

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi Teftişı Planlaması ve Ekonomisi**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SINIF YÖNETİMİNİN**  
**ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

**Doktora Tezi**

**Hakan POLAT**

**Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN**

**Elazığ 2016**

**T.C.**  
**Fırat Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı**

**ÇEVİRİMİÇİ ÖĞRENME ORTAMLARINDA SINIF YÖNETİMİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ**

Hakan POLAT'ın hazırlamış olduğu “Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı tez, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun 30.06.2016 tarih ve 2016-23/1 sayılı kararı ile oluşturulan jüri tarafından 22.07.2016 tarihinde yapılan tez savunması sınavı sonunda başarılı sayılmıştır.

**Jüri Üyeleri:**

1. Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN (Danışman)
2. Doç. Dr. Niyazi ÖZER
3. Doç. Dr. Bünyamin ATICI
4. Yrd. Doç. Dr. Ali KIŞ
5. Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR

**İmza**



Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun ..04:08:2016 tarih ..2016:27/1.. sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

  
**Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN**

Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürü

## BEYANNAME

Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Prof. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN danışmanlığında hazırlamış olduğum "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" başlıklı doktora tezimin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.



Hakan POLAT

02/08/2016

## ÖN SÖZ

Sınıflarda öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlayan iyi bir sınıf yönetimidir. Yüz yüze ortamlarda olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarının da iyi bir şekilde yönetilmesi önem taşımaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğretimi gerçekleştirecek öğretmenlerin sınıf yönetimine ilişkin ilkeleri dikkate alması, öğretimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi açısından önemlidir.

Öncelikle doktora eğitimine başladığım ilk günden itibaren desteğini ve güvenini esirgemeyen, karşılaştığım zorlukları aşmamda bana yardımcı olan değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN'a en içten duygularıyla teşekkürlerimi sunuyorum.

Tezin birçok aşamasında fikirleriyle bana yardımcı olan değerli hocalarım Doç.Dr. Bünyamin ATICI ve Yrd. Doç. Dr. Tuncay Yavuz ÖZDEMİR'e; tezin uygulamalarının yürütülmesinde her türlü desteği sağlayan Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ, Yrd. Doç. Dr. Ayşe Ülkü KAN'a, doktora süresince desteğini esirgemeyen Dr. Gönül ŞENER'e ve uygulamadaki yer alan öğrencilere teşekkürü bir borç bilirim.

Bugüne dek manevi desteğini ve sevgisini hiçbir zaman benden esirgemeyen sevgili eşime sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hakan POLAT

Elazığ, 2016

## ÖZET

**Doktora Tezi**

### **Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetiminin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**

**Hakan POLAT**

**Fırat Üniversitesi**

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı**

**Elazığ, 2016, Sayfa: XVI+220**

Bu araştırmanın amacı, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetiminin, çeşitli değişkenler (başarı, tutum, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk) açısından değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırma 2015-2016 eğitim öğretim yılı Güz yarısında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada deney-1, deney-2 ve kontrol olmak üzere üç grup belirlenmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sekiz hafta boyunca çevrimiçi öğrenme ortamlarında yürütülmüştür. Çevrimiçi öğrenme ortamı olarak uygulamada öğrenme yönetim sistemi ve sanal sınıf kullanılmıştır.

Araştırmada nicel ve nitel boyutun birlikte yer aldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel boyut deneysel desen ve betimsel tarama modeli olarak ele alınmıştır. Deneysel desene ilişkin araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi ve derse yönelik tutum ölçeği deney-1, deney-2 ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ve çevrimiçi öğrenme tutum ölçekleri ise deney-1 ve deney-2 grubuna öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Betimsel tarama modeline ilişkin olarak, araştırmanın sonunda üç gruba da uygulanmak üzere araştırmacı tarafından sınıf yönetimi ölçeği geliştirilmiştir. Nitel boyutta ise yarı yapılandırılmış görüşme formu,

uygulamanın sonunda deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Uygulamalar tamamlandıktan altı hafta sonra başarı kalıcılık testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarına katılan deney-1 grubu, yüz yüze sınıf ortamında derse katılan kontrol grubu ve her iki ortamda da derse katılan deney-2 grubu öğrencilerinin başarılarının ve derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde arttığı belirlenmiştir. Gruplar arasında bir fark belirlenmemiştir. Deney-1 ve deney-2 gruplarına uygulanan çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının da olumlu yönde arttığı görülmüştür. Araştırma sonunda tüm grupların sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen verilerin de nicel boyut ile birbirini destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan öğretim elemanlarının sınıf yönetimi konusunda kendilerini yetiştirmeleri, sanal sınıfların kullanımına ilişkin teşvik edilmesi ve eğitimler verilmesi, öğrencilerin aktif olduğu ve motivasyonlarını artıracak etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerle sürekli iletişimin sağlanması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Çevrimiçi öğrenme ortamı, sanal sınıf, sınıf yönetimi, sanal sınıfların yönetimi, uzaktan eğitim.

## **ABSTRACT**

### **Doctoral Thesis**

#### **Investigation of Classroom Management in Online Learning Environments in terms of Various Variables**

**Hakan POLAT**

**Firat University**

**Institute of Education Sciences**

**Department of Education Administration Supervision Planning and Economy**

**Elazığ, 2016, Page: XVI+220**

The purpose of this study is to evaluate classroom management in online learning settings based on various variables (achievement, attitude, online learning, availability to online learning) and determine of views on students' classroom management. The study was conducted in Firat University Faculty of Education during the Fall Term of 2015-2016 academic year. The pretest-posttest semi-experimental design with a control group was used in the study. There were three groups, experiment-1, experiment-2 and the control group, in the study. The Instructional Principles and Methods course was conducted on online learning settings for eight weeks. As the online learning settings, the learning management system and virtual classroom were used in practice.

The mixed method including of qualitative and quantitative dimensions was used in the study. The quantitative dimension was examined through the experimental design and descriptive model. With regards to the experimental design, the achievement test and course attitude scale, developed by the researcher, was conducted on the experiment-1, experiment-2 and control group as a pre-test and post-test. The availability to online learning and online learning attitude scales were conducted on the experiment-1 and experiment-2 groups as a pre-test and post-test. With regards to the descriptive screening model, the classroom management scale developed by the researcher was conducted on the three groups. With respect to the qualitative dimension, the semi-structured interview

form was applied on the students in experiment-1 and experiment-2 groups after the implementation. The achievement permanency test was conducted six weeks after the implementations.

According to the study results, it was observed that the achievement levels and attitudes towards the courses of experiment-1 students, who attended classroom management implementations in online settings, of the control group students, who attended courses in face-to-face settings and of experiment-2 students, who attended courses in both settings, increased the same rate. No differences were detected between the groups. It was observed that availability to online learning and attitudes towards online learning levels of experiment-1 and experiment-2 students increased positively. Study results indicated that opinions of all groups concerning classroom management were at the same direction. Data collected from the qualitative and quantitative dimensions of the study were observed to support each other. Based on these results, it was suggested that instructors using online learning settings should improve themselves in classroom management, use of virtual classrooms should be encouraged and training programs should be provided, activities where students actively participate and increase their motivation should be carried out and constant communication should be promoted with students.

