

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINA, DERS ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARINA VE GÜDÜLENME DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Ata PESEN

Diyarbakır 2014

**DİCLE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ EĞİTİMİ ANABİLİMDALİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRETMEN
ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINA, DERS ÇALIŞMA
ALİŞKANLIKLARINA VE GÜDÜLENME DÜZEYLERİNE
ETKİSİ**

**HAZIRLAYAN
Ata PESEN**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Behçet ORAL**

DİYARBAKIR 2014

KABUL VE ONAY

Ata PESEN tarafından hazırlanan Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarısına, Ders Çalışma Alışkanlıklarına Ve GÜdülenme Düzeylerine Etkisi başlıklı çalışma, 12.03.2014 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalında **DOKTORA TEZİ** olarak oybirliği ile kabul edilmiştir.

İmza

Başkan : Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU

Tez Danışmanı : Doç. Dr. Behçet ORAL

Üye : Doç. Dr. Burhan AKPINAR

Üye : Doç. Dr. İlhami BULUT

Üye : Yrd. Doç. Dr. Taha YAZAR

Doç. Dr. Rıfat EFE

Enstitü Müdürü

..../..../20..

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi DÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

.../.../.....

Ata PESEN

ÖNSÖZ

Öğrenme öğretme süreçlerinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi ve başarı elde edilebilmesi ancak hedef kitleye ve içeriğe uygun yöntemlerin kullanılması ile mümkündür. Günümüz eğitiminde internet ve eğitim teknolojilerinin tek başına hedeflenen başarıyı sağlayamadığı görülmüş ve geleneksel yüz yüze öğretim yöntemlerinin insan faktörünü ön plana çıkararak yönleri ile internet ve teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin avantajlı yönleri “harmanlanmış öğrenme” adı altında bir arada kullanılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamının literatürde geçen tanımları verilmiş, harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkışını ve gelişimini sağlayan tarihsel, felsefi, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik temeller tartışılmış, harmanlanmış öğrenmenin amacı, önemi, avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmuş ve yükseköğretimde okuyan iki farklı anabilim dalında harmanlanmış öğrenme ortamının deneysel bir örneği uygulanıp elde edilen bulgular açıklanmıştır.

Öncelikle araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyerek yol gösteren ve destek olan, kendisinden çok şey öğrendiğim, danışmanım, değerli hocam Doç. Dr. Behçet ORAL'a; doktora eğitimim süresince değerli görüşleri ile bana yol gösteren ve yardımcı olan, değerli hocalarım Prof. Dr. Hasan AKGÜNDÜZ, Doç. Dr. Mikail SÖYLEMEZ ve Yrd. Doç. Dr. Bayram AŞILIOĞLU'na; görüş ve önerileriyle tezin hazırlanmasına katkıda bulunan değerli arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. Meral ÖNER SÜNKÜR, Ahmet KESİCİ, Öğr. Gör. Enser YILMAZ ve Mansur BEŞTAŞ'a; bütün çalışmalarım boyunca maddi ve manevi desteklerini esirgemeyen, anneme, babama, kardeşlerime ve yoğun çalışmalarım esnasında her an yanımda olup destekleyen ve varlıkları ile bana güç veren sevgili eşim Zeynep, kızım Beyza ve oğlum Muhammed Ömer'e sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Ata PESEN
Diyarbakır 2014

ÖZET

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMININ ÖĞRETMEN ADAYLARININ AKADEMİK BAŞARISINA, DERS ÇALIŞMA ALIŞKANLIKLARINA VE GÜDÜLENMENME DÜZEYLERİNE ETKİSİ

PESEN, Ata

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Behçet ORAL

Şubat-2014, XIX+ 181 sayfa

Bu araştırma, harmanlanmış öğrenme ortamının öğretmen adaylarının başarısına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenmeleri üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Bu Araştırmaya, 2012 – 2013 öğretim yılı bahar yarıyılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim dalı Matematik Öğretmenliği Dalı dördüncü sınıf normal örgün öğretim (N.Ö) ve İkinci öğretim (İ.Ö) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Dalı üçüncü sınıf normal örgün öğretim sınıflarına devam eden 158 öğrenci katılmıştır. Deneysel çalışmada kullanılan “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi, matematik öğretmenliği dalı dördüncü sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği dalı üçüncü sınıflarında okutulduğu için bu iki bölüm çalışmaya dâhil edilmiş olup deney ve kontrol grupları kendi içlerinde rastgele belirlenmiştir. Buna göre; matematik 4/A (İ.Ö) ve sosyal 3/B (N.Ö) sınıfları deney grubu, Matematik 4/A (N.Ö) ve Sosyal 3/A (N.Ö) sınıfları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama işlemlerine katılmayan, internet üzerindeki etkinlikleri düzenli takip etmeyen veya devamsız olan deney gruplarından toplam 10 öğrenci, veri analizine dâhil edilmemiştir. Kontrol gruplarından devamsız olan 5 ve ölçekleri düzgün doldurmayan 8 öğrenci çalışmaya dâhil edilmemiştir. Buna göre matematik deney grubunda 38, kontrol grubunda 38, sosyal deney grubunda 41 ve kontrol grubunda 41 olmak üzere 158 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi başarı testi, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği, güdülenme ölçeği ve görüşme soruları kullanılmıştır. Uygulama toplam 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler harmanlanmış öğrenme

yöntemine uygun olarak hem yüz-yüze ortamda hem de internet ortamında sunulmuştur. Harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oluşturmak üzere bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olan Moodle kullanılmıştır. Kontrol gruplarında ise sınıf ortamında geleneksel öğretimle dersler işlenmiştir.

Bu araştırmada, yarı-deneysel desen kapsamına giren “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t-testi, eşleştirilmiş örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testleri kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Verilerin analizi sonucunda; matematik deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi başarı testi son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüşken ($p < 0.05$), sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi başarı testi son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Uygulama sonrası matematik-sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise matematik deney (MD) - matematik kontrol (MK); matematik deney (MD) - sosyal deney (SD) ve matematik deney (MD) - sosyal kontrol (SK) grupları arasında matematik deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır [$F_{(3-154)} = 13,69, p < 0,05$]. Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarında yer alan matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği son test puan ortalamaları genel ve alt boyutlarına göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Yine uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarında yer alan matematik ve sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin güdülenme ölçeği son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

Deney gruplarının akademik başarı ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında hem matematik hem de sosyal bilgiler deney gruplarının akademik başarılarında son test lehine anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir ($p < 0.05$). Deney gruplarının ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında hem matematik hem de sosyal bilgiler deney gruplarının ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($p > 0.05$). Deney gruplarının güdülenme ölçeği ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında matematik deney grubunun güdülenme ölçeği alt boyutlarından içsel hedef düzenleme, görev değeri ve kontrol inancı alt boyutlarında son test lehine anlamlı bir

fark olduğu görülmüşken ($p<0.05$), sosyal bilgiler deney grubu ön test ve son test puanları arasında genel ve alt boyutlarda herhangi bir fark olmadığı görülmüştür ($p>0.05$).

Öğrencilerle yapılan görüşmelerin değerlendirilmesi sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamının kendi hızında öğrenebilme, ders ile ilgili dokümanlara zaman ve mekân sınırlaması olmadan ulaşabilme, serbestçe kendini ifade edebilme, istenildiği zaman tekrar yapabilme, gibi olumlu yönler belirtilmiştir. Bu olumlu yönlerin yanında; her öğrencinin internet ve bilgisayar imkânı olmaması, teknolojik alt yapıda aksaklıklar yaşanması ve uzun süre bilgisayar başında çalışmanın sıkıcı olabildiği gibi olumsuz yönler de belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış Öğrenme, Web Destekli Öğrenme, Çevrimiçi Öğrenme, Öğretim Teknolojisi, Ders Çalışma Alışkanlıkları, Güdülenme, Moodle

ABSTRACT

THE EFFECT OF BLENDED LEARNING ENVIRONMENT ON ACADEMIC SUCCESS, STUDYING HABITS, AND MOTIVATION OF TEACHER CANDIDATES

PESEN, Ata

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction

Advisor: Assoc. Prof. Behçet ORAL

February-2014, XIX+ 181 pages

This research was held in order to determine the effect of blended learning environment on academic success, studying habits, and motivation of teacher candidates.

In this research, totally 158 students took part from fourth grade normal education (N.E.) and evening education (E.E.) classes of Mathematics Teaching and third grade normal education classes of Social Sciences Teaching divisions at Siirt University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching. These classes were selected because; the course “Human Relations and Communication” is present in curricula of these divisions in these classes. Experimental and control groups were randomly formed within these groups. According to this, Mathematics 4/A (E.E.) and Social Sciences 3/B (N.E.) classes formed the experimental group and Mathematics 4/A (N.E.) and Social Sciences 3/A (N.E.) classes formed the control group. The students not attending the data collection process, not following the activities on internet and not attending the classes, 10 students in total, in experimental group were not included to data analyses. 5 students not attending the classes and 8 students not filling out the surveys properly in control group were also not included to data analyses. Therefore, 38 in control and 38 in experimental group in Mathematics and 41 in control and 41 in experimental group in Social Sciences, totally 158 students formed the workgroup. As data collection tools; achievement test of “Human Relations and Communication” course, studying habits scale and motivation scale and interview questions were used. The application of the research lasted 10 weeks. The courses were given face to face and in the net media in an appropriate way to blended learning in the experimental group. Moodle, a Learning Management System (LMS), was used in order to form the on

line dimension of blended learning. The courses were given in conventional instruction in control groups.

In the research, “pre and post-test paired control grouped pattern” which is accepted as a semi-experimental pattern is used. In the analyses of the data, independent sampling t test, paired sampling t test and one-way variance analysis (ANOVA) tests are used. The data are analysed using the SPSS program. The significance level was taken 0,05.

As a result of data analyses, in achievement, post test results of the “human relations and communication” course, while there was a significant difference in favor of experimental group within mathematics students ($p < 0.05$), there wasn't a significant difference ($p > 0.05$) in achievement, post test results of the “human relations and communication” course. When the mean of achievement test post test results of all students in all groups of mathematics and Social Sciences experimental and control groups are compared, a significant difference is found among the results of mathematics experimental (ME) – mathematics control (MC), mathematics experimental (ME) – social sciences experimental (SSE), mathematics experimental (ME) – social sciences control (SSC) in favor of mathematics experimental group [$F_{(3-154)} = 13,69$, $p < 0,05$]. After the application of the research, when the mean values of studying habits scale results of mathematics and social sciences students are compared, no significant difference was found ($p > 0.05$). Again after the application of the research, when the mean values of motivation scale results of experimental and control groups of mathematics and social sciences students are compared, no significant difference was found ($p > 0.05$).

When the pre-test results and post-test results of achievement test in experimental groups are compared, it was seen that there was a significant difference in favor of the post-test ($p < 0.05$) in both mathematics and social sciences experimental groups. When the pre-test results and post-test results of studying habits scale in experimental groups are compared, it was seen that there was no significant difference ($p > 0.05$) in studying habits of both mathematics and social sciences groups. When the pre-test results and post-test results of motivation scale in experimental groups are compared, while significant differences in favor of post test in mathematics groups in sub-dimensions of internal target arrangement, task value, and control belief were seen ($p < 0.05$), no significant difference was seen ($p > 0.05$) between the pre test and post- test results of social sciences students in neither main nor sub-dimensions.

After the evaluation of the interviews made with the students, some aspects of the blended learning method such as learning in the own pace of oneself, reaching the course documents at any time and place desired, expressing oneself freely, and being able to study again at any time desired, are commented positively. Beside these some other aspects such as not every students may have the access to computer and internet, there may be some defects in technological facilities, working against the computer for a long time can be boring are also commented negatively

Keywords: Blended Learning, Web-supported Learning, Online Learning, Instruction Technologies, Studying Habits, Motivation, Moodle

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xviii
KISALTMALAR	xix
BÖLÜM I	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar	8
BÖLÜM II.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Harmanlanmış Öğrenme	9
2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Temelleri.....	14
2.2.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Tarihsel Temelleri.....	14
2.2.1.1. Yüz Yüze Öğrenme	15
2.2.1.2. Uzaktan Eğitim	17
2.2.1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim	21
2.2.1.4. Çevrimiçi Öğrenme	23
2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Felsefi Temelleri	26
2.2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Sosyal Temelleri	29
2.2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Psikolojik Temelleri.....	31
2.2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Ekonomik Temelleri	33
2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Amacı.....	35
2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri.....	37
2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları	42

2.6. Öğrenme Yönetim Sistemleri.....	45
2.6.1. Moodle.....	48
2.7. İlgili Araştırmalar.....	52
2.7.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar.....	52
2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	60
BÖLÜM III.....	64
3. YÖNTEM.....	64
3.1. Araştırma Modeli.....	64
3.2. Çalışma Grubu.....	65
3.3. Grupların Denkliği.....	67
3.4. Veri Toplama Araçları.....	77
3.4.1. Başarı Testi(Ön-test/Son-test).....	77
3.4.2. Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği.....	79
3.4.3. Güdülenme Ölçeği.....	79
3.4.4. Öğrenci Görüşme Soruları.....	81
3.5. Uygulama.....	81
3.5.1. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması.....	81
3.5.2. Deneysel İşlem Süreci.....	82
3.5.2.1. Web Sitesinin Hazırlanması ve Pilot Uygulama.....	82
3.5.2.2. Asıl Uygulama.....	93
3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu.....	98
BÖLÜM IV.....	99
4. BULGULAR.....	99
4.1. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi (İİİBT) Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	99
4.2. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği(DÇAÖ) Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	102
4.3. Deneysel ve Kontrol Gruplarının Güdülenme Ölçeği Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	106
4.4. Öğrencilerin Akademik Başarı Testi, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Güdülenme Ölçeklerine Ait Puanlarına İlişkin Yapılan Eşleştirilmiş t-Testi Bulguları ve Yorumlar.....	112
4.4.1. Deneysel Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	112
4.4.2. Deneysel Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113

4.4.3. Deney Gruplarının Güdülenme leği n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	116
4.5. Kontrol Grubu ğrencilerin Akademik Başarı Testi, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Güdülenme leklerine Ait Puanlarına İlişkin Yapılan Eşleştirilmiş t-Testi Bulguları ve Yorumlar	120
4.5.1. Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	120
4.5.2. Kontrol Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları leği n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	121
4.5.3. Kontrol Gruplarının Güdülenme leği n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	124
4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar	127
4.7. Deney Grubu ğrencilerinin Harmanlanmış ğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar	128
4.7.1. Matematik Deney Grubu ğrencilerinin Harmanlanmış ğrenme Ortamı İle İlgili Görüşleri	129
4.7.1.1. Olumlu Görüşler	129
4.7.1.2. Olumsuz Görüşler.....	131
4.7.2. Sosyal Deney Grubu ğrencilerinin H Ortamı İle İlgili Görüşleri .	132
4.7.2.1. Olumlu Görüşleri.....	132
4.7.2.2. Olumsuz Görüşler.....	135
BÖLÜM V	136
5. TARTIşMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER	136
5.1. Tartışma.....	136
5.2. Sonuçlar.....	142
5.3. neriler.....	145
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik neriler	145
5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik neriler	146
KAYNAKLAR.....	147
EKLER	165
EK-1: İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi Başarı Testi (İİİBT)	165
EK-2: Ders Çalışma Alışkanlıkları leği(DA)	178
EK-3: Güdülenme leği(G)	179
EK-4: Görüşme Soruları.....	180
ZGEMİş	181

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. Yüz yüze öğrenmenin güçlü ve zayıf yönleri.....	16
Tablo 2.2. Uzaktan Eğitim Modelleri	20
Tablo 2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Olumlu ve Olumsuz Yanları.....	22
Tablo 2.4. Geleneksel öğrenme ile Çevrimiçi öğrenmenin karşılaştırılması.....	25
Tablo 2.5. Çevrimiçi harmanlanmış öğrenme tasarımının bileşenleri.....	39
Tablo 2.6. Açık Kaynak Kodlu sistemlerin karşılaştırılması.....	46
Tablo 3.1. Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Desen Modeli	64
Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Açılımı	65
Tablo 3.3. Çalışma Grubu İle İlgili Bilgiler.....	66
Tablo 3.4. Uygulanan Test ve Ölçeklere Ait Verilerin Tanımlayıcı İstatistikleri ...	67
Tablo 3.5. Deneysel ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-test/uygulama ve Son-test/uygulama Puanlarının Dağılımının Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları...	68
Tablo 3.6. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	69
Tablo 3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.8. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 3.9. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	71
Tablo 3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 3.12. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deneysel ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	73

Tablo 3.13. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 3.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 3.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	76
Tablo 3.14. Başarı Testi Sorularının Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri	78
Tablo 3.15. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Maddeleri	80
Tablo 3.16. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Soru Sayıları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Değerleri.....	80
Tablo 3.17. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Madde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Değerleri	80
Tablo 3.18. Araştırma Uygulama Basamakları.....	81
Tablo 3.19. Ders İçeriği ve İşlenişi.....	95
Tablo 4.1. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	99
Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	100
Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz(ANOVA) Testi Sonuçları	101
Tablo 4.4. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	102
Tablo 4.5. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	104

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Testi Sonuçları.....	105
Tablo 4.9. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	106
Tablo 4.10. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	107
Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	108
Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	109
Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Testi Sonuçları.....	110
Tablo 4.14. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	112
Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi(İİİBT) Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.16. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	113
Tablo 4.17. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.18. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	114
Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	115
Tablo 4.20. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	116

Tablo 4.21. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	117
Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	118
Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	119
Tablo 4.24. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.25. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	120
Tablo 4.26. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	121
Tablo 4.25. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.28. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	122
Tablo 4.29. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	123
Tablo 4.30. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	124
Tablo 4.31. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	125
Tablo 4.32. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	126
Tablo 4.33. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları.....	126

Tablo 4.34. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları	127
Tablo 4.35. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Erişim Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.....	128

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. Harmanlanmış Öğrenme.....	10
Şekil 2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Kavramsal Boyutu	10
Şekil 2.3. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Evreleri	18
Şekil 2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Özel-Çevrimiçi Kavramsal Boyutu	35
Şekil 2.5. Çevrimiçi Harmanlanmış Öğrenme Ortamları	38
Şekil 2.6. Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri	41
Şekil 3.1. Pilot Uygulama Web Sitesinin Ana Sayfa Ekranı.....	83
Şekil 3.2. Pilot Uygulama Web Sitesine Giriş Ekranı	83
Şekil 3.3. SIÜ UZEM Bağlantısı	84
Şekil 3.4. Web Sitesinin Ana Sayfa Ekran	84
Şekil 3.5. Yeni Kullanıcı Ekle Sayfası Ekranı.....	85
Şekil 3.6. Siteye Giriş Ekranı	85
Şekil 3.7. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubu.....	86
Şekil 3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubu	86
Şekil 3.9. İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi Ekranı	87
Şekil 3.10. Haftalık Derslere Geçiş Butonu	88
Şekil 3.11. Konu İle ilgili Video Görüntüsü.....	89
Şekil 3.12. Forum Sayfası Görüntüsü.....	89
Şekil 3.13. Öğrenci Paylaşımları Ekran Görüntüsü.....	90
Şekil 3.14. Öğrenci Paylaşımları Ekran Görüntüsü.....	91
Şekil 2.15. Sohbet Ekran Görüntüsü	91
Şekil 3.16. Genel Aktivite Raporları	92
Şekil 3.17. Öğrenci Etkinlik Raporları Ekran Görüntüsü.....	92

KISALTMALAR

BDÖ: Bilgisayar Destekli Öğrenme

e-öğrenme: Elektronik Öğrenme

MDG: Matematik Öğretmenliği Deney Grubu

MKG: Matematik Öğretmenliği Kontrol Grubu

SDG: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Deney Grubu

SKG: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Kontrol Grubu

İİBT: İnsan İlişkileri ve İletişim Başarı Testi

DÇAÖ: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği

GÖ: Güdülenme Ölçeği

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya ilişkin problem durumu, araştırmanın önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüz dünyasında başarmanın temeli, bilgi ve teknolojinin olanakları sayesinde her geçen gün değişmekte ve bu değişime ayak uyduran, daha ileri düzeyde teknoloji ve bilgiye sahip olan toplumlar ekonomik, politik ve toplumsal açıdan güçlü bir konuma gelmektedir. Bu süreç içerisinde bireylerin ve toplumların alacağı eğitimin içeriği, eğitim araçları, yöntemleri ve maliyetleri de bu kapsamda sürekli değişmektedir.

Çağdaş toplumların gelişmişlik düzeyleri, genellikle, ürettikleri bilim ve teknoloji ile ölçülmektedir. Bilim ve teknolojinin üretimi de ancak eğitim yoluyla sağlanabilmektedir. Bu anlamda, son yıllarda iletişim bilimi ve teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmeler ve uygulamadaki yaygınlık eğitim sistemlerini yakından ilgilendirmektedir (Karasar, 2004: 117). Tarih boyunca pek çok farklı yöntem ve yaklaşım eğitimi etkilemiş, öğrenmeyi en üst düzeye çıkarabilecek sistemler üzerindeki çalışmalar aralıksız devam etmiştir ve etmektedir. Bununla birlikte eğitimi temelden etkileyen teknolojik yenilikler, her defasında bir önceki sisteme göre üstünlükler sağlamış, yeni kavramların ortaya çıkmasına etken olmuştur (Al ve Mardan, 2004: 2).

Eğitimde bilgi teknolojileri ve özellikle bilgisayarın yer almasının en önemli sebepleri öğrenci sayısının ve bilgi miktarının artması, içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği, bireysel kabiliyet ve farklılıkların önem kazanmasıdır (Gündoğdu ve Ozan, 2011: 387). Hızla gelişen teknoloji, okullardaki öğretim alternatiflerini artırmakta ve paralelinde öğretim programlarında değişikliklerin yapılmasını zorunlu kılmaktadır (Jonassen ve Reeves, 1996; Means, 1994; Akt. Çağiltay, Çakıroğlu, Çağiltay, Çakıroğlu, 2001: 19). Son yıllarda birçok ülkenin eğitim alanındaki gelişme hedefleri,

bilgisayar teknolojilerinin öğretim programlarıyla bütünleşmesini de kapsamı (Çağltay, Çakıroğlu, Çağltay, Çakıroğlu, 2001: 19) öğrenme ve öğretme sürecinde “Bilgisayar Destekli Öğretim” kavramını ortaya çıkarmıştır. Bilgisayar destekli öğretimde, öğrenme-öğretme süreçlerinin öğrenci merkezli olarak düzenlendiği ve bilgisayar destekli materyallerin bu yöntemde öğretim sistemini tamamlayan ve güçlendiren bir unsur olarak kullanıldığı görülmektedir (Güzeller ve Korkmaz, 2007: 158).

Simpson’a göre (2003), sunduğu avantajlar sayesinde özellikle ilk geliştirildiği yıllarda birçok kişi tarafından eğitimde kurtarıcı olarak görülen bilgisayarlar, eğitimde tek alternatif olarak kabul edilmiştir. Dahası öğretmenin eğitimdeki rolü tartışılmaya başlanmış; bir kısım araştırmacı, öğretmenin artık her şeyi bilmek zorunda olan bir birey konumundan sıyrılıp öğrenme yollarını gösteren bir ‘rehber’ konumuna geçtiğini iddia etmiş; bir kısım araştırmacı da öğretmenliği, ileride yerini bilgisayarların alacağı bir meslek olarak görmeye başlamıştır (Akt. Balcı, 2008: 2-3). Oysa durum beklenildiği gibi olmamış ve bilgisayar destekli öğretim ile çıkılan yolun aslında sadece bir başlangıç olduğu görülmüştür. İnsanlar artık salt bilgisayar kullanarak, ancak eldeki işlenmiş verileri eğitimde kullanabilmektedir. Bu durum internet teknolojilerinin gelişmesi ve yaygınlaşması ile daha da iyi anlaşılmıştır.

Yaşamın her alanında etkili olan internet, kısa sürede eğitim öğretim uygulamalarında önemli bir yere gelerek bilgi inşası, paylaşımı ve yenilenmesi gibi durumlarda rehber konumuna gelmiştir (Karaman, Özen, Yıldırım, Kaban, 2009: 63). Öğrenme ortamlarını destekleyen bir araç olarak internet, salt bilgisayar destekli öğretimden farklı olarak öğrencilere yeni öğrenme deneyimleri kazandırma, hızlı, esnek ve etkili bir şekilde öğrenme kaynaklarına ve eğitim ortamına ulaşma gibi birçok konuda seçenek sunmaktadır (Olapiriyakul ve Scher, 2006). Bu nedenle Kistow (2009:1; 2011:116) eğitimi, internet teknolojisi kullanımı sonucunda olağanüstü değişikliklerin yaşandığı bir alan olarak görmektedir. Williams’a (2002) göre ise toplumun büyük bir kısmında dönüşüme neden olan bilişim ve internet teknolojilerinin 21. yüzyılın eğitim kurumlarında etkisini devam ettirmemesi için hiçbir sebep bulunmamaktadır (Akt. Garrison & Kanuka, 2004: 95-96). Akkoyunlu’ya (1995: 106) göre de öğretim

programlarında bilgi teknolojilerinin dikkatlice ve yerinde kullanılması eğitimin etkililiğini arttıracak, öğrenme öğretme sürecine yeni boyutlar katacaktır.

Bilgisayarın eğitim sistemine girişi ve bilgisayar destekli eğitimde çoklu ortam teknolojilerinin kullanımı eğitim materyallerine işitsellik, görsellik ve etkileşimlilik gibi nitelikler kazandırmış, sonrasında e-posta, web sayfaları, tele-konferans, video-konferans gibi teknolojilerin kullanımı ile de eğitim yeni bir boyut kazanmıştır (Çoban, 2012: 5). Bu nedenle internetin ve bilgisayarın kolay elde edilir olmasıyla zengin bilgi kaynağı içerisinde, anlamlı ve etkileşimli bir ortam oluşturma ve bilgi alışverişini kolaylaştırma imkânları ile her ev bir okul, bir fakülte, bir kurs haline gelmiştir (Altunçekiç ve Aksu, 2011: 241). Çünkü günümüz koşullarında, sadece bilgiyi öğrenen değil, bilgiye ulaşmayı bilen, hatta ulaştığı bilgide doğru ve yanlış ayırt edebilen ve ulaştığı bilgiyi kullanmayı bilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Fer, 2011: xiii). Bununla birlikte günümüzde öğrenme biçimleri değişmiş, etkinlikler artmış, öğrenmeyi öğrenme uygulamaları önem kazanmış ve bireysel öğrenme esas alınmaya başlanmıştır. Ayrıca öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmeyip internet erişiminin olduğu her noktada gerçekleşebilir duruma gelmiştir (Ünsal, 2010: 130).

Günümüzde öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel olarak kullanılan yüz-yüze öğrenme yaklaşımlarının yanı sıra bilgisayar/web destekli öğrenme yaklaşımı ve uzaktan eğitim uygulamalarının kullanılması giderek önem kazanmaya başlamıştır. Bu kapsamda özellikle bilgisayar ve internet tabanlı öğrenme teknolojilerin dünyanın birçok yerinde eğitim-öğretim amacıyla kullanılmaya başlanması yakın gelecekte geleneksel sınıf ortamının ve öğretmenin yerini dijital ortam ve öğreticilere bırakıp bırakmayacağı sorusunu akla getirmektedir.

Gates (2012); üniversite öğretiminde öğrencilerin, en seçkin profesörlerin derslerini videodan izleyip sınıftaki zamanlarını grup projeleri ve diğer etkileşimli faaliyetler için kullanmaları gibi kökten yenilikleri önermekte ve aynı zamanda *sınıflara çok sayıda öğrencinin ders için doldurulmasının* yakın gelecekte artık modası geçmiş bir şey olarak değerlendirileceğini ifade etmektedir. Aslında Gates, bu ifadeler ile her geçen gün daha da yaygınlaşan ve yaşamın her alanında etkisini gösteren internetin eğitim öğretim uygulamalarında da önemli bir yere sahip olduğuna ve daha da önemli olacağına vurgu yapmaktadır.

Bu düşünce eğitimde İnternet'ten yararlanma çabalarından biri olan uzaktan eğitim kavramını akla getirmektedir. Uzaktan eğitim, eğitimde fırsat eşitliği çalışmaları kapsamında tarihi çok eskilere dayanan bir eğitim şekli olup; mektup, basılı materyaller, radyo ve televizyon gibi pek çok kitle iletişim aracının eğitimde kullanılmasını ifade eder (Şendağ ve Gündüz, 2008: 138).

Bilgisayar kullanımının yaygınlaşmasıyla çok daha geniş bir alanı tanımlayan (mektupla öğrenme, radyo aracılığı ile öğrenme gibi modelleri de kapsayan) uzaktan eğitim kavramı yerine; “e- öğrenme”, “çevrimi içi (online) öğrenme” ya da “web tabanlı öğrenme” kavramları kullanılmaktadır (Clark ve Mayer, 2003; Khan, 1997; Horton,2002; Akt. Uğur, 2007: 13).

E-öğrenme, uzaktan eğitimin yanı sıra, içeriği sınıf ortamına ve diğer araçlara göre daha geniş zaman diliminde sunabilmesi ve her an eğitime olanak sağlaması açısından çok kullanılan bir yöntem olmasına karşın, kişilerin sosyalleşme sürecini engellemesi ve geleneksel e-öğrenme uygulamalarının bireylere artık cazip gelmemesi, öğretmen ve öğrencinin birbirlerini tanımamaları ve bu durumun iletişimi sınırlaması gibi bazı dezavantajları vardır. Bu tür dezavantajlar, e-öğrenme ve klasik öğrenme ortamlarının avantajlarını bir araya getiren yeni ortam arayışlarını başlatmıştır.

Öğretme-öğrenme süreci için en etkili yaklaşım, ne sadece geleneksel öğretim yöntemlerinin ne de sadece teknoloji tabanlı yöntemlerinin kullanılmasıdır. Esas olan her iki yaklaşımın da öne çıkan özelliklerini alarak bu yaklaşımları bir arada kullanmaktır (Gülbahar, 2005: 2). Başka bir ifadeyle, geleneksel yüz yüze öğrenme ve e-öğrenmenin tek başına eğitim sürecinde kullanımında karşılaşılan sınırlılıklara çözüm olarak bu iki metodun birleştirilmesi önerilmektedir. Böylece, öğrencinin ihtiyaçları doğrultusunda çevrimiçi eğitsel etkinlikler geleneksel öğrenme ortamlarının bir parçası olarak birleştirilebilir (Rowley, Bunker ve Cole, 2002; Akt. Mahiroğlu ve Usta, 2008).

Öğrenme öğretme süreçlerinde istenilen hedeflere ulaşılabilmesi ve başarı elde edilmesi ancak hedef kitleye ve içeriğe uygun yöntemlerin kullanılması ile mümkündür. Çoğu eğitimci için üzerinde durulması gereken en önemli husus, bilim ve teknolojinin

gelişmesiyle ortaya çıkan yeni yaklaşımları eğitim sistemlerine entegre edip öğrenme öğretme sürecini öğrenciler için ilgi çekici, eğlenceli ve etkili hale dönüştürme işidir.

Bu görüşler çerçevesinde, içinde internet tabanlı yaklaşımları da barındıran, öğrencilere kendi hızlarında öğrenme imkânı sunan, bilgiye istedikleri kaynaktan ulaşmalarına fırsat veren, öğrenciye sınıfın bir üyesi olduğunu unutturmadan sınıf ortamına bağımlı olmaktan çıkararak ve aynı zamanda yüz yüze ve çevrimiçi iletişim imkânını birlikte ve avantajlı yönlerini kullanarak kendilerini ifade etme fırsatı sunan karma ya da harmanlanmış öğrenme (blended learning, hybrid learning) ortamları araştırılması gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersine yönelik tasarlanmış harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının akademik başarılarına, ders çalışma alışkanlıklarına ve güdülenmelerine yönelik etkisinin olup olmadığını şayet varsa bu etkinin düzeyini belirlemektir.

Bu genel amaca bağlı olarak aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Harmanlanmış öğrenme ortamının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme ortamının uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;
 - (a) “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - (b) Ders çalışma alışkanlıkları son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - (c) Güdülenme son-test puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
2. Harmanlanmış öğrenme ortamının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin;
 - (a) “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi ön-test ve son-test akademik başarı puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

- (b) Ön-test ve son-test ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
 - (c) Ön-test ve son-test güdülenme puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
3. Harmanlanmış öğrenme ortamının uygulandığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğrenme yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin, erişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
 4. Harmanlanmış öğrenme ortamının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin
 - (a) Harmanlanmış öğrenme hakkındaki olumlu görüşleri nelerdir?
 - (b) Harmanlanmış öğrenme hakkındaki olumsuz görüşleri nelerdir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilim ve teknolojideki gelişmelere paralel olarak eğitim teknolojilerindeki gelişmeler de hızla artış göstermekte ve eğitime olan bakış açısı farklılaşmaktadır. Eğitim teknolojilerinin eğitime getirmiş olduğu farklı bakış açılarından biri olan harmanlanmış öğrenme ortamları, yüz yüze öğretim yaklaşımların ve internet tabanlı yaklaşımların avantajlı yönlerini bir araya getirmektedir. Harmanlanmış öğrenme ortamı ile öğrencilerin hem sınıf ortamının avantajlarını yaşamaları hem de internet ve teknolojinin imkânlarından sınıf ortamı dışında yararlanmaları hedeflenmektedir.

Harmanlanmış öğrenme ile ilgili araştırmalar ilk olarak yükseköğretimde daha sonra da farklı öğretim kademelerinde uygulanmaya başlamıştır. Özellikle Amerika ve Avrupa’da yaygın bir şekilde araştırılan harmanlanmış öğrenme son yıllarda Türkiye’de de artan bir şekilde araştırılmaya başlanmıştır.

Yurt dışında ve yurt içinde yapılan deneysel araştırmaların genellikle bir deney ve bir kontrol grubu üzerinde yapıldığı görülmektedir. Bu araştırma ile farklı bölümlerden iki deney ve iki kontrol grubu ile çalışılmış olup harmanlanmış öğrenme ortamının farklı bölümlerde okuyan ve “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersini alan öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmaya çalışılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bir ders olan “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi ile ilgili bir harmanlanmış öğrenme ortamı tasarımına rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın bu alanda öncü olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmada toplanacak verilerin, özellikle:

- 1- Harmanlanmış ğrenme ve geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarının akademik başarıya etkilerinin karşılaştırılmasına imkân vereceği,
- 2- Harmanlanmış ğrenme ortamının, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde sahip olduğu etkiyi tespit etme olanağı sağlayacağı,
- 3- Harmanlanmış ğrenme ortamının, öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi hakkında bilgi vereceği öngörülmektedir.

Ayrıca bu araştırma, bu alanda çalışmalar yapacak araştırmacılara yeni anlayışlar geliştirmelerine katkı sağlaması açısından da önem taşımaktadır.

1.4. Sayılılar

Bu araştırmada aşağıdaki temel sayılılardan yola çıkılmıştır:

- 1- Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının uygulamada öngörülen etkinlikleri gerçekleştirebilecek düzeyde bilgisayar kullanma temel becerilerine sahip olduğu,
- 2- Kontrol altına alınamayan değişkenlerin deney ve kontrol gruplarını aynı oranda etkilediği,
- 3- Araştırmaya katılan ğretmen adaylarının uygulanan veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarda samimi oldukları ve yanıtların gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu Araştırma, 2012 – 2013 ğretim yılı II. Yarıyılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ğretmenliği Dalı 4/A normal örgün ğretim ve 4/A ikinci ğretim ile Sosyal Bilgiler ğretmenliği Dalı 3/A ve 3/B normal örgün ğretim sınıflarına devam eden 158 ğrenci ile,

Harmanlanmış öğrenme ortamına göre hazırlanan web sitesi ile,

Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçeklerden elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Harmanlanmış Öğrenme Ortamı: Öğrenmeyi daha etkili ve verimli gerçekleştirmek için, yüz yüze öğrenme yöntemleri ile çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin öğrenci gereksinimleri çerçevesinde farklı oranlarda ve bir arada kullanıldığı öğrenme ortamıdır (Dağ, 2011: 76).

Geleneksel Öğrenme Ortamı: Öğretmen merkezli bir anlayışı temel alarak öğrenciye sunulacak bilgilerin yapılandırılması ve sunulmasında öğretmenin etkin olduğu, öğrenciye kazandırılacak bilgiler ve bu bilgiyi kazandırmak için ayrılacak zamanın belli olduğu, ağırlıklı olarak öğretmen anlatımına dayalı yüz yüze iletişime dayalı öğrenme ortamıdır.

Öğrenme Yönetim Sistemleri: Eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretmenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünleşik sistemlerin genel adıdır.

Moodle: İnternet tabanlı ders ve web siteleri üretmek için kullanılan bir yazılım paketidir. Moodle, eğitimde bir sosyal oluşturmacı çerçeveyi desteklemek için tasarlanmış bir küresel kalkınma projesidir(<http://docs.moodle.org/26/en/About Moodle>).

BÖLÜM II

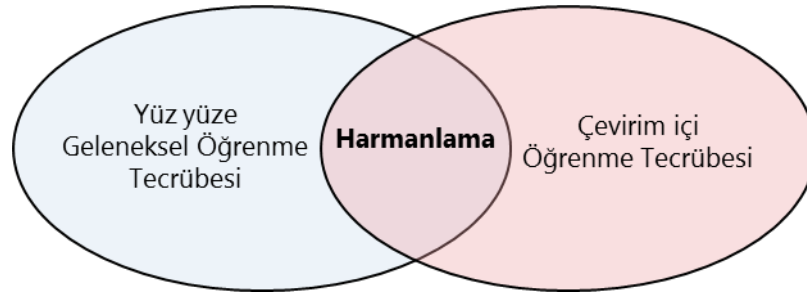
2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Harmanlanmış Öğrenme

Karma öğrenme, hibrid öğrenme ve karışık öğrenme olarak bilinen harmanlanmış öğrenme en sade tanımıyla geleneksel eğitim metodunun çevrimiçi (online) eğitim materyalleriyle zenginleştirilmesi yani harmanlanması olarak tanımlanmaktadır. Bazı araştırmacılar tarafından önerilen ‘melez öğrenme’ kavramı, yüz yüze öğrenme ve uzaktan öğrenme sistemlerinin bir araya getirilmesi ile oluşan yeni bir kavramı ifade etmek için kullanılmışsa da pek rağbet görmemiştir. Çünkü Oxford İngilizce sözlüğüne göre ‘melez’ iki farklı türün yeni bir tür oluşturmak için bir araya gelmesi anlamına gelir (Osguthorpe and Graham, 2003; Akt. Balcı, 2007: 6).

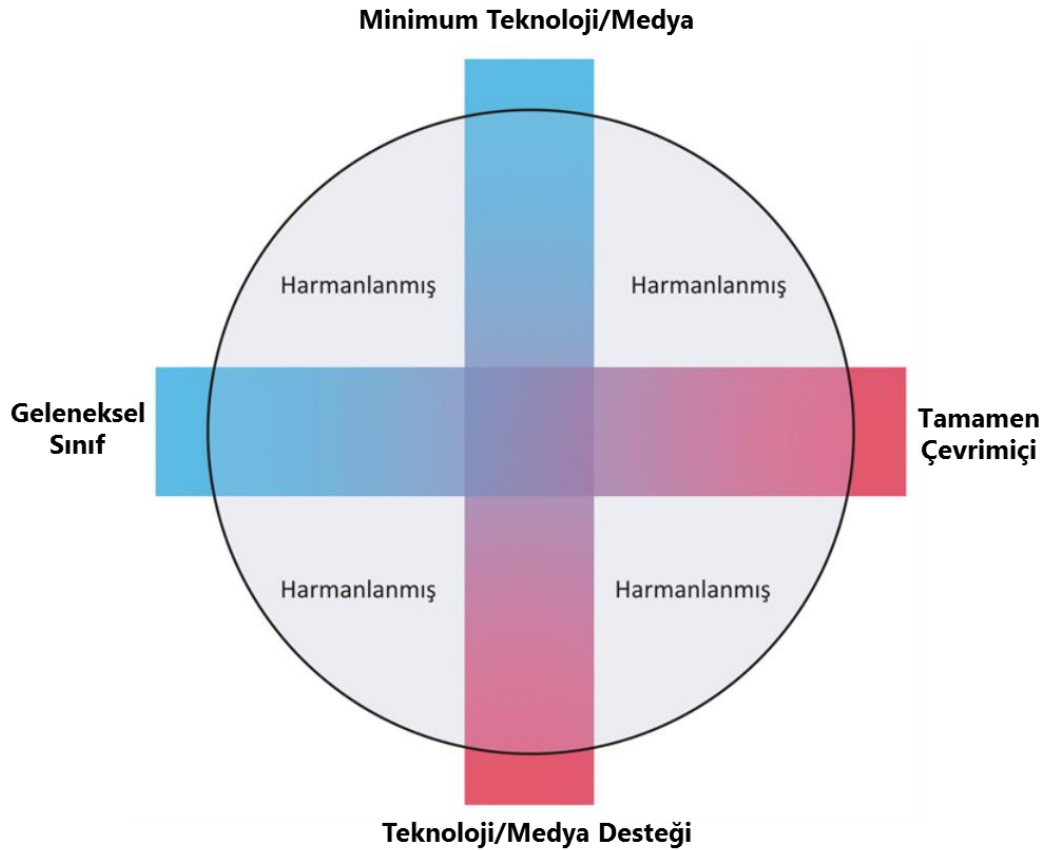
Harmanlanmış öğrenme, aslında her türlü teknolojinin kullanılabildiği, yüz yüze ve uzaktan eğitimin farklı modellerinin bir araya getirilerek düzenlendiği bir öğrenme ortamıdır (Uğur, 2007: 31). Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze yapılan geleneksel öğretim yöntemleri ile teknoloji tabanlı öğretim yöntemlerinin birleştirilmesidir. Öğrenciler ve öğretim elemanları geleneksel yüz yüze eğitim ile aynı ortamda etkileşime geçerken, öğretim elemanları bilgi ve iletişim teknolojileri aracılığıyla aynı ortamda bulunmaya gerek kalmadan öğrencilere verdikleri talimatlar ve sundukları materyallerle etkileşime geçmektedirler (Graham ve Dziuban, 2008: 270).

Garrison ve Vaughan da (2008) Harmanlanmış öğrenmeyi, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin uygun bir şekilde birleştirilmesi olarak tanımlamışlardır (Şekil 2.1). Burada temel ilke, yüz yüze sözlü iletişim ile çevrimiçi iletişimin güçlü yanlarının öğretim amaçlı entegre edilmesi ve eşsiz bir öğrenme deneyimi oluşturulmasıdır (Vaughan ve Power, 2008).



Şekil 2.1. Harmanlanmış Öğrenme (Vaughan ve Power, 2008)

Picciano (2005: 96) benzer bir yaklaşımla harmanlanmış öğrenmeyi, geleneksel, yüz yüze sınıf aktiviteleri ile çeşitli medya teknolojilerinin birleştirilmesi şeklinde tanımlayarak aşağıdaki şekil ile Harmanlanmış öğrenmenin kavramsal boyutunu göstermektedir.



Şekil 2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Kavramsal Boyutu (Kaynak: Picciano, 2005: 97)

Driscoll ise birçok farklı tanımı yapılmış olmasına rağmen Harmanlanmış öğrenmeyi dört şekilde tanımlamaktadır (2002: 1):

- 1- Eğitsel bir amaca ulaşmak için web tabanlı teknolojinin farklı şekillerini (canlı sanal sınıflar, kendi kendine öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, video yayını, ses ve yazılı materyal) karıştırmak ya da birleştirmek,
- 2- En yüksek düzeyde öğrenme çıktısı sağlamak için teknoloji olsun ya da olmasın farklı öğrenme-öğretme yaklaşımlarını birleştirmek (yapısalcı, davranışsal ve bilişsel yaklaşım gibi),
- 3- Farklı öğretim teknolojilerini (videoteyp, CD-ROM, web tabanlı eğitim, film) eğitmen rehberliğindeki yüz yüze uygulamalarla birleştirmek,
- 4- Öğrenme ve öğrenme çıktısı arasında uyumlu bir etki yaratmak için eğitim teknolojisini yaşamsal içeriklerle birleştirmek.

Bu tanımlara göre harmanlanmış öğrenme, sadece farklı öğretim teknolojilerin birlikte kullanılması değil, aynı zamanda farklı öğretim yöntemlerinin geleneksel öğrenme ortamında birlikte kullanılması olarak da tanımlanabilir.

Allison Rossett (2002), "harmanlanma teorisi" ile ilgili fikirlerini şu sözlerle açıklamaktadır: *"Öğrenme teorileri din gibi değildir. Sen Katolikliği veya Protestanlığı ya da Müslümanlığı veya diğer inançlardan birini seçmek zorunda değilsin. Amaç doğru durum için doğru teoriye sahip olmaktır."* (Carman, 2005: 1). Yukarıdaki açıklamayı göz önünde bulundurduğumuzda, harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulması için daha önceden belirlenmiş ve harmanlanması gereken sabit bir yöntem, teknik, yaklaşım ya da materyallerin söz konusu olmadığı söylenebilir. Bunun yanında harmanlanmış öğrenmenin katı ve sert kuralları yoktur, öğretim tasarımcısı öğrenme ihtiyacına göre istediği harmanlamayı istediği düzeyde yapabilir.

Harmanlama, bir müfredat içinde farklı gruplara açık etkileşim yolları ile farklı öğrenme öğretme yöntemlerini kullanarak bilgilerin sunulması için öğrenme ortamının düzenlenmesidir (Heinze & Procter, 2006; Akt. Abanmy ve Hussein, 2011: 308). Burada amaç, kullanılan öğretim teknolojilerine bakılmaksızın, birtakım pedagojik metotları birleştirmektir (Oliver ve Trigwell, 2005; Akt. Semerci ve Özer, 2012: 19). Çünkü yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin mantıklı bir birleşimi olan harmanlanmış öğrenmede temel ilke yüz yüze yapılan sözlü iletişim ve çevrimiçi yazılı iletişimin en uygun şekilde entegre edilmesidir. Böylece amaçlanan eğitim için eşsiz bir öğrenme deneyimi oluşturulur (Garrison ve Vaughan, 2008: 27).

Harmanlanmış öğrenme, aynı zamanda öğrenme çıktılarını arttırmak ve planlanan öğrenmeyi desteklemek için yüz yüze öğretim yöntemleri ile çeşitli öğretim teknolojilerinin uygun bir şekilde karıştırılması veya kullanılmasıdır (Lim ve Morris, 2009: 283). Yani işbirliği yazılımları, web-tabanlı dersler ve bilgi yönetimi uygulamaları gibi farklı erişim yöntemlerinin yüz yüze eğitimle bir arada kullanıldığı bir çözüm olarak değerlendirilebilir (Valiathan, 2002; Akt. Yılmaz, 2009: 38). Farklı öğretim teknolojilerinin (teknolojiler, aktiviteler ve farklı etkinlik türleri) belirli bir kitle için en uygun öğretim programını yaratacak şekilde birleştirilmesi olarak “Harmanlama” kavramı öğretmen idaresindeki geleneksel öğretim metotlarının teknolojik olarak takviye edilmesi anlamına da gelmektedir (Bersin, 2004: xv; Smith, 2001: 1; Akt. Zengin, 2013: 330).

