya çıkmakta ve öğrencinin eğitim hayatı boyunca itici bir güç oluşturmaktadır (9). Akademik motivasyonun derslere yönelik tutumları, akademik başarıyı ve performansı etkilediği (10-12), stres ve kaygıdan etkilendiği bilinmektedir. Ayrıca akademik motivasyonu yüksek olan

bireylerin kaygı ve stres düzeylerinin daha az olduğu düşünülmektedir (13). Pandemi ve doğal afetlerde öğrencilerin özellikle uygulamalı eğitimlerine yüz yüze katılımlarının akademik motivasyonu sürdürme ve arttırmada etkili olacağı düşünülmektedir (14).

Sağlık alanında eğitim veren bölümlerde çoğunlukla beceri eğitimine dayanan uygulamalı dersler yer almaktadır. Mesleki becerinin öğrenilmesi teorik bilgiden oldukça farklıdır ve gözlemlemek, taklit etmek ve denemek gibi süreçleri içerir (15). Bu süreçte öğrencilere sunulan eğitim ortamlarının öğrencinin öğrenme stiline uygunluğu öğrenme sürecini, öğrencinin stresini ve motivasyonunu etkileyecektir (16). Öğrenim sürecini etkileyebilecek faktörlerin belirlenmesi ise gelecek süreçlerde eğitimcilere rehberlik sağlayacaktır (17). Literatürde hibrit eğitim sürecinde sağlık alanında eğitim gören öğrencilerle ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Hibrit eğitim sürecine dair öğrenci bakış açısıyla olumlu ve olumsuz yönler ortaya konulmuştur. Öğrenciler özellikle öğretim elemanlarını yüz yüze dinledikten sonra kayıtlı dersleri izlediklerinde daha kalıcı öğrendiklerini, yüz yüze sınıf ortamında sosyalleşme fırsatı bulduklarını ve anlamadıkları konuları tartışabildiklerini belirtmişlerdir (18). Hibrit eğitim sürecinde okulda sosyalleşebilmelerinin yanı sıra devam zorunluluğunun bulunmaması sayesinde de öğrencilerin kendilerine daha fazla zaman ayırabildikleri belirtilmektedir. Pandemi veya deprem gibi süreçlerden kaynaklı olumsuz etkilenen iyi oluş halleri ise sosyalleşebilme ve zaman ayırmanın verdiği doyumla olumlu etkilenecektir (19).

Biz de çalışmamızda, hibrit eğitim döneminde sağlık alanında eğitim gören öğrencilerin uygulamalı derslerinin öğrenilmesi sürecinde oldukça öneme sahip algılanan stres ve akademik motivasyon düzeylerini ve bu düzeylere etki eden faktörleri belirlemeyi amaçlamaktayız.

GEREÇ VE YÖNTEMLER

Çalışmaya Pamukkale Üniversitesi Fizyoterapi ve Rehabilitasyon Fakültesi veya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda öğrenim gören, gönüllü, Türkçe konuşup anlayabilen ve hibrit eğitim döneminde öğrenim gören öğrenciler dâhil edildi. Çalışmaya katılma-

yı kabul etmeyen ve okula kayıtlı olup derslere aktif devam etmeyen öğrenciler çalışmaya dâhil edilmedi. Katılımcılardan bilgilendirilmiş gönüllü olur formu alındı. Çalışmamız kesitsel olarak planlandığı için 2021 yılının Ocak ve Haziran ayları ile 2023 yılının Şubat ve Haziran ayları arasında katılmayı kabul eden öğrenciler örneklemini oluşturdu. Çalışma sonunda yapılan post-hoc güç analizi sonucuna göre %95 güven aralığında çalışmanın gücü %90 olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma Pamukkale Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu tarafından (tarih: 25.07.2023, karar no: 12) onaylanmıştır.

Çalışmanın primer sonuç ölçütü, sağlık alanında öğrenim gören öğrencilerin hibrit eğitim sürecinde algılanan stres ve akademik motivasyon düzeyleridir. Sekonder sonuç ölçütü ise hibrit eğitim sürecinde algılanan stres ve akademik motivasyon düzeylerine etki eden faktörlerdir.