**Keywords:** Online learning environment, virtual classroom, classroom management, management of virtual classroom, distance education.



## İÇİNDEKİLER

<b>BEYANNAME</b> .....	<b>I</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>II</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>V</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>VII</b>
<b>SİMGELER</b> .....	<b>XVI</b>
<b>BİRİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>I. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	2
1.2. Araştırmanın Önemi .....	3
1.3. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler .....	4
1.3.1.1. Başarı Testine İlişkin Denenceler .....	5
1.3.1.2. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeğine (ÖİYTÖ) İlişkin Denenceler .....	5
1.3.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine (ÇÖHBÖ) İlişkin Denenceler .....	6
1.3.1.4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğine (ÇÖTÖ) İlişkin Denenceler... ..	6
1.3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler .....	7
1.3.2.1. Sınıf Yönetimi Ölçeğine (SYÖ) İlişkin Denenceler .....	7
1.3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sorular .....	7
1.4. Sayıtlar.....	8
1.5. Sınırlılıklar .....	8
1.6. Tanımlar.....	9
<b>İKİNCİ BÖLÜM</b> .....	<b>10</b>
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>10</b>
2.1. Sınıf Yönetimi .....	10
2.1.1. Sınıf Yönetimin Kendine Özgü Özellikleri .....	13
2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları .....	14
2.1.2.1. Sınıf Yönetiminde Geleneksel Yaklaşım .....	14
2.1.2.2. Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşım .....	15
2.1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri .....	16
2.1.3.1. Tepkisel Model .....	16
2.1.3.2. Önlemsel Model .....	17
2.1.3.3. Gelişimsel Model.....	17
2.1.3.4. Bütünsel Model.....	18
2.2. Uzaktan Eğitim .....	18
2.2.1. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci .....	22
2.2.2. Uzaktan Eğitimde Roller .....	25
2.2.3. Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları .....	27

2.2.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları .....	30
2.2.5. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim (İTUE) .....	34
2.2.6. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (Web Tabanlı Öğrenme).....	37
2.2.7. E-öğrenme (Sanal öğrenme).....	39
2.2.8. Çevrimiçi Öğrenme .....	40
2.2.8.1. Çevrimiçi Öğrenme Bileşenleri .....	43
2.2.8.1.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS) .....	44
2.2.8.1.2. Sanal Sınıflar .....	48
2.3. Yüz Yüze Öğrenme Ortamından Sanal Sınıf Ortamına Sınıf Yönetiminin Boyutları... ..	51
2.3.1. Fiziksel Düzen .....	52
2.3.2. Plan-Program Etkinlikleri / Öğretimin Yönetimi .....	55
2.3.3. Davranış ve Kurallar Yönetimi .....	58
2.3.4. Zaman Yönetimi .....	60
2.3.5. Motivasyon .....	61
2.3.6. Öğretmen .....	66
2.3.7. İletişim ve Etkileşim.....	67
2.4. İlgili Araştırmalar .....	72
2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	72
2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	76
<b>ÜÇÜNCÜ BÖLÜM .....</b>	<b>78</b>
<b>III. YÖNTEM.....</b>	<b>78</b>
3.1. Araştırmanın Modeli.....	78
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu .....	80
3.1.1.1. Deneysel Desen .....	80
3.1.1.2. Tarama Modeli .....	82
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu .....	82
3.2. Evren ve Çalışma Grubu.....	83
3.2.1. Deneysel Desen ve Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulma Aşamaları	83
3.2.1.1. Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grubu için Normallik Testi.....	85
3.2.1.2. Başarı Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması .....	87
3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler.....	87
3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç .....	87
3.3.1.1. Deneysel İşlemler İçin Bağımlı Değişkenlerin Belirlenmesi ve Gerekli İzinlerin Alınması.....	87
3.3.1.2. Uygulama Öncesi Yapılan Pilot Uygulama.....	89
3.3.1.3. Uygulama Öncesi Derse İlişkin Hazırlıkların Yapılması .....	92
3.3.1.4. Çevrimiçi Ortamda Kullanılacak Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) ve Sanal Sınıfın Hazırlanması .....	93
3.3.1.5. Uygulama Öncesi Oryantasyon Eğitimi ve Öğrencilerle İletişim .....	93
3.3.1.6. Öntestlerin Uygulanması .....	94
3.3.2. Uygulama Dönemi .....	95

3.3.3. Uygulama Sonrası Dönem.....	99
3.4. Veri Toplama Süreci.....	100
3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları.....	100
3.4.1.1. Başarı Testi.....	100
3.4.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖİYTÖ).....	103
3.4.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ).....	106
3.4.1.4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇÖTÖ).....	107
3.4.1.5. Sınıf Yönetimi Ölçeği (SYÖ).....	108
3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	111
3.5. Verilerin Çözümlemesi.....	111
3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi.....	111
3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	114
<b>DÖRDÜNCÜ BÖLÜM.....</b>	<b>116</b>
<b>IV. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>116</b>
4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	116
4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular.....	116
4.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	124
4.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine (ÇÖHBÖ) İlişkin Bulgular.....	137
4.1.4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğine (ÇÖTÖ) İlişkin Bulgular.....	142
4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	146
4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	150
<b>BEŞİNCİ BÖLÜM.....</b>	<b>164</b>
<b>V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....</b>	<b>164</b>
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	164
5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	164
5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	164
5.1.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	166
5.1.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	167
5.1.1.4. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	168
5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	169
5.1.3. Üçüncü Alt amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	170
5.2. Öneriler.....	175
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>178</b>
<b>EKLER... ..</b>	<b>193</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>220</b>

## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci ve Kavramsal Çerçevesi .....	23
<b>Tablo 2.</b> Uzaktan Eğitimin Altıncı Kuşağı.....	24
<b>Tablo 3.</b> Yüz Yüze ve Sanal Sınıfların Farklılaşan Unsurları.....	52
<b>Tablo 4.</b> Dışsal ve İçsel Motivasyon Arttırmaya Yönelin Etkinlikler .....	63
<b>Tablo 5.</b> Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini .....	67
<b>Tablo 6.</b> Kümeleme Analizine İlişkin Küme ve Birim sayıları .....	84
<b>Tablo 7.</b> Belirlenen Çalışma Grubu Sayıları .....	85
<b>Tablo 8.</b> Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Gruplarına İlişkin Normal Dağılım Değerleri. 86	
<b>Tablo 9.</b> Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	87
<b>Tablo 10.</b> Sınıf Yönetimi Boyutlarına ve Yaklaşımlarına İlişkin Anketin Boyutları. ...	89
<b>Tablo 11.</b> Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmaya İlişkin Sonuçlar.....	90
<b>Tablo 12.</b> Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmada Açık Uçlu Soruya Belirtilen Görüşler.....	91
<b>Tablo 13.</b> Uygulama Süresince Çevrimiçi Ortamda Haftalık Olarak Yapılan Aktiviteler.....	97
<b>Tablo 14.</b> Başarı Testinde Yer Alan Sorulara İlişkin Madde Analizi Sonuçları.....	101
<b>Tablo 15.</b> Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi .....	102
<b>Tablo 16.</b> Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları .....	103
<b>Tablo 17.</b> Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	106
<b>Tablo 18.</b> ÇÖHBÖ Boyutlarına İlişkin Madde Sayısı ve Cronbach Alpa Değerleri ...	107
<b>Tablo 19.</b> Maddelere Ait Faktör Yükleri.....	110
<b>Tablo 20.</b> Tutum Ölçeklerinin Değer Aralığı.....	112
<b>Tablo 21.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	117
<b>Tablo 22.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	117
<b>Tablo 23.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	118
<b>Tablo 24.</b> Grupların Başarı Öntest Puanlarına Göre Betimsel İstatistiği .....	120
<b>Tablo 25.</b> Grupların Başarı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları .....	120
<b>Tablo 26.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	121
<b>Tablo 27.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	121
<b>Tablo 28.</b> Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	122