Colis ve Mooney’e (2001) göre, harmanlanmış öğrenme geleneksel yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin bir karışımı olup online bileşenler geleneksel sınıf ortamının doğal bir uzantısı haline gelir. Harmanlanmış öğrenme ortamında yüz yüze etkileşim tamamen kaybolmazken farklı zaman ve farklı yerlerde sunulabilen çevrimiçi ders tasarımları ile öğretim esnek hale getirilmiş olur. Harmanlanmış öğrenme ortamının hem geleneksel hem de tamamen çevrimiçi öğrenme imkânı sunabilmesi onu daha güçlü bir eğitim deneyimi haline getirmektedir (Rovai ve Jordan, 2004: 3-4). Bu yönüyle harmanlanmış öğrenme öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşması için en iyi olası öğrenme-öğretme deneyimlerinin yanı sıra öğretmenlerin rolünü destekleyen en iyi yolu bulmaktır (Bath ve Bourke, 2010: 1). Thorne’a (2003: 2) göre harmanlanmış öğrenme, çağımız öğrenme gündeminin en mantıklı ve en doğal hali olmasının yanında öğrenme ortamlarını bireylerin ihtiyaçlarına ve gelişimlerine uyarlamada çekilen zorluklara yönelik akıllıca bir çözüm önerisidir.

Harmanlanmış öğrenme aslında “doğru” zamanda, “doğru” kişiye “doğru” becerileri aktarmak için “doğru” kişisel öğrenme yaklaşımları ve “doğru” öğrenme teknolojileri kullanarak ulaşılmaması gereken öğrenme hedeflerine odaklanılmasıdır (Singh ve Reed, 2001: 2).

Yukarıda verilen tanımlara bakıldığında temel olarak çeşitli benzerlikler taşıdıkları ve tanımların şu üç özellik üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aygün, 2011: 24-25):

1. Harmanlanmış öğrenme, çeşitli eğitsel yaklaşımların birleştirilmesidir (Singh ve Reed, 2001; Thomson, 2002; Orey, 2002a, 2002b; Bersin, 2004).
2. Harmanlanmış öğrenme, geleneksel yüz yüze eğitim ile web tabanlı uzaktan eğitimin birlikte kullanılmasıdır (Driscoll, 2002; Koohang ve Durante,2003).
3. Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve geleneksel yüz yüze eğitimin harmanlamasıdır (Sands, 2002; Young, 2002; Akkoyunlu ve Soylu, 2006: 44).

Yukarıda ifade edilen ve birbiri ile örtüşen nitelikleri bulunsa da bir harmanlanmış öğrenme programı aşağıdaki boyutlardan birini veya birkaçını bir araya getirebilir (Haryi ve Chris, 2001: 7; Akt. Yılmaz, 2011: 32):

1. Çevrimdışı ve çevrimiçi öğrenmenin harmanlanması
2. Kendi hızında ilerlemeye izin veren, canlı, işbirlikli öğrenmenin harmanlanması
3. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış öğrenmenin harmanlanması
4. Özelleştirilmiş içerik ve hazır içeriğin harmanlanması
5. Çalışma ve öğrenmenin harmanlanması

Bu tespitin yanı sıra Usta (2007: 29) daha basit bir ayırımla harmanlanmış öğrenme kavramına yönelik tanımların 3 alt başlık altında toplanabileceğini ifade etmektedir. Bunlar;

1. Medya ağırlıklı tanımlar,
2. Yöntem birleşimi olarak kabul eden tanımlar ve
3. Çevrimiçi ve geleneksel eğitim yöntemi karışımı olarak kabul eden tanımlardır

Driscoll'a (2002: 1) göre; harmanlanmış öğrenmenin farklı kişiler tarafından farklı şekillerde tanımlanmış olması, akademik bir durum gibi görünmesine rağmen gerçekte bu tanımlar harmanlanmış öğrenmenin kullanılmayan potansiyelinin bir göstergesidir.

Tüm bu tanımlardan hareketle; harmanlanmış öğrenme, geçmişten günümüze öğretmenler tarafından bilinen ve farklı biçimlerde sınıflarda uygulanan ancak potansiyeli e-öğrenme teknolojileriyle ortaya çıkmış bir öğretim tasarımı yaklaşımıdır. Bu öğretim tasarımı yaklaşımının uygulanmasında tek bir tarif bulunmamasıyla beraber; harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi daha etkili ve verimli gerçekleştirmek için yüz yüze öğrenme ve e-öğrenme teknolojilerinin öğrenme ortamının gereksinimleri çerçevesinde farklı oranlarda bir arada kullanılmalıdır (Dağ, 2011: 76).

2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Temelleri

Her öğretim yaklaşımı gibi harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkışına ve gelişmesine katkı sağlayan temeller bulunmaktadır. Hiçbir öğretim yaklaşımı, ortaya çıkmasına sebep olan durumlardan bağımsız değildir. Bu nedenle harmanlanmış öğrenmenin tarihsel, felsefi, sosyolojik, psikolojik ve ekonomik temellerinin irdelenmesi önem arz etmektedir. Çünkü harmanlanmış öğrenmenin hâlâ kullanılmayan ya da ortaya çıkmamış potansiyeli ancak bu şekilde fark edilebilir.

2.2.1. Harmanlanmış Öğrenmenin Tarihsel Temelleri

Eğitim tarihi boyunca cevabı sürekli yinelenen temel soru “Öğrencilerde daha iyi bir öğrenmeyi nasıl sağlayabiliriz?” olmuştur. Aslında bu sorunun yenilenerek sorulmasının sebebi; bireye olan bakış açısının, toplumsal dinamiklerin, denenmiş ve eksiklikleri görülmüş yöntemlerin sürekli değişmesidir. harmanlanmış öğrenmenin geçmişten günümüze farklı şekillerde tanımlanmasının ve uygulanmasının sebeplerinden biri de bu temel sorudur.

Tarihsel süreç içerisinde ilk olarak kurumsal eğitim ortamlarında harmanlanmış öğrenmenin kullanımında ciddi bir artış yaşanmış, buna bağlı olarak da dünya çapında akademik yayın ve konferanslarda “Harmanlanmış Öğrenme” kavramı artan sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. 2003 yılında Amerikan Eğitim ve Kalkınma Derneği, bilgi dağıtım sektöründeki ilk 10 eğilimden birinin harmanlanmış öğrenme kavramı olduğunu belirlemiştir (Graham ve Allen, 2009: 562).

Harmanlanmış öğrenmenin ortaya çıkışı aslında denenmiş yaklaşımların eksikliklerini gidermeye, değişen öğrenci profillerine günün gerektirdiği eğitim yaklaşımlarını sunmaya dayanmaktadır. Bu nedenle Harmanlanmış öğrenmenin tarihsel gelişimine katkı sağlayan yaklaşımlardan söz etmek yararlı olacaktır.

2.2.1.1. Yüz Yüze Öğrenme

Harmanlanmış öğrenmede önemli bir yeri olan yüz yüze öğrenme, insanlık tarihi kadar eski ve bir o kadar güncel bir öğrenme yaklaşımıdır. Hangi çağda olursa olsun oluşturulacak her öğrenme ortamında gerekli olan, eklendiği farklı öğrenme ortamlarını destekleyecek kadar da güncel olan ve tercih edilen bir yaklaşımdır. Öğrenme-öğretme ortamlarının vazgeçilmez unsuru olan yüz yüze öğrenmenin avantajlarının yanında dezavantajları da bulunmaktadır.

Yüz yüze öğrenmenin avantajlarını şu şekilde sıralayabiliriz (Ünsal, 2007):

1. Öğrenme güçlüklerinde öğrencilere anında yardım edebilme
2. Öğrenciler ile sürekli diyalog halinde bulunabilme
3. Öğrenci – öğretmen arasında etkili bir iletişim ortamının bulunması
4. Öğretim sürecinde kontrolün öğretmenin elinde olması
5. Öğretmenin vücut dilini kullanma şansı olması
6. Daha disiplinli bir ortamın sağlanmış olması

Buna ek olarak yüz yüze öğrenme esnasında öğrenciler sorularını paylaşarak, tereddütlerini ortaya koymakta ve kendilerini ifade edebilmektedirler (Osguthorpe, Graham, 2003; Akt. Demirer, 2009: 32).

Graham (2005: 18) yüz yüze öğrenmenin güçlü ve zayıf yanlarını aşağıdaki şekilde ifade etmektedir:

Tablo 2.1. Yüz yüze öğrenmenin güçlü ve zayıf yönleri

GÜÇLÜ	ZAYIF
İnsan ilişkileri: Yüz yüze ortamlarda sosyal ilişkileri geliştirmek daha kolay olduğu için kişinin kendine güveni artar.	Katılım: Eğer kişisel bir hâkimiyet söz konusuysa herkes fikrini ifade etme fırsatı bulamaz.
Doğallık: Fikirlerin daha rahat ortaya çıkmasına ve şans eseri güzel sonuçlar çıkmasına imkân sağlar.	Esneklik: Sınırlı bir zaman söz konusu olduğu için istediğiniz derinlikte tartışma imkânı sağlamaz.

Daha ayrıntılı bir şekilde yüz yüze öğrenmenin güçlü yanlarını ve sınırlılıklarını aşağıdaki gibi sıralayabiliriz (Balcı, 2008: 23-24):

Yüz yüze öğrenmenin güçlü yanları:

1. Öğrenci, yüz yüze öğrenmede soru sorabileceği, öğrendiklerini deneyimleyebileceği ve grupla öğrenmenin enerjisini ve heyecanını tadacağı bir ortamda kendisini gerçek dünyadan kopuk ve izole hissetmez.
2. Sınıfta, öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını ve kendilerine güvenlerini sağlayacak “insan öğretmen”(kendine özgü stil, davranış, duygu ve düşünceleri açığa vuran jest ve mimikleri olan) vardır.
3. Öğrenciler, yüz yüze öğrenme ortamında sosyal bir varlık olarak kendilerini yalnız hissetmezler.
4. Öğretmen ve öğrenci açısından ekstra bir bilgi ve çaba gerektirecek teknolojik araçların kullanılması gerekmez.
5. Yüz yüze öğrenme ile öğrencilere yerinde ve zamanında dönüt verilmesi sağlanırken öğrenciler açısından verilen eğitime karşı güven oluşmaktadır.

Yüz yüze öğrenmenin sınırlılıkları:

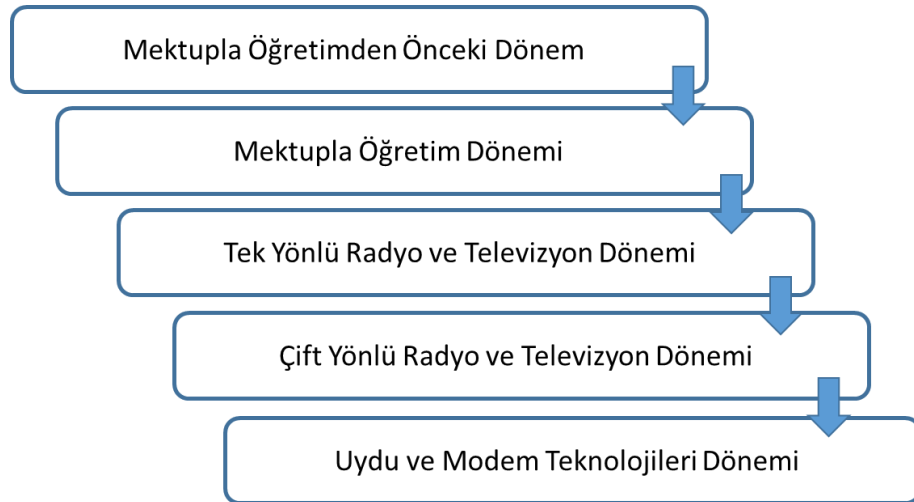
1. Yüz yüze öğrenme, belirli bir zamana ve mekâna bağlı olduğundan esnek değildir.
2. Sınırlı sayıda birey ile yapılır.
3. Çekingen öğrenciler sınıf ortamında kendilerini baskı altında hissettiğinden duyuşsal açıdan öğrenme olumsuz etkilenebilir.
4. Öğrenme ortamının fiziksel koşulları (gürültü, sıcaklık, konfor vs.) her öğrenciye hitap etmeyebilir.

Yukarıda ifade edilen sınırlılıklara rağmen, sınıflarda yapılan geleneksel yüz yüze eğitimin her zaman öğrenmede etkili bir araç olarak kalacağı kabul edilebilir. Çünkü, geleneksel sınıf eğitimi hem öğretmen hem de öğrencilerin yüz yüze etkileşim açısından işbirliğine dayalı becerileri öğrenmesinde hala rakipsiz bir konuma sahiptir. (Mitchell, 2001: 1; Akt. Snowden, 2009: 8).

Günümüz iletişim teknolojisindeki gelişmelere rağmen, yüz yüze iletişimin yerine geçebilecek bir iletişim şekli hâlâ bulunmamaktadır. Çünkü büyüyen bir işte, müşteri ve ekip üyeleri ile tanışmak her zaman mümkün veya ekonomik değildir. Böyle bir durumda e-posta ve telefon üzerinden iletişim kurmayı tercih ederiz. Ama o zaman bile, mesajlarımızın yanlış yorumlandığını ve gerçekten kişisel duygularımızı yansıtan bir bağlantı kuramadığımızı görürüz. Gerçekte iletişimimizin %90'ını jest ve mimiklerimizle gerçekleştirdiğimizden dolayı işletmeler iletişim etkinliklerini üst seviyeye çıkarmak ve yüz yüze iletişimin avantajlarından faydalanmak için video konferansları aktif bir şekilde kullanmaya başlamıştır. Amaç daha etkili görüşmeler yapmak, sözsüz iletişim (gülümseme, baş sallama, ses tonunu değiştirme vb.) ile duygu ve düşünceleri daha net ifade etmektir. Ancak bütün bunlar karşındaki ile iletişimde kişisel bir dokunuşun (tokalaşma ve gerçek bir göz teması) yerini ve etkisini hâlâ tutmamaktadır (Acacio, 2012).

2.2.1.2. Uzaktan Eğitim

Tarihi 1700'lerin başlarında mektupla eğitime dayanan uzaktan eğitim, 1900'lü yılların ilk yarısından itibaren görsel ve işitsel araçların okullara girişiyle teknoloji temelli uzaktan eğitim halini almış ve teknolojik gelişmelere paralel olarak değişime uğramıştır. Bu nedenle uzaktan eğitim, tarihsel gelişimi açısından kesin çizgilerle birbirinden ayrılamayan iç içe geçmiş beş evreden oluşmaktadır (İşman, 2011: 36-37):



Şekil 2.3. Uzaktan Eğitimin Tarihsel Gelişim Evreleri

Görüldüğü gibi toplumsal ve ekonomik ihtiyaçların değişmesi eğitim alanında da yeni model arayışlarını beraberinde getirmiş, uzaktan eğitim de bu arayışların bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır (Özarlan, 2008: 55). Yani uzaktan eğitimin ortaya çıkışı geleneksel sınıflarda verilen eğitime bir alternatif olarak değil bir ihtiyacın sonucudur. Uzaktan eğitimin ortaya çıkışının en önemli nedeni başka yolla yüz yüze eğitim alma olanağına sahip olmayanların ihtiyacına cevap verme çabasıdır (Keegan, 1986; Akt. Beldarrain, 2006: 139)

Günümüzde birçok birey, kişisel gelişimine yardımcı olan eğitim sürecine yeterli vakit ayıramamaktadır. Bu nedenle örgün eğitim olarak ifade edilen ve öğrenci-öğretmen-sınıf bileşenlerinden oluşan geleneksel eğitime alternatif olarak uzaktan eğitim modeli ortaya çıkmıştır (Özarlan, Kubat ve Bay, 2007: 160). Geçmişten günümüze uzaktan eğitim ile ilgili yapılmış tanımlardan bazıları aşağıda verilmektedir:

Uzaktan eğitim, uydu, video, ses, grafik, bilgisayar, çoklu ortam teknolojisi gibi elektronik araçların yardımıyla, eğitimin uzaktaki öğrencilere ulaştırılmasıdır. USDLA (United States Distance Learning Association), öğretmen ve öğrencinin birbirlerinden coğrafi olarak uzak olduğunu belirterek bu eğitim programında elektronik araçların ya da yazılı materyal ve matbu malzemelerinin kullanılması gerektiğinin altını çizer (Çinici, 2006: 4).

Alkan'a (1981) göre uzaktan eğitim "geleneksel öğrenme-öğretme yöntemlerinin sınırlılıkları nedeniyle, eğitim etkinliklerini planlayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve

etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden öğretme yöntemidir (Akt. Sarıtaş, 2009: 138).

Alan yazında açık öğrenme, dağıtık öğrenme, eş zamanlı öğrenme, tele-öğrenme, esnek öğrenme gibi kavramlarla sık sık kullanılan uzaktan eğitim kavramı, öğretmen ve öğrencilerin fiziksel olarak ayrı yerlerde oldukları bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Seferoğlu, 2011: 170).

Diğer bir tanımda da uzaktan eğitimin aşağıdaki özelliklerden oluşan bir bütün olduğu ifade edilmektedir (Gülner, 2008: 261):

1. Öğrenenlerle öğretmenin fiziksel olarak ayrı olması
2. Organize edilmiş bir öğretim programı
3. Teknolojik araç
4. İki yönlü iletişim

Yapılan tanımlamalarda ortak olarak göze çarpan özellikler şu şekilde sıralanabilir (Gülner, 2008 : 262)

1. Uzaktan eğitim sistemleri bilgi kaynaklarına ulaşmada ve öğrencilerini bu kaynaklara ulaştırmada etkin bir yöntem izler.
2. Uzaktan eğitim sistemleri eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde teknolojiye en üst seviyede yararlanır.
3. Uzaktan eğitim sürecinde öğrenci ve öğretici zaman ve mekân olarak bağımsızdırlar.

Keegan (1986) ise uzaktan eğitimin tipik özelliklerini; küreselleşme, kişiselleştirme, özelleştirme, endüstrileşme, geleneksel eğitime uygun olmayan öğrencilere hizmet verme, uzak mesafelere hareket kabiliyeti, hızlı geri besleme, diğer eğitim sistemlerine göre ekonomiklik, teknoloji ile eğitim imkânı ve vergi yükümlülerine eğitim (Çalışanlara Hayat boyu eğitim) şeklinde sıralamaktadır (Akt. Koçer, 2001: 12-13);

Yapılan tanımlardan hareketle uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmasının en temel sebepleri arasında, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürmek, eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlama, farklı mekânlardaki uzmanlardan yararlanmak, ilgileri, yetenekleri,

yaşları, işleri ve coğrafi koşullar nedeniyle okula gelemeyen öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak ile herkese bir ölçüde dilediği hız ve yöntemle öğrenme imkânı sağlayarak geleneksel eğitimin sınırlıklarını gidermek olarak sayılabilir (Yalın, 2004:202).

Son yıllarda internetle birlikte önem kazanan uzaktan eğitim, giderek yaygınlaşan, çalışanların ve öğrencilerin farklı bir alana yönelmesine, yeni bir sertifika sahibi olmasına veya yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlayan bir eğitim modeli olarak kabul edilmektedir (Kenanoğlu ve Oral, 2012: 69)

Bu özellikleri ile milyonlarca bireye ulaşarak ilköğretimden yüksek öğretime kadar eğitimde fırsat eşitliği sunan uzaktan eğitimin tek yönlü (asenkron) ve çift yönlü (senkron) olarak mektup, radyo, televizyon, bilgisayar ve karma uygulama modelleri bulunmaktadır (İşman, 2011: 272). Sözü edilen uzaktan eğitim modelleri, eşzamanlılık ve etkileşim yönünden aşağıdaki şekilde gruplandırılmıştır (Özmen ve diğ., 2002; Akt. Şahin, 2005: 16).

Tablo 2.2. Uzaktan Eğitim Modelleri

EŞZAMANLI (SENKRON)		EŞZAMANSIZ (ASENKRON)	
İnteraktif	Pasif	İnteraktif	Pasif
Ders aynı anda öğrencilere iletilir ve öğrenciler aynı anda soru sorabilir.	Ders aynı anda öğrencilere iletilir, ancak öğrenciler ders esnasında soru soramazlar.	Önceden hazırlanmış ders notlarına öğrenciler dilediği zaman ve tekrarlı olarak ulaşırlar. Öğrenciler e-mail ile soru sorabilirler.	Önceden hazırlanmış ders notlarına öğrenciler dilediği zaman ve tekrarlı olarak ulaşabilir, ancak öğrenciler soru soramazlar.

Eğitim süreci içinde öğretmen-öğrenci-bilgi üçgeninde, öğretmen her zaman bilgiyi aktaran durumunda; öğrenci ise daima bilgiyi alan durumunda olmuştur. Öğrenci merkezli yaklaşımlardan kabul edilen uzaktan eğitim, öğrencinin kendi öğrenme etkinliği ile ilgili olarak ciddi sorumluluk almaktadır. Bu yönüyle de uzaktan eğitim, uzaktan öğretim ve uzaktan öğrenme öğelerinin birleşimidir (Yeniad, 2006: 36). Bu kapsamda uzaktan eğitimin avantajları şu şekilde sıralanabilir (İşman, 2011: 27-29; Yekta, 2004: 8-9).

1. Her konumda ve her yaştaki insana çok sayıda eğitim fırsatı sunma.

2. Eğitimde fırsat eşitsizliğini en aza indirme.
3. Kitle eğitimini kolaylaştırma
4. Eğitim maliyetini düşürme.
5. Eğitimde niteliği arttırma.
6. Öğrenciye serbesti sağlama.
7. Zengin bir eğitim ortamı sağlama.
8. Mekân sınırlılığını ortadan kaldırma.
9. Kendi hızında (Bireyselleştirilmiş) öğrenme imkânı sunma.
10. Kendi kendine (bağımsız) öğrenmeyi sağlama
11. İlk kaynaktan bilgi sağlama.
12. Hayat boyu öğrenme imkânı sağlama.

Uzaktan eğitimin dezavantajları ise şu şekilde sıralanabilir (Yılmaz, 2009: 31-33; İşman, 2011: 27-29; Gümüş, 2007: 10):

1. Uzaktan eğitim ortamındaki etkileşimin yüz yüze öğretimde var olan doğallığa ve akıcılığa sahip olmaması
2. Öğrencilerdeki bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma yetersizliği
3. Öğrenci-öğretmen ve öğrenci-öğrenci etkileşimlerinde yetersiz kalması
4. Öğrencilerin sosyalleşmelerinin engellenmesi
5. Beceri ve tutuma dönük derslerde etkili olamama

2.2.1.3. Bilgisayar Destekli Öğretim

Yirminci yüzyılın ortalarından itibaren kullanılmaya başlanan ve özellikle 80'li yıllardan sonra kişisel yaşamımızın her alanına giren bilgisayar teknolojileri zamanla eğitim ve öğretim hizmetlerinin de vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir (Şentürk, 2009: 125). Öğrencilerin yeni teknolojilerle donanımlı olarak topluma hazırlanmaları gereği öğretim hizmetlerinde bilgisayar teknolojilerinin kullanımı hızlanmıştır. Böylece bilgisayar teknolojileri ile mevcut disiplinlerin oluşturduğu zengin öğrenme öğretme ortamlarıyla eğitimin kalitesinin arttırılması hedeflenmiştir (Yenice, Sümer, Oktaylar ve Erbil, 2003: 153).

Tüm yaşamımızı etkileyecek ölçüde yaygın olan bilgisayarların istenilen derecede verimli bir eğitim aracı olarak kullanıldığı söylenemez. Bunun en önemli nedeni ise BDÖ'ye geçiş için birtakım ön şartların yerine getirilmemesidir. Bu ön şartlar arasında yazılım programlarının istenilen kalitede hazırlanmaması, BDÖ'nün uygulayıcısı olan öğretmenlerin yeterli bir şekilde yetiştirilmemesi ve uygun araç gereçlerin temin edilmemesi örnek olarak verilebilir (Arslan, 2003: 68). BDÖ dendiğinde sadece bilgisayar ve öğrenci akla gelmemeli, BDÖ'nün yazılım, donanım ve öğretmen olmak üzere birbirine bağlı bir sistem olduğu unutulmamalıdır. Bunlardan birinin eksikliği sistemin çökmesi anlamına gelir. En iyi donanım özelliklerine sahip bilgisayar ve en nitelikli öğretmen yan yana gelse dahi kaynaştırıcı etken olarak yazılımın yeterli olmaması öğrencide istenilen hedefe ulaşılmasını engelleyecektir.

BDÖ'nin olumlu ve olumsuz yönleri aşağıdaki gibidir (Şentürk 2009: 127-128; Gündoğdu ve Ozan, 2011: 392):

Tablo 2.3. Bilgisayar Destekli Öğretimin Olumlu ve Olumsuz Yanları

OLUMLU YÖNLERİ	OLUMSUZ YÖNLERİ
Kendi kontrolünde ilerleme	Sosyal gelişim eksikliği
Aktif öğrenme	Sınırlı metin görüntüsü
Çeşitlilik (Çoklu sunum imkânı)	Maliyet
Kayıtların saklanması	Eğitim programını desteklememesi
Esneklik	Kaliteli yazılım eksikliği
Zaman sınırsızlığı	Öğretimsel niteliğin zayıf olması
Bireyselleştirilmiş öğretim imkânı	Özel donanım ve beceri gerektirmesi

Verilen bilgilerden anlaşıldığı gibi BDÖ sürecini etkileyen birçok değişken bulunmaktadır. Bunlardan bazıları şunlardır (Seferoğlu, 2011:120):

- ✚ Öğrencinin güdülenmişlik düzeyi
- ✚ Yenilik
- ✚ Etkileşim düzeyi
- ✚ Bireysel öğrenme farklılıkları
- ✚ Öğretmenin rolü
- ✚ Ders yazılımının türü, kapsamı ve niteliği
- ✚ Öğretilecek materyallerin ve yazılımların hazırlanması

Bu nedenle BDÖ’de bilgisayarın öğretme sürecinde öğretmenin yerine geçecek bir seçenek olarak değil, sistemin tamamlayıcısı, güçlendiricisi bir araç olarak girmesi önemlidir.

2.2.1.4. Çevrimiçi Öğrenme

Gelişen teknoloji ile uzaktan eğitimde yaşanan öğrenen-öğretmen ve öğrenen-öğrenen arasındaki iletişim ve etkileşim kopukluğunu gidermek üzere çevrimiçi (e-öğrenme) uygulamaları kullanılmaya başlanmıştır. Örgün eğitime bir alternatif olarak değil, destekleyici bir unsur olarak görülen (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006: 2) çevrimiçi (e-öğrenme); “öğrenmeyi anlamlı etkinlikler ve etkileşim yoluyla gerçekleştirmeye yardımcı olacak pedagojik araçların; İnternet, web tabanlı teknolojiler ve iletişim teknolojileri kanalıyla öğrenene ulaştırıldığı açık ve dağıtık öğrenme ortamı”dır (Dabbagh ve Banan-Ritland, 2005; Akt. Yılmaz ve Orhan, 2011: 1029-1030).

Çevrimiçi eğitimin fayda ve sınırlılıkları ışığında öğretmenler ve tasarımcılar geliştirmek istedikleri ortam hakkında daha isabetli kararlar alabilir; avantajlara ve dezavantajlara bakarak ders etkinlikleri için hangi ortamın en uygun olacağına karar verebilirler. Çevrimiçi bir ortamın en uygun karar olduğu yargısına varabilmek için olumlu ve olumsuz yönlerinin birlikte irdelenmesi gerekir (Usta, 2007: 32).

Başal ve Gürol’a (2011: 721) göre çevrimiçi öğrenmenin öğrenci ve öğretmen açısından yararları aşağıda verilmiştir:

Öğrenci açısından yararları:

1. Çevrimiçi öğrenme, öğrenci ile öğretmen arasında olması gereken etkileşimi sağlar.
2. Çok çeşitli aktivitelerle farklı öğrenme stilleri olan öğrencilere hitap eder.
3. Öğrenci, öğrenme hızını kendi ayarlar.
4. Öğrenci, öğrenmesi gerekenlere internet sayesinde istediği yerden, istediği anda ulaşabilir.
5. Öğrencilerin ulaşım masraflarını ve ulaşım için gereken zamanı azaltır.

6. Öğrenciler kendi durumlarına, ihtiyaçlarına ve ilgilerine uygun materyaller ile aktiviteleri internette araştırarak bulabilirler.
7. Öğrenciler kariyerleri için gerekli olan interneti kullanmayı iyi bir şekilde öğrenirler.
8. Öğrenciyi kendi öğrenmesinde sorumlu kılar.
9. Öğrencilerin sürekli iletişim kurmalarını ve pratik yapmalarını sağlar.
10. Öğretmenlerim aynı konuda farklı bilgiler vermesi ve bazı konuları yanlış ya da eksik öğretmesi gibi problemleri ortadan kaldırır.

Öğretmen açısından yararları ise şöyledir:

1. Öğretmenlerin internetteki kaynakları kullanarak materyal geliştirmelerini sağlar.
2. Öğretmenlere, görüntülü ve sesli çok çeşitli metinler, şemalar ve fikirler sunar.
3. Çevrimiçi öğrenme öğretmenlerim ulaşım ve yerleşim masraflarını azaltır.
4. Öğretmenler dersleri internet sayesinde istediği yerden istediği anda hazırlayabilir.
5. Öğretmenler sınırsız sayıda öğrenciye aynı anda sanal yönden ulaşabilir.
6. Öğretmenler internet sayesinde öğrencilere daha güncel ve daha güvenilir bilgiler sunar.
7. Öğretilenler içerik ve sunum açısından aynı ve tutarlıdır.
8. Öğretmenler öğrencilere daha çok zaman ayırabilir.

Duran, Önal ve Kurtuluş (2006: 2) ise çevrimiçi öğrenmenin üstün yanlarını şu şekilde sıralamışlardır:

- ✚ Görsel nesnelere, oyunlar ve simülasyonlar kullanılarak daha kalıcı bir öğrenme sağlanır.
- ✚ Eğitime ayrılan sürede %50'lere varan düşüşler gözlenir.
- ✚ Öğrenci merkezlidir. Kendi hızında öğrenme imkânı sunar.
- ✚ Bağlantılar aracılığıyla, doğru ve istenilen kaynağa ya da kişiye kısa sürede erişilir.
- ✚ Eğitim maliyetlerini düşürür.
- ✚ Ulaşım ve konaklama maliyetlerini azaltır.
- ✚ Zaman ve mekândan bağımsızdır.
- ✚ Kişi kendini en rahat hissettiği zaman ve mekânda konuyu öğrenebilir.

- ✚ Öğrenim materyalleri, hızlı değişen koşullara göre, kısa sürede güncellenebilir.
- ✚ Kişisel testler ile öğrenci kendi kendini sınavabilir.
- ✚ Geribildirim hızla bir şekilde yapılmasından dolayı motivasyonu artırır.
- ✚ Kişinin tüm öğrenim faaliyetleri raporlanabilir, verilen eğitimlerin etkinliğinin ölçülmesi ve değerlendirmesi yapılabilir.
- ✚ Herkes aynı standarttaki eğitim bilgisine ulaşır.

Geleneksel öğrenme ile çevrimiçi öğrenme tasarımları farklı boyutlar açısından karşılaştırıldığında aşağıdaki gibi bir tablo karşımıza çıkmaktadır (Başal ve Gürol, 2011: 721).

Tablo 2.4. Geleneksel öğrenme ile Çevrimiçi öğrenmenin karşılaştırılması

FAKTÖR	GELENEKSEL ÖĞRENME	E-ÖĞRENME(ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME)
Zaman	Bağımlı, süreli	Bağımsız, yaşam boyu
Mekân	Bağımlı, kısıtlı	Bağımsız, teorik sınırsız
Transfer	Teknolojiye bağımlı değil	Teknolojiye bağımlı
Hız	Yavaş	Hızlı
Öğrenim Ortamı	Kontrol altında, kurallı, yüz-yüze, süre sınırlı	KontROLSÜZ, kuralsız, öğrenci öğreticiden uzakta, süre sınırsız
Yetenek-Kalite	Öğretmenin öğretim yeteneği, bilgi ve beceri düzeyine; öğrencinin öğrenme hızına bağımlı	Öğretim ve öğrenim yeteneğine bağımlı değil, en değerli materyal herkese sağlanabilir.
Esneklik	Esnek değil, yeniden yapılandırılmaz	Esnek, kişiye, zamana, amaca bağlı olarak yeniden yapılandırılabilir.
Etkinlik	Durum ve koşula bağlı	Durum ve koşula bağlı
Ölçeklendirme	Çoğunlukla hayır	Evet, 1-1000 arasında fark yok
Yararlanma	Kısıtlı, belirli sayıda öğrenci	Teorik olarak sonsuz, yaygın
Yatırım	Pahalı (binalar, maaşlar, yönetim)	Göreceli ucuz (çalışma yapmalı)
İşletim	Pahalı/Ucuz	Ucuz (30 öğrenci/öğrt elemanı)

Geleneksel öğrenme ile karşılaştırıldığında çevrimiçi öğrenmenin bazı sınırlılıkları da belirlenmiştir (Usta, 2007: 26-27). Bunlar:

- ✚ Öğrencilerin teknolojiye ulaşma imkânı olmaması
- ✚ İnternete erişim ile ilgili problemler,
- ✚ Daha fazla çaba gerektirmesi.

- ✚ Öğretim tasarımı ve öğretim materyalinin uygun bir şekilde seçilmesi ve kullanılabilmesi
- ✚ Katılımcıların ağız ve yüz ifadelerini gözleme ve vücut dili okuma yeteneğini sınırlayan yüz yüze iletişim eksikliği
- ✚ Çevrimiçi ortamda yanlış anlaşılma olasılığının yüksek olması
- ✚ Web ortamında kaybolma ihtimalinin yüksek olması
- ✚ Öğrencilerin teknolojik araçları kullanma becerilerine sahip olma zorunluluğu
- ✚ Kişisel ilişkilerin zayıflaması
- ✚ Harcama ve maliyeti tahmin etme zorluğu

Çevrimiçi öğrenme teknolojilerinin yaygınlaşması, yüksek derecede bilgisayar merkezli unsurların, geleneksel yüz yüze öğrenme deneyimleri ile kaynaşma düzeyinde bir artış sağlamıştır. Bununla birlikte eğitimde kişilerarası etkileşime vurgu yapılması ve bu etkileşimde araç olarak yüksek düzeyde eş zamanlı teknolojilerin kullanılması çevrimiçi ve yüz yüze öğrenmenin kesişme noktası olan harmanlanmış öğrenme sistemlerini ortaya çıkarmıştır (Graham, 2005:7).

2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Felsefi Temelleri

Her öğrenme yaklaşımı gibi harmanlanmış öğrenme yaklaşımı da farklı eğitim felsefelerinden etkilenmiştir. Belki bu etkilenmeyi ifade etmeye çalışan Breton ve diğerleri (2005: 108) harmanlanmış öğrenmenin; esnek olmayan, tamamlanmış, parçalanmış ve sonuçları önceden kestirilebilir ders içeriklerini reddeden, bunun yanında üretmek ve yeniden üretmek bilgiyi yapılandıran bir süreç olduğuna vurgu yapmaktadır. Çünkü Breton ve diğerlerine göre harmanlanmış öğrenme; öğrencilerin, içinde yaşadığı bilgi dünyasının sadece birer seyircisi olarak değil, aynı zamanda bu dünyanın birer yaratıcıları gibi davranarak pratik yapmalarını sağlar.

Yukarıda görüldüğü gibi harmanlanmış öğrenmenin felsefi temellerinin; bireyi merkeze alan, fikirlerin ve insanların birbirlerini özgürce etkilemesine izin veren, öğrenciyi aktif kılan ve demokratik bir eğitim ortamını sunan ilerlemeci eğitim felsefesinin ve bireyselliğe, kendini gerçekleştirilmeye ve eğitimde sezgi ve yaratıcılığa önem veren varoluşçu eğitim felsefesinin bir birleşimi olduğu söylenebilir. Aslında

harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kendi eğitim felsefesini dahi ortaya koyarken adına uygun bir şekilde eğitim felsefelerinin güçlü yanlarını kendinde harmanlamıştır diyebiliriz.

Harmanlanmış öğrenme aşağıdaki ifade edilen yönler ile ilerlemeci eğitim felsefesinden etkilenmiştir. Çünkü ilerlemeci eğitim felsefesine göre;

- ✚ Eğitim süreci öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine göre düzenlenmelidir
- ✚ Eğitimde bireysel özellikler dikkate alınmalı, öğrencinin merkezde olduğu bir öğretme öğrenme süreci yapılandırılmalıdır. Öğretmen bilgiyi aktarandan çok rehber konumunda olmalıdır
- ✚ Okul yaşama hazırlamaktan çok, yaşamın kendisi olmalıdır. Akla dayalı bir yaşam, tecrübelerin yeniden yorumu ve inşasını gerektirdiği için doğrudan doğruya öğrenmeye bağlıdır
- ✚ Öğrencilerin öğrenmeye aktif olarak katılabilecekleri, işbirliğini, araştırmayı ve problem çözme becerilerini geliştirmeyi temele alan öğrenme yaşantıları sağlanmalıdır
- ✚ Eğitim ortamı demokratik olmalıdır (Tozlu, 1997; Demirel, 2010; Sönmez, 2011).

Diğer yandan harmanlanmış öğrenme yaklaşımında varoluşçu eğitim felsefesinin de etkileri görülmektedir. Çünkü varoluşçu eğitim felsefesine göre;

- ✚ Eğitimde önemli olan, bireye özgürlüğünün her şeyden üstün olduğunu öğretmek, kendi bireyselliğini geliştirme imkânı sağlamaktır
- ✚ Okul programları öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine yardımcı olmalıdır.
- ✚ Her insan eğitimle ilgili kararını kendisi vermelidir
- ✚ Eğitim sürecinde öğrencinin kendini gerçekleştirmesini sağlamak için farklı programlara yer verilmeli, araç, gereç, konu ve kaynaklar çok çeşitli olmalı ve öğrenciye her an sunulmalıdır. Ancak her öğrencinin kendi gerçek ve doğrularını seçmesine fırsat verilmelidir
- ✚ Eğitim insanın kendini gerçek özellikleriyle tanımasına imkân sağlamalıdır
- ✚ Öğretmenin görevi kişinin kendisini tanımasına yardımcı olmaktır. Öğretmen, ne bir bilgi kaynağı, ne taklit edilecek bir model, ne de bir danışmandır
- ✚ Eğitimde sezgiye ve yaratıcılığa önem verilmelidir (Tozlu, 1997; Demirel, 2010; Sönmez,2011).

HÖ'nün felsefi temellerinin bireyi merkeze alan ve insancıl olmasını sağlayan faktörlerinin başında bireyin eğitime verilen önemin artması, bilim ve teknolojiadaki değişimler ile buna bağlı olarak öğrenme ve öğretme ile ilgili ortaya çıkan yeni kuram ve yaklaşımlar sıralanabilir.

Özellikle günümüz insanı hızla değişen ve gelişen bir dünya ile karşı karşıyadır. Bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilenler başarıyı yakalayabilmekte ve adından söz ettirebilmektedir. Teknolojiler toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başlandıktan sonra, değişim kaçınılmaz hale gelmiş, bilgi çağına uygun öğrencileri yetiştirme zorunluluğu ortaya çıkmıştır. Bu itibarla yetiştirilen her bireyin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerilerine sahip olması gerekli hale gelmiştir (Akkoyunlu, 1995, 105). Bu noktalardan dolayı bir öğrenme kaynağı olarak internet teknolojilerinden yararlanmak, çağdaş bir yenilik ve gereklilik olarak görülmektedir. Çünkü günümüzde internet, üretilen bilginin hızlı bir şekilde yaygınlaşmasını sağlamak ve paylaşımını kolaylaştırmak için kullanılacak en önemli teknolojilerden biridir (Oral, 2004: 3).

İnternet teknolojilerinde son zamanlarda, sosyal yazılımlarda ortaya çıkan yenilikler ile insanların birbirleriyle olan etkileşimleri de değişti. Bununla beraber yeni, ilginç konuları keşfetmek ve kişisel verileri yayınlamak için yeni fırsatlar ortaya çıktı. Dahası, bu değişiklikler öğrencilerin beklentilerindeki ve eğitim alanındaki değişime de hız vermiş oldu (Abanmy ve Hussein, 2011: 307). Bununla birlikte internet teknolojilerinin dünya çapında yayılması ve gelişmesi ile web tabanlı öğretim yöntemleri de çoğaldı. Web tabanlı öğrenme ortamları geleneksel öğrenme ortamlarından çok daha esnek, etkileşimli ve öğrenci merkezi olabilmekteyken öğretmen ve öğrencilerin yeterli yüz yüze etkileşim sağlamasında başarısız olabilir. Ancak, hem sınıf içi hem de çevrimiçi faaliyetleri (harmanlanmış ders) birleştiren dersler geleneksel sınıf ortamlarının avantajlarını korurken web tabanlı ortamların da avantajlarını yakalama potansiyeli taşımaktadır (Riffell ve Sibley, 2004: 1).

Buna bağlı olarak Singh ve Reed (2001: 2) harmanlanmış öğrenmeyi dört temel ilke üzerine inşa eder:

1. Öğrenme yönteminden çok öğrenme amaçlarına odaklanması
2. Birden fazla öğrenme stillerine sahip olan geniş kitlelere ulaşılması

3. Her birimizin öğrenme deneyimlerinin farklı bilgilere dayanması
4. Çoğu zaman en etkili öğrenme stratejisinin sadece zamanında ve yerinde uygulamaya dayanması

2.2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Sosyal Temelleri

Eğitimin en önemli amacı bireylerin sosyalleşmelerine katkı sağlamaktır. İnsan, çevresiyle sürekli etkileşim halinde olan ve bunun sonucunda kasıtlı bir kültürlenme süreci geçiren bir varlıktır (Ertürk, 1997). Eğitimde istenilen başarının yakalanması ve kalitenin elde edilebilmesi için gerekli materyal kadar öğrenme ortamlarının da öğrencilerin kabiliyet, ilgi, öğrenme durumuna uygun olması gerekir (Boyras, 2008: 34). Çünkü sosyal birer varlık olarak öğrenciler, bilgiyi yapılandırıp kendilerine mal ederek öğrendikleri konuyla ilgili kafalarına takılan durumları, sorunları, tahminleri paylaştıkları zaman, konuyla ilgili bilinçleri artacak ve bilgiyi deneyimleyerek yaşantı haline dönüştüreceklerdir. Rorty'ye göre "Özgün bir eğitimin temel amacı, bireyin kendini tanımasına yardımcı olmak ve başkalarıyla farklı konularda iletişim kurmasını sağlamaktır". İşte harmanlanmış öğrenme ortamı ile öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve etkileşim olasılığı hem sınıfta hem de çevrimiçinde artmaktadır. Ayrıca pek çok öğrenci uygun birçok seçeneğin yanında sosyal bire bir etkileşimin olduğu bir öğrenme ortamı istemektedir (Graham, 2005: 12-14).

Yapılan bazı araştırmalarda yukarıda ifade edildiği gibi öğrencilerin harmanlanmış öğrenme deneyimlerinin genelde yüz yüze olan kısmını tercih ettikleri görülmüştür. Yüz yüze ve uzaktan öğrenme unsurları birleştirildiğinde ise öğrencilerin yine yüz yüze öğrenime daha çok değer verdikleri ve bunu vurguladıkları görülmüştür. Buna karşın yüz yüze unsurların aslında çok da gerekli olmadığını, sadece sosyalleşme gereksiniminden kaynaklandığını savunan araştırmalarda bulunmaktadır (Graham, 2005: 14).

Aslında burada amaç, tamamen yeni bir eğitim sistemini ortaya çıkarmak değil, teknolojinin yardımıyla mevcut eğitim sürecini kolay, hızlı ve daha kullanışlı hale getirmektir. Bu itibarla harmanlanmış öğrenme kavramı, geleneksel eğitimi ortadan

kaldırmaktan ziyade onun daima ulaşılabilir olmasını amaçlamaktadır (Zengin, 2013: 330).

Sadece web tabanlı öğrenme sosyal etkileşimi kısıtlamaktadır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile hem öğrenci-öğrenci hem de öğretmen-öğrenci arasındaki etkileşim olanağı hem sınıfta hem de çevrim içi ortamda artmaktadır (Osguthorpe ve Graham 2003; Akt. Yapıcı, 2011: 32-33)

HÖ tasarımlarının en baskın özelliği, toplum bilinci algısını arttırmak, web tabanlı ve bilgisayar destekli tasarımların sosyal açıdan dezavantajlarını en aza indirmek ve sosyal temellerine katkı sağlamaktadır (Tayebinik ve Puteh, 2012). Çünkü birçok öğrenci, dağıtımli bir eğitim alanının kolaylığını istemekle beraber yüz yüze sınıflarda alışkın oldukları sosyal etkileşim ve kişisel iletişimden vazgeçmek de istemezler. Harmanlanmış eğitim alanları, bu iki faktörü kolaylaştıran ve bu arada kişisel iletişimi muhafaza ederek dengeleyen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Usta, 2007: 41).

Bunun yanında alan yazında web destekli öğretim ve yüz yüze öğretim yaklaşımlarının karıştırılarak tasarladığı harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenciler web destekli öğrenme sürecinde sınıf arkadaşlarıyla iletişime pek ihtiyaç duymazken, yüz yüze öğrenme ortamında ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Öğretim görevlisiyle iletişime geçme ihtiyacı web destekli öğrenmede daha az oranda iken, yüz yüze öğrenme ortamında büyük oranda hissedilmiştir. Web destekli öğrenme ortamının (birebir, tekrar edebilme, uygulama imkânı vb) özelliklerinin büyük çoğunluğu öğrenciler tarafından sevilirken, yüz yüze öğrenme ortamının diyalog, rahat soru sorma, espriyle dikkatlerin toplanması, danışma, uygulamalar, bilgisayarın tek başına kullanılması, işleniş tarzı ve hocanın hoş tutumu gibi güçlü yanları sevilmektedir (Ünsal, 2007: 212).

Geleneksel, harmanlanmış ve tamamen çevrimiçi tasarlanmış üç öğrenme ortamı arasında toplum hissi oluşturma bakımından harmanlanmış derslerin geleneksel ya da tamamen çevrimiçi derslerden daha güçlü topluluk hissi uyandırdığı belirtilmektedir (Rovai ve Jordan, 2004: 8). Çünkü harmanlanmış öğrenme, yüz-yüze etkileşim kaybı olmadan çevrimiçi derslerin bazı kolaylıklarını içeren bir melez sınıf ve çevrimiçi öğrenmedir.

Harmanlanmış öğrenme tasarımlarının sağlık ortamlarındaki ekip çalışanlarının sosyalleşmelerine etkisi olduğu (Kenny, 2010: iii) ifade edilmesine rağmen, öğrenme gruplarının, içinde buldukları toplumun birer ferdi olması dolayısıyla harmanlanmış öğrenme tasarımlarında kullanılan materyaller ve yaklaşımlar her öğrenme grubunda aynı sonuçları vermemektedir. Çünkü kullanılan materyallerin hedef öğrenme grubu için kültürel bir anlam taşıması ve ilgi uyandırması da gerekir (Graham, 2005: 15).

2.2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Psikolojik Temelleri

İnsanı anlama çabasının bir sonucu olan psikoloji 20. yüzyılın başlarında davranışçılık, psikanaliz, insancıl, bilişsel ve nöro-fizyolojik gibi farklı yaklaşımların ortaya çıkmasıyla gelişimini sürdürmüş ve insan eğitime bakış açımızı etkilemiştir. Çünkü öğrenmeyi, öğrenme ortamının özelliklerinin yanından öğrenen organizmanın özellikleri de etkilemektedir.

Yani biyo-psiko-sosyal bir varlık olan insanda öğrenme; fizyolojik, psikolojik ve sosyal bir dizi değişkenin etkileşimi ile oluşan ve yaşam boyu devam eden süreçlerin bir ürünüdür (Aydın, 2000: 239). Bu nedenle öğrenciler için tasarlanacak öğrenme-öğretme ortamlarının onların biyolojik ve sosyal yönlerine hitap etmesi kadar psikolojik yönlerine de hitap etmesi gerekmektedir.