Veri toplama araçları

Öğrenciler; tanımlayıcı bilgileri, okuduğu bölüm, sınıfı, aldığı yüz yüze ve çevrimiçi ders sayısı ve çevrimiçi derslere canlı mı katıldığı yoksa kayıttan mı izlediği, yüz yüze derste mi çevrimiçi derste mi kendini daha başarılı bulduğu, akademik ortalaması ve son olarak derslerin çevrimiçi mi yüz yüze mi olması tercihleri bakımından hazırlanan bir form aracılığıyla sorgulandı. Ardından Algılanan Stres Ölçeği ile algılanan stres düzeyi ve Akademik Motivasyon Ölçeği ile akademik motivasyon düzeyi belirlendi.

Algılanan stres ölçeği

Algılanan Stres Ölçeği, toplam 14 maddeden oluşan bir ölçektir. Bireyin hayatında yaşadıklarını ne kadar stresli algıladığını ölçmek için oluşturulmuştur (20). Ölçeğin her maddesi 5’li likert tip (0: hiçbir zaman, 4: çok sık) yanıtlarla değerlendirilmektedir. 14 maddenin 7’si olumlu ifade içerdiği için ters puanlanmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliği 2013 yılında yapılmıştır. Ölçekten alınan puan arttıkça kişinin stres algısı da yükselmektedir (21).

Akademik motivasyon ölçeği

Ölçek 28 maddeden oluşan 7’li likert tip (1: hiç uyuşmuyor, 7: tam olarak uyuşuyor) bir ölçektir. Ölçekte sorulan sorulara “Çünkü...” ifadesi ile verilen cevapların kendilerine uygunluk durumlarını belirtirler. 7

alt boyuttan oluşmaktadır ve farklı içsel ve dışsal motivasyonları değerlendirmektedir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Olumsuz maddelerin cevapları da olumsuz yöndedir (10). Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirliği 2015 yılında yapılmıştır. Öğrencilerin akademik motivasyonları yükseldikçe ölçekten aldıkları puanlar da yükselmektedir (22).

İstatistiksel analiz

Verilerin analizi için SPSS (Statistical Package for the Social Sciences package program version 24.0, SPSS Inc., Armonk, NY: IBM Corp.) paket programı kullanıldı. İncelenen değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu için Kolmogorov-Smirnov testi kullanıldı. Katılımcıların yaşları, yüz yüze ve çevrimiçi olarak aldıkları ders sayıları, algılanan stres ve akademik motivasyon düzeyleri ortalama ve standart sapma; cinsiyet, derse katılım şekilleri, tercih edilen ders işleme şekli, kendilerini başarılı buldukları ders işleme tercihleri ise kişi sayısı (n) ve yüzde (%) olarak verildi. Algılanan stres düzeyleri ve akademik motivasyon düzeyleri cinsiyetlere, tercih edilen ders işleme şekline ve çevrimiçi derslere katılma şekillerine göre sayısal veriler ile ifade edilerek bağımsız gruplarda T testi ve tek yönlü ANOVA testi ile karşılaştırıldı. Tek yönlü varyans analizinde anlamlı sonuç çıkması durumunda ise Bonferroni düzeltmesi kullanarak anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğu analiz edildi. Algılanan stres ve akademik motivasyon skorlarına etki eden faktörler çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelendi. Anlamlılık değeri $p < 0,05$ olarak alındı.

BULGULAR

Çalışmaya yaş ortalamaları $19,96 \pm 1,78$ olan 293 kız (%76,9), 88 erkek (%23,1) öğrenci katıldı. Katılımcıların hibrit eğitim döneminde yüz yüze aldığı ders sayısı ortalama $7,78 \pm 21,07$, çevrimiçi aldığı ders sayısı ise ortalama $4,45 \pm 5,35$ olarak belirlendi. Öğrencilerin 196’sı (%51,4) çevrimiçi dersleri geçmiş ders kayıtlarını izleyerek, 149’u (%39,1) ders saatinde katılarak takip etmiştir, 36’sı (%9,4) ise hiç izlememiştir. Ayrıca öğrencilerin 260’ı (%68,2) derslerin yüz yüze işlenmesini tercih ettiklerini ve daha başarılı bulduklarını belirtirken, 121’i (%31,8) çevrimiçi dersleri tercih ettiklerini ve daha başarılı bulduklarını ifade etmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı bilgiler ve algılanan stres ölçeği ve akademik motivasyon ölçeği skorları