<b>Tablo 29.</b> Grupların Başarı Kalıcılık Testine Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları.....	122
<b>Tablo 30.</b> Grupların Başarı Sontest Puanlarının Göre Betimsel İstatistiği .....	124
<b>Tablo 31.</b> Grupların Başarı Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları .....	124
<b>Tablo 32.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	125
<b>Tablo 33.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	125
<b>Tablo 34.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Önemseme ve Sevme Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	126
<b>Tablo 35.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Yadsıma Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	127
<b>Tablo 36.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	127
<b>Tablo 37.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	128
<b>Tablo 38.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Önemseme ve Sevme Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	128
<b>Tablo 39.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Yadsıma Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	129
<b>Tablo 40.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	129
<b>Tablo 41.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	130
<b>Tablo 42.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Sevme Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	130
<b>Tablo 43.</b> Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Önemseme ve Yadsıma Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .	131
<b>Tablo 44.</b> Grupların ÖİYTÖ Sontest Toplam Puanlarına İlişkin KWH Testi Sonuçları.....	132
<b>Tablo 45.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Sontestine Puanlarının Normallik Testleri.....	132
<b>Tablo 46.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Önemseme Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistiği....	134
<b>Tablo 47.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Önemseme Alt Boyutu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları .....	134
<b>Tablo 48.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Sevme Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistiği	136
<b>Tablo 49.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Sevme Alt Boyutu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları.....	136
<b>Tablo 50.</b> Grupların ÖİYTÖ'nün Yadsıma Alt Boyutu Sontest Puanlarına İlişkin KWH Testi Sonuçları .....	137

<b>Tablo 51.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	138
<b>Tablo 52.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	138
<b>Tablo 53.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Kendi Kendine Öğrenme Alt Boyutunda Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	139
<b>Tablo 54.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	139
<b>Tablo 55.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	140
<b>Tablo 56.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	141
<b>Tablo 57.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları.....	141
<b>Tablo 58.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları .....	142
<b>Tablo 59.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	143
<b>Tablo 60.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	143
<b>Tablo 61.</b> Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	144
<b>Tablo 62.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	144
<b>Tablo 63.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları .....	145
<b>Tablo 64.</b> Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları .....	145
<b>Tablo 66.</b> Grupların SYÖ'ne İlişkin Görüşlerinin Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	146
<b>Tablo 67.</b> Grupların SYÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	146
<b>Tablo 68.</b> Grupların SYÖ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	147
<b>Tablo 69.</b> Grupların SYÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi (ÇK, BK) ve Levene Testi Sonuçları .....	148

<b>Tablo 70.</b> Grupların SYÖ'nün Öğretim Elemanının Liderliği Alt Boyutuna İlişkin KWH Testi Sonuçları .....	149
<b>Tablo 71.</b> Grupların SYÖ'nün Normal Dağılım Sergileyen Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	149



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dünyadaki İlk Uzaktan Eğitim Uygulamalarından Bazıları .....	28
Şekil 2. Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemi'ndeki Gelişim Süreci.....	31
Şekil 3. Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yazılım Bileşenleri.....	43
Şekil 4. Öğrenme Yönetim Sistemi Bileşenleri .....	46
Şekil 5. Sanal Sınıf Yazılım Ekranı .....	49
Şekil 6. Araştırmanın Süreci .....	79
Şekil 7. Açıklayıcı Sıralı Desene İlişkin Süreç .....	80
Şekil 8. Dene-1, Dene-2 ve Kontrol Grupları İçin Normal Dağılım Grafiği .....	86
Şekil 9. Başarı Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanları Saçılma Diyagramı .....	119
Şekil 10. Başarı Puanlarına İlişkin Sontest-Kalıcılık Testi Saçılma Diyagramı .....	123
Şekil 11. ÖİYTÖ'nün Önemseme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Saçılma Diyagramı .....	133
Şekil 12. ÖİYTÖ'nün Önemseme Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Saçılma Diyagramı .....	135
Şekil 13. İletişimin Yeterliliğine İlişkin Görüşler .....	150
Şekil 14. İletişim Ortamının Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler.....	151
Şekil 15. İletişim Sağlayan Öğrenme Etkinliğine İlişkin Görüşler.....	153
Şekil 16. Ortamın Öğretimin Yönetimi İçin Uygunluğuna İlişkin Görüşler.....	154
Şekil 17. Etkili Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşler .....	155
Şekil 18. Zamanın Etkili Kullanılması Açısından Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşler .....	157
Şekil 19. Motivasyonu Artıran Etkinliklere İlişkin Görüşler .....	158
Şekil 20. Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşler .....	160
Şekil 21. ÇİÖ Ortamının Geleneksel ve Çağdaş Olmasına İlişkin Görüşler .....	161
Şekil 22. ÖYS Giriş Sayfası Görünümü.....	210
Şekil 23. Haftalara Göre Ders Materyallerinin Yer Aldığı Sayfa Görünümü.....	211
Şekil 24. Kullanıcılara Ait Aktivite Raporu Ekranı .....	212
Şekil 25. Örnek Olay Uygulaması İçin Kullanılan Tartışma/Form Alanı.....	213
Şekil 26. Ödev/Proje Çalışmasına İlişkin Ekran Görüntüsü .....	214
Şekil 27. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-1 .....	215
Şekil 28. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-2 .....	216
Şekil 29. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-3 .....	216
Şekil 30. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-4 .....	217
Şekil 31. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-5 .....	217
Şekil 32. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-6 .....	218
Şekil 33. Sanal Sınıf Raporu Ekran Görüntüsü.....	218



## EKLER LİSTESİ

EK 1: Etik Kurul Raporu .....	193
EK 2: Araştırma İzin Belgesi.....	195
EK 3: ÖYS ve Sanal Sınıf Yazılımı Kullanım İzinleri.....	196
EK 4: Ön Çalışma Anket Formu.....	198
EK 5: Başarı Testi.....	200
EK 6: ÖİY Tutum Ölçeği.....	206
EK 7: Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği.....	207
EK 8: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Tutum Ölçeği .....	208
EK 9: Sınıf Yönetimi Ölçeği .....	209
EK 10: ÖYS ve Sanal Sınıfa İlişkin Ekran Görüntüleri ve Açıklamalar.....	210
EK 11: Orijinallik Raporu.....	219