Bu noktada karşımıza çıkan temel sorulardan biri; bilim ve teknolojiye gelişmeler ile eğitim sistemlerine dâhil edilen yaklaşımların psikolojik olarak öğrencinin özelliklerine ne kadar hitap ettiği. Örneğin, Iseac ve Gunawedena (1996) günümüz eğitim sistemlerinde yaygın bir kullanım alanı olan uzaktan eğitimde öğrenci ile öğretmen arasındaki psikolojik boşluğun potansiyel bir yanlış anlaşılma bünyesinde barındırabileceğini, öğretmenin anlatmak istediği ile öğrencinin yorumlarının, yine öğrencinin beklentileri ile öğretmenin amaçlarının uyumlayabileceğini ifade etmektedir. Iseac ve Gunawedena göre uzaktan eğitim ile ilgili üzerinde durulan psikolojik bir faktör ders alan bir öğrencinin beklenti seviyesinin yüz yüze eğitim alan bir öğrenciye göre düşük olması ve kişisel beklentinin başarı seviyesi ile ilişkili olmasıdır (Akt. Erturgut, 2008: 82). Harmanlanmış öğrenme tasarımı, işte bu noktada uzaktan eğitim ile yüz yüze eğitimin güçlü yönlerini birleştirilmekte ve yukarıda ifade edilen uzaktan eğitimle ilgili

psikolojik olumsuzluklarını en aza indirmeye çalışmaktadır. Çünkü harmanlanmış öğrenme ile, öğrencinin teknoloji tabanlı yöntemlerle ihmal edilen insani yönü yüz yüze öğrenme ortamları ile telafi edilmeye çalışılmaktadır.

Özellikle etkili öğretimin en önemli bileşenlerinden biri olan güdülenmenin sağlanması için öğrencinin kişiliğinden, yeteneklerinden, öğrenme materyalinin özelliklerine, ortama, öğrenme ile ilgili teşviklere ve öğretmen davranışlarına kadar geniş bir yelpazede yararlanılır (Slavin, 2013: 286). Çünkü motivasyon (güdü) ulaşılmak istenen hedefleri, inançları ve duyguları organize eden bir desen olarak tanımlandığı gibi (Ford, 1992) belirli öğrenilmiş bir davranışı seçmek, devam ettirmek ve belirli bir yön vermek için bireyde uyanan güç olarak da tanımlanmaktadır (Wlodkowski, 1985; Akt. Lim ve Morris, 2009: 284). Buna göre motivasyon (güdülenme); organizmayı davranışa iten, bu davranışların düzenlilik ve sürekliliğini belirleyen, davranışa yön ve amaç veren çeşitli iç ve dış etkenler ile bunların işleyişini sağlayan mekanizmalar bütünüdür (Aydın, 2000, 144).

Bu noktada harmanlanmış öğrenme ortamında çekici, etkili, canlı bir öğrenme deneyimi yaratmak için John Keller'in ARCS Motivasyon Modelinde motivasyonun dikkat, ilgi, güven ve doyum (memnuniyet) şeklindeki dört unsurdan; dikkat ile öğrencilerin öğrenmeye hazırlanması ve ders süresince öğrenmeye odaklı kalmaları sağlanabilir. Öğretim üyesi bunu bir soru ya da ilginç bir anekdotla yapabilir. Öğrenciler sunulan öğretim ortamının kendilerine uygun olduğuna inandıkları zaman derse odaklanırlar. Bu durum sunulacak bilgilerin gerçek yaşamla ilgili olmasıyla doğru orantılıdır. Öğrencilerin kendi beceri ve yeteneklerine güvenmeleri motivasyonlarını artırır. Bunun için öğretim üyesinin beklentileri öğrenciler için açık olmalı ve öğrencilere becerilerini ortaya koyacak yeterli zaman tanınmalıdır. Öğretimin sonunda öğrenciler kendi öğrenme deneyimlerinden memnun kalmalıdır. Bu ise öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaşacakları problemlerin harmanlanmış öğrenme ortamının çevrimiçi kısmında simülasyon ile yapılabilir (Carman, 2005: 3).

Bilgisayar tabanlı ve çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme tasarımlarında öğrencilerin öğrenme motivasyonunu inceleyen Sankaran ve Bui (2001) motivasyonu düşük öğrencilerin, motivasyonu yüksek olan öğrenciler gibi bilgi testlerinde iyi performans vermediklerini ifade etmiştir. Yüksek öğrenme motivasyonuna sahip

öğrenciler daha fazla meta-bilişsel stratejiler kullanma eğilimindedirler ve bu öğrenciler düşük bir öğrenme motivasyonuna sahip olan öğrencilerden daha fazla görevlerine devam etme eğilimindedirler. Benzer şekilde, Salili, Chiu ve Lai (2001), kendine güvenen ve öğrenmeye motive edilmiş öğrencilerin, diğer öğrencilerden daha fazla zaman ve çaba harcayan ve kendinden emin ve istekli olduklarını belirterek (Akt. Lim ve Morris, 2009: 284) öğrenmenin psikolojik temellerine değinmişlerdir.

Öğrencinin motivasyonun yanında öğrencinin ders çalışırken zamanı tam ve doğru kullanması, sınavlara hazırlanma şekli ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerileri de başarısını etkilemektedir (Bay, Tuğluk ve Gençdoğan: 2005). Bu nedenle benimsenecek harmanlanmış öğrenme yaklaşımları zaman, amaç ve önceliklere uygun, öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirecek şekilde de tasarlanmalıdır.

2.2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Ekonomik Temelleri

Graham (2006) harmanlanmış öğrenmenin düşük maliyette öğrenme sağlamak için, sınıfta geçirilen zamanı azalttığını ve azaltılan zaman kadar başka bir dersin sınıfta verilebileceğini ifade etmektedir. Buna göre sınıfın kullanım maliyeti iki derse bölünmüş olur. Böylece ders maliyeti yönünden azalma sağlanabilir. Düşük maliyet, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının önemli amaçlarından birisidir. Harmanlanmış öğrenme sistemleriyle bilgi, en ekonomik ve en kısa zamanda geniş kitlelere ulaşabilir (Akt. Ünsal, 2007: 61-62).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımları, düşük maliyetli öğrenme ortamları sağlamaktadır. Öğrencilerin derslerinin bir kısmına çevrimiçi ortamlarda katılması fakültelerde sınıf ortamında derse katılmalarını azaltacaktır. Bu da eğitim kurumlarına ödenen ücretlerin azalmasını ve eğitim için öngörülen maliyetlerin düşmesini sağlayacaktır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımları sayesinde pahalı tam gün fakülte derslerine katılmak yerine daha az ücretle yarı zamanlı (part-time) fakülte programlarına katılarak eğitim devam ettirilebilmektedir. Ancak buradan harmanlanmış öğrenme yaklaşımları ile tam gün fakülte programlarını ortadan kaldırmak gibi bir anlam çıkarılmamalıdır. Öğretim üyeleri böylece kendi çalışmalarını için zaman oluşturabilirler (Osguthorpe ve Graham 2003; Akt.: Demirer, 2009:32). Ayrıca harmanlanmış öğrenme,

uzak mesafeler arasında seyahat etmek zorunda kalan bireyler için stresi azaltmanın yanında (Willett, 2002), öğrenciler için zaman ve yer sınırlamasını azaltan bir ekonomikliğe de sahiptir (Hartman ve diğ., 1999, Leh, 2002; Akt. Usta: 2007:41).

Anlaşıldığı üzere harmanlanmış öğrenme ortamları, hem kurumsal açıdan hem öğrenci ve öğretim elemanı açısından zaman, emek ve maliyet bakımından ekonomik bir yaklaşım olarak değerlendirilebilir. Bunun yanında harmanlanmış öğrenme ortamları, öğrencilerin kendi seçimlerini yaparak öğrenmelerini yönlendirebilecekleri farklı yollar sunarak bilgiye, zaman ve emek bakımından daha ekonomik bir şekilde ulaşmalarını sağlamaktadır. Sadece kitaplar sayesinde bu tür bilgiye erişim ve karşılaştırma zor olduğundan öğrenciler çevrimiçi ortamda konuyla ilgili ilave bilgilere de rahatlıkla ulaşabilmektedirler (Osguthorpe ve Graham, 2003; Akt.: Demirer, 2009:32-34).

Eğitim çözümlerinin geliştirilmesi, dağıtımının yapılması ve devamıyla ilgili maliyet genellikle; gerçek gelişme maliyetini, geliştirme takımının maliyetini, eğitimin dağıtım maliyetini (eğitmenin ücreti ve eğitmen yönetimli eğitim için seyahat ücreti ya da bilgisayar tabanlı eğitim ya da web tabanlı eğitim için donanım ve yazılım ücreti), katılımcıların eğitim alırken harcadıkları zamanda kaybolan üretim maliyeti ve eğitimi devam ettirmek için gerekli maliyeti (içerik zamana duyarlı ya da kısa süreli ise bu maliyet çok daha yüksek olabilir) düşünülerek hesaplanmaktadır (Piper, 1997: 77; Akt. Usta: 2007:42-43). Singh ve Reed (2001) birçok çalışma seyahatin maliyetinin ve ticari eğitimin hedefleriyle ilgili maliyetin harmanlanmış eğitim alanının kullanımıyla %85 oranında azaltılabileceğini ifade etmektedir.

Bunun yanında harmanlanmış öğrenme tasarımlarında üretim ve yenilikler arasında sürekli bir gerilim vardır. Bir yandan ihtiyaç duyulan teknolojik gelişmelerin sağlanması gerekirken diğer yandan da düşük maliyetli çözümler üretmek gerekmektedir. Sürekli teknolojinin doğasının değişmesi nedeniyle harmanlanmış öğrenme tasarımları için yenilik ve üretim arasındaki dengeyi bulmak daima bir zorluğu da ifade edecektir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenme modellerinin değişik sosyo-ekonomik koşullara sahip farklı öğrenme gruplarının ihtiyaçlarına cevap verme konusunda geliştirilmesi gerekmektedir. Çünkü bireyler bilgi ve iletişim teknolojileri arasında ayrılıklar yaşayabilirler (Graham, 2005: 15-16).

2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Amacı

Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme yaklaşımlarının amacını, bilgiye çevrim içi erişim ile yüz yüze etkileşim arasındaki dengeyi bulmak şeklinde ortaya koymaktadır. Ancak bu denge, verilecek eğitimin doğasına uygun olarak değişiklik göstermelidir. Öğretim hedefleri, öğrenen özellikleri, bilgi ve beceri düzeyi ve öğretmenin tercihleri gibi etkenlerden dolayı bazı harmanlanmış dersler daha fazla yüz yüze etkileşimi gerektirebilir. Buna karşın çevrim içi stratejileri daha fazla gerektiren, derslerde ise hem yüz yüze etkileşimi hem de çevrim içi stratejileri eşit şekilde harmanlamak gerekebilir. Aslında uygulamalardaki farklılığın amacı, öğrencinin yüz yüze ve çevrimiçi ortamlardan en iyi şekilde yararlanarak en etkili ve verimli şekilde öğrenmesini sağlayacak bir denge sağlamaktır (Akt. Uluyol ve Karadeniz, 2009: 2).

Budak ve Budak'a (2012: 49) göre bu dengeyi belirleyen en önemli unsur, çevrimiçi yöntemlerin uygulama düzeyleri, sunulacak içerik ve eğitim yöntemlerinin ne düzeyde işe koşulacağına karar verilmesidir. Öğretim Yönetim Sistemleri (ÖYS) ile sunma olanağı bulunmayan uygulamaların yüz yüze yöntemle aktarılması kadar, içeriğin tekrarına olanak veren uygulamalarının çevrimiçi sunulması, harmanlanmış öğrenmede yüz yüze ve çevrimiçi yöntemlerin konumunu belirlemektedir.

Picciano (2005), harmanlanmış öğrenmenin amacının dersin içeriği ve öğrenci ihtiyaçlarına göre öğretmen tarafından özel olarak tasarlanabileceğini aşağıdaki şekil ile ifade etmiştir.



Şekil 2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Özel-Çevrimiçi Kavramsal Boyutu (Kaynak: Picciano, 2005: 98)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi Picciano'ya göre harmanlanmış öğrenme ortamı, tasarımcının kullanacağı yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin oranından etkilenmektedir.

Eğitimciler ulaşmak istedikleri hedefler için harmanlanmış öğrenme ortamlarını tasarlamaktadır. Çünkü her kursun amacı diğerinden farklılık göstermektedir. Bu da harmanlanmış öğrenmenin farklı durumlara, derslere, öğrencilere ve içeriğe uygulanabilme potansiyelini göstermektedir (Osguthorpe ve Graham, 2003). Graham, Allen ve Ure (2003) eğitimcilerin harmanlanmış öğrenme seçmelerinin başlıca üç sebebini; geliştirilmiş pedagoji, artan erişim ve esneklik ve ucuz maliyet şeklinde ifade ederken, Osguthorpe ve Graham (2003) bu üç maddeyi de içine alan altı amaç ortaya koymaktadır. Bunlar: (Akt. Graham, 2005: 8).

1. Pedagojik zenginlik
2. Bilgiye erişim
3. Sosyal etkileşim
4. Kişisel faaliyeti arttırma
5. Düşük maliyet
6. Yenilemede kolaylık

Valiathan, (2002) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının üç temel amaç çerçevesinde tasarlandığını ifade etmektedir. Bunlar (Akt. Dağ, 2011: 76-77):

1. Dersin temel konularıyla ilgili geleneksel sınıf ortamında yapılan dersleri takiben öğrencilere kendi kendilerine öğrenmeyi sürdürmeleri için web tabanlı kurslar, simülasyonlar, elektronik kitaplar veya basılı kitaplar ya da makaleler sunarak öğrenme alanına uygun **beceri geliştirmek amacıyla** harmanlanmış öğrenme tasarlanabilir.
2. Bir alanın öğretiminde öğrenciler için risksiz bir ortamda yeni davranışların denenmesi gerektiği durumlarda, geleneksel sınıf öğretimi ve çevrim içi işbirlikçi öğrenme aktiviteleri ile **tutum/davranış geliştirme amacıyla** harmanlanmış öğrenme tasarlanabilir.
3. Öğrencilerin, bir alan uzmanının danışmanlığında, karar verme sürecini yaparak yaşayarak öğrenmelerine olanak sağlayacak, karşılıklı e-posta, tartışma forumu, sohbet araçları, anlık mesaj servisleri gibi çevrim içi teknolojiler aracılığıyla sürekli etkileşimde olabilmeleri ve çalışma grupları oluşturarak bir alana dair problem çözme aktivitelerini gösterebilmelerine dönük **yeteneklerini geliştirmek amacıyla** harmanlanmış öğrenme tasarlanabilir.

Valiathan, ortaya koyduğu bu üç temelden ilki ile harmanlanmış öğrenme ortamlarının, öğrencilerinin başarılarını (erişilerini), ikinci amaç ile öğrencilerin öğrenmeye ilişkin güdülenme, tutum, kaygı vb. gibi duyuşsal özelliklerini, üçüncü amaç ile de öğrenme ile ilgili yeteneklerini, alışkanlıklarını, yaşantılarını ön plana çıkarmaktadır. Bu noktada ise harmanlanmış öğrenmenin amacına hizmet edecek bileşenlerin seçilmesi önem arz etmektedir.

2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Bileşenleri

Daha önceki bölümlerde harmanlanmış öğrenme ile ilgili verilen tanımlardan ve yukarıdaki açıklamalardan anlaşıldığı üzere harmanlanmış öğrenme yaklaşımında esas olan, amaca hizmet edecek şekilde harmanlama yapılmasıdır. Bunu yapabilmek için ise HÖ yaklaşımında işe koşulacak bileşenlerin neler olduğu ortaya konulmalıdır.

Geçmişte harmanlanmış öğrenme, sınıf ortamının fiziksel imkânları, kitap, dergi ve fasikül gibi araçlarla sınırlıyken günümüzde çok sayıda öğrenme yaklaşımı bir arada kullanılmaktadır. Harmanlanmış öğrenmede farklı öğrenme yaklaşımlarının kullanılması aşağıdaki bileşenlerin kullanılması ile mümkün olmaktadır (Singh ve Reed 2001: 3-4).

Eş zamanlı(Senkron) fiziksel bileşenler;

1. Öğretmen yönetimli sınıflar ve dersler,
2. Aktif katılımlı laboratuvarlar ve atölyeler,
3. Alan (arazi) gezileri,

Eş zamanlı çevrim içi bileşenler (Canlı elektronik öğrenme);

1. Elektronik toplantılar,
2. Sanal sınıflar,
3. Web seminerleri ve yayınlar,
4. Özel dersler,
5. Anında mesajlaşma,

Bireysel-eş zamanlı olmayan(asenkron) bileşenler;

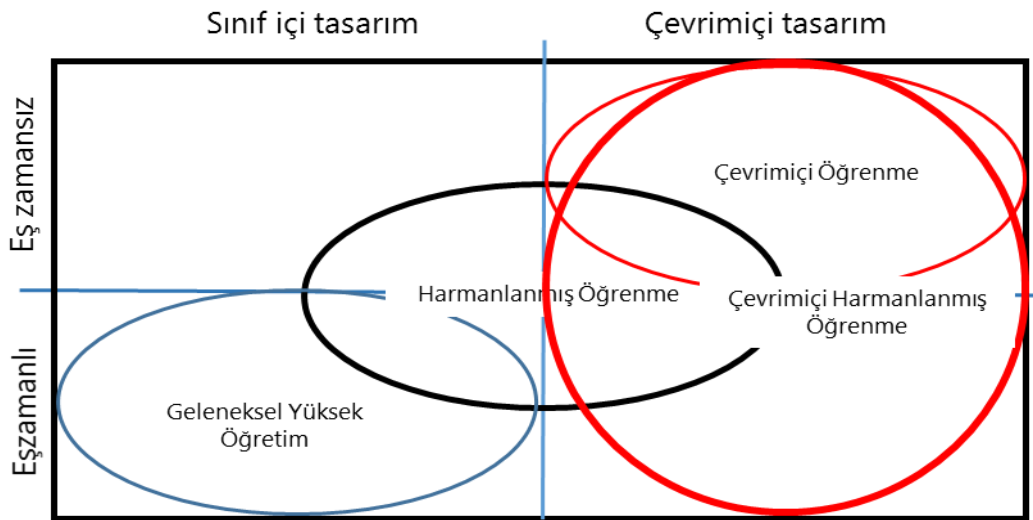
1. Dokümanlar ve web sayfaları,
2. Web/Bilgisayar tabanlı eğitim modülleri,

3. Değerlendirme/Test ve anketler,
4. İş yardımları ve elektronik performans destek sistemleri
5. Simülasyonlar,
6. Kaydedilmiş canlı olaylar,
7. Çevrim içi öğrenme grupları ve tartışma grupları.

Usta (2007: 31), ise Valiathan'ın harmanlanmış öğrenmenin tanımından hareketle dört farklı bileşene sahip olduğunu vurgulamaktadır. Bunlar;

1. Yenilikçi anlatım ve açıklayıcı anlatım şeklindeki eğitsel yapılar
2. Katılımcı yönetimli ve işbirlikçi grup tabanlı çeşitli eğitim yaşantıları
3. Geleneksel yöntemli ve çevrimiçi öğretim şeklinde eğitsel sunum şekilleri
4. Teknoloji tabanlı ve teknoloji tabanlı olmayan eğitsel materyaller

Power(2008) yükseköğretim için tasarladığı çevrimiçi harmanlanmış öğrenmenin bileşenlerinin aşağıdaki şekil ile göstermektedir (Akt. Vaughan ve Power, 2008: 15-17).



Şekil 2.5. Çevrimiçi Harmanlanmış Öğrenme Ortamları (Power, 2008)

Yukarıdaki şekilde görüldüğü gibi Power, eş zamanlı ve eş zamansız çevrimiçi tasarımları birleştirerek tamamen çevrimiçi olan bir harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlamıştır. Power, harmanlanmış öğrenme ortamını tasarlariken kendi amacına hizmet edecek bir tasarımın yapılmasını esas almıştır. Bu çerçevede harmanlanmış öğrenme tasarımının, aslında öğrencilere sunulmak istenen bilginin en mantıklı şekilde hangi bileşenler kullanılarak daha iyi sunulacağına karar verme işi olduğu anlaşılmaktadır.

Vaughan ve Power (2008: 18)'a göre çevrimiçi bir harmanlanmış öğrenme ortamlarında kullanılan eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) bileşenlerin özelliklerini aşağıdaki gibidir:

Tablo 2.5. Çevrimiçi harmanlanmış öğrenme tasarımının bileşenleri

EŞZAMANLI (SENKRON)	EŞZAMANSIZ (ASENKRON)
Sözlü	Yazılı
Doğal/Spontan	Yansıtıcı
Canlı/Yapılandırılmamış	Yapılandırılmış
İhtiyaçlara uygun	Tehditkâr
Heyecanlı	Mantıklı
Yaratıcı	Katı

Carman (2005: 2) bir harmanlanmış öğrenme tasarımının en önemli unsurları arasında beş temel bileşenden söz etmektedir. Bunlar:

1. **Canlı Etkinlikler:** Senkron (Eşzamanlı) olan, tüm öğrenenlerin sanal sınıf ortamlarında canlı olarak aynı anda katıldığı öğretmen rehberliğindeki öğrenme ortamları.
2. **Çevrimiçi İçerik:** İnternet tabanlı, etkileşimli veya CD-ROM gibi öğrenenin istediği zaman ve kendi hızında öğrenebileceği Asenkron (Eşzamansız) öğrenme deneyimleri.
3. **İşbirliği:** Öğrenenlerin birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan ortamlar. Örneğin; e-mail, tartışma odaları ve çevrimiçi sohbetler.
4. **Değerlendirme:** Öğrenenlerin bilgilerinin ölçülmesidir. Ön-değerlendirme ile öğrencilerin hazırbulunuşluğu, son-değerlendirme ile ise çevrimiçi etkinlikler ve programın işleyişine bakılarak öğrenme transferlerinin ne kadar gerçekleştiği belirlenir.
5. **Destekleyici Materyaller:** PDA (avuç içi bilgisayarlar) uygulamaları. Örneğin; animasyon, video, ses dosyaları, PDF dosyaları, Slayt gösterileri vb.

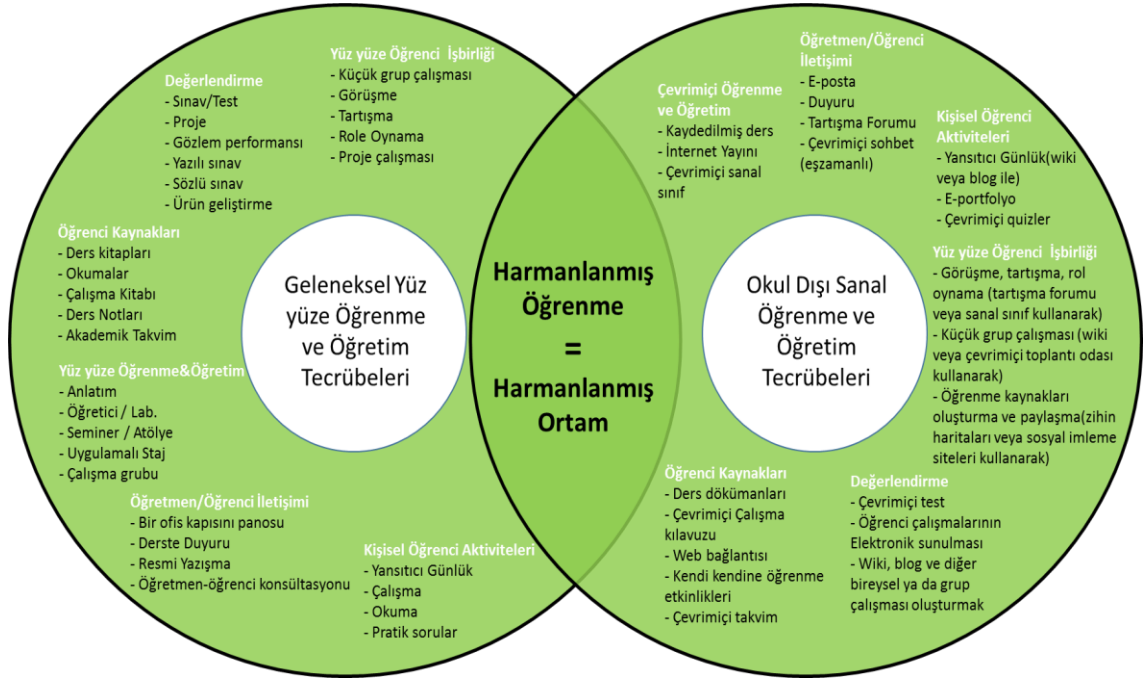
Bu çerçevede başarılı kabul edilecek bir harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğretme-öğrenme etkililiğini ve verimliliğini artırmak için aşağıdaki bileşenler gerekir (Garrison ve Kanuka, 2004: 102-103):

- ✚ Açık kurumsal bir hedef ve politika oluşturmak
- ✚ Potansiyel(ulaşılabilir) bir çerçeve oluşturmak, farkındalığı arttırmak ve görev bilinci oluşturmak

- ✚ Proje yönetimi ve kalite garantisi sağlamak
- ✚ HÖ kursu dönüşümlerini başlatmak için fakülte ve bölümler için mali destek ve teşvikler sağlamak
- ✚ Güvenilir ve erişilebilir teknoloji altyapısının kurulması için yatırım yapmak
- ✚ Etkili öğrenmenin başarılı örneklerini ortaya koyabilmek için prototip projelerin stratejik seçimini yapmak
- ✚ Harmanlanmış tasarım aracılığıyla örgün eğitim tasarımlarını desteklemek
- ✚ Yeni derslerde kullanılan öğrenme-öğretme yaklaşımları ile teknolojilere yönelik memnuniyeti ve başarıyı sistematik değerlendirmek
- ✚ Eğitime yön verecek, tavsiyelerde bulunacak, sorunları, zorlukları aşmaya yardım edecek ve fırsatları görmeyi sağlayacak bir görev grubu oluşturmak

Başarılı bir harmanlanmış öğrenme tasarımı oluşturmak için cevaplanması gereken soruları şöyle sıralamaktadır: 1. Çevrimiçi etkileşim nasıl daha kolay yönetilir? 2. Öğrencilerin çevrimiçi çalışmaları nasıl değerlendirilmelidir? 3. Yüz yüze ve çevrim içi öğretim yaklaşımları nasıl entegre edilmelidir? 4. Teknoloji nasıl kullanılmalıdır? Unutulmaması gereken husus ise tasarımın yeniden oluşturulması düşünüldüğünden daha zaman alıcıdır (Stovall, 2005: 13).

Bath ve Bourke (2010: 4) HÖ tasarımının bileşenleri, tasarımcılar için birer olanak olarak değerlendirmekte ve bu yönüyle harmanlanmış öğrenme kavramını yeni bir kavram olarak kabul etmemektedir. Bath ve Bourke bu olanakları aşağıdaki şekilde göstermişlerdir.



Şekil 2.6. Harmanlanmış Öğrenme Bileşenleri (Bath ve Bourke, 2010: 4)

Şekilde görüldüğü gibi Bath ve Bourke (2010), harmanlanmış öğrenme ortamlarının tasarımları ile ilgili bileşenleri, tasarımcıların belirledikleri amaçlarla doğrudan ilişkili olduğunu kabul etmektedir. Bu nedenle eğitimi harmanlamak amacıyla çevrimiçi eğitim ile yüz yüze eğitim birleştirilse de tasarımdaki hata ya da tasarlanırken yapılan bir yanlış harmanlanmış öğrenme ortamının etkisiz olmasına neden olabilmektedir. Bu nedenle harmanlanmış öğrenme ortamları tasarlanıp geliştirilirken kullanılacak yöntemin ve izlenecek olan yolun iyi hesaplanması gerekmektedir. Çünkü bir araya getirilen her bileşen doğru bir harmanlama anlamına gelmemektedir. Bu nedenle her bir parçanın bütüne hizmet etmesi gerekmektedir (Yıldız, 2011: 4).

2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Avantajları ve Dezavantajları

Harmanlanmış öğrenme tasarımlarının güçlü beş yönü bulunmaktadır. Birincisi, harmanlanmış öğrenme akademik başarı açısından öğrenme katkısı sağlar. İkincisi, mevcut yöntemlerin en iyi şekilde birleştirilmesine imkân verir. Üçüncüsü, kaynaklara erişimde kolaylığı sağlar, verimliliği artırır. Dördüncüsü, sosyal etkileşim araçları kullanılarak işbirliğine dayalı öğrenme için uygun ortam oluşturur. Son olarak, benzer teknoloji tecrübeleri sağlayarak öğrencileri iş yaşamına hazırlar (Graham, 2006; Akt, Ersoy, 2009: 21).

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bu güçlü yanları ile aşağıdaki yararları sağlaması beklenmektedir (Wilson ve Smilanich, 2004; Akt. Ünsal, 2007: 63; Usta ve Özdemir, 2007):

- ✚ Eğitime daha geniş alanda ulaşmak
- ✚ Kolay uygulanırlık
- ✚ Fayda-maliyet etkililiği
- ✚ Olumlu mesleki sonuçlar
- ✚ Değişik ihtiyaçlara cevap verebilme
- ✚ Gelişmiş eğitim

Tayebinik ve Puteh (2013: 3-4) ise harmanlanmış öğrenme avantajlarını aşağıdaki gibi sırlamaktadır:

- ✚ Harmanlanmış öğrenme sunduğu eğitim aracılığıyla öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve çıktılarını değiştirme potansiyeline sahiptir.
- ✚ Harmanlanmış öğrenme öğrencilere birçok kaynağa ulaşma imkânı sunar.
- ✚ Harmanlanmış öğrenme ile geleneksel sınıflarda teknolojiden faydalanılması öğrenme kalitesini arttırdığı gibi öğrencilerin güven ve yetkinlik geliştirmesine katkı sağlar.
- ✚ Öğrencilerin derse aktif katılımlarını sağlayan web tabanlı uygulamalar ile konunun derinlemesine anlaşılması için fırsatı sunar.

- ✚ Harmanlanmış öğrenme öğrenciler için kaynakları aktif kullanabilecekleri esnek bir öğrenme ortamı sunmakla birlikte ve öğretim üyelerine de küçük gruplar halinde öğrenciler ile daha fazla zaman geçirmek imkânı sunar (Oh & Park, 2009).

Harmanlanmış öğrenme, öğrenci esas alan stratejileri ve etkinlikleri kullanarak (Morgan, 2002; Collis, 2003:25; Smelser, 2002) öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişi sağlar (Hartman, Dziuban ve Moskal, 1999; Morgan, 2002). Öğrenciler arasında öğrenmeye karşı ilgi ve önem artar (Collins, 2003). Öğrencilere bireysel olarak danışmanlık hizmetinin daha fazla verilmesini sağlayarak, eğitim kurumunun zamanı ve insan kaynaklarını planlama stratejisinde gelişim sağlar (Bourne, 1998:70-88; Waddoups ve diğ., 2003:271-278; Akt. Usta 2007: 40).

Ayrıca harmanlanmış öğrenme, bağımsız öğrenmeyi teşvik etme, artan öğrenme, etkileşim, esneklik, kolaylık, artan eğitim memnuniyeti, erişilebilir ve farklı öğrenme deneyimleri sağlamakla birlikte öğrencileri değerlendirmede yaratıcı ve yenilikçi yöntemler kullanılmasına imkân sağlar. (Stovall, 2005: 14; Khan ve diğ. 2012: 28) Ayrıca harmanlanmış öğrenme toplulukları ile sınıf ve kursun zamandan kaynaklanan sınırlarını ortadan kaldırarak öğrenme ilişkilerinin ortaya çıkmasına, eleştirel düşünme ve üst düzey öğrenmeyi kolaylaştırmaya imkân sunar (Garrison ve Vaughan, 2008: 27; Garrison ve Kanuka, 2004: 98)

Harmanlanmış öğrenme tasarımlarında internet teknolojilerinin kullanılmasının yararlarından biri, öğrencilerin kendi kendine öğrenme alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olmasıdır. Çünkü harmanlanmış öğrenme ortamında kullanılan internet teknolojileri ile öğrenciler güncel bilgiye çok daha kısa bir kısa zamanda ulaşmakta ve kendi kendilerine öğrenme yeteneklerini geliştirerek bu yolla yeni bilgi ve beceriler kazanmalarına imkân sunmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme tasarımının yukarıda sıralanan avantajlarının yanında bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır (Stovall, 2005: 15). Bunlar:

- ✚ Geleneksel tasarımların geliştirilmesinden daha fazla zaman ve kaynak gerektirmesi,
- ✚ Hem geleneksel hem de çevrimiçi bileşenlerin tekrar tasarlanma ihtiyacı,
- ✚ Hem öğrenci hem de öğretmenler için yeni teknolojik beceriler gerektirmesi,

- ✚ Öğrencilerde içsel bir motivasyon gerektirmesi,
- ✚ Öğretmenlerin “güç kaybı” yaşaması

Harmanlanmış öğrenme ile çevrimiçi eğitimde karşılaşılan birçok güncel sorunun üstesinden gelinir. Çünkü harmanlanmış öğrenme ortamları uygun bir şekilde birleştirilirse çevrimiçi ortamlarının gücü ile klasik yüz yüze ortamların gücünü birleştirebilir. Bunun yanında harmanlanmış öğrenme ortamlarının en büyük dezavantajı, genel etkililiğini belirleyen bileşenleri başarıyla bir araya getirmedeki zorluktur (Ünsal, 2007: 32-33).

Bu nedenle harmanlanmış öğrenme tasarımının dezavantajları aslında bir öğretim tasarımında bulunulabilecek sınırlılıklardır. Bu sınırlılıkları şu şekilde sıralamak mümkündür (Fer, 2009: 24)

1. Öğretim çıktılarının iyi tanımlanamama ihtimali
2. Tasarımın başarısının uygulanması ile sınırlı olması
3. İzlenecek yöntemin belirlenmesinin zaman alması
4. Öğrenenleri homojen kabul etme
5. İçerik akışının dağınık ya da karışık olma ihtimali
6. Kullanılan materyallerin tasarıma uygun olmama ihtimali
7. Tasarımın taraflarca doğru algılanamaması ve olması gerekenden farklı bir uygulama ile başka çıktılara ulaşılması

Her öğretim tasarımında karşılaşılabilecek bu sınırlılıklar için en iyi çözüm yolu, tasarım hazırlanırken öğretmen ve öğrencilerin tasarım ekibine dâhil edilmesi kabul edilmektedir.

Harmanlanmış öğrenmenin avantajları ve dezavantajları göz önüne alındığında harmanlanmış öğrenme, başlangıçta çok karmaşık bir kavram olarak görünse de ve uygulanış aşamasında büyük çabalar gerektirse de daha sonra hem öğretmenin hem de öğrencinin eğitim ve öğretim sürecini büyük oranda kolaylaştıran bir yöntemdir (Zengin, 2013: 337).

Zenger ve Uehlein’e göre (2001) harmanlanmış öğrenme tasarımlarının eğitime dâhil edilmesi ile tasarımcılar, çevrimiçi eğitimde karşılaşılan birçok güncel sorunun

üstesinden gelebilirler. Harmanlanmış öğrenme tasarımları, klasik yüz yüze ortam ile uzaktan eğitiminin bir birleşimi kullanılarak oluşturulan ve uygulanan eğitim uygulamalarıdır. Horton (2000), çevrimiçi eğitim ve klasik yüz yüze eğitimin tamamlayıcı bir bütün oluşturacağını ve böylece bireyler için daha güçlü bir öğrenme ortamı sağlayacağını ifade etmiştir (Akt. Usta, 2007: 32).

Albrecht'e (2006) göre de harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenmenin birçok avantajını pedagojik olarak yenileyen bir yaklaşım olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler tarafından tercih edilen standart bir uygulama haline gelecektir (Akt. Yuen, 2011: 20).

Osguthorpe ve Graham'a (2003) göre harmanlanmış öğrenme ortamlarının birçoğunun dersi veren öğretmenler tarafından tasarlandığını, bu nedenle karma öğrenme ortamlarında uzaktan öğrenme yöntemlerinden çok yüz-yüze öğrenme yöntemlerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Çünkü bu şekilde öğretim programın gözden geçirilmesi ve yeniden yapılandırılması kolay bir hale gelmektedir. harmanlanmış öğrenme yaklaşımı kullananların çoğu, ders esnasında yapacakları ile ilgili etkinlikleri dersten önce değiştirebilme kolaylığını istemektedirler. harmanlanmış öğrenme ortamlarını düzenlemedeki bu kolaylıklar sayesinde esnek, etkileşimli, kendi kendini devam ettiren öğrenme ortamları oluşturulabilmektedir. (Akt.: Demirel, 2009:32-34).

2.6. Öğrenme Yönetim Sistemleri

Uluslararası alanyazında Learning Management System, ulusal alanyazında ise Öğrenme Yönetim Sistemi, Öğrenim Yönetim Sistemi ve Eğitim Yönetim sistemi şeklinde ifade edilen ÖYS, adından da anlaşılacağı üzere bir yönetim aracıdır ve eğitim içeriklerinin yönetimine, öğrenenler ve öğretenlerin izlenmesine, öğrenme öğretme süreçlerinin bireyselleştirilebilmesine olanak sağlayan bütünleşik bir sistemdir. ÖYS ve diğer bilgisayar terimlerinin arasındaki temel fark ÖYS'nin bütün eğitim öğretim sürecini doğası gereği sistematik bir yaklaşımla kapsamasıdır (Ozan, 2008: 61-62).

Aydın ve Biroğul (2008: 31), ÖYS'yi uzaktan eğitimde önemli bir yere sahip olan Sanal Öğrenme Ortamı ya da Öğrenim platformu olarak öğrenim sürecini planlamayı,

değerlendirmeyi, uygulamayı sağlayan bir yazılım ya da web tabanlı bir teknoloji olarak tanımlamaktadırlar.

ÖYS'nin amacı, çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme faaliyetlerini daha sistematik ve planlı bir hale getirip kolaylaştırmaktır. ÖYS aracılığıyla öğrenme faaliyetleri değerlendirilip izlendiği için, öğrenme tasarımlarının değiştirilmesine geliştirilmesine imkân sağlar (Duran, Önal ve Kurtuluş, 2006: 2).

Aydın ve Biroğul (2008: 33-34) Unesco web sitesindeki puanlamaya göre ilk 4 sırada bulunan açık kaynak kodlu eğitim yazılımları ve özellikleri aşağıdaki tabloda göstermişlerdir.

Tablo 2.6. Açık Kaynak Kodlu sistemlerin karşılaştırılması

ACIK KAYNAK KODLU ÖĞRENME YÖNETİM SİSTEMİ	MOODLE	ATutor [6]	DOKEOS [7, 8]	OLAT [9]
Standartlara (AICC, SCORM) uygunluk.	Scorm ve IMS Content Package desteği vardır.	Scorm ve IMS Content Package desteği vardır. Scorm ve IMS Content Package desteği vardır.	Farklı LMS lerin Scorm şeklindeki dersleri aktarma desteği.	SCORM, IMS Content Package ve QTI desteği
Çoklu dil desteği	Türkçe de olmak üzere 77 farklı dil desteği	Türkçe de olmak üzere 64 farklı dil desteği	5 dilde desteği vardır.	5 dilde desteği vardır.
Çevrim-içi sınav	10 farklı tipte soru desteği mevcuttur. Sınavlar saat, tarih ve süre kısıtlarına göre hazırlanabilir Sınavlar için "Güvenli Pencere" seçeneği vardır.	8 tip soru desteği vardır. Sınavlar saat, tarih ve süre kısıtlarına göre hazırlanabilir.	6 farklı tipte soru desteği var zaman süre kısıtlarını desteklemiyor.	4 farklı tipte soru desteği var zaman süre kısıtlarını desteklemiyor.
XML desteği	Var	Var	Yok	Yok
Çevrimiçi Sohbet ve Grup Çalışması	Çevrimiçi sohbet ve grup oluşturma araçları vardır. Her kullanıcı kendi grubu içerisinde çalışabilir.	Çevrimiçi sohbet ve grup oluşturma araçları vardır	Var	Çevrimiçi sohbet aracı yoktur. Ders içeriklere gruplara göre ayrılabilir
Sistem kurulum ve tamir (idame) kolaylığı	Kurulum ve sistem idamesi ile birçok dokümana Moodle.org ve birçok siteden ulaşılabilir.	Kurulum ile ilgili yeterli dokümantasyon yoktur.	Sitesinde flash tabanlı kurulum ve tanıtım dosyaları mevcut	Dokümantasyon yetersizdir
Öğrenci eğitim süreci takibi	Kullanıcının ziyaret ettiği linkler, içerikler, kaynaklar ve yaptığı bütün aktiviteler tarih ayrıntısıyla detaylı olarak görüntülenebilir.	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı istatistiksel olarak görüntülenebilir.	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı istatistiksel olarak görüntülenebilir	Kullanıcının ziyaret ettiği linkleri ve içerik kullanımı tarih detaylı olarak tutulur.
İçerik geliştirme ve ekleme araçları içerme	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur. Kurs sayfası da Html olarak düzenlenebilir.	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur.	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur.	Html tabanlı içerik hazırlamayı mümkün kılan editör mevcuttur.
Kimlik denetimi	Kendi veri tabanı hariç LDAP,IMAP gibi birçok sunucu üzerinde de tutulabilir.	Kullanıcı şifreleri veri tabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veri tabanında tutulur	Kullanıcı şifreleri veri tabanında tutulur
Anket ve forum desteği	Var	Var	Var	Var
Takvim	Dersin takvim üzerinde ilerlemesi izlenebilir. Dersler haftalık olarak düzenlenebilir.	Yok	Yok	Ajanda niteliğinde kullanılacak takvim var.

Video Konferans Desteği	Var. "Beyaz Tahta" uygulamasını da beraberinde içerir (Moodle version 1.6 ve üstü için,WiziQ live Class Modül)	Yok	100 kullanıcı aynı anda bağlanabilmesi mümkündür. "Beyaz Tahta" uygulaması yoktur.	Yok
Yedekleme Araçları	Sistem istenen saat ve tarihte otomatik yedek alabilir. Her modülün yedeği ayrı ayrı alınabilir.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınmaz.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınmaz.	Bütün kurs içeriğinin yedeği manuel olarak alınabilir. Modüllerin yedeği ayrı ayrı alınmaz.
Sistem gereksinimleri	Apache,MySQL,PHP	Apache,MySQL,PHP	Apache, MySQL ve PHP5	Java 1.5, Tomcat 5, MySQL 4.1, Apache 2.0 und OpenFire 3.3
Menü görünümü ve kullanım kolaylığı	Gayet iyi. Kişilerin kullanıcı profiline göre kendi istedikleri bilgileri, menüleri kaldırıp ekleyebilecekleri ara yüz tasarım imkânı mevcuttur.	İyi menü tasarımı sabit	İyi menü tasarımı sabit	Karışık menü tasarımı sabit
Birden çok girdi desteği(Multimedia vb.)	Scorm,IMS Content Package, mpeg,mov,mp3, flash,Office dosyası,JavaScript Tabanlı içerik desteği vardır.	Scorm,IMS Content Package,Office dosyası,mpeg,mov,mp3, flash desteği vardır.	Scorm,Office dosyası IMS Content Package, mpeg, flash desteği vardır.	Multimedia desteği yoktur.
Kullanım Yaygınlığı	73.000 kayıtlı kullanıcı	23,925 kayıtlı kullanıcı	600 kayıtlı organizasyon	150 kayıtlı olan kurulumu

Yukarıdaki öğretim yönetim sistemleri incelendiğinde aşağıdaki özelliklerin ne kadarını içerirse başarı oranı ve kullanım yaygınlığı o oranda artmaktadır (Aydın ve Biroğul, 2008: 32)

- ✚ Birden çok girdi türünde (Scorm, IMS Content Package, Mpeg dosyası, Office dosyası, JavaScript, PHP) içerik oluşturabilmek,
- ✚ İçerik geliştirme ve eklemenin yönetilebilmesi için araçlar içermek,
- ✚ Veri tabanı desteği,
- ✚ Gelişmiş arama ve üstbilgi saklama yeteneği,
- ✚ Diğer sistemlerle birlikte çalışabilirlik için XML desteği,
- ✚ Endüstri standartlarına (AICC ve SCORM gibi) uygunluk,
- ✚ Video Konferans Desteği,
- ✚ Sınav modülünün olması, Çevrim-içi sınav (Test tabanlı soru hazırlayabilme),
- ✚ Öğrenci eğitim süreci takibi,
- ✚ Çoklu dil desteği,
- ✚ Takvim,
- ✚ Yedekleme desteği,
- ✚ Sohbet aracı,
- ✚ Beyaz tahta,
- ✚ Grup çalışması, tartışma forumları,

- ✚ Sistem kurulum kolaylığı,
- ✚ Anket ekleme,
- ✚ Sistem gereksinimleri (ne kadar az ise o kadar kurulum kolaylığı).

Bu çerçevede Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemlerinden Moodle öğretim yönetim sisteminin, diğer sistemler arasından sahip olması gereken ve eğitsel kaliteyi artıracak birçok özelliği içerdiği söylenebilir (Elmas, Doğan, Biroğlu ve Koç, 2008: 54).

2.6.1. Moodle

Yukarıda sözü edilen açık kaynak kodlu sistemlerden biri olan Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment), yaklaşık 73 bin kayıtlı kullanıcısı olan bir öğrenme yönetim sistemidir. Web tabanlı eğitimin uygulanması için kullanılır. Kullanımının kolay olması, açık kaynak kodlu olması, 86 dil desteği, yardımcı programlarla birlikte çalışabilmesi, geniş bir geliştirici ekip tarafından güncelleniyor olması gibi özelliklerinden dolayı geniş bir kitle tarafından tercih edilmektedir. Eğitici ve öğrenci açısından kullanımı kolay bir ara yüze sahiptir. GPL lisanslıdır. Eklentileri modül şeklindedir. PHP tabanlıdır ve MySQL veri tabanı kullanmaktadır (Erişim: moodle.org., 2013) Moodle ile uzaktan eğitim uygulamalarının yanında örgün eğitime destek amaçlı harmanlanmış eğitim aracı olarak da kullanılabilir.

Moodle öğrenme yönetim sisteminin genel özellikleri şunlardır (Yapıcı ve Akbayın, 2012: 95-96) :

1. Tamamıyla ücretsizdir. Bu nedenle test edici kitlesi çok geniştir.
2. Her türlü işletim sistemine destek verir.
3. Büyük bir geliştirici ve eğitimci kitlesine sahiptir. Bu nedenle kısa sürede yeni sürümler geliştirilmekte ve yeni özellikler (modüller) eklenebilmektedir.
4. Açık kaynak kodlu (GPL lisanslı) olduğu için güvenlik açıklarının kapatılması ticari sistemlere göre çok daha hızlıdır.
5. Öğrenme iletişim araçları olarak tartışma forumu, dosya alış verişi, e-posta, takvim ve not tahtası ve gerçek zamanlı sohbet imkânına sahiptir.