Değişkenler	Katılımcılar (n=381)
	Ort±SS (min-maks)
Yaş (yıl)	19,96±1,78 (17-31)
Algılanan Stres Ölçeği Skoru	32,39±5,04 (10-50)
Akademik Motivasyon Ölçeği Skoru	62,80±12,77 (26-104)
Yüz yüze aldığı ders sayısı	7,78±21,07
Çevrimiçi aldığı ders sayısı	4,45±5,35
	n (%)
Cinsiyet	
Kadın	293 (%76,9)
Erkek	88 (%23,1)
Derse Katılım Şekli	
Ders Saatinde	149 (39,1)
Geçmiş Ders Kayıtları	196 (51,5)
Hiç Katılmadı	36 (9,4)
Ders işleme tercihi	
Yüz Yüze	260 (68,2)
Çevrimiçi	121 (31,8)
Başarılı bulunan ders	
Yüz Yüze	260 (68,2)
Çevrimiçi	121 (31,8)

Ort: Ortalama, SS: Standart sapma, Min: Minimum, Maks: Maksimum, n: Sayı, %: Yüzde

Tablo 2. Katılımcıların algılanan stres ve akademik motivasyonlarının cinsiyet, ders tercihi, çevrimiçi derslere katılım şekline göre karşılaştırılması

	Algılanan Stres	Akademik Motivasyon
Cinsiyet		
Kadın	32,79±4,59	62,97±12,42
Erkek	30,61±6,04	62,23±13,92
p	<0,001	0,634
Ders tercihi		
Yüz yüze	32,16±5,03	65,88±11,29
Çevrimiçi	32,57±5,07	56,19±13,28
p	0,467	<0,001
Çevrimiçi derslere katılma şekli		
İzlemedi		
Geçmiş ders kayıtları	30,75±6,51	66,44±13,77
Ders saatinde	32,60±4,89	62,54±12,16
p	32,26±4,80	62,27±13,23
	0,128	0,196

Bağımsız gruplarda t testi, tek yönlü varyans analizi.

Algılanan stres düzeyi; kız öğrencilerde erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha fazla bulundu ($p<0,001$). Tercih edilen ders işleme şekli ve çevrimiçi derslere katılma şekline göre karşılaştırıldığında ise gruplar arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>0,05$). Akademik motivasyon cinsiyet ve çevrimiçi derslere katılma şekline göre karşılaştırıldığında gruplar arasında anlamlı fark bulunmadı ($p>0,05$). Sadece yüz yüze ders işlemek iste-

yen öğrencilerin motivasyonlarının anlamlı olarak daha fazla olduğu belirlendi ($p<0,001$, Tablo 2).

Tüm bağımsız değişkenler algılanan streste var-
yansın %4,4'ünü açıklamıştır. Erkeklerin stres düzey-
lerinin kızlara göre 2,016 puan daha düşük olduğu bu-
lundu ($p<0,05$). Ayrıca algılanan stresin 1 SS artması
durumunda akademik ortalamının 0,99 SS azaldığı
gözlemlendi ($p<0,05$) (Tablo 3).

Tablo 3. Algılanan stresi etkileyen faktörlerin çoklu regresyon analizi ile incelenmesi

Regresyon Modeli	Standardize olmayan katsayı		Standardize katsayı		p	[%95 GA]
	b	SH	zb	t		
Cinsiyet						
Kadın						
Erkek	-2,016	0,628	-0,167	-3,210	0,001	-3,251,-0,781
Çevrimiçi alınan ders sayısı	0,037	0,049	0,039	0,748	0,455	-0,060, 0,133
Derslerin işleme şekli isteği						
Yüz yüze						
Çevrimiçi	0,187	0,635	0,167	0,294	0,769	-1,063, 1,436
Çevrimiçi derslere katılma şekli						
İzlemedi						
Geçmiş ders kayıtları	1,397	0,934	0,138	1,497	0,135	-0,439, 3,233
Ders saatinde	1,102	0,972	0,106	1,113	0,258	-0,810, 3,013
Genel akademik ortalama	-0,994	0,474	-0,108	-2,097	0,037	-1,926,-0,062
Akademik motivasyon	-0,036	0,022	-0,092	-1,675	0,095	-0,079,-0,006

SH: Standart hata, t: Regression katsayısı, GA: Güven aralığı

Tablo 4. Akademik motivasyonu etkileyen faktörlerin çoklu regresyon analizi ile incelenmesi