## SİMGELER

- ANOVA** : Varyans Analizi (Analysis of Variance)
- BK** : Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
- CDLP** : California Uzaktan Eğitim Projesi (California Distance Learning Project)
- ÇK** : Çarpıklık Katsayısı (Skewness)
- ÇÖTÖ** : Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği
- ÇÖHBÖ** : Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği
- İTUE** : İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim
- ÖİY** : Öğretim İlke ve Yöntemleri
- ÖİYTÖ** : Öğretim İlke ve Yöntemleri Tutum Ölçeği
- ÖYS** : Öğrenme Yönetim Sistemleri (Learnin Management System – LMS)
- SCORM** : Paylaşılabilir İçerik Nesnesi Referans Modeli (Sharable Content Object Reference Model)
- SYÖ** : Sınıf Yönetimi Ölçeği
- WTÖ** : Web Tabanlı Öğrenme (Web Based Learning)
- WTUE** : Web tabanlı uzaktan eğitim (Web Based Distance Education)
- YAYKUR** : Yaygın Yükseköğretim Kurumu

# BİRİNCİ BÖLÜM

## I. GİRİŞ

Öğrenme faaliyetlerinin başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleşmesi sınıfın iyi yönetilmesiyle doğrudan ilişkilidir. Başar (2014, s.6) sınıf yönetiminin, eğitim yönetimi sıra dizininde ilk ve temel basamak olduğunu ifade etmiştir. Sınıf yönetimi aynı zamanda öğretim çalışmalarının başarısı açısından önemli unsurların başında gelir. Çünkü sınıf iyi yönetilirse öğretim verimli ve başarılı olur, aksi durumda başarıyı sağlamak mümkün değildir. Bu yüzden sınıf yönetimini, öğretimin etkili ve başarılı olabilmesi için temel unsurlardan biri olarak görmek gerekir (Erdoğan, 2003, s.1).

Sınıfın yönetimindeki en önemli unsur şüphesiz öğretmendir. Aydın'a (2010, s.3) göre sınıfta ortamında öğrenmeye ilişkin ortamın ve yaşantıların hazırlanması ve yönetilmesi sorumluluğu öğretmendedir. Öğretmenin sınıf yönetimi ilke ve yöntemlerini bilmesi sınıftaki öğrenme faaliyetlerini daha verimli ve yararlı hale getirir. Ancak her sınıfın ve sınıftaki bireylerin aynı özelliklere sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Başar (2014, s.13), öğretimin gerçekleştirildiği ortam olan sınıf ve öğrencilerin özellikleri değiştikçe, yönetsel uygulamalarında farklılaştığını ifade etmiştir. Eğitim boyutuyla sınıf kavramı, aynı hedefler doğrultusunda öğrenme amaçlı olarak bir araya gelen insan toplulukları olarak ifade edilebilir. Ancak bu topluluklar sadece yüz yüze ortamlarda değil uzaktan eğitimin sunmuş olduğu öğrenme ortamlarda da bir araya gelmektedir.

Gün geçtikçe önemi artan uzaktan eğitimin ortaya çıkmasındaki başlıca nedenler incelendiğinde, bireylerin yüz yüze eğitimde yaşadığı bir takım sıkıntılar ve engeller karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze eğitimde insanların yaşadığı bir takım zorluklar ve sıkıntılar vardır. Bu sıkıntıların başında eğitim kurumlarının fiziki yetersizliği, coğrafi uzaklığı, öğretim elemanı yetersizliği gelmektedir. Bunun yanı sıra insanların çalışma durumu, ailesi, yaşı, maddi olanakları eğitim alma isteğini olumsuz etkileyebilmektedir (Uşun, 2006, s.16). Uzaktan eğitim, sağladığı olanaklar açısından bu olumsuzlukları ortadan kaldırmayı hedeflemektedir.

Günümüzde uzaktan eğitim kavramının önemini artıran en temel özellik, çevrimiçi öğrenme sürecinin tüm boyutlarını yapısında barındırmasıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler coğrafi mesafeleri ortadan kaldırmış, bireylere öğrenme sürecinde zamandan bağımsızlık ve birçok esneklikler sağlamıştır. Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine baktığımızda 1700'lü yıllardan günümüze yaklaşık 150 yıla varan köklü geçmişe sahip olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitim uygulamaları dijital çağda çevrimiçi öğrenmenin imkânlarıyla birleşmiş ve bireylerin gelecekteki eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında uzaktan eğitimi daha etkili bir çözüm aracı haline getirmiştir (Kesim, 2009, s.37). Khan (1997) çevrimiçi öğrenmeyi, web ortamının kullanılarak, uzaktaki dinleyiciye eğitim sunan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Akt. Küçük, 2010, s.10). Bugün çevrimiçi öğrenme araçları olarak kullanılan öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) ve sanal sınıf yazılımları uzaktan eğitimin daha etkili ve etkileşimli yapılmasını sağlamaktadır.

### **1.1.Problem Durumu**

Örgün sınıfların ve derslerin sanal ortama aktarılarak uzaktan eğitim uygulamaları bünyesinde yer alması, çevrimiçi ortamlarda ve sanal sınıf yönetimi alanındaki çalışmaları da gündeme getirmektedir. Alandaki araştırmalar sanal sınıfların ve çevrimiçi ortamların ne olduğunu ve neden önemli olduğunu açıklamasına rağmen, bu ortamların nasıl düzenleneceği, tasarlanacağı ve yönetileceği gibi bazı temel sorulara verilen cevaplar konusunda zayıf kalmaktadır. Bu ortamların düzenlenmesi ve tasarlanması kadar yönetilmesi de önemli konulardan biri haline gelmiştir. Kaya'ya (2011, s.38-39) göre sanal sınıfların yönetiminde amaç, örgün sınıf yönetiminde olduğu gibi öğrencileri kontrol etmekten çok, eğitimin kalite ve sürekliliğini sağlamaktır. Bu bağlamda, gerçekleştirilen yönetim etkinlikleri ile bir yandan zaman ve mekân sınırlılıkları hafifletirken; diğer yandan sanal ortamda sunulan öğrenme-öğretme etkinliklerinin niteliğinin artırılmasını amaçlamaktadır.

Yapılan çalışma öncesinde ayrıntılı bir şekilde incelenen alan yazında, çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulamalı olarak gerçekleştirilen araştırmalarda çoğunlukla öğrencilerin başarı, tutum, doyum, sosyal bulunuşluk, gibi faktörleri açısından

incelenmiştir. Ancak sınıf yönetiminin çevrimiçi öğrenme ortamlarında nasıl bir etkiye sahip olduğuna yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırma, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan öğretmenlerin daha etkili bir öğrenme gerçekleştirmeleri adına bu ortamlarda sınıf yönetiminin önemini ve varlığını bilmelerini, sınıf yönetimi boyutları kapsamında yönetsel faaliyetleri daha etkili gerçekleştirmelerine katkı sağlamayı, aynı zamanda alan yazındaki boşluğu doldurmayı hedeflemektedir.