6. Verimlilik araçları olarak dersin takvim üzerinde ilerleme durumu görüntülenebilir. Programda öğrencilere yardım ve yönlendirme desteği sunulabilir. Öğrenciler görüşme ve tartışmalar içinde arama yapabilirler.
7. Öğrenci kullanım araçları olarak öğrencinin kendini değerlendirmesi için öğrenci kişisel sayfaları bulunmaktadır.
8. Yazılımın destek araçları olarak kimlik denetimi, kurs yetkileri düzenleme, sunucu hizmetleri ve kayıt entegrasyonu bulunmaktadır. Sistem, kimlik denetimi için temel kullanıcı ismi ve şifresini kullanır.
9. Yöneticiler için farklı grup rollerinden erişim olanakları vardır. Bunlar; yöneticiler, eğitmenler, öğrenciler ve konuklardır.
10. Eğitmenler, öğrencilerin kursta kullanılmak üzere sınırlandırılmış metin dosyalarını kaydedebilir veya öğrenciler kendi kayıtlarını yapabilir.
11. Eğitmenler özel tarihlere tartışmalar veya kurs etkinlikleri koyabilirler. Sistem eş zamanlı olarak kurs tarihlerini kurumsal takvime göre ayarlar.
12. Eğitmenler soruları çoktan seçmeli soru, çoktan yanıtı soru, hesaplama, kısa cevaplı ve karşılaştırmalı soruları otomatik olarak oluşturabilirler. Soruların her bir cevabı ayrıntılı geri bildirim ve izlenimi içerir.
13. Eğitmenler kurs içeriğine erişen her öğrencinin IP adresi, tartışma forumları, kurs değerlendirmeleri ve ödevleri raporlandırabilir ve bunu ne sıklıkta olacağı ayarlanabilir.
14. Yazılımda üç çeşit kurs kalıbı bulunmaktadır. Bunlar haftalık düzenlenen etkinlikler, konularla düzenlenen etkinlikler ve sosyal içerikli tartışmaların yapıldığı kurs tipidir.

Bu yazılım üzerinden aşağıdaki çalışmalar yapılabilmektedir (Avşar, 2011; 830-831; Aydın ve Biroğul, 2008: 34)

1. Moodle üzerinden ödev verilebilir. Moodle; ödev hazırlayan öğrenciye geri bildirim yapmaya, ödev süre kısıtlaması koymaya imkân tanımaktadır. Gelişmiş dosya yükleme, çevrimiçi yazı, çevrimdışı etkinlik, tek dosya yükleme desteklenen ödev yöntemleridir.
2. Moodle üzerinden çalışmalar yaparken zaman sınırlaması koymak, her bir uygulamada son kaldığı yerden devam etme, sınavın kaç kere tekrarlanabileceği, soruların yerlerinin istenirse karıştırılması, her sayfadaki maksimum soru sayısını

ayarlayabilme, sonuç geribildirimi, sınava katılacak bilgisayarlar için IP aralığı belirlemek gibi kullanışlı özellikler mevcuttur.

3. Çoktan seçmeli tek veya birden fazla doğru yanıtı, eşleştirme, boşluk doldurma, doğru- yanlış biçimindeki sınav türleri sorunsuz bir şekilde yapılabilmekte ve sonuçlar öğrenci tarafından da anında görülebilmektedir. İstenirse kategoriler halinde oluşturulan sorular arasından rastgele sorular seçilerek sınav yapılması da mümkündür.
4. Bilgisayar ağları ortamında uzaktan eğitim tekniğinin Türkiye'de bir eğitim aracı olarak kullanılabilmesi için eğitimin Internet ortamında, çoklu-ortam araçlarından ve eğitici-öğrenci arası iletişimi sağlayacak servislerden yararlanılarak yapılması ve aynı zamanda yüz yüze eğitim ile de desteklenmesi önerilmektedir. Moodle üzerinde video konferans özelliği bulunmamaktadır. Bu problemin eklentilerle veya farklı yazılımlarla çözülmesi gerekmektedir.
5. Sisteme öğrenci kendisini kaydedebilir, site yöneticisi tek tek veya toplu kayıt yapabilir.
6. Öğrencinin ders içeriklerini görebilmesi için derse kayıtlı olması gerekmektedir. Bu noktada moodle, istenirse derslere parolalı ya da parolasız konuk girişine imkân tanımaktadır. Anket, ders, forum, ödev, sınav, sohbet, sözlük, veritabanı, wiki hazır ders bileşenleri olarak gelmektedir ve tüm bu bileşenlere internet üzerinden erişilebilir. Moodle üzerinden yapılan dersler saklanabilir, ilerleyen yıllarda tekrar kullanılabilir. Ders açarken gruplar oluşturulabilir.
7. Derslerle ilgili duyurular forum aracılığı ile yapılabilir. Forumda sorulan sorulara kullanıcılar ve öğretim elemanları yanıt verebilir. Burada dikkat edilmesi gereken konu istenmeyen mesajların engellenebilmesidir ki bu da ancak forum kurallarının konması ile yapılabilir.
8. Öğrencinin dönem boyunca yaptığı tüm etkinlikler kayıt altında tutulabilir. Sistem derslerdeki belgeler ve kullanıcı aktivitelerine yönelik kayıt ve istatistik tutmaktadır. Bu bilgiler metin veya hesap tablosu formatında kaydedilip saklanabilir.
9. Moodle bünyesindeki kullanışlı bir anket bileşeni mevcuttur.

Moodle'nin yukarıda sayılan yararlarının yanında bazı sınırlılıklara da vardır. Bunlardan ilki, kurulum için orta seviyede tasarım için ileri seviyede bir teknoloji bilgisini gerektirmesidir. Moodle ülkemizde okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından

fazla bilinmemekle birlikte bilenler tarafından da iş yükünü arttırdığı düşünülerek kullanılmamaktadır. Moodle'da ölçme faaliyetleri hala istenilen güvenilirlikte değildir. Moodle ile klasik sınıf ortamındaki sınıf yönetimi gerçekleştirilemez. Ülkemizde ve dünyada yükseköğretimde kullanılmasına rağmen ilk ve orta öğretimde yaygın bir kullanımı yoktur (İşman, 2011: 800).

2.7. İlgili Araştırmalar

2.7.1. Yurtiçinde Yapılmış Araştırmalar

Delialioğlu (2004) tarafından 50 öğrenci katılımıyla yapılan çalışmada web destekli öğretimin etkililiği, öğrencilerin başarısı, bilgiyi hatırlama, derse karşı tutum ve ders doyumları incelenmiştir. Harmanlanmış ders ile geleneksel ders arasında öğrenci başarısı, bilgiyi hatırlama, derse karşı tutum ve ders doyumları yönünden karşılaştırılan deneysel çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Araştırma sonunda, öğrenci başarısı, bilgiyi hatırlama, derse karşı tutum ve ders doyumları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırma sonucunda harmanlanmış derste öğrenmelerinde önemli rol oynayan faktörler; dersin web sitesindeki bilgi miktarı, biliş-üstü destek gereksinimi, özgün öğrenme etkinlikleri, işbirlikli öğrenme, güdü kaynağı ve türü, bireysel öğrenme ve internet erişimi şeklinde belirlenmiştir.

Akkoyunlu ve Soylu (2006), yaptıkları çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik öğrencilerin görüşlerini araştırmışlardır. Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri anabilim dalında okuyan 64 öğrenci üzerinde yürütülen çalışmada öğrencilerin başarı düzeyleri ve katılım sıklığı dikkate alınmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun (n=54) harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi orta ve yüksek seviyede bulunmuştur. Araştırmada elde edilen nitel veriler sonucunda ise başarısı düşük olan öğrencilerin yönteme yönelik olumsuz görüşler ortaya koyduğu, başarısı yüksek olan öğrencilerin ise yönteme ilişkin görüşlerinin oldukça olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca forum ortamına katılım sıklığı yüksek olan öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamına yönelik olumlu görüş bildirdikleri ifade edilmiştir.

Uğur (2007) tarafından yapılan araştırmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamına ve yöntemin uygulanmasına yönelik görüşleri cinsiyet, öğrenme stilleri ve başarı değişkenleri açısından belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Bilgi ve Belge Yönetimi anabilim dalında okuyan 33 son sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmacı öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamı ve uygulanmasına yönelik görüşlerini belirlemek için Harmanlanmış Öğrenmeye Yönelik

Görüş Ölçeğini, öğrenme stillerini belirlemek için ise Kolb Öğrenme Stili Envanterini kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin harmanlanmış öğrenmenin uygulanmasına yönelik görüşlerinin yüksek düzeyde olumlu olduğu, ayrıca öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüşleri ile uygulanmasına yönelik görüşleri arasında pozitif anlamlı ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ve uygulanmasına ilişkin görüşleri öğrenme stillerine ve başarılarına göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kız öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ve uygulanmasına yönelik görüşlerinin olumluluk düzeyi erkek öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmadığı ve cinsiyete göre başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmektedir.

Delialioğlu ve Yıldırım (2007) “Bilgisayar Ağları ve İletişim” dersini alan 25 öğrenci ile yaptıkları çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamında “interaktif öğrenmenin etkili boyutları” ile ilgili öğrenci görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma 14 hafta sürmüş olup çalışmanın sonunda, "interaktif öğrenme etkili boyutlar" hakkında veri toplamak için görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırmacı öğretim elemanlarının harmanlandığı çalışma sonucunda, üst bilişsel destek ihtiyacı, otantik öğrenme faaliyetleri, işbirliği tipi ve motivasyon kaynakları ile bireysel öğrenme ve internete erişimin öğrenci öğrenmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Cabi (2009) yaptığı doktora çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamında öz düzenlemeye dayalı öğrenimin öğrencinin başarısı, güdülenmesi ve öğrenme stratejileri üzerindeki etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya, Başkent Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim dalı Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Programında 2008-2009 öğretim yılı güz döneminde birinci sınıfta okuyan, “Bilgisayar I” dersini alan, 46 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, öz düzenlemeye dayalı karma öğrenme ve geleneksel harmanlanmış öğrenmedir. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise akademik başarı ve motivasyondur. Öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ve geleneksel harmanlanmış öğrenme ile öğrenen öğrencilerin ön-test, son-test ve kalıcılık testi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin akademik başarı ortalama puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre, öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarısını

artırmada önemli bir etkisi olduğu ifade edilmiştir. Öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ve geleneksel harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerin güdülenme ve öğrenme stratejilerinin alt boyutlarının ortalama puanlarında değişim bulunmasına rağmen, bu değişimin anlamlı olmadığı bulunmuştur. Aynı araştırma, farklı derslerde farklı öğretim kademelerinde ve farklı gruplar üzerinde benzer araştırmaların yapılması bulguların genellenebilirliği açısından önemlidir. Bu nedenle öğrencilerin öğrenme stilleri, epistemolojik İnançları gibi bireysel farklılıkları dikkate alınarak öz düzenleme stratejilerinin kullanımına yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Çolakoğlu (2009) yaptığı çalışmada, ARCS Motivasyon Modeli kullanılarak tasarlanan harmanlanmış öğretim modülleri ile herhangi bir motivasyon modeli esas alınmadan tasarlanan harmanlanmış öğretim modüllerinin öğrenci motivasyonu üzerine olan etkilerini incelemiştir. Araştırma Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği anabilim dalında Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda ARCS motivasyon modeli kullanılarak tasarlanan öğretim modüllerinin herhangi bir motivasyon modeli kullanılmadan tasarlanan öğretim modüllerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırdığı sonucuna ortaya çıkmıştır.

Bir diğer çalışmada Aksoğan (2011) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi incelenmiştir. Araştırma, İnönü Üniversitesi Malatya Meslek Yüksek Okulu Bilgisayar Programcılığı ikinci sınıftaki 32 deney, 31 kontrol grubu öğrencilerinden oluşan ve “Bilgisayar Donanımı” dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Deney grubuna harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanırken, kontrol grubu geleneksel ortamda çalışmalarını gerçekleştirmiştir. Çalışma sonucunda; deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test başarı puanları arasında anlamlı bir bulunmamıştır. Bu sonuçlar, harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin, yüz yüze ortamda öğrenim gören kontrol grubu öğrencileri kadar öğrenme sağladığını göstermiştir. Her iki gruba uygulanan kalıcılık testi başarı puanlarında, deney grubunun lehine çıkan anlamlı fark harmanlanmış öğrenme ortamlarında elde edilen öğrenmenin daha kalıcı olduğunu göstermiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim gören öğrenciler, konuları kalıcı bir şekilde öğrendiklerini, tekrar ve uygulama yaptıklarını, bazı durumlarda danışmanla

iletişime geçme ihtiyacı duyduklarını, dersin web sitesindeki özelliklerin birçoğunu beğendiklerini fakat bunun yanında bazı sorunlarla da karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Kurt (2012) tarafından yapılan çalışmada, ARCS motivasyon modeline göre harmanlanmış öğrenmenin, öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. İlköğretim 6.sınıf Bilişim Teknolojileri dersini alan 80 öğrenciden oluşturulan deney ve kontrol gruplarına 4 hafta süresince haftada 2 ders saati boyunca araştırmacı tarafından tasarlanan öğretim ortamı kullanılmıştır. Araştırmada nicel veriler öğrencilerin başarı düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Bilişim Teknolojileri Dersi Akademik Başarı Testi” ile toplanmıştır. Nitel veriler için 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Deney ve kontrol grubuna uygulanan akademik başarı testinden (ön test-son test) elde edilen bulgularda, ARCS Motivasyon Modeline göre harmanlanmış ilköğretim 6.sınıf Bilişim Teknolojileri dersini alan öğrencilerin akademik başarılarına yönelik anlamlı bir fark saptanmıştır. Araştırmada öğrenciler, kendileri ve çevreleri ile ilgili bilgilerin bulunduğu materyalleri daha çok sevdikleri saptanmıştır. Harmanlama için kullanılan etkinlikler (forum, sohbet ve mesajlaşma) sayesinde, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arasındaki iletişim güçlendirmiştir. Birbirlerini değerlendirme, yardım etme, yardım alma ve bilgiye kolay ulaşma açısında harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısına olumlu etkisinin olduğu ifade edilmektedir.

Saritepeci (2012) yaptığı çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini incelemiştir. Çalışma, ilköğretim okullarının 7. sınıflarına devam eden 52 deney, 55 kontrol grubu olmak üzere 107 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplamak amacıyla likert tipi ön-test ve son-test çoklu düzeyde değerlendirme anketi ile ön-test ve son-test başarı testi kullanılmıştır. Bu araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyon erişim düzeylerini anlamlı derecede daha olumlu etkilediği sonucuna

ulaşmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin daha iyi anlaşılması için araştırmaların farklı örneklerle tekrarlanması önerilmektedir.

Bir diğer araştırmada Demirkol (2012) harmanlanmış öğrenmenin, ortaöğretim kurumu öğrencilerinin akademik başarısına ve öğrencilerin tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada öğrencilere web destekli öğrenme ve yüz yüze eğitimin harmanlandığı bir ortam sağlanmıştır. Deney ve kontrol grubundan toplam 54 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Oluşturulan gruplardan deney grubu harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim görmüş, kontrol grubunu oluşturan öğrenciler geleneksel eğitim ortamında öğrenime devam etmişlerdir. Oluşturulan öğrenme ortamları Biyoloji dersinin kalıtım konusu üzerine kurulmuş ve 6 hafta sürmüştür. Araştırma sonunda harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları ile geleneksel öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin öğrenme sonunda biyoloji dersine olan ilgilerinin arttığı ve biyoloji dersinin işleniş şeklinden keyif aldıkları görülmüştür.

Bir diğer araştırmada Çardak (2012) harmanlanmış öğrenme sürecinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amaçlamıştır. Araştırma, katılımcı eylem araştırması olarak desenlenmiş olup Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Anabilim dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın ikinci sınıfında öğrenim gören 30 öğrencinin katılımıyla ve 12 haftalık uygulama süreciyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, etkinlik seçim formu, yüz-yüze ders video kayıtları ve çevrimiçi öğrenme ortamı kayıtları, yüz-yüze ders çalışma kâğıtları, anket, görüşmeler, öz-değerlendirmeler, araştırmacı günlüğü ve alan notları, Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi ses kayıtları olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır. Öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular, etkileşimin uygulama sürecinde genel olarak bir artış sergilediğini ve öğrencilerin daha çok birbirlerinin görüşlerini onaylama, geliştirme, sorularına yanıt verme gibi etkileşim yolları ile öğrenci-öğrenci etkileşimini gerçekleştiklerini göstermiştir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ise nicelik açısından, eş-zamanlı etkinliklerde uygulama sürecinin başından itibaren oldukça fazla olduğu, farklı-zamanlı etkinliklerde ise bu etkileşim türünün uygulama sürecinde arttığı

belirlenmiştir. Öğrencilerin başarı testi sonuçlarına göre, öğrenmelerinin bilişsel ve duyuşsal düzeyde anlamlı bir artış olduğu ifade edilmiştir.

Caner (2009) tarafından yapılan doktora tezinde Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması için hazırlanan harmanlanmış öğrenme modelinin uygulandığı bir dersi geliştirmeyi amaçlamıştır. Pedagojik eylem araştırması desenlemesiyle dördüncü sınıf 18 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada katılımcıların web destekli öğretim boyutu ile ilgili görüşlerini ve uygulanan derse yönelik memnuniyeti ölçmek için açık uçlu sorular sorulmuş ve açık uçlu görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin web destekli öğrenme boyutu ile ilgili görüşleri olumlu bulunmuş, araştırma için geliştirilen model ile sunulan ders öğrencilerin tümünün beklentilerini tam olarak karşıladığı için öğrencilerin bu dersi almaktan memnun kaldıkları ortaya çıkmıştır.

Yıldız (2011) yaptığı çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamlarının ilköğretim 7.sınıf sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisini incelemiştir. Çalışmasında yüz yüze eğitim ortamı ile bilgisayar destekli öğretimin bir arada kullanılacağı örnek bir harmanlanmış eğitim ortamı uygulaması oluşturmuştur. Araştırma 71 katılımcı üzerinde yürütülmüş olup deney grubu olarak alınan öğrenciler harmanlanmış öğrenme ortamında, kontrol grubu olarak alınan öğrenciler ise yüz yüze sınıf ortamında 5 ders saati çalışmışlardır. Araştırmada, yarı deneysel desenlerden eşleştirilmiş ön test-son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırma sonucu, deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu ve öğrencilerin harmanlanmış eğitim ortamlarında akademik başarı puanlarının arttığı belirlenmiştir.

Diğer bir çalışmada Yapıcı (2011), biyoloji öğretiminde harmanlanmış öğrenme yönteminin uygulanması ve sonuçlarının değerlendirilmesi amacıyla öğrencilerin biyoloji başarılarına, biyoloji tutum ve öz yeterlik algılarına, internet kullanımına yönelik tutum ve öz-yeterlik algılarına etkisi araştırmıştır. Araştırma modeli olarak ön test - son test kontrol gruplu modelin kullanılmış olup lisesi 9.sınıf öğrencilerinin katılımıyla “Canlıların Sınıflandırılması ve Biyolojik Çeşitlilik” ünitesinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda 47, kontrol grubunda ise 60 öğrenci olmak üzere toplam 107 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama araçları olarak; araştırmacı tarafından

geliştirilen biyoloji başarı testi, biyoloji tutum ölçeği, biyoloji öz-yeterlik algısı ölçeği, internet kullanımına yönelik tutum ölçeği, internet öz-yeterlik ölçeği, harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüş ölçeği ve görüşme soruları kullanılmıştır. Uygulama toplam 11 hafta sürmüştür. Deney grubunda dersler harmanlanmış öğrenme yöntemine uygun olarak hem yüz-yüze ortamda hem de internet ortamında sunulmuştur. Harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi boyutunu oluşturmak üzere bir Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) olan Moodle kullanılmıştır. Kontrol grubunda ise sınıf ortamında geleneksel yüz-yüze öğretimle dersler işlenmiştir. Ayrıca, deney grubuna harmanlanmış öğrenmeye yönelik görüş ölçeği uygulanmış ve görüşmeler yapılmıştır.

Semerci ve Özer (2012) yaptıkları çalışmada ise öğrenci merkezli eğitime dayalı olarak geliştirilmiş olan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin eleştirel düşüncelerine etkisini saptamayı amaçlamışlardır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Çalışma sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında birinci ve ikinci öğretimde okuyan 35'er öğrenci üzerinde yapılmıştır. Deneysel uygulama toplam altı hafta sürmüştür. Veriler, Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ile toplanmıştır. Deneysel çalışmanın sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin analitiklik, meraklılık ve kendine güven alt ölçeklerinde eleştirel düşünme eğiliminin anlamlı derecede geliştirilemediği tespit edilmiştir. Bu yüzden farklı karma öğretim modellerinde öğrencilerin bu yönlerinin geliştirilmesine yönelik yöntemlerin seçilmesi önerilmektedir.

Aygün (2011) yaptığı çalışmada; Algo-Heuristik Kuram'a dayalı harmanlanmış bir öğrenme ortamının öğrencilerin sunum hazırlama becerilerine, bilgisayara yönelik tutumlarına ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerine olan etkileri araştırmıştır. Araştırma 2010-2011 öğretim yılında Kırşehir ili merkezindeki Hüsnü M. Özyeğin İlköğretim Okulu'nda Bilişim Teknolojileri dersini alan iki 5. Sınıf şubesinde okuyan toplam 71 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulama deney grubu olan 5/B sınıfı öğrencileriyle Algo-Heuristik Kuram'a dayalı harmanlanmış öğretim ortamında, kontrol grubu olan 5/A sınıfı öğrencileriyle ise geleneksel öğretim ortamında 6 hafta boyunca sürdürülmüştür. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada, Algo-Heuristik Kuram'a dayalı harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin geleneksel ortamda öğrenim gören öğrencilere

göre sunum hazırlama becerilerine yönelik akademik başarılarının arttığı, bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilendiği ve bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır.

Balaman'ın (2010) yaptığı çalışmada ise temel amacı, harmanlanmış öğrenme modelinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına, tutumlarına ve motivasyonlarına etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın örneklemini, Hatay ili Kırıkhan ilçesindeki Öğretmen Yüksek Acun İlköğretim Okulu 7.sınıfta okuyan 64 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma öncesinde deney ve kontrol gruplarının fen ve teknoloji dersindeki başarılarında, derse karşı tutum ve motivasyonlarında anlamlı fark bulunmamıştır. Araştırma sonrasında deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarında, derse karşı tutum ve motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Dağ ve Geçer (2012) yapmış oldukları çalışmada, eğitim fakültelerinde okutulan Bilgisayar 2 dersini harmanlanmış ortamda planlanmış ve uygulamıştır. Uygulama sonucunda, matematik ve sınıf öğretmenliği bölümlerinin 1.sınıfında okuyan, dersi ilk kez alan ve harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla ilk kez karşılaşan öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış anket formu ile alınmıştır. Elektronik ortamda sunulan anket formunu gönüllü ve tam olarak dolduran 67 öğrencinin anketlerinden elde edilen verilere içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, öğrenme ve değerlendirme açısından dersin özellikle elektronik ortam uygulamalarıyla yürütülmesinin öğrenciler üzerinde olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Öğrenciler uygulama ve etkinlikler açısından dersin aktif katılımlarını sağladığını ifade etmişler ve dersin içeriğini, ödev ve projeleri elektronik ortamda takip etmenin ilginç ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir.

Horzum (2011)'un yaptığı çalışmada hem uzaktan eğitimde kişiler arası potansiyel yanlış anlamalara yol açan psikolojik ve iletişimsel boşluğu ifade eden transaksiyonel uzaklık algısını ölçmek üzere bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır. Hem de harmanlanmış öğrenme öğrencilerinin transaksiyonel uzaklık algılarının cinsiyet, karma öğrenmeyi faydalı bulup bulmama, yararlanılan bileşen ve sisteme bağlanma sayısı değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda ölçek toplam 38 madde ve beş faktörden oluşmuştur. Ölçek kullanılarak yapılan ölçümler sonucunda öğrencilerin transaksiyonel uzaklık algılarında

cinsiyet, yararlanılan bileşen ve sisteme bağlanma sayısının anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerden karma öğrenmeyi faydalı bulanların karma öğrenmeyi faydalı bulmayanlara göre diyalog, yapı esnekliği, kontrol ve özerklik algılarının yüksek, içerik organizasyonu algılarının ise düşük olduğu bulunmuştur. Araştırmada öğrencilerin karma öğrenmeyi faydalı bulmalarının karma öğrenmeye yönelik uzaklık algısını azalttığı bulunmuştur.

2.7.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar

Bath ve Bourke (2011) Griffith Üniversitesi'nde akademik personele yönelik tasarlanmış oldukları kurs ile öğretim tasarımlarından harmanlanmış öğrenme konusundaki bilgi ve becerilerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Veriler online(www.SurveyMonkey.com) bir öz-değerlendirme aracı ile ders öncesi ve sonrası yapılan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Ankette harmanlanmış öğrenme ile ilgili bilgi ve becerilerini 1= Hiç 6=Kapsamlı arasında, harmanlanmış öğrenme ile ilgili bilgi ve becerilerine güvenlerini 1=Hiç 6=Tam arasındaki likert tipi ölçekle değerlendirmişlerdir. Çalışma sonucunda tüm katılımcıların harmanlanmış öğrenme ile ilgili bilgi ve becerilerinde bir artış yaşanmış, katılımcılar harmanlanmış öğrenme tasarımları ile ilgili bilgi ve becerilerine daha fazla güvendiklerini ifade etmişlerdir.

Pokuaa (2011) Gana'da bulunan iki yükseköğretim kurumu Kwame Nkrumah Teknik Üniversitesi'nde ve Sunyani Teknik Üniversitesi'nde yüz yüze ve web tabanlı uzaktan öğrenme yaklaşımlarını harmanlayarak modellediği çalışmada öğrencilerin dönem sonu sınav sonuçlarını öğrencilerin performanslarını değerlendirmek için kullanmıştır. Kwame Nkrumah Teknik Üniversitesi'nden elde edilen deneysel sonuçlar harmanlanmış öğrenme uygulamasının öğrenci performansında % 61 oranında bir iyileşme sağladığı ifade edilmiştir. Pokuaa'ya göre yeterli hazırlık yapıldığında öğretim teknolojisini uygulamanın büyük başarılar vaat etmektedir. Sunyani Teknik Üniversitesi'ndeki çalışmanın sonucu ise göstermiştir ki, öğrenme sürecinde teknolojik hazırlıklar yetersiz ise, ne yazık ki sonuçlar geleneksel yüz yüze yaklaşımındakinden daha kötü olabilir. Burada, öğrencilerin ilk yarıyıl performans sonuçları ortalama % 15 düşüş göstermiştir. Pokuaa, harmanlanmış öğrenme tasarımlarının ancak öğrenciler ve

öğretmenlerin kendi özel ortamında en iyi sonuçlar verebileceğini ve o zaman onların özel ihtiyaçlarını giderebileceğini ifade etmektedir.

Alonso, Manrique, Martínez, and Viñes (2011), Madrid Teknik Üniversitesi Bilgisayar Mühendisliği Lisans anabilim dalında okutulan Program Geliştirme Modelleri dersini alan 693 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmışlardır. Bu 693 öğrenciden, 264'ü 2006, 198'i 2007 ve 124'ü 2008 akademik yıllarında yüz-yüze eğitim almışlardır. Geriye kalan 107 öğrenciye ise 2009 akademik yılında aynı dersin eğitimi almaları için uzaktan öğrenme yaklaşımı ya da harmanlanmış öğrenme yaklaşımı arasında tercih yapabileceği bir eğitim sistemi uygulandı. Bu 107 öğrenciden, 52'si uzaktan öğrenmeye kayıt olurken 55'i ise harmanlanmış öğrenme yaklaşımını seçmiştir. Uzaktan öğrenme ve harmanlanmış öğrenme kurslarından sonra, yeni sistem altında öğrenciler tarafından kazanılan notlar, daha önceki yıllarda geleneksel yüz-yüze sınıfta (ders-tabanlı) aldıkları notlarla istatistiksel olarak karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak, harmanlanmış öğrenme ve e-öğrenme sınıflarındaki öğrencilerin notları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Öte yandan, 2009 yılında harmanlanmış öğrenme alan öğrencilerin ortalama notu önceki yıllarda geleneksel ders alan öğrenciler tarafından elde ortalamadan istatistiksel olarak daha fazla bulunmuştur.

Pearcy (2009) 2005 ve 2006 öğretim yıllarında North Texas Üniversitesi'nde, 633 öğrenciyle gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında; harmanlanmış öğrenme ortamını geleneksel yüz-yüze öğretim ve web tabanlı uzaktan eğitim ile karşılaştırarak, öğrencilerin akademik performansları, derse yönelik tutumları ve memnuniyet düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; öğrencilerin genel memnuniyet düzeylerinin oldukça yüksek olduğu, derse yönelik tutumlarında geleneksel öğretim lehine anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Ayrıca akademik performans ile çevrimiçi etkinliklere katılma süreleri arasında düşük pozitif ilişki olduğu ifade edilmiştir.

Riffell ve Sibley (2004), harmanlanmış ders tasarımlarının Çevre bilimi Lisans derslerine katılımı arttırıp arttırmayacağını araştırdıkları çalışmada yüz yüze öğretim ve çevrimiçi öğrenme yaklaşımlarını birleştirerek harmanlanmış bir ders tasarlamışlardır. Çalışma sonuçlarına göre; çevrimiçi ödev tamamlama oranlarının geleneksel pasif yapılan derslere katılım oranından daha yüksek olduğu ve bu farkın sınıf seviyesi

yükseldikçe arttığı ifade edilmiştir. Araştırmacılara göre; harmanlanmış ders formatlarının öğrenci katılımını arttırmada etkili olabileceği düşünülmektedir.

Diğer bir çalışmada Rovai ve Jordan (2004) geleneksel, harmanlanmış ve tamamen çevrimiçi tasarlanmış üç öğrenme ortamı arasında toplum hissi oluşturma seviyesini incelemeyi amaçlamışlardır. Katılımcılar, aynı dönem boyunca üç lisansüstü düzeyinde eğitim programına kayıtlı 68 öğrenciden oluşturmaktadır. Kaydolan toplam öğrenci sayısı, gönüllü öğrenci sayısı ve gönüllülerin oranı şöyledir: a) geleneksel ders, 26 kayıtlı, 24 gönüllü, %92.31 gönüllü oranı b) harmanlanmış ders, 28 kayıtlı, 23 gönüllü, %82.14 gönüllü oranı c) tamamıyla çevrimiçi ders 25 kayıtlı, 21 gönüllü, %84.00 gönüllü oranı şeklindedir. Nedensel karşılaştırmalı bir araştırma modeli kullanan araştırmacılar harmanlanmış derslerin öğrenciler arasında geleneksel ya da tamamen çevrimiçi derslerden daha güçlü topluluk hissi uyandırdığını tespit etmişlerdir.

Weibelzahl ve Dowling (2007) tarafından yapılan çalışmada; bir programlama dersi bir grup için tamamen çevrimiçi diğer grup için ise yüz yüze öğrenme ile harmanlanmış olarak tasarlanarak uygulanmıştır. Araştırmacılar, yüz yüze öğrenmenin öğretim sürecinin tamamlanmasında pozitif etkiye sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Fakat akademik başarı açısından iki grup arasında yapılan karşılaştırmada dersi tamamen çevrimiçi alan öğrencilerin yüz yüze alanlardan daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Weibelzahl ve Dowling, bu durumun harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerinde olumlu etkisini belirten çalışmalarla karşılaştırıldığında farklı bir sonuç olduğunu vurgulamışlardır.

Başka bir çalışmada Lin (2008), eğitiminde geleneksel öğretimin içine çevrimiçi bileşenleri harmanlayarak tasarladığı dersi üç sınıfta uygulamış ve 46 hizmet öncesi öğretmenden anket yoluyla topladığı verileri değerlendirerek geleneksel yüz yüze öğretimin çevrimiçi bileşenlerle olduğu zaman tek bir sunumla öğrenmenin arttığını ifade etmiştir.

Alebaikan (2010) yaptığı doktora çalışmasında Suudi Arabistan'da yeni bir deneyim olan harmanlanmış öğrenme ile ilgili Suudi kadın öğretim elemanı ve lisans öğrencilerinin algıları araştırmıştır. Çalışmada harmanlanmış öğrenmenin Suudi Arabistan'da başarılı bir öğrenme deneyimi sunma potansiyeline sahip olduğu sonucuna

varmıřtır. Yeni bir yaklařım kullanılmasında adaptasyon zorlukları her zaman olduđu gibi, bu arařtırmada da Suudi Yůksekůđretimde harmanlanmıř ۆđrenme uygulamalarında zorlukların nasıl özůlebileceđi ile ilgili iđörü sađlanmıřtır. Çalıřmada en önemli sonuçlarından biri, harmanlanmıř ۆđrenme ortamının toplumların kendi kůltürel deđerlerini ve geleneklerini koruyarak yůksekۆđrenimlerine devam etmek için esneklik sunması olarak ifade edilmiřtir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırma, deneme modelindedir. Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir (Karasar, 1999: 87). Araştırmada, yarı-deneysel desen kapsamına giren “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu desen” kullanılmıştır. Bu model, birden çok grup içerisinden yansız olarak bir deney bir de kontrol grubunun eşleştirilerek oluşturulması esasına dayanmaktadır (Büyüköztürk, 2009: 206).

Bu modelin simgesel görünümü Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Ön-test Son-test Kontrol Gruplu Desen Modeli

Grup		Ön-test	Denel/Deneysel İşlem	Son-test
D₁	R	Q _{1,1}	X	Q _{1,2}
K₁	R	Q _{2,1}		Q _{2,2}
D₂	R	Q _{1,1}	X	Q _{1,2}
K₂	R	Q _{2,1}		Q _{2,2}

D: Deney grupları

K: Kontrol grupları

R: Random

X: Harmanlanmış öğrenme ortamı

Q_{1,1}: Harmanlanmış öğrenme ortamındaki ön test

Q_{2,1}: Geleneksel öğrenme ortamındaki ön test

Q_{1,2}: Harmanlanmış öğrenme ortamındaki son test

Q_{2,2}: Geleneksel öğrenme ortamındaki son test

Bu araştırmanın deneysel deseni iki deney, iki de kontrol grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada deney grubunu, harmanlanmış öğrenme ortamına tâbi tutulan öğrenciler; kontrol grubunu ise geleneksel öğretim ortamına tâbi tutulan öğrenciler oluşturmaktadır.

Simgesel görünümü yukarıdaki gibi olan deneysel desenin açılımı Tablo 3.2' de verilmiştir.

Tablo 3.2. Araştırmada Kullanılan Deneysel Desenin Açılımı

GRUPLAR	ÖNTEST	DENEL İŞLEM	SONTEST
Deney 1 Matematik Öğretmenliği	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği	Harmanlanmış Öğrenme Ortamı	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği
Kontrol 1 Matematik Öğretmenliği	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği	Geleneksel Öğretim Ortamı	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği
Deney 2 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği	Harmanlanmış Öğrenme Ortamı	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği
Kontrol 2 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği	Geleneksel Öğretim Ortamı	Test 1 + Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği + Motivasyon Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma, 2012 – 2013 öğretim yılı II. Yarıyılında, Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı 4/A normal örgün öğretim ve 4/A ikinci öğretim ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3/A ve 3/B normal örgün öğretim sınıflarında devam eden 158 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Deneysel çalışmada kullanılan “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi, matematik öğretmenliği anabilim dalı anabilim dalı dördüncü sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı üçüncü

sınıflarında okutulduğu için bu iki bölüm çalışmaya dâhil edilmiş olup deney ve kontrol grupları kendi içlerinde random örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

Buna göre; matematik 4/A(İ.Ö) ve sosyal 3/B(N.Ö) sınıfları deney grubu, Matematik 4/A(N.Ö) ve Sosyal 3/A(N.Ö) sınıfları ise kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama işlemlerine katılmayan, internet üzerindeki etkinlikleri düzgün takip etmeyen veya devamsız olan Matematik ve Sosyal deney gruplarından toplam 10 öğrenci, veri analizlerine dâhil edilmemiştir. Matematik ve sosyal kontrol gruplarından devamsız olan 5 ve ölçekleri düzgün doldurmayan 8 öğrenci veri analizlerine dâhil edilmemiştir.

Bunun sonucunda Matematik Deney Grubu 38, Kontrol grubu 38, Sosyal Deney Grubu 41, Kontrol Grubu 41 kişiden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubunun dağılımı Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3. Çalışma Grubu İle İlgili Bilgiler

GRUPLAR	N
Matematik Deney Grubu: Harmanlanmış Öğrenme Ortamı	38
Matematik Kontrol Grubu: Geleneksel Öğretim Ortamı	38
Sosyal Deney Grubu: Harmanlanmış Öğrenme Ortamı	41
Sosyal Kontrol Grubu: Geleneksel Öğretim Ortamı	41
TOPLAM	158

3.3. Grupların Denklığı

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere araştırma öncesinde ve sonrasında uygulanan test ve ölçeklerin tanımlayıcı istatistikleri Tablo 3.4’ te verilmiştir.

Tablo 3.4. Uygulanan Test ve Ölçeklere Ait Verilerin Tanımlayıcı İstatistikleri

Grup	Değişkenler	n	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Matematik Deney Grubu	BT ön-test	38	10	29	20,97	4,57
	BT son-test		25	37	32,23	2,87
	DÇAÖ ön-test		1,92	4,08	3,08	0,50
	DÇAÖ son-test		1,85	4,19	3,04	0,51
	GÖ ön-test		3,26	5,97	4,61	0,62
	GÖ son-test		3,74	6,16	5,03	0,53
Matematik Kontrol Grubu	BT ön-test	38	13	26	20,52	3,03
	BT son-test		25	34	29,86	2,56
	DÇAÖ ön-test		2,12	4,00	3,05	0,41
	DÇAÖ son-test		1,81	4,31	3,11	0,45
	GÖ ön-test		2,81	5,97	4,72	0,74
	GÖ son-test		3,19	6,90	4,87	0,72
Sosyal Deney Grubu	BT ön-test	41	7	30	19,04	5,00
	BT son-test		20	35	28,17	3,77
	DÇAÖ ön-test		2,08	4,27	3,14	0,51
	DÇAÖ son-test		2,04	4,27	3,03	0,52
	GÖ ön-test		2,31	6,23	4,88	0,77
	GÖ son-test		3,50	6,22	5,08	0,61
Sosyal Kontrol Grubu	BT ön-test	41	10	27	17,36	3,93
	BT son-test		23	36	28,43	3,16
	DÇAÖ ön-test		2,19	4,35	3,05	0,48
	DÇAÖ son-test		1,88	4,54	3,11	0,59
	GÖ ön-test		3,10	5,98	5,06	0,57
	GÖ son-test		2,89	6,72	5,18	0,68

n: Öğrenci sayısı, \bar{X} : Ortalama, SS: Standart sapma

Deney ve kontrol gruplarının puanlarının karşılaştırılmasına geçmeden önce bu puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Bir grupta Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi, rastgele bir örneklemin, belirli bir dağılıma (sabit, normal veya poisson) ne kadar iyi uyduğunu belirlemek için kullanılır. Söz konusu testi kullanarak bir veri setinin normal dağılıp dağılmadığı tespit edilebilir. Analizde H_0 hipotezi “puanların dağılımı normal dağılımdan

anlamli farklılık göstermez” şeklinde kurulduğu için hesaplanan p değerinin 0,05’den büyük çıkması, bu anlamlılık düzeyinde puanların normal dağılımdan anlamlı sapma göstermediği, dağılımın uygun olduğu şeklinde yorumlanır (Büyüköztürk 2009).

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerden elde edilen verilere göre, “İnsan İlişkileri ve İletişim” Dersi başarı testine(İİİBT), güdülenme ölçeğine(GÖ), ve ders çalışma alışkanlıkları ölçeğine(DÇAÖ) ait puanlar için Kolmogorov-Smirnov-Z testi sonuçları Tablo 3.5’ te verilmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda, belirlenen grupların normal bir dağılım gösterip göstermediği açıklanmıştır.

Tablo 3.5. Deney ve Kontrol Gruplarındaki Öğrencilerin Ön-test/uygulama ve Son-test/uygulama Puanlarının Dağılımının Kolmogorov-Smirnov Z Testi Sonuçları

Grup	Değişkenler	n	Kol. Smir. Z	p
Matematik Deney Grubu	BT ön-test	38	0,110	0,200
	BT son-test		0,123	0,153
	DÇAÖ ön-test		0,119	0,191
	DÇAÖ son-test		0,102	0,200
	GÖ ön-test		0,064	0,200
	GÖ son-test		0,092	0,200
Matematik Kontrol Grubu	BT ön-test	38	0,140	0,059
	BT son-test		0,139	0,063
	DÇAÖ ön-test		0,115	0,200
	DÇAÖ son-test		0,089	0,200
	GÖ ön-test		0,117	0,200
	GÖ son-test		0,090	0,200
Sosyal Deney Grubu	BT ön-test	41	0,112	0,200
	BT son-test		0,123	0,125
	DÇAÖ ön-test		0,078	0,200
	DÇAÖ son-test		0,077	0,200
	GÖ ön-test		0,109	0,200
	GÖ son-test		0,112	0,200
Sosyal Kontrol Grubu	BT ön-test	41	0,119	0,154
	BT son-test		0,116	0,186
	DÇAÖ ön-test		0,121	0,136
	DÇAÖ son-test		0,111	0,200
	GÖ ön-test		0,116	0,181
	GÖ son-test		0,110	0,200

Tablo 3.5 incelendiğinde, her bir testin anlamlılık düzeyinin 0,05'ten büyük çıkması, istatistiksel açıdan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin verilerinin normal dağılımlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve değerlendirme için parametrik testlerin kullanılabilceği sonucuna varılmıştır.

Uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarının birbirlerine denk olup olmadıklarını anlamak için akademik başarı testi, ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ve güdülenme ölçeği ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Uygulama öncesi matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyleri arasındaki farkı anlamak için grupların ön-testlerden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.6'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	20.97	4.57	74	0.502	0.617
Kontrol	38	20.52	3.03			

Tablo 3.6 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun başarı testi ön test puanı ($\bar{X} = 20.97$) ile kontrol grubunun başarı testi ön test puanı ($\bar{X} = 20.52$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 0.502, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; araştırma öncesi matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik açıdan denk olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyleri arasındaki farkı anlamak için de grupların ön-testlerden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.7'de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	19.04	5.00	80	1.693	.094
Kontrol	41	17.36	3.93			

Tablo 3.7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun başarı testi ön test puanı ($\bar{X} = 19.04$) ile kontrol grubunun başarı testi ön test puanı ($\bar{X} = 17.36$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 1.693$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; denel işlem öncesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik açıdan denk olduğu söylenebilir.

Uygulama öncesi Matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için grupların ön-testlerden aldıkları puanlara ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	3.08	0.50	74	0.240	.811
Kontrol	38	3.05	0.41			

Tablo 2.8 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X} = 3.08$) ile kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X} = 3.05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 0.240$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; denel işlem öncesi matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları açısından denk olduğu söylenebilir.

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için grupların ön-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.9’da gösterilmiştir.

Tablo 3.9. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Deney	38	3.27	0.58	74	-.515	.608
	Kontrol	38	3.33	0.46			
Zaman Yönetimi	Deney	38	2.79	0.57	74	-.593	.555
	Kontrol	38	2.87	0.58			
Sınava Hazırlanma	Deney	38	3.07	0.72	74	1.369	.175
	Kontrol	38	2.83	0.78			

Tablo 3.9 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.27$) ile kontrol grubunun motivasyon boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.33$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -.515$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2.79$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 2.87$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -.593$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3.07$) ile kontrol grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 2.83$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 1.369$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; uygulama öncesi, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları alt boyutları bakımından da denk oldukları söylenebilir.

Uygulama öncesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için de grupların ön-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.10’da gösterilmiştir.

Tablo 3.10. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	3.14	0.51	80	0.776	.440
Kontrol	41	3.05	0.48			

Tablo 3.10 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X} = 3.14$) ile kontrol grubunun ders çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X} = 3.05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0.776$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; araştırma öncesi Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları açısından denk olduğu söylenebilir.

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için grupların ön-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.11’de gösterilmiştir.

Tablo 3.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Deney	41	3.37	0.66	80	.568	.572
	Kontrol	41	3.29	0.60			
Zaman Yönetimi	Deney	41	2.91	0.73	80	.558	.578
	Kontrol	41	2.83	0.62			
Sınava Hazırlanma	Deney	41	3.01	0.71	80	.600	.550
	Kontrol	41	2.92	0.70			

Tablo 3.11 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.37$) ile kontrol grubunun motivasyon boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.29$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0.568$, $p > .05$)

görülmektedir. Deney grubunun zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2.91$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 2.83$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0.558, p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3.01$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 2.92$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0.550, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; uygulama öncesi, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol grupları öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları alt boyutları bakımından da denk oldukları söylenebilir.

Uygulama öncesi matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için de grupların ön-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.12’de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	4.61	0.62	74	-.744	.459
Kontrol	38	4.72	0.74			

Tablo 3.12 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun güdülenme ölçeği ön test puanı ($\bar{X} = 4.61$) ile kontrol grubunun güdülenme ölçeği ön test puanı ($\bar{X} = 4.72$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -.744, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; araştırma öncesi matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin derse karşı güdülenmeleri açısından denk olduğu söylenebilir.

Güdülenme ölçeğinin “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için grupların ön-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.13’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Deney	38	4.58	1.31	74	-1.383	.171
	Kontrol	38	4.97	1.12			
Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	38	3.80	1.52	74	.156	.877
	Kontrol	38	3.75	1.42			
Görev Değeri	Deney	38	5.15	0.96	74	-.487	.628
	Kontrol	38	5.27	1.21			
Kontrol İnancı	Deney	38	4.77	0.94	74	-2.096	.039
	Kontrol	38	5.28	1.14			
Öz yeterlilik	Deney	38	5.39	0.76	74	.835	.406
	Kontrol	38	5.22	0.97			
Sınav Kaygısı	Deney	38	3.24	1.24	74	-.605	.547
	Kontrol	38	3.42	1.25			

Tablo 3.13 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 4.58$) ile kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 4.97$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -1.383$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3.80$) ile kontrol grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.75$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = .156$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5.15$) ile kontrol grubunun görev değeri boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.27$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -.487$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4.77$) ile kontrol grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.28$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(74)} = -2.096$, $p < .05$) görülmektedir. Deney grubunun öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5.39$) ile kontrol grubunun öz yeterlilik boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.22$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 0.835$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3.24$) ile kontrol grubunun sınav kaygısı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.42$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -.605$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; uygulama öncesi, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol grupları öğrencilerinin güdülenme alt boyutları bakımından da denk oldukları söylenebilir.

Uygulama öncesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için grupların ön-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.14'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	4.88	0.77	80	-1.184	.240
Kontrol	41	5.06	0.57			

Tablo 3.14 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun güdülenme ölçeği ön test puanı ($\bar{X} = 4.88$) ile kontrol grubunun güdülenme ölçeği ön test puanı ($\bar{X} = 5.06$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -1.184$, $p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; araştırma öncesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme düzeyleri açısından denk olduğu söylenebilir

Uygulama öncesi sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan güdülenme ölçeğinin “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için grupların ön-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 3.15’te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Deney	41	5.64	1.32	80	-0.46	.964
	Kontrol	41	5.65	1.07			
Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	41	4.10	1.54	80	-.695	.489
	Kontrol	41	4.33	1.38			
Görev Değeri	Deney	41	5.53	1.01	80	-1.080	.283
	Kontrol	41	5.77	0.95			
Kontrol İnancı	Deney	41	5.17	0.87	80	0.081	.935
	Kontrol	41	5.15	1.14			
Öz yeterlilik	Deney	41	5.42	1.04	80	-1.816	.073
	Kontrol	41	5.80	0.78			
Sınav Kaygısı	Deney	41	3.40	1.19	80	-.912	.365
	Kontrol	41	3.64	1.22			

Tablo 3.15 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.64$) ile kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.65$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -.046$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4.10$) ile kontrol grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 4.33$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -.695$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5.53$) ile kontrol grubunun görev değeri boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.77$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -1.080$, $p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5.17$) ile kontrol grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.15$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0.081$, $p > .05$) görülmektedir. Deney

grubunun öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5.42$) ile kontrol grubunun öz yeterlilik boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5.80$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -1.816, p > .05$) görülmektedir. Deney grubunun sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3.40$) ile kontrol grubunun sınav kaygısı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3.64$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -.912, p > .05$) görülmektedir. Bu sonuca göre; uygulama öncesi, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol grupları öğrencilerinin güdülenme alt boyutları bakımından da denk oldukları söylenebilir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama araçları olarak; Başarı Testi (Ek-1) , Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği (Ek-2), Motivasyon Ölçeği (Ek-3) ve Görüşme Soruları (Ek-4) kullanılmıştır.