Regresyon Modeli	Standardize olmayan katsayı		Standardize katsayı		p	[%95 GA]
	b	SH	zb	t		
Cinsiyet						
Kadın						
Erkek	0,136	1,540	0,004	0,088	0,930	-2,893, 3,165
Çevrimiçi alınan ders sayısı	-0,217	0,118	-0,091	-1,843	0,066	-0,449, 0,015
İstenen ders işleme şekli						
Yüz yüze						
Çevrimiçi	-10,461	1,436	-0,379	-7,284	<0,001	-13,285,-7,637
Çevrimiçi derslere katılma şekli						
İzlemedi						
Geçmiş ders kayıtları	-1,685	2,263	-0,066	-0,745	0,457	-6,135, 2,765
Ders saatinde	0,359	2,355	0,014	0,153	0,879	-4,272, 4,990
Genel akademik ortalama	-0,498	1,153	-0,021	-0,432	0,666	-2,765, 1,768
Algılanan stres	-0,211	0,126	-0,083	-1,675	0,095	-0,459,-0,037

SH: Standart hata, t: Regression katsayısı, GA: Güven aralığı

Ek olarak tüm bağımsız değişkenler akademik motivasyondaki varyansın %13'ünü açıklamıştır. Derslerin çevrimiçi işlenmesini tercih eden öğrencilerin, yüz yüze işlenmesini tercih edenlere göre akademik motivasyonlarının 10,461 puan daha düşük olduğu bulundu ($p<0,001$) (Tablo 4).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmamızda hibrit eğitim gören öğrencilerin algılanan stres ve akademik motivasyonlarını etkileyen faktörleri incelemeyi amaçladık. Sonuçlarımıza göre

erkeklerin stres düzeyinin daha az olduğu ve algılanan stres arttıkça akademik ortalamasının da azaldığı sonucuna varılmıştır. Dersleri yüz yüze işlemek isteyen öğrencilerin motivasyonlarının anlamlı olarak daha fazla olduğu saptandı.

Salgın hastalık süreçlerinde yüz yüze eğitim, hastalıkların yayılımı konusunda endişe yaratmakta (24) ve bu yüzden eğitim/öğretimin sürekliliği için dijital platformlar ile desteklenen hibrit uygulamaların gerekliliği vurgulanmaktadır (5). Hibrit uygulamalar, birçok çalışmada akademik başarı ve tutumlar açısından olumlu sonuçlar vermiştir. Ancak süre, maliyet, müfredat,

teknik sorunlar ve fiziksel altyapı eksikliği dâhil olmak üzere birçok faktör açısından sorunlar görülmüştür (5). Ülkemizde COVID-19 pandemi sürecinden sonra 6 Şubat depreminin de yaşanması üzerine eğitimin uzun süre hibrit olarak devam etmesi öğrencilerde olumsuz düşüncelere sebep olmuş ve çoğu öğrenci artık derslerin yüz yüze işlenmesini istediklerini belirtmişlerdir (24,25). Çalışmamızda da benzer şekilde öğrencilerin birçoğu (%68,2) derslerin yüz yüze devam etmesini tercih ettiklerini bildirmiştir. Aynı zamanda kendilerini yüz yüze derslerde daha başarılı bulduklarını belirtmiştir. Bunun sebebi de özellikle fizyoterapi ve rehabilitasyon eğitiminde uygulamalı derslerin eğitim ve müfredattaki yoğunluğunun fazla olması ve bu derslerin yüz yüze yapıldığında daha anlaşılır ve etkili olması olabilir. Ayrıca uygulama dersleri ve klinik eğitim, ileri dönemde mesleki beceriler açısından oldukça önemlidir.

Bunun yanında uzaktan eğitim platformlarının altyapı sorunları, sistemin internet ve bilgisayar gerektirmesi ve imkanların kısıtlı olması, öğrencilerin motivasyonlarını azaltabilir (26). Özellikle de deprem gerçeği sonrası bu altyapı yetersizlikleri ve teknik sorunlar çok daha fazla yaşanmıştır. Aynı zamanda pandemi ve deprem sonrası zayıf çalışma alışkanlıkları ve istek eksikliği de akademik motivasyonu etkilemiş olabilir (27). Çalışmamızda da yüz yüze ders işlenmesini isteyen öğrencilerin akademik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun sebebi de bu öğrencilerin zaten öğrenmeye istekli, düzenli ders çalışma ve iyi öğrenme becerilerine sahip olmaları olabilir.