## **1.2.Araştırmanın Önemi**

Eğitim faaliyetlerinin etkili ve verimli gerçekleşmesi için sınıf yönetimi büyük önem taşımaktadır. Sınıf yönetimine ilişkin bugüne kadar yapılan çalışmalar genellikle yüz yüze öğrenme ortamlarına yönelik yapılmıştır. Yüz yüze ortamlarda öğretmenler tarafından uygulanan sınıf yönetim modelleri (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011), yaklaşımları (Akar ve diğerleri, 2010), stratejileri (Akgün ve diğerleri, 2011; Çakmak ve diğerleri, 2008), öğretmen becerileri ve yeterlilikleri (Akın ve Koçak, 2007; Ekici, 2008; Demirtaş ve Özer, 2007), davranış problemleri (Türnüklü, 2000; Sadık, 2002), disiplin sorunları (Aksoy, 2001), öğrenci motivasyonuna (Deniz ve diğerleri, 2006; Dede ve Yaman, 2007) ilişkin çalışmalara yürütülmüştür. Bu alanda yapılan birçok çalışma, genellikle sınıf yönetimini etkileyen olumsuzlukların giderilmesine, öğrenmenin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesine ve sınıf düzeninin sağlanmasına yönelik çözüm önerileri aramış ve geliştirmişlerdir.

Bu çalışma ise, çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetiminin etkililik ve verimliliğini belirleme açısından farklılık arz etmektedir. Çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitimin içerisinde yer alan ve öğrenme yönetim sistemlerini ve sanal sınıfları kapsayan bir öğrenme şeklidir. Uzaktan eğitimin gün geçtikçe farklı boyutlara ulaşması, çevrimiçi öğrenme ortamlarına her geçen gün ilginin artmasını sağlamaktadır. Çevrimiçi öğrenme ortamları, yüz yüze eğitimin öğretmen, fiziki alan, zaman ve maddi olanaklar gibi bir takım sınırlılıklarına alternatif olmakta ve çözüm sunmaktadır. Bunu karşın, çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin sınıf deneyimini ve doğal etkileşim fırsatlarını kaçırmaları uzaktan eğitime yöneltilen eleştirilerin başında gelmektedir. Sınıf yönetiminin etkili ve verimli bir şekilde yürütülmesinin, yüz yüze ortamlarda olduğu gibi

çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin sınıf deneyimi yaşamalarını, etkileşimde bulunmalarını başarılarını, tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının içerdiği öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıflarda sınıf yönetimi açısından yapılmış çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışma, çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen sınıf yönetimine ilişkin ilk örnek olması ve alan yazına sağlayacağı katkı açısından önem taşımaktadır.

### **1.3.Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı; çevrimiçi öğrenme ortamlarda gerçekleştirilen sınıf yönetiminin, öğrencilere ait çeşitli değişkenler (başarı, tutum, çevrimiçi öğrenme, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk) açısından değerlendirilmesi ve öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçları şunlardır:

1. Çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetiminin, öğrencilerin başarılarına, derse yönelik tutumlarına, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerine ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesi,
2. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi,
3. Deney-1 ve deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin sanal sınıf yönetimi boyutlarına (iletişim, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, motivasyon, davranış ve kurallar) ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir.

#### **1.3.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Denenceler**

Araştırmanın birinci alt amacı deneysel desene göre yürütülmüştür. Deneysel desene ilişkin denenceler başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği için ayrı ayrı sıralanmıştır.

### 1.3.1.1.Başarı Testine İlişkin Denenceler

**Denence 1:** Çevrimiçi öğrenme ortamındaki uygulamaya katılan deney-1 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 2:** Çevrimiçi öğrenme ortamı ve yüz yüze sınıf ortamındaki uygulamalara katılan deney-2 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 3:** Yüz yüze sınıf ortamındaki kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 4:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 5:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 6:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 7:** Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 8:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

### 1.3.1.2.Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Tutum Ölçeğine (ÖİYTÖ) İlişkin Denenceler

**Denence 9:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 10:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 11:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 12:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 13:** Kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 14:** Kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 15:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 16:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

#### **1.3.1.3.Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine (ÇÖHBÖ) İlişkin Denenceler**

**Denence 17:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 18:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 19:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 20:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

#### **1.3.1.4.Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğine (ÇÖTÖ) İlişkin Denenceler**

**Denence 21:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 22:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.



**Denence 23:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 24:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

### 1.3.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Denenceler

Araştırmanın ikinci alt amacı deney-1, deney-2 ve kontrol grubunda yer öğrencilerin görüşleri doğrultusunda yürütülmüştür. Nicel olarak yürütülen bu alt bölümde aşağıdaki denenceler Sınıf Yönetimi Ölçeğine (SYÖ) göre geliştirilmiştir.

#### 1.3.2.1. Sınıf Yönetimi Ölçeğine (SYÖ) İlişkin Denenceler

**Denence 25:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin SYÖ toplam puanları arasında deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

**Denence 26:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin SYÖ'nün tüm *alt boyutları* için toplam puanları arasında deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

### 1.3.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Sorular

Üçüncü alt amaç deney gruplarında yer alan öğrencilerden elde edilen görüşler doğrultusunda yürütülmüştür. Aşağıda belirlenen dokuz açık uçlu soruya yanıt aranmıştır:

1. Çevrimiçi öğrenme ortamı dersin öğretim elemanı ile iletişim kurmak için yeterli oldu mu?
2. Sanal sınıf ile yüz yüze öğrenme ortamı iletişim kurma açısından karşılaştırıldığında, hangi ortamda daha rahat iletişim kurabildiniz? Neden?
3. Sanal sınıfta kullanılan öğrenme etkinliklerinden (ödev/proje, tartışma, örnek olay vb.) hangilerinde diğer öğrencilerle iletişime geçtiniz?
4. Öğretimin yönetimi için sanal sınıf ortamının uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

5. Sanal sınıf ortamında kullanılan hangi yöntemlerin (anlatım, soru-cevap, tartışma, ödev/proje) daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?
6. Zamanın etkili kullanılması açısından sanal sınıftaki ders süresinin yeterliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?
7. Sanal sınıf ortamında yapılan hangi etkinlikler motivasyonunuzun artması yönünde etkili oldu?
8. Sanal Sınıf ortamı için sınıf kurallarına ihtiyaç var mıdır? Bu ortamda olumsuz davranışların ortaya çıkmaması için ne gibi önlemler alınabilir?
9. Çevrimiçi öğrenme ortamında kendinizi geleneksel bir ortamda mı yoksa çağdaş bir ortamda mı hissettiniz? Neden?

#### **1.4. Sayıtlar**

Bu araştırma aşağıda belirtilen sayıtlar doğrultusunda yürütülmüştür:

1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamında yer alan öğrenme yönetim sistemi ve sanal sınıfı etkili bir şekilde kullanabilmeleri kendilerine verilen üç saatlik oryantasyon eğitiminin yeterli olduğu varsayılmıştır.
2. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin belirttikleri görüşlerin gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.
3. Deneysel işlemler süresince, deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına etki eden değişkenlerin etkilerinin aynı olduğu varsayılmıştır.
4. Araştırmanın nitel sorularının araştırma konusunu kapsadığı varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2014-2015 öğretim yılı Güz dönemi ile sınırlıdır.
2. Araştırmada deney ve kontrol grupları; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümleri ikinci sınıflarda yer alan 101 öğrenci ile sınırlıdır.

3. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi kapsamında yürütülen 8 haftalık uygulama süresi ile sınırlıdır.
4. Deneysel-1 ve Deneysel-2 grubunun katıldığı çevrimiçi ortam ile Deneysel-2 ve Kontrol grubunun katıldığı yüz yüze ortam ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Çevrimiçi Öğrenme:** İnternet teknolojisini kullanan bir bilgisayar aracılığı ile son kullanıcıya içeriğin aktarılması şeklinde tanımlanmış ve çevrimiçi öğrenmede Web TV, Palm Pilot gibi kişisel sayısal yardımcılar ve günümüz teknolojilerine uygun akıllı cep telefonu gibi teknolojilerinde kullanılabilceğini belirtmektedir (Rosenberg 2001, Akt. Küçük, 2010, s.11).

**Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk:** Zamanı yönetme ve çevrimiçi öğrenme sürecini kendi kendine yönetme yeteneğine odaklanmayı, içsel motivasyona sahip olmayı benimsemiş ve kendi öğrenme stillerini ve deneyimlerini anlamayı içeren bir kavramdır (Smith, 2005).

**Sanal Sınıf:** Farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin aynı zamanda bir öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri eşzamanlı çevrimiçi ortamlar olarak tanımlanmaktadır (Clark ve Kwinn 2007, s.6).

**Sınıf Yönetimi:** Sınıfın amaçlarını gerçekleştirmek için sınıfın öğretim kaynaklarını ve öğrencilerini eşgüdümlü bir şekilde harekete geçirme sürecidir (Celep, 2000, s.1).

**Uzaktan Eğitim:** Öğrenci ve öğretmenin farklı ortamlarda bulunarak, öğrenme etkinliklerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetlerini kullanarak yürüttükleri bir eğitim sistemi modelidir (İşman, 2005, s.316).

## İKİNCİ BÖLÜM

### II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde, çalışmanın kuramsal çerçevesine kaynaklık edeceği düşünülen alan yazın taraması sunulmuştur. Bu amaçla sınıf yönetimi, uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ortamı, sanal sınıf konuları üzerinde durulmuştur. Bu ortamlarda sınıf yönetimine ilişkin bilgiler sunulmuştur. Alanda çevrimiçi öğrenme ortamları, sanal sınıflar ve uzaktan eğitim ortamlarının yönetimine ilişkin olarak yapılmış yerli ve yabancı araştırmalar özetlenerek, genel değerlendirme yapılmış ve bu bölüm sonlandırılmıştır.

#### 2.1. Sınıf Yönetimi

Eğitim, bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için en temel ihtiyaçlardan birisidir (Taşpınar, 2012, s.1). Ertürk (1972, s.12) eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişim meydana getirme süreci şeklinde tanımlamıştır. İnsan, doğduğu andan itibaren kendisini eğitim sürecinin içerisinde bulur ve ölünceye kadar bu sürecin içinde kalır (Celep, 2010, s.2). Bu sürecin formal olarak gerçekleştiği ortamlar sınıflardır.

Sınıf sözcüğü bazı özellikleri benzer durumda olan insanlar ya da varlıkların oluşturduğu grup anlamında kullanılır. Öğrencilerin oluşturduğu sınıflar da bu tanımlamaya uygundur. Aynı sınıfta olan öğrenciler yaş, bilgi düzeyi gibi özellikler bakımından benzerdirler. Sınıf bu öğrencilerin oluşturduğu grubun adıdır (Başar, 2014, s.6). Aydın (2010, s.3), eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekleştiği, yıllık öğrenim süresinin büyük bir kısmının geçtiği yaşam alanını sınıf olarak tanımlamıştır. Bu süre zarfında, hem öğretmen hem de öğrenciler belli amaçlar ve programlar çerçevesinde sınıftaki sürece katıldıklarını ifade etmiştir. Sınıf ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi faaliyetlerinin de öğretmenin sorumluluğunda olduğunu ifade etmiştir.

Lemlech'e (1988, s.3) göre sınıf yönetimi, "sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir" (Akt. Başar, 2014, s.6). Celep (2000, s.1) sınıf yönetimini "sınıfın amaçlarını gerçekleştirmek için sınıfın öğretim kaynaklarını ve öğrencilerini eşgüdümlü bir şekilde harekete geçirme süreci" olarak tanımlamıştır. Kearney ve diğerleri (1985, s.19) sınıf yönetimini, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması ve öğrencilerin derse etkin katılımının sağlanması olarak tanımlamıştır (Akt. Başar, 2014, s.7). İlgar'a (2000, s.161) göre sınıf yönetimi, "eğitimin amaçlarına ulaşması için sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın etkili ve verimli bir şekilde yönetilmesidir." Froyen ve Iverson'a (1999) göre sınıf yönetimi, başarı ve davranış sürecinde öz denetimi sağlamayı ve öğrencileri bu konuda cesaretlendirmeyi hedeflemektedir (Akt. Kösterelioğlu, 2014, s.13).

Sınıf yönetimi kararları, öğrencileri kontrol etmekten ziyade eğitimde kaliteyi ve sürekliliği sağlamak olmalıdır. İyi bir sınıf yönetimi, iyi bir öğretimle ilişkilidir. Bu bağlamda sınıf yönetimi bir araç, kaliteli bir eğitim ise amaçtır (Başar, 2014, s.12). Karip (2002, s.2), sınıf yönetimindeki temel amacın, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak bir ortamı sağlamak, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve onlara kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmek olduğunu ifade etmiştir. Turan (2015, s.2) ise sınıf yönetiminin temel amacını; sınıfta gerçekleşen öğrenmelerin iyileştirilmesi ve öğrenci yaşantılarının keyifli hale getirilmesi olarak açıklamıştır.

Sınıf yönetiminin gerçekleştirilmesi için belirlenen temel etkinlikleri amaçlarına uygun olarak gerçekleştirebilmek için, öğretmenler sınıf yönetimine farklı biçimlerde yaklaşabilmekte ve farklı davranış biçimleri sergileyebilmektedirler (Babaoğlu ve Yıldırım, 2011, s.1637). Kullanılan ortamın, dersin, konunun, yöntemin ve öğrencilerin özelliklerine göre öğretmenlerin farklı yönetim biçimleri sergiledikleri görülmektedir. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derse karşı tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, ailelerinden gelen kültürel birikim, öğrenciler arası ilişkiler, sınıfın fiziksel durumu ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütündür (Taştan ve Kantos, 2007, s.13). Sınıf yönetiminin biçimi öğrencilerin ihtiyaçlarına, gelişim özelliklerine ve sınıfın düzeyine göre farklılaşabilir. İlköğretim öğrencilerinin istek ve beklentileri ile lise ya da yükseköğretim öğrencilerinin istek ve beklentileri bir olamaz. Benzer şekilde bu öğrencilere uygulanan sınıf yönetimi yaklaşımları da farklılık gösterir (Akan, 2010, s.8).