3.4.1. Başarı Testi(Ön-test/Son-test)

Öğrencilerin İnsan İlişkileri ve İletişim dersine yönelik bilgilerini belirlemek amacıyla başarı testi (İİİBT) hazırlanmıştır. Başarı testi oluşturulmadan önce alanla ilgili kaynaklardan yararlanılarak 50 soruluk çoktan seçmeli bir başarı testi geliştirilmiştir. Hazırlanan başarı testi bu dersi daha önceden vermiş öğretim üyesi üç alan uzmanına sunulmuş, yapılan değerlendirme ve önerilere göre ön uygulama yapılmak üzere son şekli verilmiştir. Hazırlanan başarı testinin ön uygulaması 2011-2012 öğretim yılı bahar döneminde Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 4. Sınıfta okuyan 186 öğrenci üzerinde yapılmıştır.

Ön uygulama sonucunda “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi akademik başarı testinin (İİİBT) KR-20 güvenirlik katsayısı 0,913 hesaplanmıştır. Özçelik’e (2010: 184) göre eğitimde kullanılan testler için güvenirliğin, soru sayısı çok az olan testler dışında 0,80’in altına düşmemesi, öğrenciler için ciddi kararlara temel oluşturacak ölçülerin elde edilmesinde kullanılacak testler için bunun 0,90’ın üzerinde olması önerilmektedir. Tekin’e (1991: 249) göre madde analizinde madde ayırt edicilik gücü 0,40 ve daha büyük olan maddeler çok iyi madde, 0,30-0,39 aralığındaki maddeler oldukça iyi madde, 0,20-

0,29 aralığındaki maddeler genel olarak düzeltilmeye ve geliştirilmeye ihtiyacı olan madde, 0,19'un altındaki maddeler çok zayıf maddeler ve testten kesinlikle çıkarılmalıdır. Soruların madde ayırt edicilik güçleri hesaplanmış ve madde ayırt edicilik gücü 0,20'nin altında olan 10 madde testten çıkarılmış, madde ayırt edicilik gücü 0,20-0,29 aralığında bulunan 8 madde (1, 18, 23, 24, 26, 29, 31, 33) düzeltilerek kullanılmıştır. Başarı testi, bu gözden geçirme ve düzeltmelerden sonra 40 maddeden oluşturulmuştur (EK 1). Başarı testinin ortalama güçlüğü 0,57 olarak, ortalama ayırt edicilik gücü 0,42 olarak hesaplanmıştır. Başarı testini oluşturan maddelerin güçlük ve ayırt edicilik güçleri Tablo 3.14'te verilmiştir.

Tablo 3.14. Başarı Testi Sorularının Madde Güçlükleri ve Madde Ayırt Edicilikleri

Soru No	Güçlük (Pj)	Ayırt Edicilik (rjx)	Soru No	Güçlük (Pj)	Ayırt Edicilik (rjx)
1	0,14	0,20	21	0,56	0,64
2	0,64	0,56	22	0,80	0,32
3	0,58	0,36	23	0,68	0,24
4	0,58	0,68	24	0,56	0,24
5	0,70	0,52	25	0,30	0,44
6	0,48	0,32	26	0,30	0,20
7	0,58	0,52	27	0,84	0,32
8	0,80	0,32	28	0,64	0,72
9	0,84	0,32	29	0,24	0,24
10	0,62	0,60	30	0,68	0,48
11	0,60	0,48	31	0,74	0,28
12	0,38	0,52	32	0,54	0,52
13	0,66	0,60	33	0,78	0,28
14	0,40	0,32	34	0,72	0,56
15	0,42	0,36	35	0,72	0,56
16	0,44	0,32	36	0,64	0,32
17	0,24	0,32	37	0,44	0,80
18	0,80	0,24	38	0,72	0,32
19	0,52	0,48	39	0,58	0,52
20	0,52	0,56	40	0,38	0,36
N=186			P= 0,57		

3.4.2. Ders Çalışma ve Öğrenme Alışkanlıkları Ölçeği

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği, Bay, Tuğluk ve Genç (2004) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek beşli likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçek; motivasyon, zaman yönetimi ve sınava hazırlanma-sınav kaygısı olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Motivasyon boyutu, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 ve 11. sorulardan oluşmakta olup motivasyon boyutunda alınabilecek puanlar minimum 11 ile maksimum 55 arasında değişmektedir. Zaman yönetimi boyutu, 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 18. sorulardan oluşmakta olup zaman yönetimi boyutunda alınabilecek puanlar minimum 7 ile maksimum 35 arasında değişmektedir. Sınav hazırlanma-sınav kaygısı boyutu, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 ve 26. Sorulardan oluşmakta olup Sınav hazırlanma-sınav kaygısı boyutunda alınabilecek puanlar minimum 8 ile maksimum 40 arasında değişmektedir. Puanlar arttıkça her bir boyuta ilişkin beceri artmaktadır. Ayrıca tüm boyutlardan alınan puanların toplamından elde edilen ders çalışma becerisi toplam puanı arttıkça ders çalışma becerisi olumlu yönde artmaktadır. Ölçeğe ilişkin, Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.89'dur.

3.4.3. Güdülenme Ölçeği

Araştırmada Pintrich, Smith, Garcia ve McKeachie'nin (1991) *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* adıyla geliştirilen ve Büyüköztürk ve diğerleri (2004: 219-227) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılan Güdülenme Ölçeği (Ek 3), öğrenmeye ilişkin güdülenmeyi belirlemek amacıyla uygulanmıştır. Ölçekte 31 madde bulunmaktadır. Ölçek 852 üniversite öğrencisine uygulanarak geliştirilmiş olup 6 alt faktörden oluşmaktadır. Bunlar; içsel hedef düzenleme faktörü (1, 16, 22, 24), dışsal hedef düzenleme faktörü (7, 11, 13,30), görev değeri faktörü (4, 10, 17, 23, 26, 27), öğrenmeye ilişkin kontrol inancı faktörü (2, 9, 18, 25), öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik faktörü (5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31) ve sınav kaygısı faktörü (3, 8, 14, 19, 28) dür. Ölçekteki maddelerin faktörlere göre dağılımı Tablo 3.15'te verilmiştir. Ölçekteki maddelere katılma düzeyleri, yedili likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Benim için kesinlikle yanlış (1)” ile “Benim için kesinlikle doğru (7)” arasında değişmektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için alfa katsayıları .52 ile .86 arasında

değişmektedir. Ölçeğe ilişkin soru sayısı, aritmetik ortalama, standart sapma ve alfa değerleri Tablo 3.16’da verilmiştir (Ünsal, 2007: 107).

Tablo 3.15. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Maddeleri

Faktör Adı	Maddeler
İçsel Hedef Düzenleme	1, 16, 22, 24
Dışsal Hedef Düzenleme	7, 11, 13, 30
Görev Değeri	4, 10, 17, 23, 26, 27
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	2, 9, 18, 25
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlilik	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31
Sınav Kaygısı	3, 8, 14, 19, 28

Tablo 3.16. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Soru Sayıları, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Değerleri

Faktör	N	\bar{X}	ss	Cronbach- α
İçsel Hedef Düzenleme	4	21,18	4,18	,59
Dışsal Hedef Düzenleme	4	18,45	5,17	,63
Görev Değeri	6	32,63	6,46	,80
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	4	20,96	3,83	,52
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlilik	8	42,19	7,57	,86
Sınav Kaygısı	5	22,70	6,59	,69

Bu çalışmada ölçeğin bütünü için hesaplanan Cronbach-alpha değeri ise 0,83 olarak bulunmuştur. Her bir alt faktöre ait soru sayısı, aritmetik ortalama, standart sapma ve Cronbach Alpha değerleri Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3.17. Güdülenme Ölçeği Faktörlerinin Madde, Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach Alpha Değerleri

Faktör	Madde	\bar{X}	SS	Cronbach- α
İçsel Hedef Düzenleme	1, 16, 22, 24	20,11	4,73	0,66
Dışsal Hedef Düzenleme	7, 11, 13, 30	16,23	5,60	0,68
Görev Değeri	4, 10, 17, 23, 26, 27	31,93	6,18	0,78
Öğrenmeye İlişkin Kontrol İnancı	2, 9, 18, 25	20,66	4,12	0,60
Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlilik	5, 6, 12, 15, 20, 21, 29, 31	42,93	7,08	0,87
Sınav Kaygısı	3, 8, 14, 19, 28	17,41	6,40	0,68
Genel	Tüm Maddeler	149	20,98	0,83

3.4.4. Öğrenci Görüşme Soruları

Araştırmacı tarafından, denel işlem sürecinden geçen öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamının yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme boyutlarının değerlendirilmesine yönelik görüşlerini almak üzere üç soru maddesi hazırlanmıştır (Ek 4). Soru maddeleri denel süreç içerisinde haftalık olarak forum aracılığıyla internet ortamında öğrencilere yöneltilmiştir.

3.5. Uygulama

Tablo 3.18’de araştırmanın uygulama basamağı üç temel aşamadan oluşmaktadır.

Tablo 3.18. Araştırma Uygulama Basamakları

UYGULAMA	
VERİ TOPLAMA ARAÇLARININ UYGULANMASI	DENEYSEL İŞLEM SÜRECİ
Ön-test/Son-test Başarı Testi	Web sitesinin hazırlanması ve Pilot Uygulama
Ders çalışma alışkanlıkları ölçeği	Asıl uygulama
Motivasyon ölçeği	

3.5.1. Veri Toplama Araçlarının Uygulanması

Araştırmada kullanılan başarı testi ön-test ve son-test şeklinde deneysel çalışmadan önce ve deneysel çalışma sonunda uygulanmıştır (Ek-1). Ön-testin amacı deneysel çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarının akademik başarı düzeylerini tespit etmektir. Son-testte ise deney ve kontrol gruplarının yapılan çalışmalar sonunda ulaştıkları seviyeyi tespit etmek için uygulanmıştır. Son test, final sınavı haftasında yapılmış ve final sınavı olarak da değerlendirilmiştir. Hem ön-test hem de son-test sınıf ortamında kâğıt-kalem kullanılarak yapılmıştır.

Denel işlem öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla uygulanmış olan ders çalışma alışkanlıkları ölçeği (Ek-2), akademik başarı testlerinden önce uygulanmıştır.

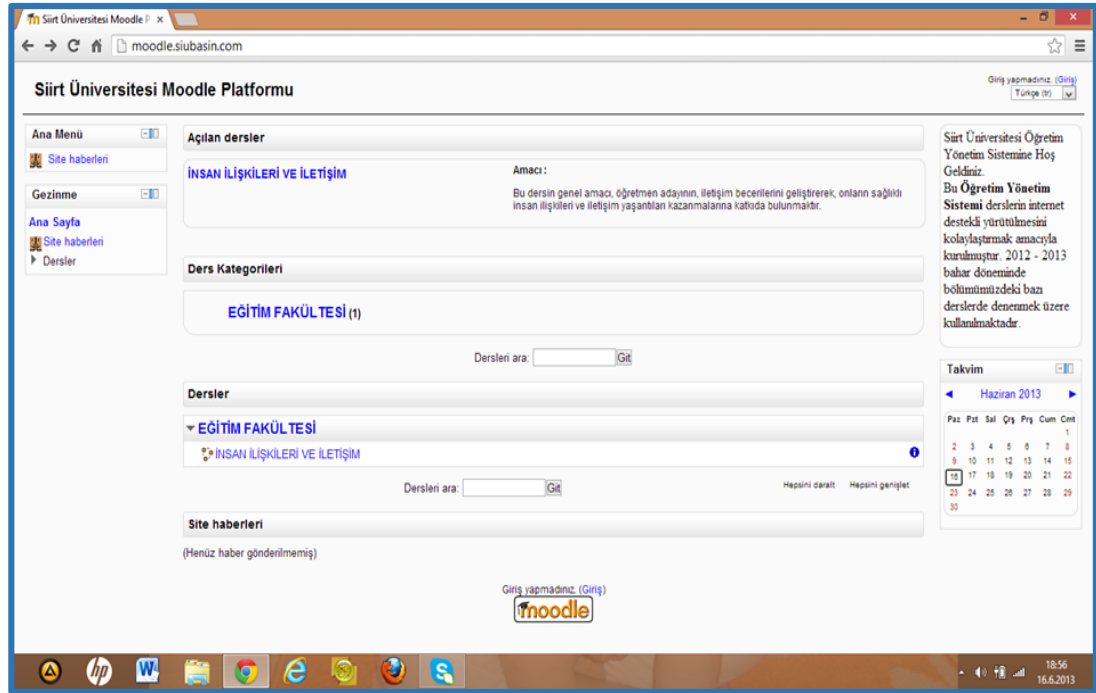
Denel işlem öncesinde ve sonrasında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı güdülenme düzeylerini tespit etmek amacıyla uygulanmış olan güdülenme ölçeği (Ek-3), akademik başarı testlerinden önce uygulanmıştır.

Araştırmacı tarafından oluşturulan ve öğrencilerin yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının olumlu ve olumsuz yönlerinin değerlendirilmesine yönelik oluşturulan üç soru maddesi, deney grubu öğrencilerine her hafta çevrimiçi öğrenme ortamında forum yoluyla sunulmuştur.

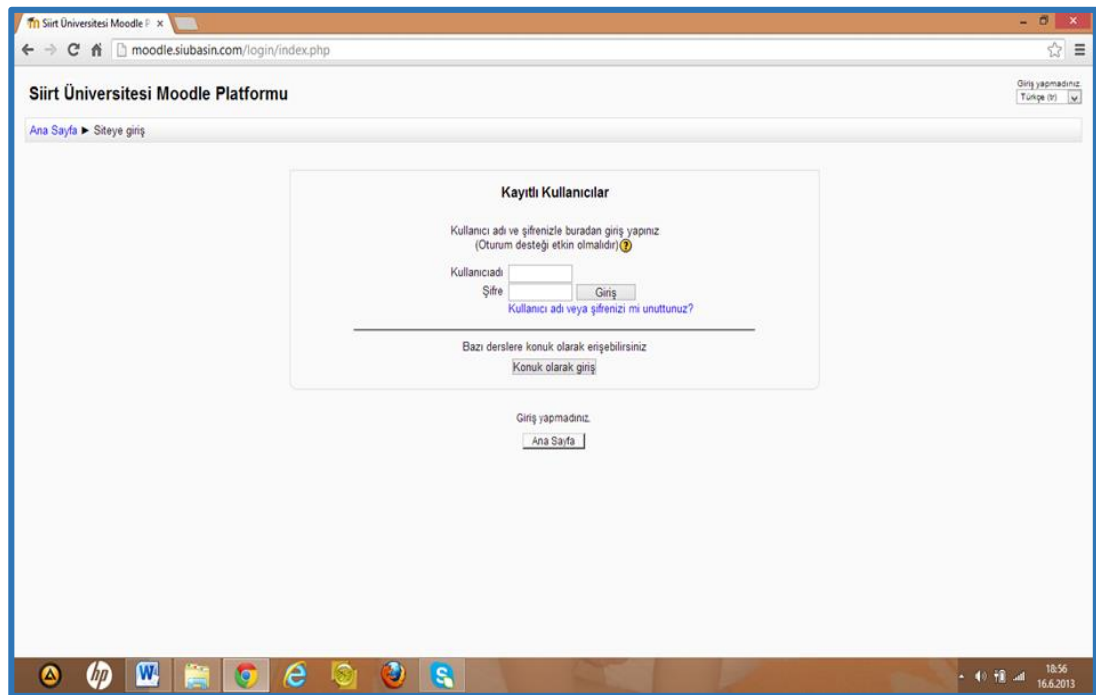
3.5.2. Deneysel İşlem Süreci

3.5.2.1. Web Sitesinin Hazırlanması ve Pilot Uygulama

Birinci aşamada, uygulamaya esas olacak bilgilerin elde edilmesi için literatür taraması yapılmıştır. Bu aşama, uygulama sürecinde kullanılacak çevrimiçi ortamının belirlenmesi, tasarlanması ve geliştirilmesi sürecini kapsamaktadır. Bu kapsamda Moodle Çevrimiçi Ders Yönetim Sisteminin Hazırlanması için gerekli hazırlıklar yapılmıştır. Moodle öğretim yönetim sistemi, açık kaynak kodlu diğer sistemler arasından sahip olması gereken ve eğitsel kaliteyi artıracak birçok özelliği içermektedir (Elmas, Doğan, Biroğul ve Koç, 2010: 54). Siirt Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı'ndan Siirt Üniversitesi resmi web sitesinde yapılacak çalışma için gerekli izinler alınmış ve pilot çalışma için gerekli olan web alanı ayrılarak SİU Basın Web sitesi üzerinde bir pilot uygulama sayfası hazırlanmıştır. Hazırlanan web sitesi www.moodle.siubasin.com web adresi üzerinden erişime açılmıştır (Şekil 3.1 ve Şekil 3.2).



Şekil 3.1. Pilot Uygulama Web Sitesinin Ana Sayfa Ekranı



Şekil 3.2. Pilot Uygulama Web Sitesine Giriş Ekranı

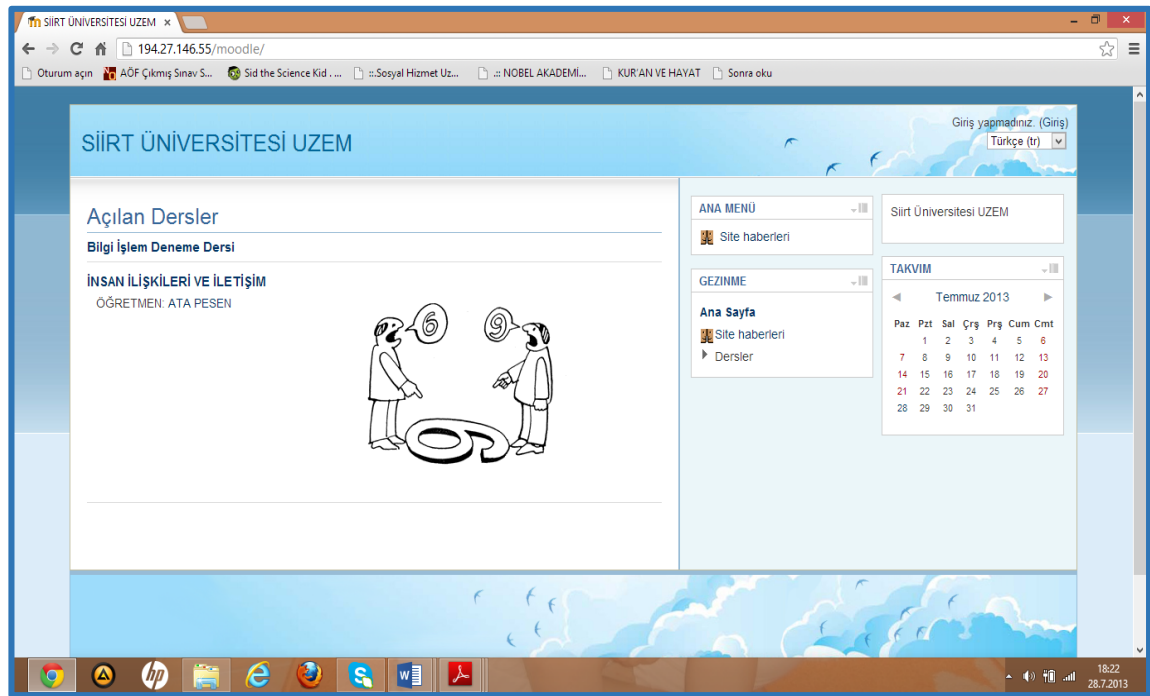
Bilgisayar ve internet imkânı olan Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği (BÖTE) 3/A sınıfında okuyan 38 öğrenci ile yapılan iki haftalık denemeler sonucunda karşılaşılan aksaklıklar tespit edilmiştir. Daha sonra alanında uzman kişilerin yardımı ile gerekli düzeltmeler yapılmış ve asıl

uygulamada kullanılacak olan Moodle çevrimiçi ders yönetim sistemi www.siirt.edu.tr resmi web sitesi üzerinden SIÜ UZEM bağlantısı ile erişime açılmıştır (Şekil 3.3).



Şekil 3.3. SIÜ UZEM Bağlantısı

İlgili bağlantıya tıkladığında Moodle web sayfası ana ekranına giriş yapılmaktadır (Şekil 3.4).



Şekil 3.4. Web Sitesinin Ana Sayfa Ekran

Öğrencilerin web sitesine giriş yapabilmeleri için araştırmacı tarafından kullanıcı adı ve şifre verilmiştir (şekil 3.5).

The screenshot shows the Moodle user management interface. The page title is 'Yeni Kullanıcı Ekle' (Add New User). The form is titled 'Genel' (General) and contains the following fields and options:

- Kullanıcı adı*** (Username): A text input field.
- Bir kimlik denetimi metodu seçin** (Select a login method): A dropdown menu with 'Manual accounts' selected.
- Suspended account**: A checkbox.
- Yeni şifre*** (New password): A text input field with a strength indicator and a 'Görüntüle' (Show) button.
- Şifre değişimini zorunlu tut** (Force password change): A checkbox.
- Ad*** (First name): A text input field.
- Soyad*** (Last name): A text input field.
- E-posta adresi*** (Email address): A text input field.
- E-posta gösterimi** (Email display): A dropdown menu with 'Adresimi sadece ders üyelerinin görmesine izin ver' selected.
- E-posta formatı** (Email format): A dropdown menu with 'Şık HTML biçimi' selected.
- E-posta özet türü** (Email summary type): A dropdown menu with 'Özet yok (her forum mesajı için bir email)' selected.
- Forum otomatik aboneği** (Automatic forum subscription): A dropdown menu with 'Evet: Mesaj gönderdiğimde beni o foruma abone yap' selected.
- Forum izleme** (Forum tracking): A dropdown menu with 'Hayır: Gördüğüm mesajları izlemeyi bırak' selected.

şekil 3.5. Yeni Kullanıcı Ekle Sayfası Ekranı

Yöneticiler, eğitimciler ve öğrenciler siteye giriş sayfasından veya direk ana sayfaya eklenmiş olan giriş modülünden kullanıcı adı ve şifresini girerek sisteme girebilmekteler (şekil 3.6).

The screenshot shows the Moodle login page. The page title is 'Kayıtlı Kullanıcılar' (Registered Users). The form is titled 'Kayıtlı Kullanıcılar' and contains the following fields and options:

- Kullanıcı adı** (Username): A text input field.
- Şifre** (Password): A text input field.
- Giriş** (Login): A button.
- Remember username**: A checkbox.
- Giriş yapmadınız** (You are not logged in): A text label.
- Türkçe (tr)** (Turkish): A dropdown menu for language selection.
- 23:25 28.7.2013**: The current time and date.

şekil 3.6. Siteye Giriş Ekranı

Öğrenciler web sitesine giriş yaptıktan sonra şifrelerini değiştirebilmektedirler. Öğrencinin derse giriş yapabilmesi için derse mutlaka kaydının yapılmış olması gerekir. Araştırma kapsamında matematik öğretmenliği anabilim dalından ve sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalından birer deney sınıfı için sistemde sanal sınıflar oluşturulmuştur (Şekil 3.7 ve Şekil 3.8).

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM'. The page is filtered to show the 'MATEMATİK SINIFI' group and the 'ÖĞRENCİ' role. The main content area displays the following information:

Derslerim: İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM
Aynı gruplar: MATEMATİK SINIFI
Bu günden fazla etkin olmayanlar: Süre seçiniz
Kullanı: Özet

Geçerli rol: ÖĞRENCİ

"ÖĞRENCİ" rolündeki kullanıcılar: 40 "MATEMATİK SINIFI" grubunda: 40
Ad : TümABCÇDEFGHIJKLMNOÖPRŞŞTUÜVYZQWX
Soyad : TümABCÇDEFGHIJKLMNOÖPRŞŞTUÜVYZQWX
Sayfa: 1 2 (Sonraki)

Kullanıcı resmi	Ad / Soyad	E-posta adresi	Şehir	Ülke	Son erişim	Seç
	YUSUF İŞCAN	karmen16340@gmail.com	siirt	Türkiye	6 gün 3 saat	<input type="checkbox"/>
	ULAŞ AVCI	ulasavci1959@gmail.com	siirt	Türkiye	29 gün 22 saat	<input type="checkbox"/>
	OKTAY YASAR	ararat_oktay04@hotmail.com	siirt	Türkiye	43 gün 9 saat	<input type="checkbox"/>

Şekil 3.7. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubu

The screenshot shows the Moodle interface for the course 'İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM'. The page is filtered to show the 'SOSYAL BİLGİLER SINIFI' group and the 'ÖĞRENCİ' role. The main content area displays the following information:

Derslerim: İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM
Aynı gruplar: SOSYAL BİLGİLER SINIFI
Bu günden fazla etkin olmayanlar: Süre seçiniz
Kullanı: Özet

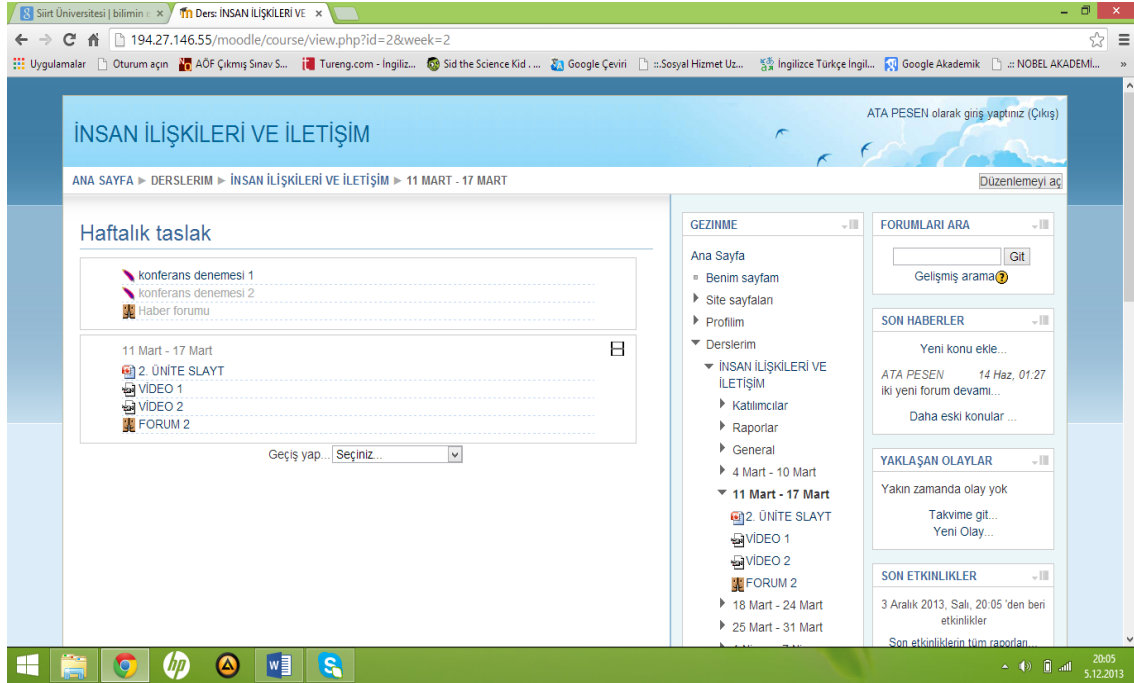
Geçerli rol: ÖĞRENCİ

"ÖĞRENCİ" rolündeki kullanıcılar: 46 "SOSYAL BİLGİLER SINIFI" grubunda: 46
Ad : TümABCÇDEFGHIJKLMNOÖPRŞŞTUÜVYZQWX
Soyad : TümABCÇDEFGHIJKLMNOÖPRŞŞTUÜVYZQWX
Sayfa: 1 2 3 (Sonraki)

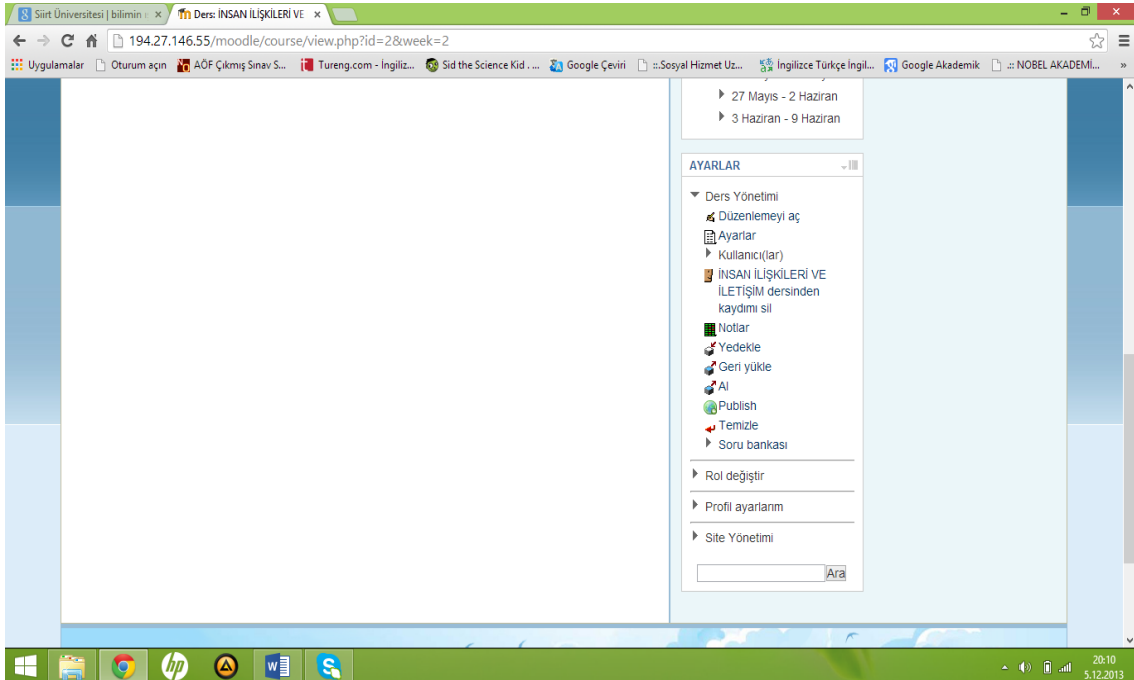
Kullanıcı resmi	Ad / Soyad	E-posta adresi	Şehir	Ülke	Son erişim	Seç
	MEHMET BAYRAM	nhmt_byrm_84@hotmail.com	siirt	Türkiye	19 saat 50 dk	<input type="checkbox"/>
	FEREMEZ ÇELİK	Feremez_034_056@hotmail.com	siirt	Türkiye	1 gün 20 saat	<input type="checkbox"/>
	Sinan Erdi GENÇ	sinan_genc_56@hotmail.com	Siirt	Türkiye	6 gün 1 saat	<input type="checkbox"/>

Şekil 3.8. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubu

Deney grupları, kendi sanal sınıflarındaki öğrencileri görebilmekte ve onlarla paylaşımlarda bulunabilmektedir. Kullanıcı adı ve şifresi verilen öğrenciler Şekil 3.9'daki İnsan İlişkileri ve İletişim dersi ana sayfasına erişebilmektedir.

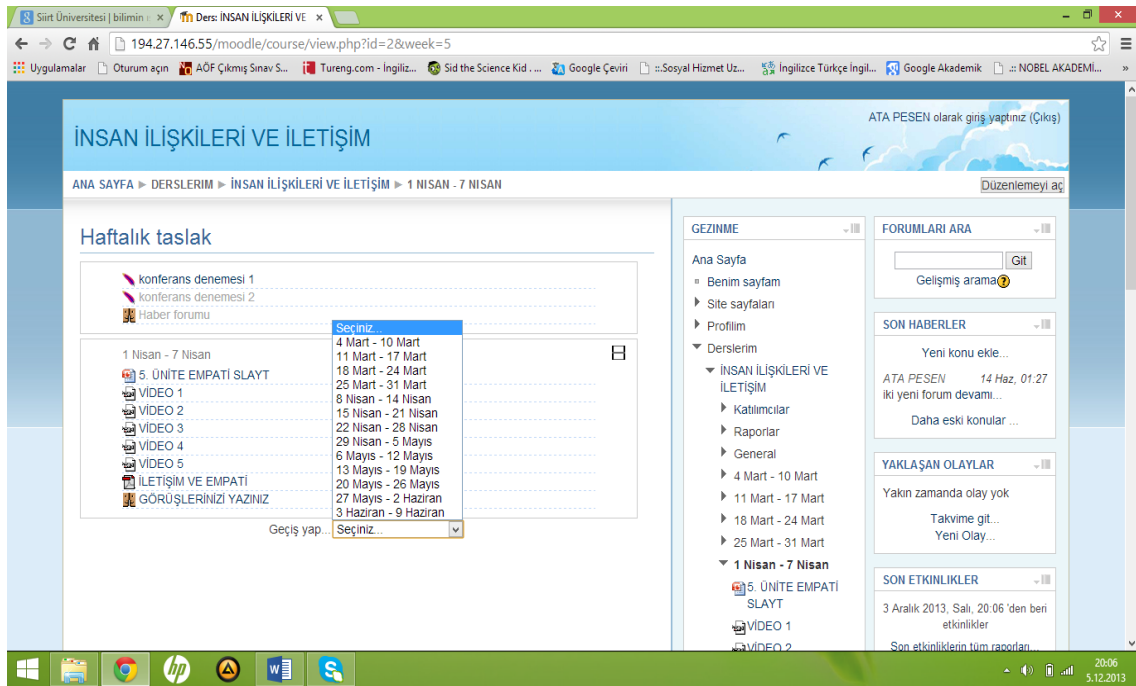


Şekil 3.9. İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi Ekranı



Şekil 3.9. (Devamı) İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi Ekranı

Şekil 3.9'daki ders ana sayfasında görüldüğü gibi haftalık taslak, dersler, katılımcılar, son etkinlikler, forum arama, yönetim, son haberler, yaklaşan olaylar, son etkinlikler, ders güncellemeleri, çevrimiçi kullanıcılar, mesajlar ve takvim yer almaktadır. Ders içeriğinin haftalar halinde öğrencilere sunulabilmesi için “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi haftalık taslak biçiminde düzenlenmiştir. Bu sayede öğrenciler, dersin kaç haftadan oluştuğunu görebilmektedirler. Ders sayfasında tüm haftalar sırasıyla yer almaktadır. Bu durumda seçili haftanın altında yer alan geçiş butonu sayesinde, öğrenci diğer haftalara kolaylıkla geçiş yapabilmektedir. Öğrenci, aynı işlemi ekranın sağında bulunan haftalık tarihlere tıklayarak da yapabilmektedir (Şekil 3.10). Ancak bu çalışmada öğrenciler ders işlenen hafta ile daha önceki haftalara giriş yapabilmektedir. İşlenmemiş ders ile ilgili dokümanlara eğitici tarafından izin verildiğinde girilebilmektedir.



Şekil 3.10. Haftalık Derslere Geçiş Butonu

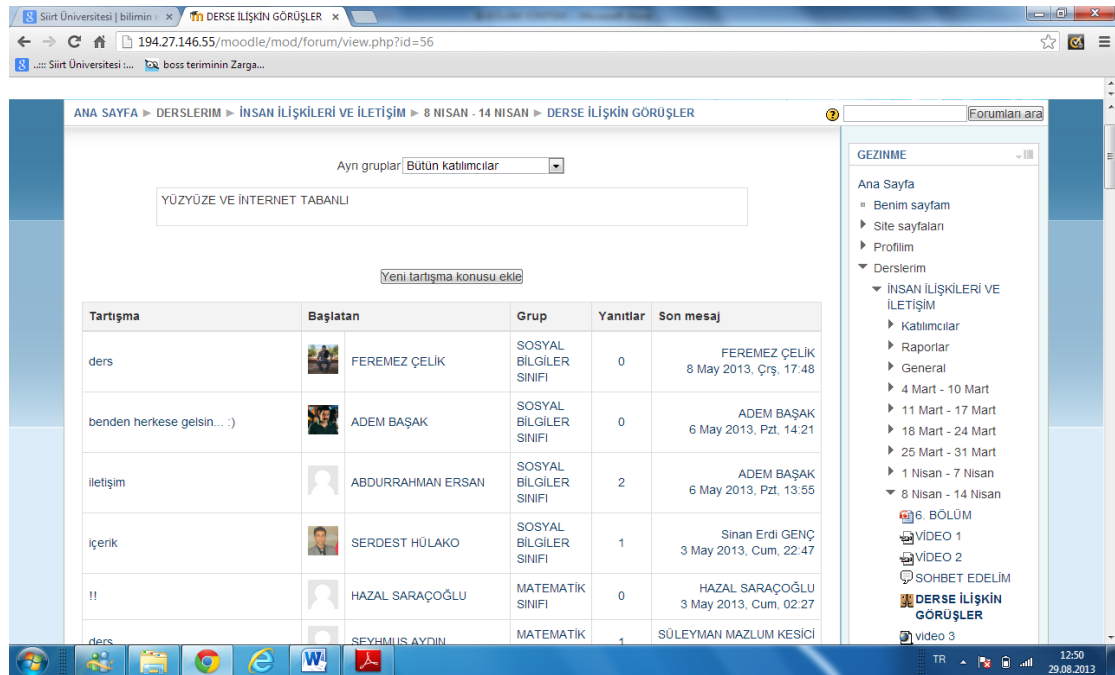
Konular haftalık dokümanlar halinde oluşturulmuş olup öğrenme stillerine ve zekâ türlerine hitap edecek şekilde sunulmuştur. Bu nedenle konunun uygunluğuna göre powerpoint sunuları, pdf belgeleri, videolar, animasyonlar, linkler, forum ve sohbetler ile konuyla ilgili çeşitli web sitelerinden faydalanılmıştır. Öğrenciler dokümanları şahsi bilgisayarlarına indirerek daha sonra da görebilmektedirler (Şekil 3.11). Böyle bir imkânın sunulmuş olması özellikle evlerinde ya da kaldıkları yerlerde internet imkânı bulamayan ve dersleri kendi bilgisayarından daha sonra tekrar etmek isteyenler için

düşünülmüştür. Okul dışında da internet imkânı olan öğrenciler ise verileri kaydetmeden çevrimiçi olarak dokümanlara her zaman ulaşabilmektedirler.



Şekil 3.11. Konu İle ilgili Video Görüntüsü

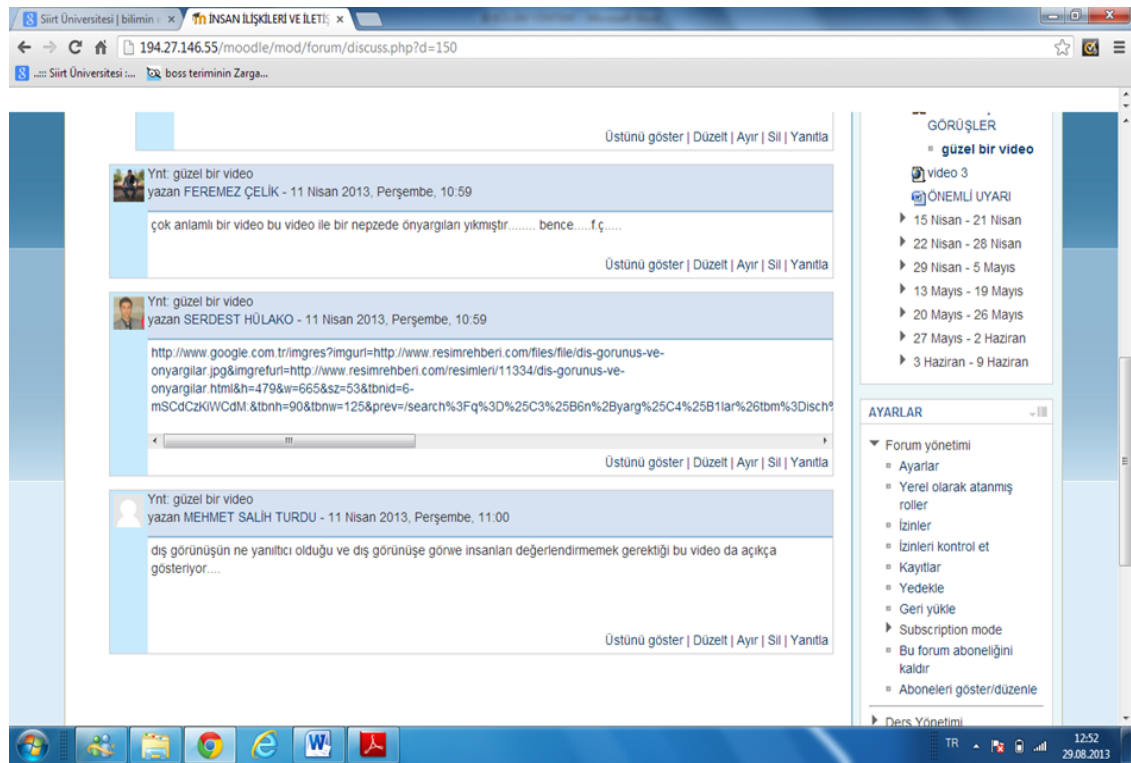
Eğitimci tarafından sitede her hafta dersle ilgili amaçlar doğrultusunda farklı türlerde forumlar oluşturulmuştur. Şekil 3.12’de görüldüğü gibi açılan forumlarda ve forumlara yazılan yorumlarda, gönderenin ismi bulunmaktadır.



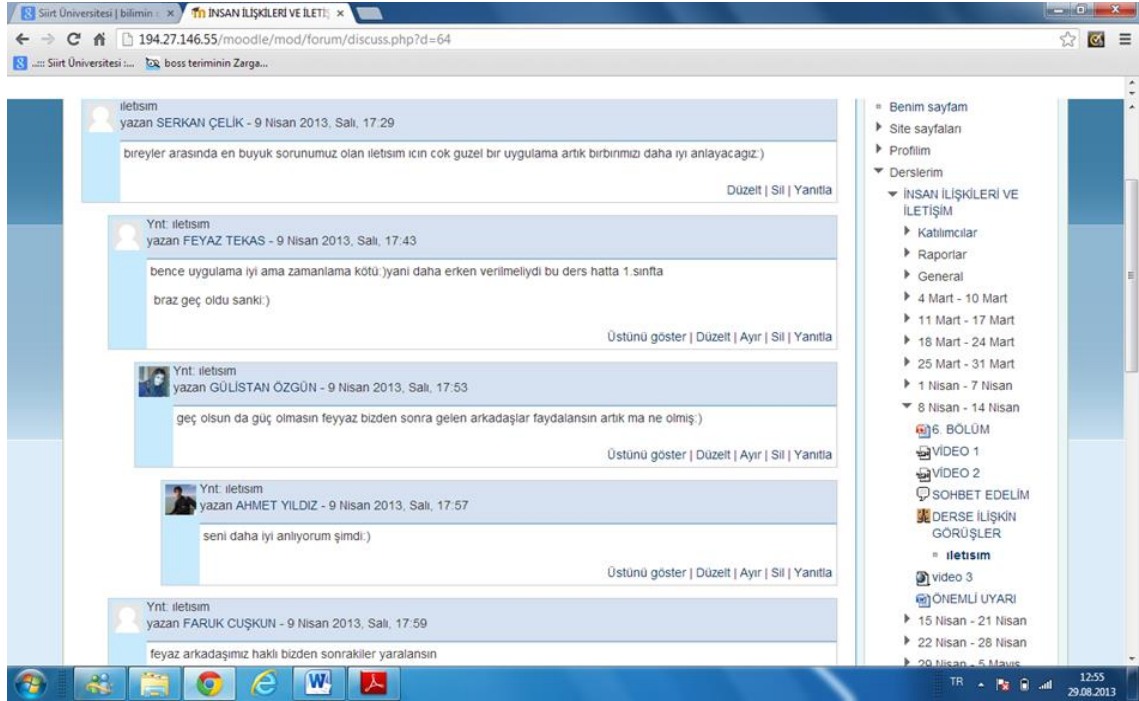
Şekil 3.12. Forum Sayfası Görüntüsü

Yukarıda görüldüğü gibi öğrencilerin hangi saatte sisteme giriş yaptıkları, foruma ne zaman girdikleri takip edilebilmekte ve kimlerin birbiri ile paylaşımlarda buldukları tespit edilebilmektedir. Bunun yanından öğrenciler, öğretim üyesiyle de forum aracılığıyla iletişime geçmekte sorunları ve görüşlerini paylaşabilmektedir. Böylece sınıf içinde soru sormaya çekinen öğrenciler forumlar yardımıyla rahatlıkla soru sorabilmektedir. İhtiyaç halinde, bu bilgilere tekrar ulaşılabilir. Kayıtlı kullanıcılar, istedikleri foruma girebilmektedir. Ayrıca eğitimci, herhangi bir foruma belirli bir grubun katılımını zorunlu kılabilceği gibi, bir foruma yorum yazılmasını da kısıtlayabilmektedir.

Şekil 3.13 ve Şekil 3.14'teki gibi forumların görüntüsü, iç içe geçmiş, düz veya sıralı olabilir. Forumlar tarihlerine göre, artan ya da azalan biçimde sıralı olarak görüntülenebilmektedir. Öğrenciler haftalık oluşturulan formlara hem okulda yapılan derslerde senkron olarak hem de okul dışındaki zamanlarda asenkron olarak fikirlerini yazmış dersle ilgili/ilgisiz paylaşımlarını arkadaşlarına sunabilmişlerdir.

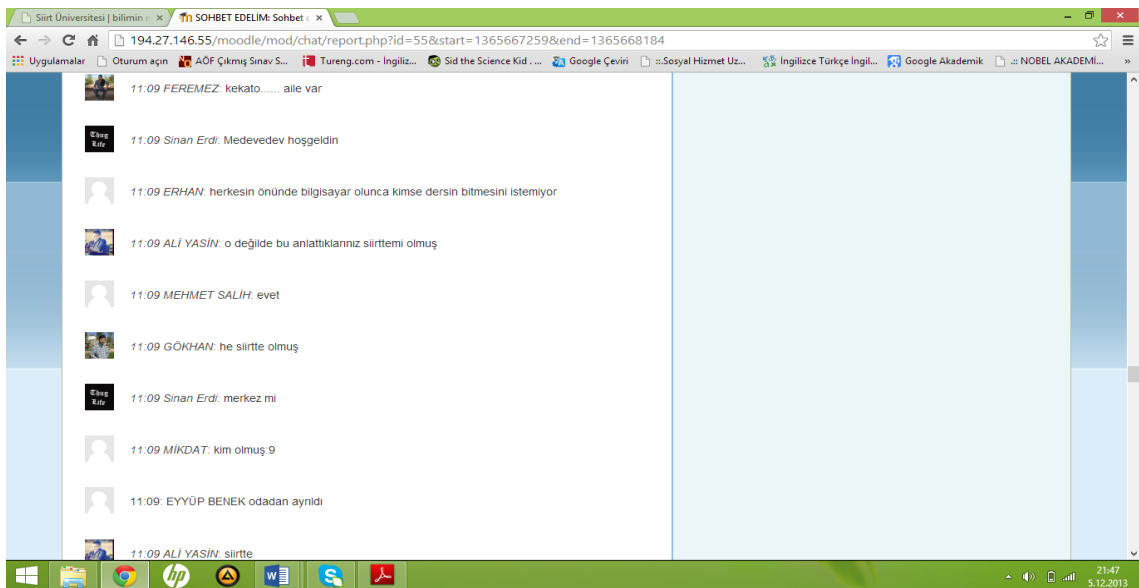


Şekil 3.13. Öğrenci Paylaşımları Ekran Görüntüsü



Şekil 3.14. Öğrenci Paylaşımları Ekran Görüntüsü

Şekil 3.15'te senkron olarak çevrimiçi ders esnasında yapılan sohbet ekran görüntüsü bulunmaktadır. Öğrenciler çevrimiçi yapılan senkron ders esnasında ders dokümanlarını incelerken aynı zamanda arkadaşlarıyla elektronik ortamda sohbet etmişlerdir. Ancak yapılan sohbet uygulaması birkaç defadan sonra eğitici tarafından bir daha yapılmamıştır. Çünkü yapılan sohbetler ile öğrenciler ders esnasında HÖ tasarımının amacı dışına çıkmışlardır.