Çalışmalarda cinsiyetin algılanan strete anlamlı farklılık gösterdiği ve kızların erkeklere göre daha yüksek stres algıladıkları belirtilmiştir (25,28). Çalışmamızda da algılanan stres seviyelerinin kız öğrencilerde daha fazla olduğu bulunmuştur. Ancak Bağlı ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada cinsiyetler arasında bir fark gözlenmemiştir (29). Kız öğrencilerin akademik ve ailevi sorunlarla başa çıkmada zorluk çektikleri, akademik beklentileri ve talepleri karşılama konusunda daha endişeli oldukları gözlenmiştir (30). Bu nedenle sonuçlarımızda algılanan stres düzeyleri daha yüksek çıkmış olabilir. Cinsiyetler arası gözlenen bu fark çalışmaya katılan kız öğrenci sayısının daha fazla olmasından da kaynaklanabilir.

Çevrimiçi ya da hibrit eğitim döneminde derslere katılım da tartışma konusu olmuştur. Çevrimiçi ders-

lere katılma isteksizliği, derslere katılmayı unutma, dikkatini toplayamama, kendini halsiz veya yorgun hissetme, önceki derslerin eksik bilgisinden dolayı sonraki dersleri anlayamayacağını düşünme vb. nedenlerle öğrencilerin derslere katılmamayı tercih ettiğini bildiren birçok neden vardır (31). Bizim çalışmamızda ise öğrencilerin yarısı çevrimiçi derslere geçmiş ders kayıtlarını izleyerek katılmış, %10'u ise hiç katılmamıştır.

Ayrıca çalışmamızda algılanan stresin artmasıyla akademik ortalamasının düştüğü saptanmıştır. Literatürdeki kanıtlar stresin kaygı, depresyon ve özellikle akademik performansta düşüş gibi yıkıcı etkilere yol açabileceğini göstermektedir (32,33). Yüksek stres seviyeleri, öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlığını olumsuz etkileyerek düşük akademik başarıya neden olabilir (34,35). Buna karşılık, zayıf akademik performans da öğrencilerin stres seviyesini artırabilir (30). Ancak, makul düzeyde aşırı olmayan bir stres, öğrencilerin daha iyi akademik performans sergilemesine katkı sağlayabilir (34,35).

Ek olarak akademik motivasyon eksikliği, öğrencilerde strese katkıda bulunabilen önemli bir faktördür (36). Motivasyon, akademik performans aracılığıyla stres üzerinde dolaylı bir etkiye sahiptir. Daha düşük motivasyona sahip öğrenciler, rekabetçi ortamlarda başarılı olmakta zorlanabilir ve bu da artan stres seviyelerine yol açabilir (37). Bunun yanında akademik motivasyonu yüksek bireylerin stres düzeylerinin daha düşük olduğu gösterilmiştir (13). Ayrıca orta düzeyde strese sahip öğrencilerin yüksek başarı motivasyonu gösterdiği, ancak düşük veya yüksek düzeyde strese sahip öğrencilerin motivasyonlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir (38). Ancak çalışmamızda algılanan stresin akademik motivasyonu etkilemediği gözlenmiştir. Çalışmamıza katılan öğrenciler yüksek stresle başa çıkma becerilerini geliştirilebilmiş ve stres düzeyini uygun seviyede tutmayı başarmış olabilirler.

Çalışmamızın limitasyonları arasında araştırmanın doğrudan hibrit eğitim döneminde yapılmaması sayılabilir. Öğrencilerden soruları hibrit eğitim döneminde olduklarını düşünerek cevaplamaları istenmiştir. Bu da sonuçları etkilemiş olabilir. Aynı zamanda algılanan stres ve akademik motivasyonu cinsiyet, ders tercihi ve derse katılma şekillerine göre karşılaştırdık ve etki eden faktörleri incelemek için çoklu doğrusal

regresyon analizi kullandık. Ancak faktörlerin bazı alt kategorilerindeki (derse katılma şekli, ders işleme tercihi vb.) kişi sayısının benzer olmaması da istatistiksel analiz sonuçlarını etkilemiş olabilir.