Sınıf yönetimin değişkenleri, öğrenci, öğretmen, ortam, okul, eğitim yönetimi ve çevre olarak sıralanabilir. Etkili bir sınıf yönetiminin en önemli ögesi öğretmendir. Çünkü öğretmen diğer öğelerin bütünleştiricisi ve bir noktaya kadar da belirleyicisidir. Bu bakımdan öğretmenlerin yeterlilikleri arttırılmadıkça ve mesleğe karşı tutumları olumlu bir duruma getirilmedikçe iyi bir sınıf yönetimi beklenemez. Etkili bir sınıf yöneticisi olarak öğretmenden, sınıfı eğitim için hazırlaması, sınıfın kurallarını ve süreçlerini belirleyip öğretmesi, öğrenimi düzenleyip sürdürmesi ve öğrencilerin uygun davranmalarını sağlaması beklenir (Başar, 2014, s.14). Öğretmen, her öğrencinin öğrenebileceğine, her öğrencinin kendine özgü değişik öğrenme süreci ve alışkanlığının olduğuna inanmalıdır (Turan, 2015, s.4).

Olumlu bir sınıf ortamı ve ikliminin sağlanmasında öğretmen en önemli rolü oynar. Başarılı bir sınıf yönetiminin temel hususlarından biri öğretmenin sahip olduğu bireysel ve mesleki niteliklerdir. Öğretmen, kendini bilen, iyi bir şekilde ifade edebilen, mesleki yeterlilik açısından üstün entelektüel bir kişiliğe sahip değildir. Yaşadığı çevreyi, insanları iyi tanıyan ve analiz edebilen bir öğretmen, sınıf yönetimine ilişkin temel teoriler ve ilkeler ışığında kendine has bir sınıf yönetim stratejisi geliştirebilir. Öğretmen sınıf iklimini bozacak davranışları önleyebilmeli, sınıf etkinlikleri sürecinde destekleyici bir tutum sergilemelidir. Sınıf yönetimi zor ve bir o kadar da zevkli bir iştir. Çünkü öğretmenin üzerinde çalıştığı varlık insandır. İnsana yön vermek topluma yön vermektir (Turan, 2015, s.15).

Öğretmenin sınıfı yönetme şekli doğrudan öğrencilerin başarılarını etkilemektedir. Bu yüzden başarısı yüksek bir sınıf için iyi bir yönetim sağlayacak, bilgi ve beceriyle donatılmış bir öğretmen gereklidir. Öğretmen sınıfta sadece eğitim öğretim yapmaz aynı zamanda yönetim ve liderlik rollerini de ön plana çıkarması gerekmektedir. Öğretmenin yönetim tanımı açısından birçok görevi vardır. En başta eğitim ve öğretime uygun, etkili ve verimli ders yapabileceği ortamı oluşturması gerekmektedir. Bunun yanı sıra sınıf ortamının atmosferi diye tabir edilen psikolojik ortam bütün eğitim ve öğretim faaliyetlerini etkilemektedir. Bu yüzden öğretmenin öğrencilerini her yönüyle tanıması, davranışlarında tutarlı ve istikrarlı olması, öğrencilerini önce insan sonra öğrenci olarak görmesi, kendi sorunlarını sınıfa taşımaması, adaletli olması gibi olumlu psikolojik ortamları oluşturacak şekilde davranışlarda bulunması gerekir (İlgar, 2000, s.161-162.)

### 2.1.1. Sınıf Yönetimin Kendine Özgü Özellikleri

Yönetimin uygulandığı her yerde belirli amaçlar, süreçlerden oluşan ürünler ve kontrol edilmesi gereken olgular vardır. Bu olgular sınıf yönetimi için de söz konusudur (Erdoğan, 2003, s.14). Ancak madde ve insan kaynaklarına ilişkin yönetsel faaliyetler her kurumda aynı olmayabilir. Sınıf yönetimi de diğer yönetsel etkinliklere göre farklı özelliklere sahiptir. Çelik (2005, s.6-8), sınıf yönetiminin diğer yönetsel faaliyetlerden farkını şu şekilde sıralamıştır:

1. Okuldaki yönetim anlayışı sınıf yönetimini etkiler.
2. Okulun kültürü (tarihi, değerleri, gelenekleri ve okulda yaşanan olaylar) ve iklimi (iç psikolojik durumu) sınıf yönetimini etkiler.
3. Öğretmen, sınıfta hem düzeni koruma hem de öğretimi gerçekleştirmeyi aynı anda sağlanmalıdır.
4. Toplumsal kültür (değerler, gelenekler, çocuk yetiştirme biçimi, ahlak anlayışı, aile yapısı, vb.) sınıf yönetimini etkiler.
5. Sınıf yönetimi, ülkenin eğitim politikasına (eğitim yönetiminin yerinden ya da merkeziyetçi olması, kullanılan öğretim yöntemleri, eğitim programları, eğitime ilişkin yasal düzenlemeler, vb.) göre farklılık gösterir.
6. Sınıf yönetimi, birçok iç (fiziki düzeni, öğrencilerin istek ve beklentileri, sınıf kuralları) ve dış (aile, toplumsal kültür, kitle iletişim araçları, vb.) faktörden etkilenir.
7. Sınıf yönetimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve gelişimsel özelliklerine göre farklılık gösterir.
8. Öğretmenin yönetim anlayışı sınıf yönetimini etkiler.
9. Öğretmen hedef grupta yer alan öğrencilerin olumsuz davranışlarını düzenlemeye çalışır.
10. Sınıf yönetiminde başarı, öğretimin yönetimine bağlıdır.
11. Her ortamda etkili olabilecek ve başarıyı sağlayacak tek bir sınıf yönetimi yaklaşımı yoktur. Birçok değişkene göre sınıf yönetimi yaklaşımları bulunabilir.
12. Sınıf yönetimi, öğretmenin etkili bir sınıf lideri olmasını gerektirir. Bu süreçte, öğretmenin kullandığı güç kaynakları önemlidir.

Sınıf yönetimini diğer yönetsel faaliyetlerden ayıran bu özelliklerin yanı sıra farklı yaklaşımlarından da söz etmek mümkündür. Bu yaklaşımlar aşağıda ele alınmıştır.

### **2.1.2. Sınıf Yönetimi Yaklaşımları**

Sınıf yönetiminde geleneksel ve çağdaş yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Sınıf yönetiminin etkin ve verimli olması, bir bakıma izlenen yaklaşıma bağlıdır (Aydın, 2010, s.5). Sınıf yönetimine ilişkin geleneksel ve çağdaş yaklaşımlar kısaca aşağıda açıklanmıştır.