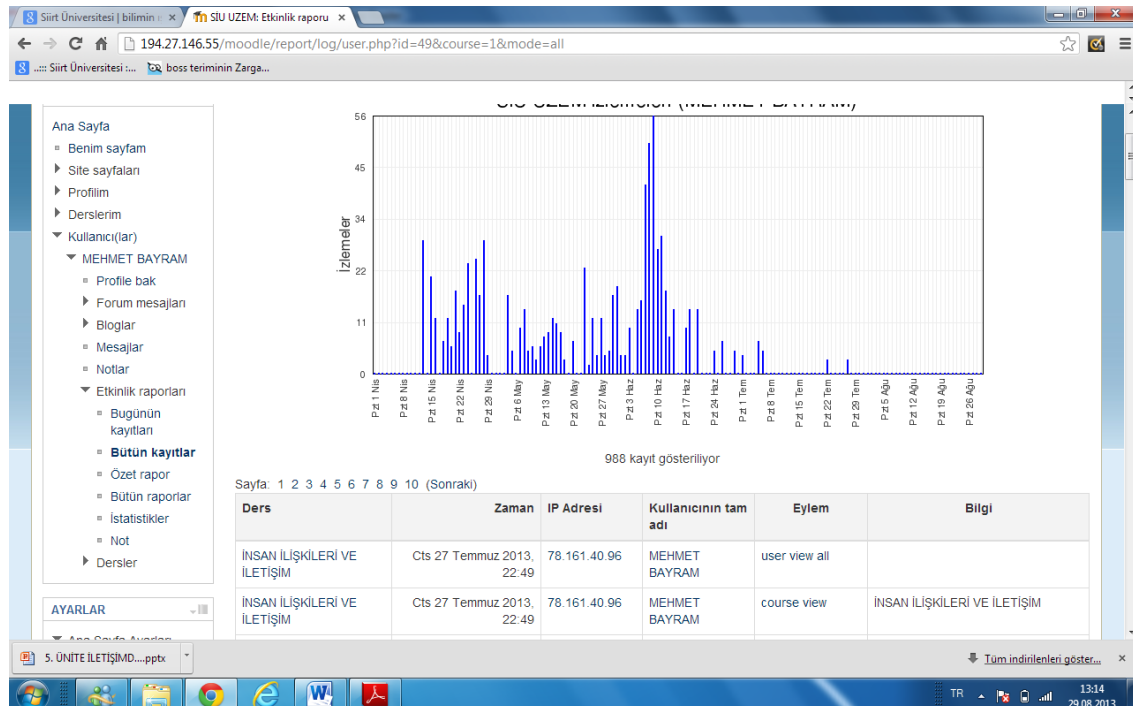
Şekil 2.15. Sohbet Ekran Görüntüsü

Şekil 3.16'da haftalık aktivite raporları ekranı görülmektedir. Eğitici haftalık olarak sunduğu dokümanların öğrenciler tarafından ne kadar izlendiğini, indirildiğini takip edebilmektedir. Aşağıda görüldüğü gibi her bir slayt, video ve forumun yanında aktiviteye giriş sayısı ile tarih ve saat bulunmaktadır.

The screenshot shows a Moodle course activity report for the course 'İNSAN İLİŞKİLERİ VE İLETİŞİM'. The report is organized by week and activity type. The left sidebar shows navigation options for the course, including 'AYARLAR' (Settings) and 'Ders Yönetimi' (Course Management). The main content area displays activity statistics for three weeks: 25 Mart - 31 Mart, 1 Nisan - 7 Nisan, and 8 Nisan - 14 Nisan. Each activity entry includes the activity name, the number of views, and the date and time of the activity.

25 Mart - 31 Mart		
3. ÜNİTE	116	22 Temmuz 2013, Pazartesi, 15:17 (37 gün 21 saat)
VIDEO 1	168	3 Haziran 2013, Pazartesi, 19:49 (86 gün 17 saat)
deneme bigblue button	210	19 Mayıs 2013, Pazar, 23:54 (101 gün 13 saat)
VIDEO 2	94	30 Nisan 2013, Salı, 00:04 (121 gün 13 saat)
1 Nisan - 7 Nisan		
5. ÜNİTE EMPATİ SLAYT	94	29 Ağustos 2013, Perşembe, 13:01 (2 dk 37 sn)
VIDEO 1	96	6 Haziran 2013, Perşembe, 18:57 (83 gün 18 saat)
VIDEO 2	58	13 Mayıs 2013, Pazartesi, 23:51 (107 gün 13 saat)
VIDEO 3	57	13 Mayıs 2013, Pazartesi, 23:51 (107 gün 13 saat)
VIDEO 4	59	17 Mayıs 2013, Cuma, 21:02 (103 gün 16 saat)
VIDEO 5	63	19 Mayıs 2013, Pazar, 21:00 (101 gün 16 saat)
İLETİŞİM VE EMPATİ	63	29 Ağustos 2013, Perşembe, 13:00 (3 dk 30 sn)
GÖRÜŞLERİNİZİ YAZINIZ	1432	29 Ağustos 2013, Perşembe, 13:01 (3 dk 6 sn)
8 Nisan - 14 Nisan		
6. BÖLÜM	115	22 Temmuz 2013, Pazartesi, 15:17 (37 gün 21 saat)

Şekil 3.16. Genel Aktivite Raporları



Şekil 3.17. Öğrenci Etkinlik Raporları Ekran Görüntüsü

Ders ile ilgili aktivite raporları toplu alınabileceği gibi her öğrenci için alınabilen aktivite raporları ile öğrencinin günlük olarak aktivitelere katılma sıklığı görülebilmektedir (Şekil 3.17). Böylece öğrencilerin tasarlanan HÖ ortamlarının çevrim içi bileşenini yeterli düzeyde kullanıp kullanılmadıkları denetlenmekte ve gerekli müdahaleler eğitici tarafından yapılabilmektedir.

3.5.2.2. Asıl Uygulama

Deneysel çalışmanın asıl uygulaması 2012-2013 öğretim yılı Bahar (II.) yarıyılında, ‘İnsan ilişkileri ve İletişim Dersi’nde araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya öncesi iki hafta asıl uygulama için öğrencilerin hazırlanma sürecini kapsamaktadır. Deneysel çalışmaya başlanmadan önceki birinci hafta, matematik ve sosyal anabilim dalı deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön-testler uygulanmıştır. Deney gruplarına yapılacak çalışma hakkında açıklama yapılarak her öğrenciden aktif olan mail adresleri istenmiş, bir sonraki hafta gerekli açıklamaların ayrıntılı yapılacağı söylenmiştir. İkinci hafta deney gruplarına, derste yapılacak uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Yapılacak uygulamanın amaca uygun bir şekilde yürütülmesi için öğrencilerin dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış ve bu kapsamda harmanlanmış öğrenme ile ilgili bir sunum yapılmıştır. Yapılan sunu ile sınıf içinde projeksiyona bağlı bir bilgisayar aracılığıyla internete girilerek web sitesi tanıtılmış, her bir öğrenciye geçici kullanıcı adı ve şifre verilmiş, uygulamalı olarak öğretim yönetim sistemine nasıl giriş yapılacağı, slayt, pdf, video ve diğer etkinlikleri takip ederken nelere dikkat edileceği gösterilmiştir. Sınıf ortamında örnek uygulamalar yapılmış karşılaşılabilecek aksaklıklar karşısında neler yapacakları gösterilmiştir. Öğrencilerin soruları yanıtlanarak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Deney gruplarına işlenecek derslerin harmanlanmış öğrenme şeklinde, yani hem yüz yüze hem de çevrimiçi yapılacağı ifade edilerek süreç ile ilgili ayrıntılı bilgiler sunulmuştur. Bu kapsamda derse gelmeden önce internet imkânı olan öğrencilerin evde, internet imkânı olmayanların okul kütüphanesinde ders ile ilgili dokümanları incelemeleri önerilmiştir. Deney grubunda derslerin %50’sini çevrimiçi %50’si yüz yüze yapılmıştır. Çevrimiçi dersler, laboratuvar ortamında her öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere çevrimiçi ders süresince ders özetlerini içeren pdf ve

slaytları inceleme, videoları izleme, forumlara ve sohbetlere katılma, kendi video ve site linklerini arkadaşları ile paylaşma imkânı sunulmuştur. Yüz yüze ders süresince de öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci şeklinde fikir alışverişinde bulunma, video, slayt ve paylaşımlarla ilgili yorumlar yapma imkânı sunulmuş, konu ile ilgili anlaşılmayan hususlar araştırmacı tarafından anlatılarak soru-cevap ve tartışma yoluyla dersler işlenmiştir. Bunun yanında, öğrencilere istedikleri zaman dilimlerinde ve istedikleri yerde dokümanlara erişebilme, sonraki derse kadar forumlarda düşüncelerini paylaşabilme imkânı sunulmuştur.

Kontrol gruplarına ise sınıf ortamında, öğretmen anlatımına dayalı geleneksel yüz-yüze öğretimle ders işlenmiştir. Derste takip edilecek kaynaklar öğrencilere dönemin başında bildirilmiştir. Ön-test ve son-testten önce ders ile ilgili slaytlar çıktı olarak öğrencilere verilmiştir. Bunun yanında, deney gruplarına yapılan iki haftalık ön çalışma esnasında kontrol gruplarına ön-testler uygulanmış ve öğrencilerin ders ile ilgili görüşleri ve beklentileri konuşularak derse hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Denel işlem süresince, bilgisayar laboratuvarındaki bazı bilgisayarlarda yaşanan teknik problemler ve bazen internet bağlantısında yaşanan aksaklıklar dışında olumsuz herhangi bir durumla karşılaşmamıştır.

Tablo 3.19’da 10 hafta boyunca “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi haftalık konuları ve içerikleri ile dersin işlenişi ayrıntılı olarak gösterilmiştir. Uygulama sonrasında her iki gruba da başarı, ders çalışma alışkanlıkları ve güdülenme ölçeklerinin son-testleri uygulanmıştır.

Tablo 3.19. Ders İçeriği ve İşlenişi

HAFTALIK DERS KONULARI VE DERS İÇERİKLERİ	
<p>1. HAFTA</p> <p>İLETİŞİME GİRİŞ: TEMEL KAVRAMLAR VE SÜREÇLER</p> <p>İletişim Nedir? İletişimin öğeleri ve süreçleri İletişimin işlevleri İletişimin sınıflandırılması İletişim biçemleri Kişilerarası iletişimi etkileyen faktörler İletişim modelleri</p>	<p>Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p>Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p>2. HAFTA</p> <p>İLETİŞİM BECERİLERİNE GENEL BAKIŞ</p> <p>İletişim becerisinin tanımı</p> <ul style="list-style-type: none"> - Saygı duymak - Empatik anlayışla yaklaşabilmek - Etkin dinlemek - Somut konuşmak - Uygun bir biçimde kendini açma - “ben dili” ile konuşmak - “tam ve tek mesajı yollama” becerisine sahip olmak 	<p>Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p>Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p>3. HAFTA</p> <p>KİŞİLERARASI İLİŞKİLERİN BAŞLANGICI VE GELİŞİMİ</p> <p>Kişilerarası ilişkilerin tanımlanması Kişilerarası iletişim Kişilerarası iletişimde fiziksel çevrenin rolü Kişilerarası ilişkiler Kişiler arası ilişki tipleri Kişilerarası ilişkiler: Kuramsal yaklaşımlar ve modeller</p>	<p>Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p>Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p>4. HAFTA</p> <p>KİŞİLERARASI İLİŞKİLER VE İLETİŞİMDE DİNLEME</p> <p>İletişim sürecinde dinleme becerisi Dinlemede sözsüz davranışlar Dinleme türleri ve özellikleri Etkili dinleme türleri Edilgin dinleme Etkin dinleme Etkisiz dinleme türleri İletişim engelleri</p>	<p>Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p>Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>

<p style="text-align: center;">4. HAFTA</p> <p style="text-align: center;">KİŞİLERARASI İLİŞKİLER VE İLETİŞİMDE</p> <p style="text-align: center;">EMPATİ</p> <p>Empati ve ilişkili bazı kavramlar</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empati - Perspektif alma - Benmerkezcilik - Hayali katılım - Kişisel gerilim - Empati sempati ilişkisi <p>Empatik dinleme</p>	<p style="text-align: center;">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım</p> <p>Konu ile ilgili diğer linkler</p> <p>Öğrenci paylaşımları</p> <p>Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p style="text-align: center;">5. HAFTA</p> <p style="text-align: center;">KİŞİLERARASI İLİŞKİLER VE İLETİŞİMDE</p> <p style="text-align: center;">KENDİNİ AÇMA</p> <p>Kendini açma nedir?</p> <p>Kendini açma türleri ve niteliği</p> <p>Kendini açmanın riskli olduğu durumlar</p> <p>PDR sürecinde Psikolojik danışmanın kendini açması</p> <p>Kendini açma kuramları</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sosyal nüfuz kuramı - Joharry Penceresi <p>Kendini açma yolları</p>	<p style="text-align: center;">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım</p> <p>Konu ile ilgili diğer linkler</p> <p>Öğrenci paylaşımları</p> <p>Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p style="text-align: center;">5. ve 6. HAFTA</p> <p style="text-align: center;">KİŞİLERARASI İLİŞKİLERDE SÖZSÜZ</p> <p style="text-align: center;">İLETİŞİM</p> <p>Sözsüz iletişimin sözlü iletişiminden farkı ve önemi</p> <p>Kültür ve beden dili</p> <p>Sözsüz iletişim unsurları</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beden duruşu - Yüz ifadeleri ve göz teması - Dokunma - Giysiler - Ses tonu - Jestler, el ve kol hareketleri <p>İletişim ortamı ve kişiler arası mesafe</p> <p>Sözel olmayan iletişim ve akademik başarı</p> <p>Öğretmenlerin beden dili</p>	<p style="text-align: center;">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım</p> <p>Konu ile ilgili diğer linkler</p> <p>Öğrenci paylaşımları</p> <p>Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>

<p align="center">7. HAFTA</p> <p align="center">KİŞİLERARASI İLİŞKİLER VE İLETİŞİMDE GÜVENGENLİK</p> <p>Güvengenliğin tanımı Güvengen, boyun eğici ve saldırgan davranışlar Güvengen davranışın sınıflandırılması Güvengen, boyun eğici ve saldırgan davranışların sözsüz bileşenleri Güvengenlik eğitimi Güvengen davranışların geliştirilmesine yönelik teknikler</p>	<p align="center">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p align="center">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p align="center">8. HAFTA</p> <p align="center">KİŞİLERARASI İLİŞKİLERDE ÇATIŞMA VE ÇATIŞMA ÇÖZME</p> <p>Çatışma Nedir? - Okulda çatışma çözme - Çatışma çözme süreci - Çatışma çözme yöntemleri - Hakem kararı-üçüncü kişinin karar vermesi - Pazarlık - Arabuluculuk</p>	<p align="center">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p align="center">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p align="center">9. HAFTA</p> <p align="center">AİLE İÇİ İLİŞKİLER VE İLETİŞİM</p> <p>Ailenin tanımı, işlevleri ve aile tipleri Ailede anne-baba-çocuk ve iletişim Eşler arası iletişim Anne-baba tutumları ve çocuk - Baskıcı ve otoriter tutum - Gevşek tutum(Çocuk merkezci aile) - Dengesiz ve kararsız tutum - Koruyucu tutum - İlgisiz ve kayıtsız tutum - Güven verici ve demokratik tutum</p>	<p align="center">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p align="center">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>
<p align="center">10. HAFTA</p> <p align="center">OKULDA KİŞİLERARASI İLİŞKİLER VE İLETİŞİM</p> <p>Öğretmen-öğrenci iletişimi - Sınıfta etkin dileme - Öğretmenin iletişim dili - Sınıfta iletişim engelleri - Öğretmen-öğrenci iletişiminde sözsüz mesajlar Öğretmen-öğrenci iletişiminde öğretmenlere öneriler Öğrenci-öğrenci iletişimi Çocuklarla iletişim Ergenlerle iletişim Veli-öğretmen iletişimi</p>	<p align="center">Çevrimiçi Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Pdf, powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım Konu ile ilgili diğer linkler Öğrenci paylaşımları Haftalık Forum ve sohbetler</p> <hr/> <p align="center">Yüz yüze Öğrenme</p> <p>Konu ile ilgili Powerpoint sunumu, video görüntüleri ile anlatım, Soru-cevap, Açıklamalar ve Tartışma</p>

3.6. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumu

Verilerin çözümlemesi aşamasında gerçekleştirilen tüm istatistiksel analizler SPSS 17.0 istatistik programı ile yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde kullanılacak anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır. Bu kabulün nedeni, sosyal bilimlerde araştırmacıların çoğunlukla 0,05'ten az olasılıkla (veya en fazla 0,05'e eşit) meydana gelen bir olayın şansa olamayacağına ilişkin kabulleridir. Buna göre 0,05'e eşit ya da düşük bir olasılıkla meydana gelen bir olay ya da etki istatistiksel olarak anlamlıdır (Balcı, 2005: 359).

Araştırmada, ortalamaları karşılaştırmak için Kolmogorov-Smirnov uyum iyiliği testi, bağımsız örneklem t-testi, eşleştirilmiş örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile gerçekleştirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde, deneysel çalışmalar sonucunda elde edilen veriler istatistiksel olarak çözümlenerek ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Öğrencilerin uygulama sonrası akademik başarı testi (İİBT), ders çalışma alışkanlıkları ölçeği (DÇAÖ) ve güdülenme ölçeğine (GÖ) ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlar sırasıyla aşağıda verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi (İİBT) Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sonrası matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.1' de gösterilmiştir.

Tablo 4.1. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİBT Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	32,23	2,87	74	3,783	0,000
Kontrol	38	29,86	2,56			

Tablo 4.1 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun İİBT son test puanı ($\bar{X} = 32,23$) ile matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun İİBT son test puanı ($\bar{X} = 29,86$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(74)} = 3,783$, $p < 0,05$) görülmektedir. Bu bulgulara dayanarak deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının geleneksel öğrenme ortamına göre matematik öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin akademik başarılarında daha etkili olduğu söylenebilir.

Yapılan bağımsız örneklem t testi, karşılaştırılan iki ortalama arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle, istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün (Cohen d) hesaplanması

gerekir. Bu katsayı, $d = t \times \sqrt{\frac{N_1+N_2}{N_1 \times N_2}}$ formülüyle hesaplanır. Etki büyüklüğü bağımsız olarak değerlendirilir ve her değeri alabilir. Etki değerinin sıfır (0) olması, ortalamaların eşit olması anlamına gelir. Sırasıyla etki büyüklüğü alabileceği 0,2 küçük etki, 0,5 orta etki, 0,8 büyük etki ve 1'in üzeri çok büyük değer olarak değerlendirilir (Can, 2013: 121)

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0,86$) farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu durum deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının matematik öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin akademik başarılarında geleneksel öğrenme ortamına göre anlamlı etkisinin daha fazla olduğunu göstermektedir.

Uygulama sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının başarıları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için de grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.2' de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİBT Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	28,17	3,77	80	-,349	0,728
Kontrol	41	28,43	3,16			

Tablo 4.2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun İİBT son test puanı ($\bar{X} = 28,17$) ile kontrol grubunun son test puanı ($\bar{X} = 28,43$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,349$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu verilere dayanarak deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalında okuyan öğrencilerin akademik başarılarında geleneksel yöntemle göre herhangi bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi matematik deney ve kontrol grubu akademik başarıları arasında anlamlı fark bulunmasına karşın sosyal deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin okudukları bölümler bakımından akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.3.' te gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin İİBT Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz(ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	405,855	3	135,285	13,696	0,000	MD-MK
Gruplar içi	1521,113	154	9,877			MD-SD MD-SK
Toplam	1926,968	157				

Matematik deney (MD), matematik kontrol (MK), sosyal deney (SD) ve sosyal kontrol (SK) gruplarının son test akademik başarı puanları arasında fark olup olmadığını belirlemek için, tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Tablo 4.3 incelendiğinde matematik deney grubu öğrencilerinin ortalaması, matematik kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması, sosyal deney grubu öğrencilerinin ortalaması ve sosyal kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması karşılaştırıldığında en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir ($F_{(3-154)} = 13,69$, $p < 0,05$).

Yapılan tek yönlü varyans analizi testi, karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyar ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Bu nedenle, istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğünün de bilinmesi önemlidir. Tek yönlü varyans analizinde etki büyüklüğü eta-kare (η^2) olarak adlandırılan bir ilişki katsayısıdır. Bu katsayı, ANOVA tablosundaki, gruplar arası varyansın, toplam varyansa bölünmesiyle bulunur ve 0(sıfır) ile 1 arasında değer alabilir. Eta-karenin alacağı 0,01 değeri küçük, 0,06 değeri orta ve 0,14 değeri geniş etki büyüklüğü değeri olarak yorumlanır (Can, 2013: 153).

Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,21$) bu farkın yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anlamlı farkın, Matematik deney ve matematik kontrol, matematik deney ve sosyal deney ile matematik deney ve sosyal kontrol grupları arasında olduğu görülmüştür.

4.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği(DÇAÖ) Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sonrası Matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için de grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.4.' te gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	3,04	0,51	74	-0,653	0,516
Kontrol	38	3,11	0,45			

Tablo 4.4. incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun DÇAÖ son test puanı ($\bar{X} = 3,04$) ile matematik kontrol grubunun çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X} = 3,11$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -0,653$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; uygulama sonrası, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları açısından değişmediği tespit edilmiştir. Her iki grubun son-test puanları karşılaştırıldığında, matematik kontrol grubunun puanının deney grubunun puanından daha yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına etkisinin olmadığı söylenebilir.

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise grupların son-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5.' te gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Deney	38	3,23	0,62	74	-0,916	0,363
	Kontrol	38	3,35	0,52			
Zaman Yönetimi	Deney	38	2,80	0,71	74	-1,044	0,300
	Kontrol	38	2,96	0,62			
Sınava Hazırlanma	Deney	38	3,00	0,64	74	0,515	0,608
	Kontrol	38	2,93	0,57			

Tablo 4.5. incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,23$) ile kontrol grubunun motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,35$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -0,916$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,80$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,96$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -1,044$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,00$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,93$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 0,515$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; uygulama sonrası, harmanlanmış öğrenme ortamının matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları alt boyutları bakımından herhangi bir farka yol açmadığı söylenebilir.

Uygulama sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için de grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6.' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	3,03	0,52	80	-0,698	0,487
Kontrol	41	3,11	0,59			

Tablo 4.6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları son test puanı ($\bar{X} = 3,03$) ile kontrol grubunun

çalışma alışkanlıkları ön test puanı ($\bar{X}= 3,11$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,698$, $p >0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; uygulama sonrası, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları açısından değişmediği tespit edilmiştir.

Ders çalışma alışkanlıkları ölçeğinin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grupların son-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.7’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Deney	41	3,19	0,63	80	-1,495	0,139
	Kontrol	41	3,42	0,75			
Zaman Yönetimi	Deney	41	2,84	0,64	80	-0,095	0,925
	Kontrol	41	2,86	0,68			
Sınava Hazırlanma	Deney	41	2,96	0,72	80	0,288	0,774
	Kontrol	41	2,92	0,80			

Tablo 4.7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,19$) ile kontrol grubunun motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,42$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -1,495$, $p >0,05$) görülmektedir. Deney grubunun zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,84$) ile kontrol grubunun zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,86$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,095$, $p >0,05$) görülmektedir. Deney grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,96$) ile kontrol grubunun sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,92$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0,288$, $p >0,05$) görülmektedir. Sınava hazırlanma boyutunun deney gruplarında biraz daha yüksek olması sınava hazırlanmak için çalışmalarını gereken dokümanlara istedikleri zaman ulaşabilmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgudan hareketle; uygulama sonrası, harmanlanmış öğrenme ortamının sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun ders çalışma alışkanlıkları alt boyutları bakımından herhangi bir farka yol açmadığı söylenebilir. Ortalamalar karşılaştırıldığında

deney gruplarının puanının biraz daha düşük olması harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Matematik anabilim dalında ve sosyal anabilim dalında okuyan öğrencilerin DÇAÖ'nin son test puanlarının alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8' de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
Motivasyon					
Gruplar arası	1,388	3	0,463	1,114	0,345
Gruplar içi	63,977	154	0,415		
Toplam	65,365	157			
Zaman Yön.					
Gruplar arası	0,531	3	0,177	0,395	0,757
Gruplar içi	68,984	154	0,448		
Toplam	69,515	157			
Sınava Haz.					
Gruplar arası	0,173	3	0,058	0,119	0,949
Gruplar içi	74,882	154	0,486		
Toplam	75,055	157			

Tablo 4.8 incelendiğinde matematik ve sosyal bölümlerinde okuyan deney ve kontrol grupları öğrencilerinin DÇAÖ motivasyon alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 1,114$, $p > 0,05$), zaman yönetimi alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 0,395$, $p > 0,05$) ve sınava hazırlanma alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 0,119$, $p > 0,05$) görülmektedir. Diğer bir ifadeyle, uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamı ile geleneksel yüz yüze öğrenme ortamının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde benzer etkiler oluşturduğu söylenebilir.

4.3. Deney ve Kontrol Gruplarının Güdülenme leği Son-Test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Uygulama sonrası matematik ğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için de grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.9’da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Matematik ğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan ğrencilerin G Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	5,03	0,53	74	1,145	0,256
Kontrol	38	4,87	0,72			

Tablo 4.9. incelendiğinde, matematik ğretmenliği anabilim dalı deney grubunun G son test puanı ($\bar{X} = 5,03$) ile kontrol grubunun G son test puanı ($\bar{X} = 4,87$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 1,145$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgulara göre; uygulama sonrası matematik ğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme düzeyleri açısından herhangi bir değişme olmadığı söylenebilir. Sonuç olarak harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin güdülenmelerine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Uygulama sonrası matematik ğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan G’nin ‘‘içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı’’ alt boyutları arasındaki farkın önemli olup olmadığını anlamak için grupların son-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.10’da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p																																																								
İçsel Hedef Düzenleme	Deney	38	5,44	0,99	74	1,379	0,172																																																								
	Kontrol	38	5,10	1,16				Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	38	4,17	1,25	74	-1,048	0,298	Kontrol	38	4,48	1,31	Görev Değeri	Deney	38	5,67	0,79	74	2,511	0,014	Kontrol	38	5,13	1,07	Kontrol İnancı	Deney	38	5,40	0,88	74	0,972	0,334	Kontrol	38	5,19	1,05	Öz yeterlilik	Deney	38	5,58	0,70	74	1,558	0,131	Kontrol	38	5,26	1,04	Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296
Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	38	4,17	1,25	74	-1,048	0,298																																																								
	Kontrol	38	4,48	1,31				Görev Değeri	Deney	38	5,67	0,79	74	2,511	0,014	Kontrol	38	5,13	1,07	Kontrol İnancı	Deney	38	5,40	0,88	74	0,972	0,334	Kontrol	38	5,19	1,05	Öz yeterlilik	Deney	38	5,58	0,70	74	1,558	0,131	Kontrol	38	5,26	1,04	Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296	Kontrol	38	3,78	1,29								
Görev Değeri	Deney	38	5,67	0,79	74	2,511	0,014																																																								
	Kontrol	38	5,13	1,07				Kontrol İnancı	Deney	38	5,40	0,88	74	0,972	0,334	Kontrol	38	5,19	1,05	Öz yeterlilik	Deney	38	5,58	0,70	74	1,558	0,131	Kontrol	38	5,26	1,04	Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296	Kontrol	38	3,78	1,29																				
Kontrol İnancı	Deney	38	5,40	0,88	74	0,972	0,334																																																								
	Kontrol	38	5,19	1,05				Öz yeterlilik	Deney	38	5,58	0,70	74	1,558	0,131	Kontrol	38	5,26	1,04	Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296	Kontrol	38	3,78	1,29																																
Öz yeterlilik	Deney	38	5,58	0,70	74	1,558	0,131																																																								
	Kontrol	38	5,26	1,04				Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296	Kontrol	38	3,78	1,29																																												
Sınav Kaygısı	Deney	38	3,47	1,31	74	-1,053	0,296																																																								
	Kontrol	38	3,78	1,29																																																											

Tablo 4.10 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,44$) ile kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 5,10$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 1,379$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 4,17$) ile kontrol grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,48$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -1,048$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,67$) ile kontrol grubunun görev değeri boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,13$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(74)} = 2,511$, $p < 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,40$) ile kontrol grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,19$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 0,972$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,58$) ile kontrol grubunun öz yeterlilik boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,26$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = 1,528$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun sınav kaygısı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,47$) ile kontrol grubunun sınav kaygısı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 3,78$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(74)} = -1,053$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle, harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencileri görev değeri açısından derse daha fazla güdülediği söylenebilir.

Uygulama sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için de grupların son-testlerden aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.11’de gösterilmiştir.

Tablo 4.11. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	5,08	0,61	80	-0,697	0,488
Kontrol	41	5,18	0,68			

Tablo 4.11 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun GÖ son test puanı ($\bar{X} = 5,08$) ile sosyal kontrol grubunun GÖ son test puanı ($\bar{X} = 5,18$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,697$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; araştırma sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme düzeylerinde değişme olmadığı söylenebilir.

Araştırma sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan GÖ’nin “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için grupların son-test puanları arasında bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.12’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p																																																								
İçsel Hedef Düzenleme	Deney	41	5,67	1,12	80	-0,631	0,530																																																								
	Kontrol	41	5,81	0,86				Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	41	4,30	1,39	80	0,191	0,849	Kontrol	41	4,24	1,49	Görev Değeri	Deney	41	5,75	0,82	80	-0,725	0,470	Kontrol	41	5,90	0,99	Kontrol İnancı	Deney	41	5,32	0,96	80	-1,093	0,277	Kontrol	41	5,57	1,14	Öz yeterlilik	Deney	41	5,76	0,80	80	0,113	0,911	Kontrol	41	5,74	0,90	Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692
Dışsal Hedef Düzenleme	Deney	41	4,30	1,39	80	0,191	0,849																																																								
	Kontrol	41	4,24	1,49				Görev Değeri	Deney	41	5,75	0,82	80	-0,725	0,470	Kontrol	41	5,90	0,99	Kontrol İnancı	Deney	41	5,32	0,96	80	-1,093	0,277	Kontrol	41	5,57	1,14	Öz yeterlilik	Deney	41	5,76	0,80	80	0,113	0,911	Kontrol	41	5,74	0,90	Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692	Kontrol	41	3,81	1,31								
Görev Değeri	Deney	41	5,75	0,82	80	-0,725	0,470																																																								
	Kontrol	41	5,90	0,99				Kontrol İnancı	Deney	41	5,32	0,96	80	-1,093	0,277	Kontrol	41	5,57	1,14	Öz yeterlilik	Deney	41	5,76	0,80	80	0,113	0,911	Kontrol	41	5,74	0,90	Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692	Kontrol	41	3,81	1,31																				
Kontrol İnancı	Deney	41	5,32	0,96	80	-1,093	0,277																																																								
	Kontrol	41	5,57	1,14				Öz yeterlilik	Deney	41	5,76	0,80	80	0,113	0,911	Kontrol	41	5,74	0,90	Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692	Kontrol	41	3,81	1,31																																
Öz yeterlilik	Deney	41	5,76	0,80	80	0,113	0,911																																																								
	Kontrol	41	5,74	0,90				Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692	Kontrol	41	3,81	1,31																																												
Sınav Kaygısı	Deney	41	3,67	1,42	80	-0,467	0,692																																																								
	Kontrol	41	3,81	1,31																																																											

Tablo 4.12 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,67$) ile kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,81$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,631$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 4,30$) ile kontrol grubunun dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,24$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0,191$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,75$) ile kontrol grubunun görev değeri boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,90$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,725$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,32$) ile kontrol grubunun öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,57$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -1,093$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,76$) ile kontrol grubunun öz yeterlilik boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,74$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = 0,113$, $p > 0,05$) görülmektedir. Deney grubunun sınav kaygısı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,67$) ile kontrol grubunun sınav kaygısı boyutu ön test puanı ($\bar{X} = 3,81$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(80)} = -0,467$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan

hareketle; uygulama sonrası, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol grupları öğrencilerinin GÖ alt boyutlarında değişme olmadığı söylenebilir.

Matematik anabilim dalında ve sosyal anabilim dalında okuyan öğrencilerin GÖ'nin son test puanlarının alt boyutları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Son-test Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analiz (ANOVA) Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p
İçsel Hedef Düz.					
Gruplar arası	11,139	3	3,713	3,416	0,019
Gruplar içi	167,376	154	1,087		SK-MK
Toplam	178,515	157			
Dışsal Hedef Düz.					
Gruplar arası	2,025	3	0,675	0,358	0,783
Gruplar içi	289,982	154	1,883		
Toplam	292,007	157			
Görev Değeri					
Gruplar arası	13,209	3	4,403	5,108	0,002
Gruplar içi	132,732	154	0,862		MD-MK
Toplam	145,941	157			SD-MK
Kontrol İnancı					
Gruplar arası	3,150	3	1,050	1,010	0,390
Gruplar içi	160,067	154	1,039		
Toplam	163,217	157			
Öz yeterlilik					
Gruplar arası	6,123	3	2,041	2,672	0,049
Gruplar içi	117,623	154	0,764		
Toplam	123,747	157			
Sınav Kaygısı					
Gruplar arası	2,847	3	0,949	0,528	0,664
Gruplar içi	276,884	154	1,798		
Toplam	279,731	157			

Tablo 4.13 incelendiğinde matematik ve sosyal bölümlerinde okuyan deney ve kontrol grupları öğrencilerinin GÖ içsel hedef düzenleme alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F_{(3-154)} = 3,416$, $p < 0,05$), dışsal hedef düzenleme alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 0,358$, $p > 0,05$), görev değeri alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ($F_{(3-154)} = 5,108$, $p < 0,05$), kontrol inancı alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 1,010$, $p > 0,05$), öz yeterlilik alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 2,672$, $p > 0,05$) ve sınav kaygısı alt boyutu son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı ($F_{(3-154)} = 2,672$, $p > 0,05$) görülmektedir. Anlamı fark çıkan içsel hedef düzenleme alt boyutunda matematik deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,44$), matematik kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,10$), sosyal deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,67$) ve sosyal kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,81$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,06$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ortaya çıkan anlamlı farkın sosyal kontrol grubu(SK) son test puanı ve matematik kontrol grubu(MK) son test puanı arasında olduğu görülmektedir.

Anlamı fark çıkan görev değeri alt boyutunda da matematik deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,67$), matematik kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,13$), sosyal deney grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,75$) ve sosyal kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması ($\bar{X} = 5,90$) en az ikisi arasında istatistiksel olarak anlamlı fark gözlenmiştir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($\eta^2 = 0,09$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda, ortaya çıkan anlamlı farkın matematik deney grubu(MD) ve matematik kontrol grubu(MK) , sosyal deney grubu(SD) ve matematik kontrol grubu(MK), sosyal kontrol grubu(SK) ve matematik kontrol grubu(MK) arasında olduğu saptanmıştır.

4.4. Öğrencilerin Akademik Başarı Testi, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Güdülenme Ölçeklerine Ait Puanlarına İlişkin Yapılan Eşleştirilmiş t-Testi Bulguları ve Yorumlar

4.4.1. Deney Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarıları arasındaki farkı anlamak için İİİBT ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.14’te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	38	20,97	4,57	37	-24,409	0,000
Son-test		32,23	2,87			

Tablo 4.14. incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun İİİBT ön test puanı ($\bar{X} = 20,97$) ile İİİBT son test puanı ($\bar{X} = 32,23$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -24,409$, $p < 0,05$) görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen $d = 3,9$) bu farkın oldukça büyük olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilere harmanlanmış öğrenme ortamı ile yapılan öğretimin oldukça etkili olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarıları arasındaki farkı anlamak için akademik başarı testi ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Akademik Başarı Testi(İİBT) Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	19,04	5,00	40	-14,598	0,000
Son-test		28,17	3,77			

Tablo 4.15 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun İİBT ön test puanı ($\bar{X} = 19,04$) ile İİBT son test puanı ($\bar{X} = 28,17$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(40)} = -14,598$, $p < 0,05$) görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü (Cohen $d = 2,28$) bu farkın çok büyük olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilere harmanlanmış öğrenme ortamı ile yapılan öğretimin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir.

4.4.2. Deney Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için ders çalışma alışkanlıkları ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.16.' da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	38	3,08	0,50	37	0,316	0,754
Son-test		3,04	0,51			

Tablo 4.16. incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun DÇAÖ ön test puanı ($\bar{X} = 3,08$) ile son test puanı ($\bar{X} = 3,04$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,316$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

DÇAÖ'nin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.17.' de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Ön-test	38	3,27	0,58	37	0,340	0,736
	Son-test		3,28	0,62			
Zaman Yönetimi	Ön-test	38	2,79	0,57	37	-0,022	0,982
	Son-test		2,80	0,71			
Sınava Hazırlanma	Ön-test	38	3,07	0,72	37	0,439	0,663
	Son-test		3,00	0,74			

Tablo 4.17. incelendiğinde, matematik öğretmeni anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,27$) ile motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,28$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,340$, $p > 0,05$) görülmektedir. Zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,79$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,80$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,022$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,07$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,00$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,439$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmeni anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği alt boyutunda da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmeni anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için DÇAÖ ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	3,14	0,51	40	-0,023	0,889
Son-test		3,03	0,52			

Tablo 4.18 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun DÇAÖ ön test puanı ($\bar{X} = 3,14$) ile son test puanı ($\bar{X} = 3,03$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,023$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

DÇAÖ'nin "motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma" alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	SDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Ön-test	41	3,37	0,66	40	1,324	0,193
	Son-test		3,19	0,63			
Zaman Yönetimi	Ön-test	41	2,91	0,73	40	0,453	0,653
	Son-test		2,84	0,64			
Sınava Hazırlanma	Ön-test	41	3,01	0,71	40	0,283	0,779
	Son-test		2,96	0,72			

Tablo 4.19 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun motivasyon boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,37$) ile motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,19$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 1,324$, $p > 0,05$) görülmektedir. Zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,91$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,84$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 0,453$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,01$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,96$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 0,283$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği alt boyutunda da anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

4.4.3. Deney Gruplarının Güdülenme leği n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik ğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için G n-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.20’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Matematik ğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan ğrencilerin G n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
n-test	38	4,61	0,62	37	-3,245	0,002
Son-test		5,03	0,53			

Tablo 4.20. incelendiğinde, matematik ğretmenliği anabilim dalı deney grubunun G n test puanı ($\bar{X} = 4,61$) ile son test puanı ($\bar{X} = 5,03$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -3,245$, $p < 0,05$) görülmektedir. Test sonucu hesaplanan etki büyüklüğü ($d = 0,5$) bu farkın orta düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu bulgudan hareketle matematik ğretmenliği anabilim dalı deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

Matematik ğretmenliği anabilim dalı deney grubu öğrencilerine uygulanan G “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değer, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.21’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Ön-test	38	4,58	1,31	37	-2,843	0,007
	Son-test		5,44	0,99			
Dışsal Hedef Düzenleme	Ön-test	38	3,08	1,52	37	-1,011	0,319
	Son-test		4,17	1,25			
Görev Değeri	Ön-test	38	5,15	0,96	37	-2,469	0,018
	Son-test		5,67	0,79			
Kontrol İnancı	Ön-test	38	4,77	0,94	37	-3,187	0,003
	Son-test		5,40	0,88			
Öz yeterlilik	Ön-test	38	5,39	0,76	37	-1,119	0,270
	Son-test		5,58	0,70			
Sınav Kaygısı	Ön-test	38	3,24	1,24	37	-0,765	0,449
	Son-test		3,47	1,31			

Tablo 4.21 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4,58$) ile içsel hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,44$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -2,843$, $p < 0,05$) görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,08$) ile dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,17$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -1,011$, $p > 0,05$) görülmektedir. Görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,15$) ile görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,67$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -2,469$, $p < 0,05$) görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4,77$) ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,40$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -3,187$, $p < 0,05$) görülmektedir. Öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,39$) ile öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,58$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -1,119$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,24$) ile sınav kaygısı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 3,47$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,765$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgulara göre; matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin içsel hedef düzenlemeye, görev değerine ve kontrol inancına yönelik güdülenme düzeylerini arttırdığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için GÖ ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.22’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SDG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	4,88	0,77	40	-1,448	0,155
Son-test		5,08	0,61			

Tablo 4.20 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun GÖ ön test puanı ($\bar{X} = 4,88$) ile son test puanı ($\bar{X} = 5,08$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -1,448$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubuna uygulanan harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin güdülenmeleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan GÖ’nin “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.23’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Güdülenme Ölçeği Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Ön-test	41	5,64	1,32	40	-0,135	0,893
	Son-test		5,67	1,12			
Dışsal Hedef Düzenleme	Ön-test	41	4,10	1,54	40	-0,604	0,549
	Son-test		4,30	1,39			
Görev Değeri	Ön-test	41	5,53	1,01	40	-1,314	0,196
	Son-test		5,75	0,82			
Kontrol İnancı	Ön-test	41	5,17	0,87	40	-0,799	0,429
	Son-test		5,32	0,96			
Öz yeterlilik	Ön-test	41	5,42	1,04	40	-2,012	0,051
	Son-test		5,76	0,80			
Sınav Kaygısı	Ön-test	41	3,40	1,19	40	-1,030	0,309
	Son-test		3,67	1,42			

Tablo 4.23 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,64$) ile içsel hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,67$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,135$, $p > 0,05$) görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4,10$) ile dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,30$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,604$, $p > 0,05$) görülmektedir. Görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,53$) ile görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,75$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -1,314$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,17$) ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,32$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,799$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,42$) ile öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,76$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -2,012$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,40$) ile sınav kaygısı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 3,67$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -1,030$, $p > 0,05$) görülmektedir.

4.5. Kontrol Grubu Öğrencilerin Akademik Başarı Testi, Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Güdülenme Ölçeklerine Ait Puanlarına İlişkin Yapılan Eşleştirilmiş t-Testi Bulguları ve Yorumlar

4.5.1. Kontrol Gruplarının Akademik Başarı Testi Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarıları arasındaki farkı anlamak için akademik başarı testi ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.24' te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	38	20,52	3,03	37	-22,776	0,000
Son-test		29,86	2,56			

Tablo 4.24. incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun İİİBT ön test puanı ($\bar{X} = 20,52$) ile son test puanı ($\bar{X} = 29,86$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -22,776$, $p < 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarılarında artış olduğu görülmektedir. Son-test puanlarındaki bu artışın beklenen bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası başarıları arasındaki farkı anlamak için İİİBT testi ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.25' te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin İİİBT Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	17,36	3,93	40	-23,875	0,000
Son-test		28,43	3,16			

Tablo 4.25. incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun İİBT ön test puanı ($\bar{X} = 17,36$) ile son test puanı ($\bar{X} = 28,43$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(40)} = -23,875$, $p < 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilere yapılan öğretimin etkili olduğu görülmektedir. Hangi öğretim yöntemi kullanılırsa kullanılsın yeni bir konunun öğretiminde ön-test ve son-test puanları arasında böyle bir artışın beklenen bir sonuç olduğunu söyleyebiliriz.

4.5.2. Kontrol Gruplarının Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için DÇAÖ ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.26’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	38	3,05	0,41	37	-0,626	0,535
Son-test		3,11	0,45			

Tablo 4.26 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun DÇAÖ ön test puanı ($\bar{X} = 3,05$) ile son test puanı ($\bar{X} = 3,11$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,626$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ders çalışma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

DÇAÖ’nin “motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.27’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Matematik Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Ön-test	38	3,33	0,46	37	-0,129	0,898
	Son-test		3,35	0,52			
Zaman Yönetimi	Ön-test	38	2,87	0,58	37	-0,609	0,547
	Son-test		2,96	0,62			
Sınava Hazırlanma	Ön-test	38	2,83	0,78	37	-0,594	0,556
	Son-test		2,93	0,57			

Tablo 4.27 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun motivasyon boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,33$) ile motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,35$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,129$, $p > 0,05$) görülmektedir. Zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,87$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,96$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,609$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,83$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,93$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,594$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası DÇAÖ alt boyutunda da bir değişme olmadığı görülmüştür.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası ders çalışma alışkanlıkları arasındaki farkı anlamak için ders çalışma alışkanlıkları ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.28’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	3,05	0,48	40	-0,478	0,635
Son-test		3,11	0,59			

Tablo 4.28 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun DÇAÖ ön test puanı ($\bar{X} = 3,05$) ile son test puanı ($\bar{X} = 3,11$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,478$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal

bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası ders çalışma alışkanlıklarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

DÇAÖ'nin "motivasyon, zaman yönetimi, sınava hazırlanma" alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.29' da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin DÇAÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	SKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Motivasyon	Ön-test	41	3,29	0,60	40	-0,772	0,445
	Son-test		3,42	0,75			
Zaman Yönetimi	Ön-test	41	2,83	0,62	40	-0,198	0,844
	Son-test		2,86	0,68			
Sınava Hazırlanma	Ön-test	41	2,92	0,70	40	0,000	1.000
	Son-test		2,92	0,80			

Tablo 4.29 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun motivasyon boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,29$) ile motivasyon boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 3,42$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,772$, $p > 0,05$) görülmektedir. Zaman yönetimi boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,83$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,86$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,198$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınava hazırlanma-sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 2,92$) ile zaman yönetimi boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 2,92$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 0,000$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası DÇAÖ alt boyutunda da bir değişme olmadığı görülmüştür.

4.5.3. Kontrol Gruplarının Güdülenme leği n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Matematik ğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için G n-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.30’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. Matematik ğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan ğrencilerin G n-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

MKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
n-test	38	4,72	0,74	37	-0,828	0,413
Son-test		4,87	0,72			

Tablo 4.30. incelendiğinde, matematik ğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun G n test puanı ($\bar{X} = 4,72$) ile son test puanı ($\bar{X} = 4,87$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,828$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; matematik ğretmenliği anabilim dalı kontrol grubu ğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdüleme düzeyleri arasında anlamlı bir değişme olmamıőtır.