Sonuç olarak hibrit eğitim döneminde eğitim gören öğrencilerde ileride meslek hayatını etkileyebileceği için akademik motivasyon ve algılanan stresi etkileyen faktörleri araştırmanın önemli olduğu ve olası tedbirlerin alınması gerektiği düşünülmektedir. Sonuçlarımız, kız öğrencilerin algılanan stres seviyelerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca genel akademik ortalamasının artmasının algılanan stresi azalttığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre özellikle kız öğrencilerde stresle başa çıkma yöntemleri ile ilgili araştırma yaparak çözüm yolları aranmalıdır. Yüz yüze ders işlenmesini tercih eden öğrencilerde ise akademik motivasyonun daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Bununla ilgili olarak çevrimiçi derslerde öğrencilerin motivasyonunu artıracak yeni yöntemler geliştirilmesi gerekmektedir.

Gelecekte olası salgınlar veya doğal afet gibi durumlarda hibrit eğitime geçilmesi gerektiğinde, bu faktörlerin ve etkilerinin bilinmesi gerekli önlemlerin alınmasını sağlayabilir. Derse katılımı artırmak, dersleri daha kapsamlı, ilgi çekici ve anlaşılır hale getirmek ve sistemsel problemleri en aza indirmek için çözüm önerileri geliştirmek, ileri çalışmalar için önemli bir başlangıç olabilir. Akademik başarı açısından hibrit eğitime uygun derslerin belirlenmesi ve farklı üniversitelerde evren ve örneklem sayısı artırılarak yeni çalışmalar hedeflenebilir. Bunun yanı sıra, farklı çalışma tasarımları ile hibrit eğitim modelleri tasarlanarak bu modellerin öğrenciler üzerindeki etkileri incelenebilir ve yeni eğitim yaklaşımları oluşturulabilir.

Çıkar çatışması ve finansman bildirimi

Yazarlar bildirecek bir çıkar çatışmaları olmadığını beyan eder. Yazarlar bu çalışma için hiçbir finansal destek almadıklarını da beyan eder.

KAYNAKLAR

1. WHO (2020). Coronavirus disease (COVID-19) pandemic: World Health Organization; Erişim tarihi: 20.08.2024, erişim linki: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>.
2. Telli SG, Altun D. Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eği-

timin önlenemeyen yükselişi. ÜAD. 2020;3(1):25-34.

3. VA Kastornova, NV Gerova. "Use of Hybrid Learning in School Education in France," 2021 1st International Conference on Technology Enhanced Learning in Higher Education (TELE), Lipetsk, Russia, 2021, pp. 260-264.
4. Kristanto A, Mustaji M, Mariono A. The Development of instructional materials e-learning based on blended learning. International Education Studies. 2017;10(7):10-7.
5. Korucu AT, Kabak K. Türkiye'de hibrit öğrenme uygulamaları ve etkileri: Bir meta analiz çalışması. BİTED. 2020;2(2):88-112.
6. Ersoy AF, Kocaman F. Pandemi Sürecinde Öğrencilerin Uzaktan Eğitime İlişkin Yaşadığı Stres ve Kaygı Durumları: Nitel Bir Çalışma. UGEAD - IntJCES. 2021;7(1):224-40.
7. Tuğut F, Tuğut N, Yeşildağ Çelik B. Sağlık Alanında Okuyan Öğrencilerin Covid-19 Pandemi Sürecinde Durumluk Süreklilik Kaygı, Algılanan Stres ve Depresyon Düzeylerinin Belirlenmesi. J Cumhuriyet Univ Health Sci Inst. 2021;6(2):136-44.
8. Akbaba S. Eğitimde motivasyon. Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi. 2010;13:343-61.
9. Bacanlı H, Sahinkaya O. The adaptation study of academic motivation scale into Turkish. Procedia Soc Behav Sci. 2011;12:562-7.
10. Vallerand RJ, Pelletier LG, Blais MR, Briere NM, Senecal C, Vallieres EF. The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. Educ Psychol Meas. 1992;52(4):1003-17.
11. Özyalvaç NT. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
12. Khalaila R. The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: mediating and moderating effects. Nurse Educ Today. 2015;35(3):432-8.
13. Ratelle CF, Guay F, Vallerand RJ, Larose S, Senecal C. Autonomous, controlled, and amotivated types of academic motivation: A person-oriented analysis. J Educ Psychol. 2007;99(4):734.
14. Işık C, Küğcümene G. Pandemi Sürecinde Klinik Uygulamadaki Ebelik Öğrencilerinin Kaygı Düzeyleri İle Akademik Motivasyonları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Medical Sciences. 2021;16(2):132-40.
15. Van Duijn AJ, Swanick K, Donald EK. Student learning of cervical psychomotor skills via online video instruc-

- tion versus traditional face-to-face instruction. *J Phys Ther Edu.* 2014;28(1):94-102.
16. Patterson BJ, Krouse AM, Roy L. Student outcomes of distance learning in nursing education: an integrative review. *Comput Inform Nurs.* 2012;30(9):475-88.
 17. Alam S, Jackson L. A case study: are traditional face-to-face lectures still relevant when teaching engineering courses? *Int J Eng Ped.* 2013;3(S4):9-15.
 18. Bezgin S, Uzun Akkaya K, Elbasan B. Hibrit eğitim modelinde eğitim ve öğretime devam fizyoterapi ve rehabilitasyon bölümü öğrencilerinde öğrenme sürecini etkileyen faktörlerin öğrenci bakış açısı ile değerlendirilmesi. *Anadolu Klin.* 2023;28(3):337-46.
 19. Özek BY, Sincer S. Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm: Çevrimiçi ve Hibrit Uygulamaların Geleneksel Eğitim Sistemine Entegrasyonu. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi.* 2024;14:1170-93.
 20. Cohen S, Kamarck T, Mermelstein R. A global measure of perceived stress. *J Health Soc Behav.* 1983;24(4):385-96.
 21. Eskin M, Harlak H, Demirkıran F, Dereboy Ç. Algılanan stres ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: güvenirlik ve geçerlik analizi. *New/Yeni Symposium Journal;* 2013.
 22. Yurt E, Bozer EN. Akademik motivasyon ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.* 2015;14(3):669-85.
 23. Viner RM, Russell SJ, Croker H, et al. School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: a rapid systematic review. *Lancet Child Adolesc Health.* 2020;4(5):397-404.
 24. Kürtüncü M, Kurt A. COVID-19 pandemisi döneminde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim konusunda yaşadıkları sorunlar. *ASEAD.* 2020;7(5):66-77.
 25. Durgun H, Can T, Avcı AB, Kalyoncuoğlu B. Covid-19 sürecinde hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri ve kaygı düzeyleri. *DEUHFED.* 2021;14(2):141-7.
 26. Özdoğan AÇ, Berkant HG. Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi.* 2020;49(1):13-43.
 27. Kadapatti MG, Vijayalaxmi A. Stressors of academic stress-a study on pre-university students. *Indian J Sci Res.* 2012;3(1):171-5.
 28. Turan N, Durgun H, Kaya H, Ertaş G, Kuvan D. Hemşirelik öğrencilerinin stres durumları ile bilişsel esneklik düzeyleri arasındaki ilişki. *JAREN.* 2019;5(1):59-66.
 29. Bağlı A, Babaoğlu E. Hemşirelik öğrencilerinin uzaktan eğitim deneyimlerinin stres düzeylerine etkisinin incelenmesi. *MAUN Sag Bil Derg.* 2023;3(3):13-21.
 30. Hicks T, Miller E. (2006). College life styles, life stressors and health status: Differences along gender lines. Faculty Working Papers from the School of Education. Erişim tarihi: 20.11.2024, erişim linki: https://digitalcommons.uncfsu.edu/soe_faculty_wp/4
 31. Erdem S, Görgülü Arı A. Çevrimiçi eğitimde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin araştırılması. *JOSSE.* 2021;4(1):57-79.
 32. Dahlin M, Joneborg N, Runeson B. Stress and depression among medical students: a cross-sectional study. *Med Educ.* 2005;39(6):594-604.
 33. Misra R, McKean M, West S, Russo T. Academic stress of college students: Comparison of student and faculty perceptions. *Coll Stu J.* 2000;34(2):236-45.
 34. Sharp J, Theiler S. A review of psychological distress among university students: Pervasiveness, implications and potential points of intervention. *Int J Adv Couns.* 2018;40:193-212.
 35. Asani MO, Farouk Z, Gambo S. Prevalence of perceived stress among clinical students of Bayero University Medical School. *Niger J Basic Clin Sci.* 2016;13(1):55-8.
 36. Bondan AP, Bardagi MP. Career commitment and stressors perceived by regular and technologic undergraduate students. *Paidéia (Ribeirão Preto).* 2008;18:581-90.
 37. Park J, Chung S, An H, et al. A structural model of stress, motivation, and academic performance in medical students. *Psychiatry Investig.* 2012;9(2):143-9.
 38. Ramaprabou V, Dash SK. Effect of academic stress on achievement motivation among college students. *J Educ Psychol.* 2018;11(4):32-6.