Matematik ğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan G’nin ‘‘içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değer, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı’’ alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.31’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.31. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	MKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Ön-test	38	4,97	1,12	37	-0,475	0,638
	Son-test		5,10	1,16			
Dışsal Hedef Düzenleme	Ön-test	38	3,75	1,42	37	-2,360	0,024
	Son-test		4,48	1,31			
Görev Değeri	Ön-test	38	5,27	1,21	37	0,549	0,586
	Son-test		5,13	1,07			
Kontrol İnancı	Ön-test	38	5,28	1,14	37	0,369	0,714
	Son-test		5,19	1,05			
Öz yeterlilik	Ön-test	38	5,22	0,97	37	-0,188	0,852
	Son-test		5,26	1,04			
Sınav Kaygısı	Ön-test	38	3,42	1,25	37	-1,349	0,186
	Son-test		3,78	1,29			

Tablo 4.31 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4,97$) ile içsel hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,10$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,475$, $p > 0,05$) görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,75$) ile dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,48$) arasında anlamlı bir fark olduğu ($t_{(37)} = -2,360$, $p < 0,05$) görülmektedir. Görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,27$) ile görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,13$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,549$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,28$) ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,19$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,369$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,22$) ile öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,26$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,188$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,42$) ile sınav kaygısı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 3,78$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = 0,186$, $p > 0,05$) görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası güdülenme düzeyleri arasındaki farkı anlamak için

GÖ ön-test ve son-testlerde aldıkları puanlar arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.32’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.32. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

SKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Ön-test	41	5,06	0,57	40	-0,782	0,439
Son-test		5,18	0,68			

Tablo 4.32 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun GÖ ön test puanı ($\bar{X} = 5,06$) ile son test puanı ($\bar{X} = 5,18$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(37)} = -0,782$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir değişme olmadığı görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerine uygulanan GÖ’nin “içsel hedef düzenleme, dışsal hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik ve sınav kaygısı” alt boyutları arasındaki farkı anlamak için ise grubun ön-test ve son-test puanları arasında eşleştirilmiş gruplar t-testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.33’ te gösterilmiştir.

Tablo 4.33. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin GÖ Alt Boyutları Ön-test ve Son-test Puanlarına İlişkin Eşleştirilmiş Gruplar t-Testi Sonuçları

Boyutlar	SKG	n	\bar{X}	SS	df	t	p
İçsel Hedef Düzenleme	Ön-test	41	5,65	1,07	40	-0,665	0,510
	Son-test		5,81	0,86			
Dışsal Hedef Düzenleme	Ön-test	41	4,33	1,38	40	0,290	0,773
	Son-test		4,24	1,49			
Görev Değeri	Ön-test	41	5,77	0,95	40	-0,567	0,574
	Son-test		5,90	0,99			
Kontrol İnancı	Ön-test	41	5,15	1,14	40	-1,584	0,121
	Son-test		5,57	1,14			
Öz yeterlilik	Ön-test	41	5,80	0,78	40	0,300	0,766
	Son-test		5,74	0,90			
Sınav Kaygısı	Ön-test	41	3,64	1,22	40	-0,596	0,554
	Son-test		3,81	1,31			

Tablo 4.33 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,65$) ile içsel hedef düzenleme boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,81$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,665$, $p > 0,05$) görülmektedir. Dışsal hedef düzenleme boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 4,33$) ile dışsal hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 4,24$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 0,290$, $p > 0,05$) görülmektedir. Görev değeri boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,77$) ile görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,90$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,567$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,15$) ile öğrenmeye ilişkin kontrol inancı boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,57$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -1,584$, $p > 0,05$) görülmektedir. Öz yeterlilik boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 5,80$) ile öz yeterlilik boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,74$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = 0,300$, $p > 0,05$) görülmektedir. Sınav kaygısı boyutu ön-test puanı ($\bar{X} = 3,64$) ile sınav kaygısı boyutu son test puanı ($\bar{X} = 3,81$) arasında anlamlı bir fark olmadığı ($t_{(40)} = -0,596$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu bulgudan hareketle; sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası GÖ alt boyutlarında da bir değişme olmadığı görülmüştür.

4.6. Deney ve Kontrol Gruplarının Erişi Puanlarına İlişkin Bulgular Ve Yorumlar

Uygulama sonrası matematik öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının erişimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için her bir grubun son-test ve ön-test puan farkları hesaplanarak aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.34'te gösterilmiştir.

Tablo 4.34. Matematik Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	38	11,26	2,84	74	3,112	0,003
Kontrol	38	9,34	2,52			

Tablo 4.34 incelendiğinde, matematik öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun erişim puanı ($\bar{X} = 11,26$) ile matematik öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun erişim

puanı ($\bar{X}= 9,34$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($t_{(74)} = 3,112$, $p < 0,05$) görülmektedir. Bu verilere dayanarak matematik anabilim dalı öğrencileri açısından harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerinin başarısını arttırmada geleneksel yüz yüze yaklaşıma göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney ve kontrol gruplarının erişileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak için her bir grubun son-test ve ön-test puan farkları hesaplanarak aldıkları puanlar arasında bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.35' te gösterilmiştir.

Tablo 4.35. Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalı Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Erişi Puanlarına İlişkin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları

Gruplar	n	\bar{X}	SS	df	t	p
Deney	41	9,12	4,00	80	-2,507	0,014
Kontrol	41	11,07	2,96			

Tablo 4.35 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı deney grubunun erişisi puanı ($\bar{X} = 9,12$) ile sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı kontrol grubunun erişisi puanı ($\bar{X}= 11,07$) arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark olduğu ($t_{(80)} = -2,507$, $p < 0,05$) görülmektedir. Bu verilere dayanarak sosyal anabilim dalı öğrencileri açısından geleneksel yüz yüze yaklaşımının öğrencilerinin başarısını arttırmada harmanlanmış öğrenme ortamına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

4.7. Deney Grubu Öğrencilerinin Harmanlanmış Öğrenme Ortamına Yönelik Görüşleri İle İlgili Bulgular ve Yorumlar

Matematik ve sosyal deney grubundaki öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamı ile ilgili görüşlerini tespit etmek için haftalık olarak yapılandırılmış üç görüşme sorusu (Ek-4) kullanılmıştır. Matematik ve sosyal deney grubunda bazı öğrencilerinin yöneltilen sorulara vermiş oldukları cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

4.7.1. Matematik Deney Grubu Öğrencilerinin Harmanlanmış Öğrenme Ortamı İle İlgili Görüşleri

4.7.1.1. Olumlu Görüşler

- ✚ Her öğrencinin anlama çabukluğunu ve anlama kapasiteleri farklı olduğu için bir öğrencinin diğer arkadaşının anlamasını beklemesine gerek yoktur. Düşüncelerini topluluk önünde ifade edemeyenler daha kolay düşüncelerini ifade etmektedirler. (A.Y)
- ✚ ...Dersi daha eğlenceli bir hale getiriyor. Sınıf ortamında gerek sınıf arkadaşlarımızla gerekse de ders hocamızla yaptığımız yüz yüze etkileşim olsun, internet üzerinden “SİÜ Moodle” sistemini kullanmakta olsun dersi diğer derslerden çok ayrı bir şemaya götürüyor. (M.H)
- ✚ Ders daha dikkat çekici, eğlenceli ve etkili oldu. Ayrıca kendi duygu ve düşüncelerimizi de paylaşmak çok güzel bir durum. Bu bizi derse odaklıyor. (G.Y)
- ✚ İstenildiği zaman ders notlarına ulaşmak açısından güzel bir uygulama. Slaytlarla ders işlemek eğlenceli bir hal alıyor ve sadece dinlemekle geçirdiğimiz dersleri sıradanlıktan çıkarıyor.... Videolar da ders içeriğini görselleştirip, somut hale getiriyor.... (T.E)
- ✚ Derste kullanılan Dokümanlar, (Slayt, Video, vb.) daha rahatlıkla ulaşılabilir hale geldi. Dersin vakti kısıtlı olduğu için örnekler sınırlı olabiliyor. Ama web tabanlı işlenen derste bol bol örnekler verilebiliyor. Öğrenciler de kendi paylaşımlarını rahat bir şekilde yapma imkânı elde ettik. (F.K)
- ✚ Yüz yüze eğitimin dışında web tabanlı olarak da derse katılabilme, yorum yapabilme imkânımız oldu. Ders notları arama derdi, derste not tutmaya uğraşma derdi ortadan kalkıyor. Videolar ise konunun daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Yorum kısmı herkesin düşüncelerini paylaşabilmesi için çok iyi düşünülmüş. (F.G)
- ✚ Yaşam boyu öğrenmeye katkı olması zamanı etkili kullanmayı sağlaması etkileyici ve kalıcı videolarla dersi zevkli hale getirmesi, Teknolojinin olanaklarının tam anlamıyla kullanılması olumlu yanlarındandır. (Ö.S)
- ✚ Ders monoton halden çıktı çok eğlenceli hale geldi. Bizler sadece zorunlu olduğumuz zaman değil de kendimizi o bilgiyi almaya hazır hissettiğimiz zaman

internet üzerinden o bilgiyi alabiliyoruz. Forum kısmında kendimizce yorum yazıp tartışma ortamı oluşturabiliyoruz. (K.Ö)

- ✚ Kişi artık istediği zaman ve kendini hazır hissettiği zaman web ortamından dersi takip edebiliyor. (M.E.D)
- ✚ Yüz yüze derslerde duygu ve anı yaşama açısından olumlu olup bu etkileşime web tabanlı etkileşim de eklenince bu iki sistemin aynı zamanda kullanılması çok pozitif bir durumdur. (S.Ç)
- ✚ Hem yüz yüze hem web tabanlı iki farklı teknikle ders işlemek bizi daha da aktif kılıyor. Yüz yüze paylaşamadıklarımızı web üzerinden takıldığımız noktaları da yüz yüze paylaşma fırsatı veren bu ders işleme tarzı aynı zamanda eğlenceli geçiyor. (T.K)
- ✚ Gerçekten çok eğlenceli... (H.S)
- ✚ Yüz yüze ve web tabanlı işlenen bu derse aktif olarak katılıyoruz (U.H)
- ✚ ... Özellikle yazışma kısmı çok eğlenceli ve derse olan ilgimizi daha da artırıyor... Kısa zamanda, fazla enerji harcamadan çok fazla bilgiye ulaşabiliyorum. (A.Ç)
- ✚ Yüz yüze yapılan eğitimde; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimi fazladır. Web tabanlı eğitimdeyse birey istediği zaman istediği yere tekrar tekrar dersi dinleme ve izleme olanağına sahiptir. Web tabanlıda ders süresi sınırı yoktur. Öğrenci kendi hızına göre öğrenebilir. (P.A)
- ✚ Ders daha eğlenceli geçiyor. Diğer arkadaşlara göre öğrenmesi daha yavaş olan kişiler sonradan kendileri gerekli bilgileri kendi başlarını bilgisayar üzerinden gerekli tekrarları yaparak ulaşabilirler ve kendilerinden daha ileride olan arkadaşları ile açığı kapatırlar. (M.M.C)
- ✚ Yüz yüze anlatımlı eğitimde web tabanlı eğitim de eklenince aldığımız verimin arttığını düşünüyorum. Ayrıca web tabanlı eğitimde işlediğimiz her konuyla ilgili video ve slayt olması kalıcılığı çok arttırdı. Ders esnasında kaçırdığımız ya da o anda dinlemek istemeyip kaçırdığımız konuları, bulunduğumuz yerlerde (ev, yurt...) çok rahatlıkla ulaşıp öğrenebildik. (Z.K)
- ✚ Yüz yüze ve web tabanlı olarak işlenen bu dersin daha eğlenceli ve faydalı hale geldiği söylenebilir. (Ş.A)

- ✚ *Yüz yüze iletişim ile bazen binlerce sözle söyleyemediğini kişi tek bir hareket, jest, mimikle belirtebilir. Bunun yanında dersi web tabanlı olarak işlemek her şeyden önce zamandan tasarruf demektir. (S.M.K)*
- ✚ *Dersin bu şekilde işlenmesi daha renkli ve zevkli duruma getiriyor. (F.C)*
- ✚ *Yüz yüze ve web tabanlı olarak işlenen ders öğrenciyi daha aktif hale getirir. Öğrenci bilgiyi daha çok anlar ve zaman kaybını azaltır. (M.D)*
- ✚ *Yüz yüze ve web tabanlı olarak işlenen bu ders istediğimiz bilgiye anında ulaşabilmemizi sağlıyor. Görsel olduğu için akılda kalıcılığı sağlıyor. Unutulan bilgiye tekrar bakabilme imkânı sağlıyor. Eklenen videolarla ders daha eğlenceli hale geliyor, sıkıcı olmasını engelliyor dersin. Etkin katılımı sağlıyor, yorumlama gücünü artırıyor. (S.E)*

4.7.1.2. Olumsuz Görüşler

- ✚ *Herkes bilgisayarı aktif halde kullanamadığı için yine belli başlı sıkıntılar çıkabilir. (A.Y)*
- ✚ *İletişim teknolojisine çok daha hâkim olabilseydik çok daha güzel şeyler yapabilirdik. (M.H)*
- ✚ *Web tabanlıda herkesin bilgisayarı olmayabilir veya bazılarının bilgisayarı etkili kullanma becerisi olmamasından dolayı verimli geçmeyebilir. (İ.N)*
- ✚ *Herkesin internet kullanım imkânı ve bilgisayarı olmayabilir, internet(teknoloji) kullanımında zorlanan arkadaşlarımız olabilir. (H.Y)*
- ✚ *Elimizin altında internet olmaması bizi biraz uzak tutuyor katılımdan. Arada bağlantının kesilmesi sisteme erişmeyi olumsuz etkiliyor. (T.E)*
- ✚ *İnternetin bulunduğu her yerde olmamasından dolayı biraz sıkıntı çektiğimizi söyleyebilirim. (G.Ö)*
- ✚ *Evinde internete girme imkânı olmayanların sıkıntı yaşamasına sebep oluyor. (Ö.S)*
- ✚ *Her zaman internet ve bilgisayar imkânı olmaması bir sıkıntıdır. Günlük hayatta yüz yüze söyleyemediğimizi klavye üzerinden daha rahat bir hale bürünerek söyleyebiliyoruz. Bu da kırılcılık indisini artırıyor. (U.A)*
- ✚ *Her birimizin evinde, yurdunda bilgisayar olmayışı, bilgisayar olsa internet bağlantısı olmayışı önemli bir eksikliktir. Her vakit girme imkânımız olmuyor. (T.K)*

- ✚ *Sanal ortamda insanlar arasındaki etkileşimi sağlamak ne kadar etkili olur veya ne kadar samimi olur. (F.T)*
- ✚ *Her öğrencinin evinde bilgisayar olmayabilir, olsa da interneti olmayabilir. (U.H)*
- ✚ *Web tabanlı ders işlenmesi öğrencilerin ders dışı şeylerle uğraşmasına yol açabilir. Bilgisayarda istenmeyen içeriklerle uğraşmaya yol açabilir. Öğrencilerin dersten kopmasına neden olur. (M.Ö)*
- ✚ *Web tabanlı eğitimde de her ne kadar kalıcılığı artırıyor olsa da bulunduğu yerde bilgisayar, internet olmayanları düşünürsek kötü oluyor. (Z.K)*
- ✚ *Bu dersin tek olumsuz yani evlerimizde internet olmadığından internet kafelere gidip derse oradan ulaşmamızdır. (E.T.Ç)*
- ✚ *Olumsuz taraf bence her zaman herkesin her yerde internete ulaşamamasıdır. (Ş.A)*
- ✚ *Dersin dışında dışarıda bilgisayar ortamı bulamayan öğrenciler için iyi olmadığını düşünüyorum. (M.E)*
- ✚ *Web tabanlı olarak işlenen derste ne kadar iletişim web üzerinden olsa da “sosyal yönü” sınırlandırır. Öncelikle evinde bilgisayar olmayan, bilgisayar kullanma becerisi gelişmemiş bireylerde sorun yaşanmaktadır. (S.Ü)*
- ✚ *Bizim çoğumuzun bilgisayar ve internet konusunda eksikliğimiz en büyük dezavantajımız. Aynı zamanda okulun internet olanaklarının az olması olumsuzluktur. (F.Ç)*
- ✚ *İnterneti olmayan arkadaşlar için internete girme sorunu oluyor. İstedikleri an bu bilgiye ulaşamayabilirler. (S.E)*

4.7.2. Sosyal Deney Grubu Öğrencilerinin HÖ Ortamı İle İlgili Görüşleri

4.7.2.1.Olumlu Görüşleri

- ✚ *Öğrenciler istediği zaman bilgiye ulaşabiliyor. Yer ve zaman sıkıntısı yok bu özelliği benim çok hoşuma gidiyor. Sitenin kullanımının basit ve anlaşılır olması, herkesin bilgisayarında olan özellikleri desteklemesi. (E.B)*
- ✚ *Sisteme yeni eklenmiş slaytlar sayesinde o hafta ne işleyeceğimizi biliyoruz. Öğrenci her derse katılmayabilir. Web tabanlı olması öğrencilerin tüm derslere katılımını sağlar. (A.B)*

- ✚ Görsel olarak zenginleştirilmesi konunun kalıcılığını olumlu etkiledi. Videoların paylaşımı, yerinde kullanımı güzeldi. Eğlenceli olduğu için de sıkıcılıktan uzaklaştırdı. (B.Ş)
- ✚ Öğrencilerde derse karşı merak duygusu uyandırmaktadır. Bilgiler; hoca yorumları, öğrenci yorum ve düşünceleri internet ortamında okunması bir nevi uzaktan iletişimi sağlayarak öğrencilerin yeni bilgi ve olayları öğrenmelerini sağlamaktadır. (M.Ç)
- ✚ İnternet ortamına taşınan bilgilere anında ulaşabilme eğitimi ayağımıza kadar getirmiştir. Web ortamında arkadaşlarla tartışma ortamında olması bilgi, duygu, düşünce paylaşımına da fayda sağlamıştır. Video paylaşabilmemiz de ayrıca çok önemli bir husustur. Kendi düşüncelerimize de yer verebilmemiz bizim de eğitime katılımızı aktifleştirmiştir. (A.Y)
- ✚ Dersin kolay işlenmesine ve derste herkesin aktif bir şekilde derse katılımını sağladığı için öğrenci açısından faydalı olduğu kanısındayım. (H.Y)
- ✚ Web 'de öğrencilerin konuyla ilgili paylaşım yapabilmesi ve yorum yapabilmesi hoş bir şey. Öğrencilerin kendi fikirlerini paylaşabilmesi ve açıklayabilmesi öğrenci için faydalı bir durum. (A.U)
- ✚ Zaman ve mekândan bağımsızlığın olması... Özel durumlardan kaynaklanan sorunların telafi şansının olması... Uzaktan eğitimde duygu-düşüncelerin iletilmesinden kaynaklanan problemlerin yüz yüze olarak giderilmesi... (N.A)
- ✚ Sınıfta yüz yüze olunca daha sıcak bir ortam var. Herhangi bir soruyu ya da tartışmayı sığağı sığağına insan oradayken daha iyi kavriyor. Web tabanlı bu ders güzel slaytları vardı, güzel videolar da vardı. Hem yüz yüze hem de web tabanlı olarak işlenmesi önemli. (Ç.T)
- ✚ Zamandan tasarruf sağlıyor. Kendini en iyi hissettiğin yani derse en hazırlıklı olduğun anda internetten dersi dinleyebiliyoruz... Dersi kaçırma durumu söz konusu olmuyor. (F.G)
- ✚ Bir bireyin toplum içinde heyecanı, utangaçlığı varsa desin web ortamında işlenmesi o kişi için daha verimli olur. Çünkü birey kendini web ortamında kendini rahat anlatabilir ve bildiklerini daha rahat aktarabilir. Bir diğer olumlu yönü ise birey önemli bir noktayı kaçırmıştır ve tekrar anlatılmasını isteyememektedir. Ama web ortamında bir dersi defalarca dinleyebilir. (M.Ç)

- ✚ *Tüm öğrencilerin aynı sistem üzerinden çalışması öğrenciler arasındaki farkı en aza indiriyor. Anlatılmak istenen konuyu videolarla desteklenmesi de çok yararlı oluyor. Birçok kelime kullanılarak anlatılacak bir kavram video üzerinden daha kolay anlatılabiliyor. (V.K)*
- ✚ *Öğrenci - öğretmen etkileşimini sanal yollarla uygulamak çok iyi, çok çekici bir durumdur... (Z.T)*
- ✚ *Bireysel öğrenmeyi desteklediği için olumlu olarak buluyorum ve öğrencileri belli bir mekân ve zaman bakımından sınırlama getirmediği için olumlu karşılamaktayım. (A.E)*
- ✚ *İstediği zaman istediği yerde derse katılmasıdır. Ayrıca görseller, videolar sayesinde dersin daha da iyi anlaşılmasına olanak sağlıyor. (E.Z)*
- ✚ *İstediğimiz her dakika ve her saatte bilgiye ulaşabileceğimize şahit oldum. Ayrıca arkadaşlarımın yayınlamış olduğu bilgiler, videolar ve karikatürler sayesinde konu daha da pekişmiş oluyor. Bu nedenle web tabanlı dersin bana katkı sağladığını düşünmekteyim. (S.E.G)*
- ✚ *Dersin hem web tabanlı hem yüz yüze olması dersin anlaşılmasını kolaylaştırdı. Web tabanlı olması istediğimiz zaman derse ulaşabilmemizi sağlıyor. Dersi sakın bir kafayla, tek başımıza internetten izlediğimizde çok daha yararlı oluyor. İnternette izledikten sonra sınıfta konuyu sınıfta yüz yüze tartışarak veya yorumlayarak en iyisini elde etmiş oluruz. (S.A)*
- ✚ *Derste dersi kaçırma gibi bir durum yok. Anlamadığın yeri defalarca izleme imkânı veriyor. Bu da dersi dinlemek için müthiş bir fırsat sunmuş oluyor. (N.A)*
- ✚ *Derse istediğimiz zaman ve istediğimiz yerde ulaşma imkânı sağlar. Arkadaşlarla aynı ortamda bulunmadan iletişim kurma ve konular hakkında tartışma imkânımız oluyor. Görsel olarak ve videolarla desteklendiği için daha hızlı ve kolay anlamamızı sağlar. (N.Ö)*
- ✚ *Derslerin sıkıcı ve yorucu geçen havasından kurtulmamız olumlu bir yön... Zamandan tasarruf etmemiz açısından özellikle daha ekonomik olduğunu düşünüyorum. (M.B)*

4.7.2.2. Olumsuz Görüşler

- ✚ *Her yerde ulaşma imkânı olmadığı için zor oluyor. (B.Ş)*
- ✚ *Öğrencilerin teknolojiden uzak olması ve teknolojik imkânı olmaması...(A.Y)*
- ✚ *En önemli olumsuz yanı bizlerin sıkı sık internete girme fırsatı bulamıyor olmayışımızdır. (A.U)*
- ✚ *Herkesin bilgisayarı ve interneti olmaması...(N.A)*
- ✚ *Her yerde internet erişimin olmaması (F.K)*
- ✚ *Web tabanlı ortamda sıcaklık yok. Gözü yoruyor, otur otur sıkılıyor insan. Soru soramıyor. Anında cevap alamayınca soğuyor. Bence bu derste drama yapılırsa daha iyi olurdu. (Ç.T)*
- ✚ *Hepimizin evinde internet yok. İstedığımız zaman bu bilgilere ulaşamıyoruz. (M.Y)*
- ✚ *Herkesin internet bağlantısı olmadığı için yeterince yararlanamıyor. (Ş.A)*
- ✚ *Uzun zaman bilgisayarın başında oturmak çok sıkıcı olabiliyor. Bunu dışında herkesin bilgisayarı olmayabilir. (Ö.K)*
- ✚ *Bilgisayarla fazla zaman geçirmek hem gözü bozuyor hem de bedeni rahatsız eder. (F.G)*
- ✚ *Tek olumsuz yanı herkesin bilgisayar sahip olmayışındır.(Z.T)*
- ✚ *Herkesin bilgisayara sahip olmaması web' te takip edilmesini zorlaştırıyor. (V.İ)*
- ✚ *Yüz yüze iletişimin daha gerçekçi ve olumlu olduğunu düşünüyorum... (F.A)*
- ✚ *İstedığımız zaman internete girme imkânımız yoktur. Bilgisayarı olmayan kişiler için sorun teşkil ediyor. (N.Ö)*
- ✚ *Bilgisayarım olmadığından yeterince zaman ayıramıyorum (N.A)*
- ✚ *Herkesin interneti veya bilgisayarı olmayabilir. (S.A)*
- ✚ *Önemli olan yüz yüze konuşarak tartışarak sıcak bir şekilde bu dersin işlenmesiydi. (A.Ö)*
- ✚ *Sınıf içindeki sosyal ilişkilerin sıcaklığını web tabanlı ortamdan bulamıyorum. (S.E.G)*

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA, SONUÇLAR VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Yaptığımız araştırmaya göre, harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören matematik anabilim dalı öğrencilerinin akademik başarılarında anlamlı bir artış olmasına karşın sosyal anabilim dalı öğrencilerinin akademik başarılarında ise anlamlı bir artışın olmadığı görülmüştür. Araştırma literatürü incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya anlamlı etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmaların (Garrison ve Kanuka, 2004; Rovai ve Jordan, 2004; Usta, 2007; Yapıcı, 2012; Kurt, 2012; Yıldız, 2011; Demirkol, 2012; Ekici ve Karaman, 2011) yanında harmanlanmış öğrenme ortamının akademik başarıya anlamlı etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da (Ünsal, 2007; Aksoğan, 2011; Olapiriyakul ve Scher, 2006) mevcuttur.

Bu konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde, Harmanlanmış öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilerin geleneksel yüz-yüze öğrenme ortamında eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduklarını gösteren çalışmalar bulunmuştur. Garrison ve Kanuka (2004) yaptıkları çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamının öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğunu belirtmişlerdir. Rovai ve Jordan (2004) yaptıkları araştırmada da yüz yüze, harmanlanmış ve tamamen çevrim içi olmak üzere üç farklı biçimde tasarlanan bir dersi alan 68 öğrenciden dersi harmanlanmış olarak takip eden öğrencilerin daha başarılı olduğunu saptamışlardır. Usta (2007) ise çevrimiçi öğrenme ve HÖ uygulamalarının öğrencilerin akademik başarıları ve doyumlarına etkisini incelediği çalışmasında HÖ grubundaki öğrencilerin son testte akademik başarı yönünden çevrimiçi öğrenme sürecinden geçen öğrencilerden daha başarılı olduklarını saptamıştır. Yapıcı (2012) yaptığı çalışmada deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin biyoloji başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu [$t(105) = 7.958, p < .05$] tespit etmiştir. Yıldız (2011) ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenmenin akademik başarıya etkisini araştırdığı çalışmasında, deney ve kontrol gruplarının akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı fark olduğunu belirtmiştir. Demirkol (2012) da yaptığı çalışmada biyoloji dersi kalıtım

konusunu harmanlanmış şekilde gören deney grubu ile geleneksel şekilde gören kontrol grubunun son-test başarıları arasında anlamlı farkın [$t= -14,64$ $p=0,00$] olduğunu belirtmiştir. Ekici ve Karaman (2011) Eunjoo'nun harmanlanmış öğrenme modelini örnek olarak aktivite, kurs, program ve kurum düzeyi şeklinde oluşturdukları dört harmanlama grubu üzerinde yapmış oldukları deneysel çalışmada ön test ve son test puanları arasındaki farklılaşmanın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğu belirtmişlerdir. Ayrıca diğer birçok çalışmada da (Sancho ve dig, 2006; Cavalli ve dig, 2007; Lilje ve Peat, 2007; Orhan, 2007; Altun ve dig., 2008; Finch, 2008; Karaman ve dig., 2009; Uluyol ve Karadeniz, 2009; Uzun ve Şentürk, 2010; Cabi, 2009; Balaman, 2010; Pakuaa, 2011) HÖ ortamlarının kullanılmasının öğrencinin öğrenmesine katkısı olduğu ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı sonucu vurgulanmaktadır.

Yine konu ile ilgili daha önce yapılmış araştırmalar incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Ünsal (2007) harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme yaklaşımıyla verilen konunun başarıya, kalıcılığa ve motivasyona olan etkisini incelediği çalışmasında akademik başarı son test puanlarına göre harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme ortamları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen deney ve kontrol gruplarının kalıcılık test puanları arasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı bir fark olduğunu belirtmiştir. Aksoğan (2011) da yaptığı çalışmada Ünsal'a benzer sonuçlar elde etmiştir. Aksoğan'ın çalışmasında harmanlanmış öğrenme ortamında yapılan ders ile yüz yüze ortamda yapılan derste öğrencilerin son test başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, kalıcılık puanları arasında harmanlanmış öğrenme grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yılmaz (2009) ise yaptığı çalışmada harmanlanmış öğrenme ortamında ders alan derin ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına sahip öğrencilerin uygulama sonu akademik başarı puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Ayrıca Delialioğlu (2004), Weibelzahl ve Dowling (2007) ve Demirer (2009) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına etkisinin incelendiği matematik öğretmenliği deney ve kontrol gruplarında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmasına rağmen sosyal bilgiler öğretmenliği deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamasının sebebi, harmanlanmış öğrenme ortamının matematik anabilim dalı öğrencileri için ifade ettiği anlam olabilir. Matematik

öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri branşları ve aldıkları dersler göz önünde bulundurulduğunda, kara tahta kullanımına dayalı bir ders anlatımını gerektiren ve işlem ağırlıklı bir öğretim ortamı içinde bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamı ile alışılmış olan bu öğrenme ortamından farklı bir şekilde hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenmeyi içeren bir ders sunumu yapılmış olması ve dersin “İnsan İlişkileri ve İletişim” gibi sosyal içerikli bir ders olması öğrencilerin ilgisini arttırmış olabilir. Sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri ise branşları ve aldıkları dersler göz önünde bulundurulduğunda kendilerini ifade etmeye daha fazla ihtiyaç duyan ve yüz yüze öğrenmeye ağırlık veren ortamlarda eğitim görmektedirler. Verilen dersin “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi de olması sosyal bölüm öğrencileri açısından daha fazla yüz yüze iletişim gereksinimi hissetmelerine sebep olmuş olabilir.

Öğrenciler ile yapılan görüşmelerde ve forumlarda yazdıkları görüşlerde de bu durumu destekleyen ifadeler bulunmuştur. Hem matematik hem de sosyal deney grubu öğrencileri, harmanlanmış öğrenme ortamını eğlenceli ve zevki bulmasına rağmen, sosyal deney grubundaki bazı öğrenciler “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersi için yüz yüze yapılacak etkinliklerin daha fazla olması gerektiğini, dersin drama etkinlikleri ile desteklenmesi durumunda dersin daha verimli geçeceğini ifade etmişlerdir.

Uygulama sonrası deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son test puanları karşılaştırıldığında MD-MK, MD-SD ve MD-SK grupları arasında matematik deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuş olması, matematik deney grubunda harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarı üzerinde daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. Bu durumda harmanlanmış öğrenme ortamının tasarlandığı derse ve öğrenci özelliklerine göre farklı etkilere sahip olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinin, geleneksel yüz yüze öğrenme sürecine göre öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerine anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen matematik ve sosyal deney gruplarının ders çalışma alışkanlıkları ön test ve son test puanları arasında da anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu bulgudan hareketle, harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarını değiştirmede etkili olmadığı söylenebilir.

Uygulama sürecinin öğrencilerin güdülenme düzeylerine etkisi, deney ve kontrol gruplarına yapılan ön test ve son test güdülenme ölçekleri karşılaştırılarak anlaşılmaya çalışılmıştır. Karşılaştırma sonucu, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin güdülenme düzeylerinin olumlu yönde arttığı görülmüştür. Sosyal deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamış, ancak matematik deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrası güdülenme düzeyleri arasında olumlu yönde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan farkın içsel hedef düzenleme, görev değeri ve kontrol inancı boyutlarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, harmanlanmış öğrenme ortamının matematik anabilim dalı öğrencilerde içsel hedef düzenlemede, görev değerinde ve kontrol inancında güdülenme düzeyini arttırdığı söylenebilir.

Konu ile ilgili yapılmış çalışmalar incelendiğinde harmanlanmış öğrenme ortamının, güdülenme düzeyi üzerinde etkisi olduğunu ortaya koyan araştırmaların yanında etkisinin olmadığını ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini arttırdığını ortaya koyan araştırmalardan bazıları şunlardır. Leh (2002) Web Tabanlı Öğrenme ve Geleneksel öğrenme yöntemlerinin birlikte kullanılmasının, geleneksel öğrenme modellerine nazaran öğrencileri daha çok motive ettiğini ve çok daha fazla öğrendiklerini belirtmiştir. Kurt (2012), yaptığı çalışmada ARCS motivasyon modeli kullanılarak planlanmış ders içeriğinin öğrencilerin güdülenme düzeylerini yükselttiğini ifade etmiştir. Cabi (2009) ise öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ve geleneksel harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrencileri karşılaştırdığı çalışmasında, güdülenme ölçeği alt boyutlarından, içsel hedef düzenleme, görev değeri, öğrenmeye ilişkin kontrol inancı, öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlilik alt boyutlarında son test ortalama puanları, ön test puanlarından daha yüksektir. Sınav kaygısı ortalama puanlarında her iki ortamda da bir düşüş varken, dışsal hedef düzenleme puanlarında sadece öz düzenlemeye dayalı harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenen öğrencilerde bir düşüş belirtmiştir. Balaman (2010), harmanlanmış öğrenme ortamının geleneksel yöntemlerle eğitim alan öğrencilere göre güdülenmelerine olumlu yönde katkı sağladığını belirtmiştir. Aygün'nün (2011) çalışmasında Algo–Heuristik Kuram'a dayalı harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin geleneksel ortamda öğrenim gören öğrencilere göre bilişim teknolojileri dersine güdülenme düzeylerinin arttığı ortaya çıkmıştır. Yılmaz (2009),

benzer bir sonuç ile harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin derse yönelik güdülenmelerini arttırdığını ifade etmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamının derse karşı tutum ve motivasyon üzerindeki etkisini inceleyen Balaman ve Tüysüz (2011) HÖ ortamında öğrenim gören öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki motivasyonlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin güdülenme düzeyleri üzerinde bir etkiye sahip olmadığını ortaya koyan, Ünsal (2007) yapmış olduğu araştırmasında harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme yaklaşımıyla yapılan deneysel işlem sonundaki öğrencilerin son güdülenme puanları genel ve alt boyutlara göre karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulmamıştır. Sarıtepeci (2012), Harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırıldığı çalışmasında her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulmamıştır.

Elde edilen sonuçlara göre harmanlanmış öğrenme süreci matematik deney grubu öğrencilerinin hem başarılarında hem de güdülenmelerinde olumlu yönde anlamlı bir etki yaratmışken, sosyal deney grubu öğrencilerinin başarılarında ve güdülenmelerinde anlamlı bir etki yaratmamıştır.

Bu durumda öğrencinin, güdülenme ile başarı arasında pozitif ilişkiden dolayı motive oldukları ölçüde başarılı oldukları söylenebilir. (Akbaba, 2010).

Uygulama sürecinin öğrencilerin erişim puanları üzerine etkisi incelendiğinde, matematik deney grubu ile kontrol grubunun erişim puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmasına karşın; sosyal deney ve kontrol gruplarının erişim puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Bu durumda, matematik anabilim dalında harmanlanmış öğrenme süreci yüz yüze öğrenme sürecine göre daha olumlu bir etkiye sahipken, sosyal anabilim dalında yüz yüze öğrenme sürecinin harmanlanmış öğrenmeye göre daha olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Bu araştırma sonucunda öğrencilerin, harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik keyifli ve eğlenceli bir süreç yaşadıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrenciler; konuya daha aktif katılabildiklerini, istedikleri zaman tekrar yapabildiklerini, çevrimiçi ortamda yaptıkları paylaşımlardan dolayı memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca

yüz yüze ortamın beden dili, insan faktörü, kendini doğal ortamda ifade etme gibi avantajlarının yanında çevrimiçi ortamın zaman ve mekân sınırlılığını ortadan kaldıran avantajlarını olumlu bulmuşlardır. Matematik ve sosyal deney grupları çevrimiçi öğrenme ortamında yaşanan teknik sıkıntılar dışında olumsuz bir durum yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Ancak sosyal deney grubu öğrencileri “İnsan İlişkileri ve İletişim” dersinin yüz yüze işlenmesinin kendileri için daha yararlı olacağı konusunda görüş belirtmişlerdir.

Son tahlilde, aynı dersi alan farklı öğrenci grupları için tasarlanmış harmanlanmış öğrenme sürecinin etkililiği; öğrencilerin dersi nasıl algıladıkları, ders ile ilgili beklentileri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor hazırbulunuşlukları, öğrenme alışkanlıkları gibi birçok özellikten etkilendiği söylenebilir.

5.2. Sonuçlar

Uygulama sonrası matematik deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının 32,23, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının 29,86 olduğu görülmüştür. Böylece matematik deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Uygulama sonrası sosyal deney grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının 28,17, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamalarının 28,43 olduğu görülmüştür. Böylece sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulama sonrası matematik-sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin akademik başarı testi son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise matematik deney(MD)-matematik kontrol(MK); matematik deney(MD)-sosyal deney(SD) ve matematik deney(MD)-sosyal kontrol(SK) grupları arasında matematik deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Uygulama sonrası matematik deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları leği son test puan ortalamaları genel ve alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulama sonrası sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları leği son test puan ortalamaları genel ve alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulama sonrası matematik deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme leği son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulama sonrası matematik deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme leği alt boyutları son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında, deney grubunun görev değeri boyutu son-test puanı ($\bar{X} = 5,67$) ile kontrol grubunun görev değeri boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,13$) arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Uyguma sonrası sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında genel ve alt boyutlarına göre karşılaştırıldığında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulama sonrası matematik-sosyal deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin güdülenme ölçeği son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında; matematik kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,10$) ile sosyal kontrol grubunun içsel hedef düzenleme boyutu son test puanı ($\bar{X} = 5,81$) arasında sosyal kontrol grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca, görev değeri boyutu son test puanları karşılaştırıldığında, matematik deney ($\bar{X} = 5,67$) ve matematik kontrol grubu ($\bar{X} = 5,13$), sosyal deney ($\bar{X} = 5,75$) ve matematik kontrol grubu ($\bar{X} = 5,13$) ile sosyal kontrol ($\bar{X} = 5,90$) ve matematik kontrol grubu ($\bar{X} = 5,13$) arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı matematik deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının 20,97 ile son test puan ortalamalarının 32,23 olduğu görülmüştür. Böylece harmanlanmış öğrenme matematik deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı sosyal deney grubu öğrencilerinin akademik başarı testi ön test puan ortalamalarının 19,04 ile son test puan ortalamalarının 28,17 olduğu görülmüştür. Böylece sosyal deney grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı matematik deney grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında genel ve alt boyutlara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı sosyal deney grubu öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları arasında genel ve alt boyutlara göre anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı matematik deney grubu öğrencilerinin güdülenme ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Güdülenme ölçeği alt boyutlarına göre ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında ise içsel hedef düzenleme, görev değeri ve kontrol inancı boyutlarında anlamlı fark bulunmuştur.

Harmanlanmış öğrenme ortamlı sosyal deney grubu öğrencilerinin güdülenme ölçeği ön test ve son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında aralarında anlamı bir fark bulunmamıştır.

Matematik öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerin uygulama sonundaki erişim düzeyleri üzerinde, harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin geleneksel yüz yüze etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanırken, sosyal bilgiler öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerin uygulama sonundaki erişim düzeyleri üzerinde ise, geleneksel yüz yüze etkinliklerin harmanlanmış öğrenme etkinliklerine göre daha olumlu etkileri olduğu saptanmıştır.

Deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

- ✚ Öğrenciler; kendi hızlarında öğrenme fırsatı yakaladıklarından derse karşı ilgilerinin arttığını,
- ✚ Çevrimiçi sunulan slayt, video ve yazılı-görsel dokümanlarla dersin daha eğlenceli ve zevkli bir ortamda işlendiğini,
- ✚ Yapılan forumlar ile öğrencilerin yüz yüze ifade edemedikleri görüşlerini serbestçe ifade etmelerine ve arkadaşları ile konuları tartışmalarına imkân sağlandığı,
- ✚ Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının daha iyi bir öğrenme sağlamada birbirini tamamladığını,
- ✚ Kullanılan çevrimiçi sistemin basit-anlaşılır olduğunu ve aynı sistem üzerinden bilgilere ulaşmanın öğrenme farklılıklarını azalttığı,
- ✚ Her zaman ve her yerde bilgiye ulaşılabilmesini, dersi istenilen zamanda tekrar etme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Bunun yanında deney grubunda yer alan öğrencilerin karşılaştıkları bazı olumsuzluklar aşağıda sunulmuştur:

- ✚ Her öğrencinin bilgisayar ve internet imkânının olmaması,
- ✚ Uzun süre bilgisayar başında çalışmanın sıkıcı bulunması,
- ✚ Sınıf içindeki samimiyetin çevrimiçi ortamda bulunmaması,

5.3. Öneriler

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu araştırma, iki deney ve iki kontrol grubunda bulunan toplam 158 öğrenci ile yapılmıştır. Bu sayı deneysel bir çalışma için yeterli kabul edilse de daha fazla deney ve kontrol grupları ve daha çok katılımcının olacağı çalışmaların yapılması faydalı olacaktır. Ayrıca araştırma Eğitim Fakültesi “İnsan İlişkileri ve İletişim” gibi sözel becerilere dönük bir derste yürütülmüştür. Benzer araştırmaların hem sözel hem de sayısal becerilere dönük farklı derslerde, farklı öğretim kademelerinde ve farklı gruplar üzerinde yapılması yararlı olacaktır.

Araştırmada kullanılan başarı testi bilgi ve kavrama düzeyindeki bilişsel alanlara yönelik hazırlanmıştır. Üst düzey bilişsel alanlara yönelik başarı testleri ile harmanlanmış öğrenme ortamının üst düzey bilişsel alanlara etkisi incelenebilir.

On haftalık deneysel uygulama sürecini kapsayan bu araştırmada harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde etkisi olmadığı bulunmuştur. Ancak daha uzun sürecek, benzer çalışmalarla harmanlanmış öğrenme sürecinin ders çalışma alışkanlıkları üzerine etkisi olup olmadığı belirlenebilir.

Bu araştırmada yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme boyutlarında geçen süre % 50 olarak tasarlanmıştır. Tasarlanacak harmanlanmış öğrenme ortamındaki çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme boyutlarında geçen sürenin oranı değiştirilerek farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenebilir.

Bu araştırmada harmanlanmış öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Tamamen çevrimiçi gerçekleştirilen uygulamalarla karşılaştırılabilir.

Harmanlanmış öğrenme yaklaşımını kullanan öğretim üyeleri ya da harmanlanmış öğrenme ortamı ile ilgili lisansüstü çalışmalar yapmış akademisyenlerle görüşmeler yapılarak nitel araştırmalar yapılabilir.

Yapılan bu araştırma yükseköğretim kademesine yönelik gerçekleştirilmiştir. Benzer çalışmalar farklı öğretim kademelerinde ve özellikler hayat boyu öğrenme kapsamındaki yaygın eğitim kurumlarına dönük gerçekleştirilebilir.

5.3.2. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Çevrim içi öğrenme ortamlarında kullanılmak üzere hazırlanan öğretim yönetim sistemi ve ders materyalleri araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda tasarlanacak derse göre; öğretim tasarımı uzmanı, konu alanı uzmanı, web tasarımcısı, grafiker, animasyon tasarımcısı, seslendirme uzmanı gibi farklı uzmanlardan oluşan bir ekip oluşturulması yararlı olacaktır.

Harmanlanmış öğrenme ortamında derslerden daha fazla verim elde edilebilmesi ve öğrenci memnuniyetini arttırmak için eğitim kurumlarının internet ve bilgisayar erişimi için düzenlemeler yapılması yararlı olacaktır.

Katılımcıların eğitim kurumları dışındaki bilgisayar ve internet erişim imkânları, uygulama yapılmadan önce belirlenmesi yararlı olacaktır.

Harmanlanmış öğrenme ortamının çevrimiçi boyutunda eş zamanlı (senkron) dersler yapılabilir.

Uygulamada kullanılan öğretim yönetim sisteminin tanıtım süresi arttırılarak katılımcıların sistemi kullanım verimliliği arttırılabilir.

KAYNAKLAR

- Abanmy, F. & Hussein, H.B.B. (2011). The Effectiveness Of Using Blended E-Learning In Developing Student Teachers Teaching Skills. *The 2011 New Orleans International Academic Conference New Orleans, Louisiana USA*. <http://conferences.cluteonline.com/index.php/iac/2011no/paper/viewfile/198/202> adresinden 16.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Acacio, V. (2012). *The Benefits Of Face-To-Face Communication*. July 26, 2012 <http://bluejeans.com/blog/benefits-face-to-face-meetings> adresinden 03.12.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Akbaba, S. (2010). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 105-109.
- Akkoyunlu, B. & Soylu, M. Y. (2006). A Study On Students' Views On Blended Learning Environment. *Turkish Journal Of Distance Education*, 7 (3), 43–56.
- Aksoğan, M. (2011). Harmanlanmış Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarısına Ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Altunçekiç, A. & Aksu, L. (2011). Web Destekli Öğrenme Ortamlarının İnternet Kullanımına Yönelik Tutum Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 239-250.
- Al, U. & Madran, R.O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler Ve Standartlar, <http://yunus.hacettepe.edu.tr/~umutal/publications/webbaseddistanceeducation.pdf> adresinden 24.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Alebaikan, R. A. (2010). Perceptions Of Blended Learning İn Saudi Universities University of Exeter as a thesis for the Degree of Doctor of Philosophy

https://eric.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10036/117486/alebaika_nr.pdf?sequence=2 adresinden 03.12.2012 tarihinde edinilmiştir.

- Alonso, F., Manrique, D., Martínez, L., & Viñes, J. M. (2011). How blended learning reduces underachievement in higher education: An experience in teaching computer sciences. *Education, IEEE Transactions on*, 54(3), 471-478.
- Altun, A., Gülbahar, Y. & Madran, O. (2008). Use Of A Content Management System For Blended Learning: Perceptions Of Pre-Service Teachers. *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde*, 9(4), Article 11.
- Arslan, B. (2003). Bilgisayar Destekli Eğitime Tabi Tutulan Ortaöğretim Öğrencileriyle Bu Süreçte Eğitici Olarak Rol Alan Öğretmenlerin BDE'e İlişkin Görüşleri. 2(4), *TOJET*. <http://www.tojet.net/articles/v2i4/2410.pdf> adresinden 02.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Avşar, İ. İ. (2011). Moodle İle Temel Bilgi Teknolojileri Dersinin Uygulama Süreci, Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya. http://ab.org.tr/ab11/kitap/avsar_ab11.pdf adresinden 15.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Aydın, A. (2000). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*, Alfa Yayınları, İstanbul.
- Aydın, C. Ç., & Biroğul, S. (2008). E-Öğrenmede Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemleri ve Moodle. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2).
- Aygün, M. (2011). Algo–Heuristik Kurama Dayalı Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Sunum Hazırlama Becerilerine, Bilgisayara Karşı Tutumlarına ve Bilişim Teknolojileri Dersine Güdülenme Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*. 5. Baskı. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Balcı, M. (2008). Karma Öğrenmeyle İlgili Öğrenci Görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balaman, F. (2010). Hibrit Öğrenme Modelinin Öğrencilerin Fen Ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Balaman, F., & Tüysüz, C. (2011). Harmanlanmış Öğrenme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına Ve Motivasyonlarına Etkisinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 02(04), S.75-90.
- Başal, A. & Gürol, M. (2011). E-Öğrenmenin Geleneksel Sınıflara Entegrasyonu. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri. İnönü Üniversitesi, Malatya. http://ab.org.tr/ab11/kitap/basal_gurol_ab11.pdf adresinden 15.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bath, D. & Bourke, J. (2010). Getting Started With Blended Learning. Griffith University Institute for Higher Education. http://www.griffith.edu.au/data/assets/pdf_file/0004/267178/getting_started_with_blended_learning_guide.pdf adresinden 25.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bath, D. & Bourke, J. (2011). The Blending of Blended Learning: An Experiential Approach to Academic Staff Development. In Ascilite Conference Vol. 2011, No. 1, pp. 133-138. <http://www.leishman-associates.com.au/ascilite2011/downloads/papers/bath-concise.pdf> adresinden 10.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Bay, E., Tuğluk, N. & Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 94-105.

- Beldarrain, Y. (2006). Distance Education Trends: Integrating New Technologies to Foster Student Interaction and Collaboration. *Distance Education*, 27(2), S.139-153.
- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: Pfeiffer. http://books.google.com.tr/books/about/the_blended_learning_book.html?id=chhoh9blorgc&redir_esc=y adresinden 05.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Boyraz, Z. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Eğitim Teknolojisinin Eğitim - Öğretim Kalitesine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Breton, R., Doak, S., Foster, W., Lundström, D., McMaster, L., Miller, J., et al. (2005). Online Learning And Intellectual Liberty: A Mixed-Mode Experiment In The Humanities, *College Teaching* Vol. 53, No. 3, Pp. 102-109, <http://www.jstor.org/discover/10.2307/27559234?uid=3739192&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21101021287493> adresinden 04.09.2012, tarihinde edinilmiştir.
- Budak, Y. & Budak, E. Ç. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Yönteminde Benzetim Uygulamalarının Öğrenmeye Etkisi. *AJIT-E: Online Academic Journal Of Information Technology* Vol: 3 Num: 6. http://www.ajit-e.org/?menu=pages&p=details_of_article&id=33 adresinden 01.09.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Özkahveci Ö., & Demirel, F. (2004). Güdülenme ve Öğrenme Stratejileri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Cilt 4, Sayı 2. İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.

- Cabi, E. (2009). Öz Düzenlemeye Dayalı Karma Öğrenimin Öğrenci Başarısı ve Motivasyonuna Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Can, A. (2013). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Caner, M. (2009). A Study On Blended Learning Model for Teaching Practice Course in Pre-Service English Language Teacher Training Program. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Carman, J. M. (2005). Blended Learning Design: Five Key Ingredients, <http://www.agilantlearning.com/pdf/blended%20learning%20design.pdf> adresinden 01.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Cavalli, E., Gnudi, A., Iovino, D., Lorenzi, A. & Malvisi, L. (2007). Lecturer Perception of The Effectiveness of Blended Learning and Institutional Support Mechanisms, Eden 2007 Annual Conference, Naples, Italy.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N. & Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çardak, Ç. S. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Çinici, M. A. (2006). Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Uyarlanırlı Değerlendirme Sistem Tasarımı ve Gerçekleştirimi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çoban, S. (2012). Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi. <http://inet-tr.org.tr/inetconf17/bildiri/26.pdf> adresinden 01.11.2013 tarihinde edinilmiştir.

- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). ARCS Motivasyon Modeli Kullanılarak Oluşturulan Ders Modüllerinin Harmanlanmış Öğretim Uygulamalarındaki Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Dağ, F. (2011). Harmanlanmış (Karma) Öğrenme Ortamları ve Tasarımına İlişkin Öneriler, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 12, Sayı 2, Haziran, Sayfa 73-97.
- Dağ, F. & Geçer, A. (2012). Bir Harmanlanmış Öğrenme Tecrübesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice* 12(1), 425-442.
- Delialioğlu, Ö. (2004). Effectiveness Of Hybrid Instruction On Certain Cognitive And Affective Learning Outcomes In A Computer Networks Course. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Odtü Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Delialioğlu, O. & Yıldırım, Z. (2007). Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 10 (2), 133-146.
- Demiray, U. (Ed) (2008). Etkili İletişim, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları. Ankara.
- Demirer, V. (2009). Eğitim Materyali Geliştirilmesinde Karma Öğrenme Yaklaşımının Akademik Başarı, Bilgi Transferi, Tutum ve Öz-Yeterlik Algısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirkol, M. (2012). Ortaöğretim Kurumlarında Harmanlanmış Öğrenme Ortamının Akademik Başarıya ve Öğrenci Tutumlarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

- Driscoll, M. (2002), Blended Learning Let's Get Beyond The Hype, http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf adresinden 01.11.2013 tarihinden edinilmiştir.
- Duran, N., Önal, A. & Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme Ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. Akademik Bilişim. <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf> adresinden 23.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Ekici, M. & Karaman, M. K. (2011). Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi. Akademik Bilişim'11 - XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 2 - 4 Şubat 2011 İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Elmas, Ç., Doğan, N., Biroğul, S. & Koç. M.S. (2008). Moodle Eğitim Yönetim Sistemi İle Bir Dersin Uzaktan Eğitim Uygulaması. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, Cilt: 1, Sayı: 2, Mayıs 2008.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*. Hacettepe Üniversitesi Yayınları. Ankara.
- Ersoy, H. (2003). Blending Online Instruction With Traditional Instruction In The Programming Language Course: A Case Study (Doctoral Dissertation, Middle East Technical University).
- Erturgut, R. (2008). İnternet Temelli Uzaktan Eğitimin Örsütsel, Sosyal, Pedagojik ve Teknolojik Bileşenleri. *International Journal of Informatics Technologies*, 1(2).
- Fer, S. (2009). Öğretim Tasarımı. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fer, S. (Ed.). (2011). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fernando Alonso, Daniel Manrique, Loïc Martínez, & José M. Viñes (2011). How Blended Learning Reduces Underachievement In Higher Education: An

- Experience İn Teaching Computer Sciences [J]. *IEEE Transactions On Education*, 54, (3): 471-478.
- Finch, A.E. (2008). Using Course Software (Moodle) to Provide an Effective Blended Learning Curriculum. *Media in Foreign Language Teaching and Learning*, Proceedings of Clasic 2008, (pp.155-159).
- Garrison, D. R. & Kanuka, H. (2004). Blended Learning: Uncovering İts Transformative Potential İnhigher Education. *Internet and Higher Education*, 7(2), 95–105.
- Garrison, D. R. & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning İn Higher Education: Framework, Principles and Guidelines*. Sf: Wiley.
- Gates, B. (2012). Yükseköğretim Geleceği Hakkında Bill Gates ile Bir Görüşme, Mark Abramson For The Chronicle, Jeffrey R. Young, Muhabir, Haziran 25, 2012; Çeviri: Prof. Dr. Cengiz Alacacı, Talim Ve Terbiye Kurulu Üyesi, <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyuruayrinti.asp?id=9590> adresinden 01.09.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Gins, P. & Ellis, R. (2007). Quality İn Blended Learning: Exploring The Relationships Between On-Line And Face-To-Face Teaching And Learning. *Internet And Higher Education-Elsevier*, 10, 53–64.
- Graham, C.R. & Dziuban, C. (2008). *Blended Learning Environments*. In Spector, M., Merrill, D., Van Merriënboer, J. & Drscoll, M.P. *Handbook of Research on Educational Communications and Technologies*. New York: Taylor & Francis Group.
- Graham, C. R. (2005). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The Handbook Of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (Pp. 3-21). San Francisco, Ca: Pfeiffer.
- Graham, C. R. & Allen, S. (2009). Designing Blended Learning Environments. *Encyclopedia Of Distance Learning*, 2, 562-570.

- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, Volume 4 Issue 2, Article 9. <http://www.tojet.net/articles/v4i2/429.pdf> adresinden 24.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Gülner, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP Örneği). Selçuk Üniversitesi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 259-271.
- Gümüş, S. (2007). Çevrimiçi İşbirliği Ekiplerinde Öğrenenlerin Sorun Çözerek Öğrenmeyle İlgili Tutum ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gündoğdu, K. & Ozan, C., (2011). Bilgisayar Destekli Öğretim Modeli, B. Oral, (Ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, (387-410), Pegem Akademi, Ankara.
- Güzeller, C. & Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar Destekli Öğretimde Bir Ders Yazılımı Değerlendirmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 155-168.
- Horzum, B. M. (2011). Transaksiyonel Uzaklık Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Karma Öğrenme Öğrencilerinin Transaksiyonel Uzaklık Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(3), 1571-1587.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Pegem Akademi, 4. Baskı, Ankara.
- Karaman, S., Özen, Ü., Yıldırım, S. & Kaban, A. (2009). Açık Kaynak Kodlu Öğretim Yönetim Sistemi Üzerinden İnternet Destekli (Harmanlanmış) Öğrenim Deneyimi. Akademik Bilişim Konferansı 2009, Harran Üniversitesi: Şanlıurfa.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

- Karasar, Ş. (2004). Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology-TOJET*, 3(4), 117-125.
- Kaya, A. (Ed.). (2012). Kişilerarası İlişkiler Ve Etkili İletişim. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Kenanoğlu, R. & Oral, B. (2012). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*. 1(2), S. 58-68.
- Kenny, K. J. (2010). How The Role of Socialization Affects Blended Learning Methodologies for Faculty Working with Teams in a Healthcare Setting. The Degree of Doctor of Philosophy, The University of Minnesota.: http://conservancy.umn.edu/bitstream/94938/1/kenny_umn_0130e_11157.pdf adresinden 10.06.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Khan, A. I., Shaik, M. S., Ali, A. M., & Bebi, C. V. (2012). Study of Blended Learning Process in Education Context. *International Journal of Modern Education and Computer Science (IJMECS)*, 4(9), 23.
- Kistow, B. (2009). E-Learning at The Arthur Lok Jack Graduate School of Business-A Survey of Faculty, http://elearn2009.dec.uwi.edu/public/downloads/papers/kistow_balraj.pdf adresinden 28.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Kistow, B. (2011). Blended Learning in Higher Education: A Study of A Graduate School of Business, Trinidad and Tobago, *Caribbean Teaching Scholar*. Vol. 1, No. 2, November 2011, 115–128.
- Koçer, H. E. (2001). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim. Selçuk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Kurt, M. (2012). ARCS Motivasyon Modeline Göre Harmanlanmış Öğretimin, İlköğretim 6. Sınıf Bilişim Teknolojileri Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Lilje, O. & Peat, M. (2007). Use Of Traditional And Elearning Components in a Blended Learning Environment. Proceedings of The Assessment in Science Teaching and Learning Symposium, The University of Sydney:Austuralia.
- Lim, D. H. & Morris, M. L. (2009). Learner and Instructional Factors Influencing Learning Outcomes within A Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 282–293.
- Lin, H. (2008). Blending Online Components into Traditional Instruction in Pre-Service Teacher Education: The Good, The Bad, and The Ugly. http://dspaceprod.georgiasouthern.edu:8080/jspui/bitstream/10518/4087/1/article_lin.pdf adresinden 20.06.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Mahiroğlu A. & Usta, E. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi, *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, (KEFAD)*, 9(2), 1-15.
- Oh, E. & Park, S. (2009). How are universities involved in blended instruction?. *Journal of Educational Technology & Society*, 12(3).
- Olapiriyakul, K. & Scher, J. M. (2006). A Guide to Establishing Hybrid Learning Courses: Employing Information Technology to Create A New Learning Experience, and A Case Study. *Internet And Higher Education*, 9, 287–301.
- Oral, B. (2004). Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanma Durumları. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Orhan, F. (2007). Applying Self-Regulated Learning Strategies İn A Blended Learning Instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 390-398.
- Osguthorpe, R. T. & Graham. C. R. (2003). Blended Learning Environments. *Quarterly Review Of Distance Education*. 4(3): 227-233.

- Ozan, Ö. (2008). Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-LMS) Değerlendirilmesi. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Önal, A., Kaya, A. & Draman, S. E. (2006). Açık Kaynak Kodlu Çevrimiçi Eğitim Yazılımları. Akademik Bilişim Konferansı, Denizli. <http://ab.org.tr/ab06/bildiri/179.pdf> adresinden 23.11.2013 tarihide edinilmiştir.
- Özarlan, M., Kubat, B., & Bay, Ö. F. (2007). Uzaktan Eğitim İçin Entegre Ofis Dersi’nin Web Tabanlı İçeriğinin Geliştirilmesi ve Üretilmesi. Akademik Bilişim, 7, 31. http://ab.org.tr/ab07/kitap/ozarlan_kubat_ab07.pdf adresinden 06.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özarlan, Y. (2008). Uzaktan Eğitim Uygulamaları İçin Açık Kaynak Kodlu Öğrenme Yönetim Sistemleri. XIII. Türkiye’de İnternet Konferansı, ODTÜ, Ankara, 55-60. http://inet-tr.org.tr/inetconf13/kitap/ozarlan_inet08.pdf adresinden 06.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Özçelik, D. A. (2010). *Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Pearcy, A.G. (2009). Finding The Perfect Blend: A Comparative Study of Online, Face-to-Face and Blended Instruction. The Degree of Doctor of Philosophy University of North Texas, USA. http://digital.library.unt.edu/ark:/67531/metadc11015/m2/1/high_res_d/dissertation.pdf adresinden 14.10.2012 tarihinde edinilmiştir.
- Picciano, Anthony G. (2005). Blended Learning: Implications for Growth And Access, http://sloanconsortium.org/sites/default/files/v10n3_8picciano_0.pdf adresinden 10.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Pokuaa, J. (2011). Blending The Traditional Face-to-Face Learning with Instructional Technology. Master of Philosophy Department of Computer Engineering, Kwame Nkrumah University College of Engineering.

- Riffell, S. K. & Sibley, D. F. (2004). Can Hybrid Course Formats Increase Attendance In Undergraduate Environmental Science Courses?. *Journal Of Natural Resources And Life Sciences Education*, 33(1), 1-5.
- Robles, Ava Clare Marie O. (2012). Blended Learning For Lifelong Learning: An Innovation For College Education Students. *International Journal of Modern Education and Computer Science*, 6, 1-8. <http://www.mecs-press.org/ijmecs/ijmecs-v4-n6/ijmecs-v4-n6-1.pdf> adresinden 05.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Rovai, A. P. & Jordan, H. M., (2004) Blended Learning and Sense of Community: A Comparative Analysis with Traditional and Fully Online Graduate Courses. *International Review of Research In Open and Distance Learning*, Volume 5, Number 2. ISSN: 1492-3831.
- Sancho, P. Corral, R., Rivas, T., Gonza'Lez, M.J., Chordi, A. & Tejedor,C. (2006). Instructional Design And Assessment: A Blended Learning Experience For Teaching Microbiology. *American Journal Of Pharmaceutical Education*, 2006; 70 (5), Article 120.
- Sarıtaş, M. (2009). *Uzaktan Eğitim*. Özkılıç, R., Sarıtaş, M., Şentürk, A., Avcı, U., Çalışkan, N., & Karadağ, E., Mustafa Sarıtaş (Ed.), Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara.
- Sarıtepeci, M. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2011). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Pegem Akademi, 6. Baskı, Ankara.
- Semerci, N. & Özer, B. (2012). Öğrenci Merkezli Karma Öğretim Yönteminin Eleştirel Düşünmeye Etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 11-50

- Singh, H. & Reed, C. (2001). A White Paper: Achieving Success with Blended Learning. Centra Software,
<http://facilitateadultlearning.pbworks.com/f/blendedlearning.pdf> adresinden
 10.06.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Slavin, R. E. (2013). *Educational Psychology / Eğitim Psikolojisi*. Çev: Galip Yüksel, Nobel Akademik Yayıncılık. 10. Baskı, Ankara.
- Snowden, H. (2009). Blended Learning in A Corporate Training Environment the Degree Masters of Education, Regis University.
- Sönmez, V. (2011). *Eğitim Felsefesi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Stovall, I. K. (2005). The Case for Blended Learning. Illinois Virtual Campus American University of Beirut.
<http://www.aub.edu.lb/it/acps/documents/archived%20events/blendedlearning.pdf> adresinden 25.08.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Şahin, M. C. (2005). İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Şendağ, S. & Gündüz, Ş. (2008). Öğretmen Adaylarının Web Tabanlı Öğrenme Materyalinin Kullanılabilirliği ve Etkililiği Hakkındaki Görüşleri.
<http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/137%20-%20149.pdf> adresinden 29.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Şentürk, A. (2009). *Bilgisayarın Öğretimdeki Uygulamaları ve Bilgisayar Destekli Öğretim*, Mustafa Sarıtaş (Ed.). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı. Pegem Akademi, 2. Baskı, Ankara.

- Tayebinik, M. & Puteh, M. (2012). Sense Of Community: How important is this quality in blended courses. International Conference On Education And Management Innovation Ipedr Vol.30 (2012) © (2012) Iacsit Press, Singapore.
- Tayebinik, M. & Puteh, M. (2013). Blended Learning or E-Learning? International Magazine on Advances In Computer Science and Telecommunications (IMACST), 3(1), 103-110. <http://arxiv.org/abs/1306.4085> adresinden 02.12.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Tekin, H. (1991). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Yargı Yayınevi, Ankara.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: How to Integrate Online & Traditional Learning*. London: Korgan Page Ltd.
- Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Uğur, B. (2007). Öğrencilerin Karma Öğrenme Yöntemine ve Yöntemin Uygulanmasına Yönelik Görüşlerinin Başarı, Cinsiyet ve Öğrenme Stilleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uluyol, Ç. & Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 60-84.
- Usta, E. (2007). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Usta, E. & Özdemir, S. M. (2007). An Analysis of Students' Opinions about Blended Learning Environment. Online Submission. <http://eric.ed.gov/?id=ed500090> adresinden 24.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Usta, E. & Mahiroğlu, A. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. Ahi Evran Üniversitesi *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi* (KEFAD), 9(2), 1-15.

- Uzun, A. & Şentürk, A. (2010). Blending Makes The Difference: Comparison of Blended and Traditional Instruction on Students Performance and Attitude in Computer Literacy. . Proceedings of International Educational Technology Conference - Ietc 2010, Vol 1, 242-246.
- Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2010). Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış Öğrenme. Milli Eğitim Dergisi, Ankara. Sayı: 135, 130-137.
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/192/795> adresinden 02.11.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Vaughan, N. & Power, M. (2008). Taking Blended Learning A Step Further. : http://www.fse.ulaval.ca/fichiers/site_www/documents/rcie-cn1e-08_vaughan_power.pdf adresinden 28.10.2013 tarihinde edinilmiştir.
- Weibelzahl, S. & Dowling, N.A. (2007). Comparison Of On-Line And Blended Learning For Training In Uml. In: C. Bunse And L. Thomas. Workshop Series On Software Engineering Education In Academia And Industryworkshop Series On Software Engineering Education In Academia And Industry, Pp. 23-28, Volume 1, Fraunhofer Irb Verlag.
- Yalın, H. İ. (2004). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yapıcı, Ü. (2011). Biyoloji Öğretiminde Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Uygulanması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi. Doktora Tezi, Dicle Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yapıcı, Ü. & Akbayın, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenme Ortamında Moodle Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2).
- Yekta, M. (2004). Çoklu Ortam Araçları Kullanılmış Web Tabanlı Uzaktan Mesleki Teknik Eğitimin Geleneksel Mesleki Teknik Eğitime Göre Öğrenci

Başarısına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeniad, M. (2006). Uzaktan Eğitimde Kullanılmak Üzere Web Tabanlı Bir Portal Yazılımı Geliştirme. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yenice, N., Sümer, Ş., Oktaylar, H. C. & Erbil, E. (2003). Fen Bilgisi Derslerinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Dersin Hedeflerine Ulaşma Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 152-158.

Yıldız, B. (2011). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim 7.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarıya Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.

Yılmaz, B. M. (2009). Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Ders Başarılarının, Derse Devamlarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Ortama Yönelik Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, G. (2011). Karma Öğrenme Sistemlerinde Ulaşılabilir Bilgisayar Teknolojilerinin Kullanımı. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Yılmaz, B. M. & Orhan, F. (2011). Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının Ve Devamlarının Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Değerlendirilmesi. *International Journal Of Human Sciences* [Online]. 8-2 Available: [http://www.insanbilimleri.com/en adresinden](http://www.insanbilimleri.com/en_adresinden) 28.10.2013 tarihinde edinilmiştir.

Yuen, A. H. (2011). Exploring Teaching Approaches in Blended Learning. *Research And Practice in Technology Enhanced Learning*, 6(1), 3-23.

Zengin, E. (2013). Moodle Uzaktan Eğitim Yönetim Sisteminin Çeviri Dersine Uygulaması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(47). S. 328-338

http://docs.moodle.org/26/en/about_moodle

EKLER

EK-1: İnsan İlişkileri ve İletişim Dersi Başarı Testi (İİİBT)

1. Bir bireyin kişiler arası ilişkilerde sıklıkla kullandığı iletişim tarzı veya üslubuna iletişim biçemi denir. İnsanların kendilerini suçlu hissetmesine ve acıma duygularını kıskırtma şeklinde bir üsluba sahip Tarık aşağıdaki iletişim biçemlerinden hangisine sahiptir?
 - A) Suçlayıcı
 - B) Yatıştırıcı
 - C) Aşırı mantıklılık
 - D) Konu dışılık
 - E) Kararsız

2. Empatinin son aşaması nedir?
 - A) Karsımızdaki kişiyle arkadaş olmak
 - B) Karsımızdaki kişinin sorunlarını çözmek
 - C) Karsımızdaki kişi ile ilgili zihnimizdekileri başkasıyla paylaşmak
 - D) Karsımızdaki kişi ile ilgili zihnimizdeki yaklaşımı karsımızdakini iletmek
 - E) Karsımızdaki kişi ile ilgili zihnimizdeki yaklaşımı değiştirmek

3. *İletişim alanında ortaya çıkan ilk modellerdir. Çizgisel modeller arasındadır. Kişilerarası iletişimden çok kitle iletişimi açıklamaya dönüktürler. Bu modellerde kaynak aktif, hedef pasif alıcı konumundadır. Yukarıda özellikleri verilen iletişim modeli aşağıdakilerden hangisidir?*
 - A) Dairesel model
 - B) Sarmal model
 - C) Karşılıklı iletim odaklı model
 - D) Aristo modeli
 - E) Etkileşim odaklı model

4. Kişilerarası ilişkilerin oluşmasında bazı aşamalar ortaya konmuştur. Bu aşamalardan ilk basamağı kişisel memnuniyetsizlik ikincisi kişiler arası memnuniyetsizlik olan, çok konuşma ve az dinleme, kendi duygularından bahsetme şeklinde iletişim kalıplarının yaşandığı aşama aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Çözülme
B) Bozulma
C) Onarma
D) Yakınlık
E) Katılım
5. Aşağıdan hangisi benlik saygısı olan bireylerin sahip olduğu özellikler arasında değildir?
- A) Kendini benimseyip değer verme
B) Kendini mükemmel hissetme
C) Kendine saygı duyma
D) Kendini onaylama
E) Kimlik oluşturma ve başkaları tarafından kabul görme
6. Sınıfta iletişim dili olarak ben dilini kullanan bir öğretmenin durumu ifade etmez?
- A) Mesajın merkezinde öğretmen vardır
B) Mesajın merkezinde öğrenci vardır
C) Öğrencinin davranışını değiştirme ihtimali yüksektir
D) İletişim zedelenmez
E) Öğretmenin duygularını dile getirmesine yardımcı olur

7. Bireyler iletişim ortamını farklı şeklelerde kullanırlar. Etkileşim sürecinde iletişim genel anlamda dört alanda gözlenir; yakın ilişki, kişisel ilişki, sosyal ilişki ve halka açık ilişki alanı. Bu ilişki alanları her toplumda farklı algılanır. Aşağıdakilerden hangisi “kabul edilebilir ilişki” alanlarının belirlenmesinde etkili değildir?
- A) Statü
 B) İrk
 C) Rol
 D) Cinsiyet
 E) Kültürel oryantasyon
8. Aşağıdakilerden hangisi kişinin iletişimde kendisini açma sebeplerinden **değildir**?
- A) Kişi, yaşamının birçok yönüyle çevresinden etkilenmektedir.
 B) Sağlıklı kişilerarası ilişkiler geliştirmenin ön şartıdır.
 C) Kişi her yönüyle kendi kendine yeten bir varlıktır.
 D) Kişi, sosyal ve kültürel bir varlık olmasının yanında psikolojik bir varlıktır.
 E) Kişi duygu ve düşüncelerini paylaşma ihtiyacındadır.
9. Öğrencileriyle konuşurken yüz ifadelerine ve göz temasına önem veren bir öğretmen tutumu için aşağıdakilerden hangisi **söylenemez**?
- A) Samimi bir ilişkinin başlatılmasını ve sürdürülmesini sağlar.
 B) İletişimde dikkat, ilgi ve uyanıklık düzeyini gösterir.
 C) Öğrencisiyle etkileşimi düzenler
 D) Öğrenciye hoş gözükmeye çalışır.
 E) Öğrencisiyle duygusal iletişimi sağlar.

10. Bülent Öğretmen son dersinde öğrencileriyle birlikte dersle ilgili bir değerlendirme yapmıştır. **Bu değerlendirme sırasında, Bülent Öğretmen aşağıdaki ifadelerden hangisini söylerse, kendisini “ben diliyle” ifade etmiş olur?**
- A) Demek ki, bu dönem dersin sizlere katkı getirdiğini düşünüyorsunuz, sözlerinizden bu sonuca vardım.
- B) Önemli olan benim ne düşündüğüm değil, sizin ne düşündüğünüz, değil mi...
- C) Benim öğrenciliğim döneminde öğretmenlerimizi böyle eleştirmeye hiç cesaret edemedik, sizler çok şanslısınız.
- D) Benim verdiğim bilgileri ve bu derste kazandığımız deneyimleri kullanırsanız başarılı olursunuz.
- E) Ders içeriğini çok geniş tuttuğum için yaptığımız eleştiriler karşısında haksızlığa uğradım, hayal kırıklığı yaşıyorum.
11. Aşağıdakilerden hangisi koruyucu tutuma sahip ailelerin çocuklarının özellikleri arasında yer alır?
- A) Sosyalleşme açısından güçlüdür ve iletişime açıktır
- B) Tek başına karar almada sıkıntı yaşar
- C) İnsanlara karşı güvensiz bir kişiliğe sahiptir
- D) Kurallarla karşılaştığında hayal kırıklığı yaşar
- E) Davranışları tutarsızdır.
12. Aşağıdakilerden hangisi annenin bebek açısından önemli olduğunu vurgulayan araştırmacıların görüşleri arasında yer almaz?
- A) Bebek emme içgüdüyle yaşama gözlerini açtığı için kendisini doyuran kişiye bir bağlılık oluşmaktadır
- B) Bebek dünyaya gelmekten mutlu olmadığı için yeniden anne karnına dönmek istemektedir.
- C) Dokunma ve sarılma içgüdüünden dolayı bebek anneye bağlanır.
- D) Fizyolojik ihtiyaçları karşılayan anne olduğu için bağlılık gerçekleşir.
- E) Anne çocuğunu babadan daha çok sevdiği için bağlanma gerçekleşir.

13. Ç: Anneciğim dışarı çıkabilir miyim?

A: Hayır, ev ödevini bitirmeden olmaz.

Ç: Ama maçım var.

A: Top oynamayı sevdiğini biliyorum ama ev ödevini bitirmeden olmaz.

Ç: Hiçbir zaman istediğim şeyleri yapmama izin vermiyorsun!

A: Top oynamak istediğini biliyorum ama ev ödevini bitirmeden olmaz.

Yukarıdaki anne-çocuk diyalogunda anne çocuğuna karşı güvengen bir davranış sergilemek için hangi tekniği kullanmıştır?

A) ABC modeli

B) Bozuk Plak

C) Ben dili

D) Sen dili

E) Empati

14. Aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

A) İletişim önce kendimizle başlar

B) Kendimiz ve kendimiz dışındakilerle kurmuş olduğumuz iletişim, etkileşim ve ilişkilerin bir sonucudur

C) İletişim, etkileşim ve ilişki kavramlarından insan yaşamına esas teşkil eden etkileşimdir.

D) İletişim ilişkiyi sağlayan araçlardan biridir

E) İlişki kavramı iletişim ve etkileşim kavramlarını içeren genel bir kavramdır

15. Görme engelli birinin iletişim halinde olduğu kişinin sözsüz mesajlarını almaması, işitme engelli birinin işitsel-sözel mesajları tam ve doğru alamaması nasıl bir gürültüye örnektir?

A) Fiziksel gürültü

B) Psikolojik gürültü

C) Nöro-fizyolojik gürültü

D) Sosyal gürültü

E) Göndericiden kaynaklanan gürültü

16. İletişimin bireysel-psikolojik ve toplumsal işlevleri vardır. Aşağıdakilerden hangisi iletişim toplumsal işlevlerinden biri **değildir?**
- A) Tartışma ortamı hazırlama
 B) Kültürün gelişimine katkı sağlama
 C) Var olduğunu ifade etme ve tanınma
 D) Eğlendirme
 E) Çeşitli konularda haber ve bilgi sağlama
17. İletişim esnasında ayakların bacak bacak üstüne atılması aşağıdakilerden hangisinin ifadesidir?
- A) Açıklığın
 B) İletişime kapalılığın
 C) İlginin
 D) İlgisizliğin
 E) Samimiyetin
18. Bir öğrencinin öğretmenler odasında öğretmeni ile yaptığı konuşma ile aynı öğretmenle okulun bahçesinde yaptığı konuşma birbirinden farklıdır. Bu durum kişiler arası iletişimi etkileyen faktörlerden hangisinin sonucudur?
- A) Kişilik özellikleri
 B) Algılama biçimleri
 C) Fiziksel çevre
 D) Duygular
 E) Cinsiyet
19. “Ben üstünüm” inancına sahip olan bir öğretmen aşağıdaki davranışlardan hangisini gösterir?
- A) Mükemmellik bekler, hataları affetmez
 B) Öğrencilere acır ve sorumluluğu üstlenir
 C) İtaat bekler, ceza ve ödül verir
 D) İlişkilerde sınırları belirleyemez
 E) Gerçekçi standartlar koyar

20. İşaret parmağını dik olarak yanaktan yukarıya bakması ve başparmağın çeneyi desteklemesi durumu” aşağıdakilerden hangisinin ifadesidir?
- A) Bireyin kiři veya konuyla ilgili olumsuz ya da eleřtirel dűřünceleri var demektir
- B) Sinirlenme veya korkuyu gizlemeye çalışma hareketidir
- C) Farklı fikirlere de açık olduđunun gűstergesidir
- D) Karşındaki ile uyum içinde olduğunu yansıtır
- E) Kendine olan gűvensizliđi gűsterir
21. Kişilerarası ilişkilerin aşamaları aşağıdakilerin hangisinde doğru verilmiştir?
- A) Katılım-Kontak-Yakınlık-Bozulma-Onarma-özölme
- B) Yakınlık-Katılım-Kontak-Bozulma-Onarma-özölme
- C) Kontak-Yakınlık-Katılım-Bozulma-Onarma-özölme
- D) Kontak-Katılım-Yakınlık-Bozulma-Onarma-özölme
- E) Kontak- Katılım-Yakınlık- Onarma-Bozulma-özölme
22. Anne ve babası Mehmet’e sürekli öđüt veriyor ve yönlendiriyor. Ama artık bu şekilde davranmalarını istemiyor. Aşağıda gűstereceđi davranışlardan hangisi aralarındaki iletişim açısından **en uygun** olanıdır?
- A) Hiç ses çıkartmadan tepki gűstermek
- B) Kendi isteklerim dođrultusunda davranmak istiyorum. Bundan sonra lűtfen beni yönlendirmeyin.
- C) Bıktım sizin öğütlerinizden ve yönlendirmenizden...
- D) Beni dűřündüğünüzü biliyorum. Ancak bir daha beni yönlendirmeye ve öđüt vermeye kalkıřmayın.
- E) Benim iyiliğim için öğüt verdiğinizin farkındayım. Artık kendi isteklerim doğrultusunda davranmak istiyorum. Benim kararlarıma anlayışla yaklaşmanızı istiyorum.

23. Aşağıdakilerden hangisi öğrenci-öğrenci iletişimde arkadaşlık ilişkilerinin çatışma boyutuna örnektir?

- A) Yarışma
- B) Arkadaşın paylaşamaması
- C) Sadakat
- D) Birlikte faaliyet
- E) Olumlu ilişki

24. “Çocuğunun gereksinimlerine karşı anne ilgili ve duyarlı değildir. Anne ayrıldığında çocuk çoğu zaman gözyaşlarına boğulur” örnek olayında anne ve çocuk arasında ne tür bir bağlanma tarzı vardır?

- A) Güvenli
- B) Kaçınmacı
- C) Kaygılı-kararsız
- D) Şüpheli
- E) Mantıklı

25. I. Çocukları üzerinde egemenlik kurmaz.
 II. Genellikle tek çocuklu anne babalarda görülür.
 III. Çocuğun yaparak yaşayarak öğrenmesi düşüncesine sahiptirler.
 IV. Bu tür ailelerin çocukları “hayır” ifadesine tahammül etmezler

Yukarıda verilen özellikler hangi ana-baba tipinin taşıdığı tutumlara örnek olarak verilebilir?

- A) Koruyucu ana-baba tutumu
- B) Gevşek ana-baba tutumu
- C) İzin verici ana baba tutumu
- D) Demokratik ana-baba tutumu
- E) Otokratik ana-baba tutumu

26. Kişiler arası iletişimde en etkili iletişim biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Sözlü iletişim
- B) Yazılı iletişim
- C) Formal (resmi) iletişim
- D) Dikey iletişim
- E) Sözsüz (beden dili) iletişim

27. Empati ve sempati arasındaki fark aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Empatide duygular önemli değildir
- B) Sempatide düşünceler önemlidir
- C) Aralarında hiçbir fark yoktur
- D) Empatide anlama, sempatide ise hak verme ön plandadır
- E) Empati yandaş olmaktadır

28. Ayşe Hanım ile kızı Tuğba arasında şöyle bir konuşma geçer.

Tuğba: okuldan nefret ediyorum. Keşke okula gitmek zorunda olmasaydım.

Ayşe: Öğretmenini seviyordun. Ne oldu?

Tuğba: Tamam ama her dersten ödev veriyor. Yapmam gereken tüm ödevlerden nefret ediyorum.

Bu durumda Ayşe Hanım aşağıdakilerden hangisini söylerse empati tanımına en uygun tepkiyi vermiş olur?

- A) Bunları niye yapmak zorunda olduğunu anlamıyorsun.
- B) Öğretmeninle bu konuyu konuşmanın bir yararı olur mu?
- C) Çok ödevin var ve bu seni yıldııyor.
- D) Ödevlerin yetiştiremediğin için oynayacak vaktin kalmıyor.
- E) Sanırım ödevlerini yetiştiremiyorsun, sana yardım edebilirim.

29. "Bu teknik, önemli bir düşünceyi öğrencilere açıklarken dikkati çekebilmek için önemli noktanın açıklanmasından önce ve sonra uygulanır". İlgili teknik aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Örnek verme
- B) Soru yöneltme
- C) Kısa süreli susma
- D) Dinleme
- E) Planlı konuşma

30. I. Sağlıklı iletişim için öğrencinin gözlerine uzun süre bakmak gerekir.

II. Uzun göz bağıntısı olumsuz, kısa göz bağıntısı olumlu ileti verir.

III. Öğrenciden gözünü kaçıran öğretmen iletişim kuramaz.

IV. Öğretmen öğrenciye doğrudan değil, göz ucuyla bakmalıdır.

V. Göz bağıntısı kuran öğretmene öğrenci daha iyi yanıt verir.

VI. İletişim sürecinde öğretmen çok baskın olmalıdır.

Yukarıdakilerden hangileri öğretmen- öğrenci iletişiminde doğru ifadelerdir?

- A) I- III- VI
- B) I- V- VI
- C) II- III- V
- D) II- III- VI
- E) II- IV- V

31. Sınıf içinde öğrencileriyle iletişim kurmakta güçlük çeken bir öğretmenin bu sorunu yaşamasına aşağıdakilerden hangisi neden olmuş olabilir?

- A) Öğretmen ve öğrencilerin ortak yaşantı alanlarının darlığı
- B) Öğretmenin gönderdiği mesaja öğrencilerin dönüt vermesi
- C) Mesajın jest ve mimiklerle desteklemesi
- D) Öğretmen ve öğrencilerin her ikisinin iletişim sürecindeki rolünü üstlenmesi
- E) İçeriğin farklı iletişim kanallarının kullanılarak iletilmesi

32. Bir öğretmen öğrencilerine konuyla ilgili bilgiler aktarmaya çalışırken iletişimin engellendiğini fark etmiştir. Bu öğretmen aşağıdaki işlemlerden hangisini yaparsa iletişimin engellenmesini önleyebilir?
- A) Ödül verme
 B) Pekiştireç verme
 C) Mesajı değiştirme
 D) Konuyu değiştirme
 E) Dönüt verme
33. Öğretmen sınıf içi öğretim etkinliklerini gerçekleştirirken beden dilini etkili kullanmasının sağlayacağı en önemli yarar aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Öğrencilerin dersi sıkılmadan izlemesi
 B) Öğretmenin içeriği daha kısa sürede sunması
 C) Öğretmenin mesajı daha güçlü ve etkili iletmesi
 D) Konuyla ilgili örnek çeşitliliğinin sağlanması
 E) Öğrenciler arasında etkileşimin artması
34. Bireyin öz saygı duygularındaki eksikliğin, aşağıdakilerden en çok hangisinin sonucu olarak ortaya çıkması beklenir?
- A) Çevresel faktörlerin hızlı değişimi
 B) Zihinsel gelişimin yetersiz olması
 C) Benlik tasarımının olumsuz gelişimi
 D) Fiziksel gelişimin hızlı olması
 E) Aile içi ilişkilerin güçlü olması
35. Sınıfta sağlıklı iletişim süreci oluşturabilmesi için, öğretmenin aşağıdakilerden hangisine özen göstermesi gerekir?
- A) Yanlış cevap verildiğinde ipuçları vererek doğruyu buldurma
 B) Öğrencilere çalışkanlık simgesi olan adlar takma
 C) Sorun yaşandığında konuyu değiştirme
 D) Öğrenci yanlış yanıt verse de yanıtı kabul etme
 E) Öğrencileri bol bol övme ve ödül verme

36. Aşağıdakilerden hangisi kitle iletişiminin özelliklerinden biridir?

- A) Yüz yüze iletişimdir
- B) Çift yönlü olma zorunluluğu vardır
- C) Tek yönlü iletim olarak kalabilir
- D) Ulaşılabilecek insan sayısı sınırlıdır
- E) Karşılıklı iletişim vardır

37. Üst konumundaki yöneticinin ast konumundaki işgörenler arasında iki yönlü olarak gerçekleştirilen iletişim biçimi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Resmi iletişim
- B) Dikey iletişim
- C) Yatay iletişim
- D) İnfomal iletişim
- E) Grup içi iletişim

38. İletişimde etkinlik sağlayan iletişim becerisi aşağıdakilerden hangisiyle ifade edilmektedir?

- A) Karşısındakine hak vererek
- B) Karşısındakinin duygularına sahip olarak
- C) Karşısındaki gibi davranarak
- D) Karşısındakine empatik davranarak
- E) Karşısındakine güvenerek davranmak

39. Aşağıdakilerden hangisi iletişimde gönderici ile alıcı arasındaki bilgi alışverişini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri değildir?

- A) Öğrencilerin istek ve beklentilerine duyarlı olmak
- B) Açıklayıcı olması için çok sayıda ve aşırı sözcük kullanmak
- C) Öğrencilerin iyi anlayabilmesi için çok yavaş ya da çok hızlı konuşmak
- D) Çok karmaşık ve çok yeni sözcükler kullanarak iletişim kurmak
- E) İletişim kurarken karmaşık teknolojiden de yararlanmak

40. Aşağıdakilerden hangisi sözsüz iletişimin (beden dilinin) işlevi **değildir**?

A) Konuşmanın yerini almak

B) Sözlü iletişime geri bildirimle dikkat çekerek, söyleneni tamamlayarak destekleme

C) Duygu ve davranışları ifade de sesimizin tonuna dikkat etmek

D) Kişilerarası iletişimde duygu ve tavırları düzenlemek

E) Duygusal davranışları jest ve mimikler aracılığıyla anlatmak

EK-2: Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği(DÇAÖ)

Sevgili öğrenciler;

Aşağıda bilimsel bir çalışmada kullanılmak üzere hazırlanmış, öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ilgili çeşitli sorular bulunmaktadır. Vereceğiniz cevaplar çalışma haricinde hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Sorulara içtenlikle verdiğiniz cevaplardan dolayı teşekkür ederim.

Anabilim dalınız/Anabilim Dalı :

Sınıfınız : () Birinci Öğretim () İkinci Öğretim

Lütfen aşağıda verilen ifadeleri okuduktan sonra, sorunun yanındaki ifadeye katılma derecenize göre Tamamen Katılıyorum (1) yönünden Hiç Katılmıyorum (5) yönüne doğru derecelendirerek işaretleyiniz.

Maddeler		1	2	3	4	5
1	Derse giderim ama dersi dinlemek yerine başka şeyler yapar(m					
2	Dikkatim dağılmadan uzun süre oturup ders çalışmıyorum					
3	Çalışmaya başlayacağım zaman, kendimi çalışmayacak kadar yorgun hissediyorum					
4	TV, ya da Müzik olmadan ders çalışmıyorum					
5	Ders çalışırken yanımda yiyecek bir şeyler bulunduruyorum					
6	Sevmediğim derslere karşı çalışma isteği duymuyorum					
7	Bazı zamanlar televizyon seyrederken veya odada birileri konuşurken ders çalışıyorum					
8	Çoğunlukla uykumu tam olarak alamıyorum ve derse gittiğimde uyukluyorum					
9	Yatak üzerinde uzanarak ders çalışmaktan hoşlanıyorum					
10	Kendi alanım dışındaki derslere (genel kültür vs.) çalışmaya önem vermiyorum					
11	Herhangi bir ders hakkında (Kolay bir ders, herkes geçiyor gibi) duygular edindiğim zaman o derse daha az çalışıyorum					
12	Sınavlara bir gün önce çalışmaya başlıyorum					
13	Ders ile ilgili çalışmalarımı belirli bir plan dâhilinde yapmıyorum					
14	Dersle ilgili çalışmalarımı günün belirli saatlerinde değil farklı zamanlarda yapıyorum					
15	Bir başka derse geçmeden, diğer bir dersi bütünüyle tamamlamıyorum					
16	Bazı derslere o kadar çok zaman ayırıyorum ki diğer derslere zamanım kalmıyor					
17	Herhangi bir derse çalışırken konuyu öğrenmek için çok fazla zaman harcıyorum					
18	Zamanımı ders dışı etkinliklere (eğlence vs.) ayırırsam, ders çalışmak için zamanım kalmıyor, ya da ders çalışmaya ayırırsam ders dışı etkinlikler için zamanım kalmıyor					
19	Sınavlarıma çalışıyorum ama sınava gittiğimde aklımda konuyla ilgili hiçbir şey kalmıyor					
20	Konuyu çok iyi bildiğimi düşündüğüm zamanlarda bile sınavlarda pek çok konu(nokta) aklıma gelmiyor					
21	Sınavlar art arda geldiği zaman önem vermediğim derslere daha az çalışıyorum					
22	Sınavının çok zor olacağını düşündüğüm dersim olduğu zaman diğer derslerin sınavlarına daha az çalışıyorum					
23	Sınavlarda başarılı olamama korkusu çalışmalarımı olumsuz yönde etkiliyor					
24	Birçok sınava, öğrendiklerimi sınav bitinceye kadar aklımda tutmak için çalışıyorum					
25	Sınav kâğıdını elime aldığım zaman, sınav hakkında korkularım olduğu için başarılı olamıyorum					
26	Sınav tarihleri ilan edildiği zamanlar tedirgin oluyorum					

EK-3: Güdülenme leği(G)

Bu ölçekte yer alan sorulara verdiğiniz yanıtlar, kesinlikle **size not vermek** ya da sizi **eleştirmek** amacıyla **kullanılmayacaktır**. Bu soruların herkes için geçerli **doğru yanıtları bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz. Soruları yanıtlamak için aşağıdaki ltleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **kesinlikle doğru ise (7)**'yi; sizinle ilgili **kesinlikle yanlışsa (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (7) arasındaki rakamı işaretleyin.

1	Bunun gibi bir derste beni gerçekten çalışmaya zorlayacağına inandiğim ders materyallerini tercih ederim, bu sayede yeni şeyler öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
2	Ancak uygun bir şekilde çalışsam bu dersin konularını öğrenebilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
3	Sınavdayken diğer öğrencilerden daha yetersiz olduğumu düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
4	Bu derste öğrendiklerimi diğer derslerde de kullanabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
5	Bu dersten çok iyi bir not alacağıma inanıyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
6	Bu derste okumam için verilecek en zor konuları bile anlayacağımdan eminim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
7	Benim için en tatmin edici şey sınıfta iyi bir not almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
8	Sınavda soruları çözerken, sınav kâğının diğer bölümlerindeki yanıtlayamayacağım soruları düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
9	Eğer bu dersi ğrenemiyorsam bu benim kendi hatamdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
10	Bu derste verilen kaynakları (kaynak materyalleri) ğrenmek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
11	Bu derste benim için en önemli şey, genel not ortalamamı yükseltmektir, yani bu derste ki asıl amacım iyi bir not almaktır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
12	Bu derste anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
13	Eğer yapabilirimse, bu sınıftaki diğer öğrencilerin hepsinden daha yüksek not almak isterim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
14	Sınavdayken başarısızlığı ve bunun doğuracağı sonuçları düşünürüm.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
15	Bu derste öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
16	Bunun gibi bir derste, zor olsalar bile, bende merak uyandıran ders materyallerini tercih ederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
17	Bu dersle ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
18	Yeterince çalışsam dersi anlayabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
19	Sınavdayken kendimi rahatsız ve morali bozuk hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
20	Bu derste ki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
21	Bu derste başarılı olmayı bekliyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
22	Bu derste benim için en tatmin edici şey içeriği mümkün olduğunca çok anlayabilmektir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
23	Bence bu derste kullanılan materyaller dersi öğrenmem için faydalıdır.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
24	Eğer olanak tanırırsa, iyi not almamı sağlamayacak olsa bile en iyi şekilde öğrenmemi sağlayacak ödevleri seçerim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
25	Dersi yeterince anlayamıyorsam, bu yeterince çalışmadığım içindir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
26	Bu dersin konularını seviyorum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
27	Bu dersin konularını öğrenmek benim için çok önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
28	Sınavdayken kalbimin hızla çarptığını hissederim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
29	Eminim ki bu derste öğretilen tüm becerileri ustalıkla yapabilirim.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
30	Sınıfta başarılı olmak isterim; çünkü yeteneğimi aileme, arkadaşlarıma, üstlerime ve diğerlerine göstermek benim için önemlidir.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
31	Dersin zorluğunu, ğretmeni ve becerilerimi dikkate aldığımda, bence bu derste başarılı olurum.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)

EK-4: Görüşme Soruları

1. Harmanlanmış öğrenme ortamının yüz yüze boyutuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
2. Harmanlanmış öğrenme ortamının Web ortamında yapılan çevrimiçi boyutuyla ilgili olumlu ve olumsuz görüşleriniz nelerdir?
3. Bir bütün olarak değerlendirildiğinde yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamının bir birleşimi olarak tasarlanmış olan harmanlanmış öğrenme ortamı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI : Ata PESEN

DOĞUM YERİ : Siirt

DOĞUM TARİHİ : 20.08.1979

MEDENİ HALİ : Evli

YABANCI DİL : İngilizce

EĞİTİMİ VE YIL

- Lise : Siirt Lisesi - 1995
- Lisans : D.Ü. Siirt Eğitim Fakültesi/Sınıf Öğretmenliği- 2000
- Yüksek Lisans : Y.Y.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü - 2004
- Doktora : D.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü – 2014

İŞ DENEYİMİ/ÇALIŞTIĞI KURUM/KURUMLAR VE YIL

- Sarısalkım Köyü İlkokulu Siirt/Baykan(Sınıf Öğretmeni) – 2000-2003
- İbn-i Sina İlköğretim Okulu(Sınıf Öğretmeni) – 2003-2006
- Sancaklar İlköğretim Okulu(Sınıf Öğretmeni) – 2006-2011
- Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri A.D.(Öğr. Gör.) – 2011-...