#### **2.1.2.1. Sınıf Yönetiminde Geleneksel Yaklaşım**

Geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı öğretmen merkezlidir. Bir başka ifadeyle, sınıf içi yaşantılarda ve bu yaşantıların aktarıldığı eğitim faaliyetlerinde öğretmen aktif, öğrenci ise pasif bir konumdadır. Öğretmen ve öğrenci ilişkileri aşırı ölçülerde yapılandırılmıştır. Bununla birlikte sınıf içi kurallar aşırı katı ve tek yönlüdür. Sınıf içi kuralların ve eğitim amaçlarının belirlenmesinde öğrencinin katılımına yer verilmez. Öğretmen tarafından belirlenen kuralların doğruluğu tartışılmaz ve bu kurallar değişmez. Çoğunlukla öğretmenin otorite figürü olarak kabul gördüğü toplumlarda karşılaşılan bu yaklaşım, demokratik yaşamın gerekleri ile bağdaşmaz. Bu yaklaşımda öğretmen bir yandan kendisine gösterilen yapay bir itibar ile tatmin olurken, diğer yandan davranış bozukluğu gösteren öğrencilerle uğraşmak durumunda kalır. Öğrenciler otorite simgesi olarak algıladıkları öğretmene farklı tepkiler geliştirirler. Öğretmen kendince uysal ya da yaramaz olarak tanımladığı öğrencilerin gerçekte uyum sorunları yaşadıklarını göremez. Bu durumda öğretmen bu öğrencilere karşı açık ve örtülü bir mücadele başlatır. Bu mücadelede suçlama, yargılama ve cezalandırma davranışı egemen olur. Bu yaklaşımda sınıf içinde karşıt gruplar oluşabilmekte, insancıl ve eğitsel bir ortamın sağlanması mümkün olmamaktadır. Bu durum öğrencide yabancılaşmayı doğurur. Yabancılaşma öğrencilerin kendine, eğitime, diğer insanlara ve yaşama yönelik duyarsızlığı olarak tanımlanabilir. Sonuç olarak geleneksel sınıf yönetimi yaklaşımı, eğitimi hem öğrenciler hem de öğretmenler için çekilmez bir yük haline getirir. Bu yaklaşım sınıfta disiplinin



sağlanması için, otokratik yöntemlerin uygulanması gerektiği şeklindeki kalıp yargılara dayanmaktadır (Aydın, 2010, s.5-6).

Geleneksel sınıf yönetimi denince, öğretmenin sınıfı kontrol etmesi ve disiplini kontrol altına alması anlaşılır. Bu yaklaşımı birçok öğretmen tercih eder ve kullanır. Bu açıdan bakıldığında sınıf yönetimi, öğretmenin sınıf üzerinde egemenlik kurması olarak görülmektedir. Kolay bir yöntem olması nedeniyle öğretmenler tarafından tercih edilir. Ancak öğrencilerin yaşantılarını keyifli hale getirdiği ve öğrenmeleri iyileştirdiği pek söylenemez (Turan, 2015, s.2). Bu yaklaşımda önemli olan düzeni sağlamaktır. Sınıfın düzeni için öğrenci feda edilebilir. Öğretmen düzen odaklı hareket ettiği için dersin kesintiye uğratılmasını, düzenin bozulması kadar önemli bir sorun olarak görülmez. Bu yüzden dersin doğal akışı daha çok kesintiye uğrar (Çelik, 2005, s.11).

#### **2.1.2.2. Sınıf Yönetiminde Çağdaş Yaklaşım**

Geleneksel sınıf yönetimi anlayışı yerine, izlenmesi gereken asıl model, katılımcı ve esnek yapılandırılmış çağdaş yaklaşımdır. Çağdaş yaklaşım, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir modeldir. Başka bir ifadeyle öğrenci sınıf etkinliklerinin merkezinde yer alır ve sınıf yaşamının nesnesi değil öznesidir. Sınıfa dair kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir şekilde tartışılır. Öğretmen bu demokratik tartışmalarda rehber rolü üstlenir. Her durumda birden fazla olan karar seçenekleri olumlu ve olumsuz yönleriyle grup tartışmasına yönlendirilir. Bu sayede sınıfta geniş bir uzlaşma alanı oluşturularak, grubun belli amaçlar etrafında bütünleşmesi sağlanır. Dikkat edilmesi gereken husus, bu tartışmada tüm öğrencilere eşit söz hakkı ve önem verilmesi ve azınlıkta kalan görüşlerinde dile getirilmesidir (Aydın, 2010, s.6). Etkili bir sınıf yönetimi için sınıf içi ilke ve kurallar ortaklaşa belirlenmelidir. Bu kurallar belirlenirken öğrencilerin katılımı, ihtiyaç ve beklentileri dikkate alınmalı, kuralların mantıklı olup olmadığı etraflıca tartışılmalıdır (Turan, 2015, s.14). Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımı öğrencinin üç alandaki davranışına etkide bulunmaya çalışır. Bunlardan ilk ikisi, öğrencinin dikkatini ve motivasyonunu sağlamaktır. Bu iki hedef doğrudan öğretimle ilgili olup öğretimi kolaylaştırmayı hedeflemektedir. Üçüncüsü ise öğrencide özdenetimi oluşturmaktır (Çelik, 2005, s.11)

### **2.1.3. Sınıf Yönetimi Modelleri**

Toplumsal değişme ve yeniliklere bağlı olarak eğitim alanında meydana gelen gelişmeler değişik sınıf yönetimi modellerini ortaya çıkarmıştır. Sınıfta benimsenin disiplin yaklaşımına göre geliştirilmiş değişik modellerden söz edilebilir. Sınıf yönetimi modellerindeki değişim; baskıcıdan demokrasiğe; şekil yönelimliden amaç yönelimliye ve öğretmen merkezli den öğrenci merkezli bir anlayışa yönelmiştir. Bu yönelimler ortama, kişilere ve yönetim anlayışına göre değişim göstermektedir. Sınıf yönetimi modellerinin seçimini etkileyen etmenler; öğrenci özellikleri, amaçlar, konular, kaynaklar ve gereksinimler olarak sıralanabilir. Sınıf yönetim modelleri öğretmenlere uygulamada kolaylık sağlar. Bu sayede öğretmenler öğrencilerin davranışlarını doğru analiz ederek kontrol etmeye çalışır (Akan, 2010, s.9). Sınıf yönetiminde yaygın olarak kullanılan modelleri Başar (2014, s.8-12) tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel sınıf yönetim modeli olarak gruplandırmış ve her modelin kullanımında farklı yöntemlerin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu modeller aşağıdaki gibi açıklanabilir.

#### **2.1.3.1. Tepkisel Model**

İstenmeyen bir durum veya davranışa tepki olan bu sınıf yönetim modelinin amacı istenmeyen durum veya davranışın değiştirilmesidir. Bu anlamıyla, sınıf yönetiminin klasik modeli olduğu ifade edilebilir. Modelin işleyişi istenmeyen sonuç-tepki şeklindedir. Düzen sağlayıcı ödül-ceza etkinliklerini kapsar. Etkinlikler gruptan çok bireye yöneliktir. İstenilen yarar sağlamayan bir ders aracının değiştirilmesi, okula gelmeyip devamsızlık yapan bir öğrencinin ailesiyle görüşülmesi, arkadaşlarını rahatsız eden bir öğrencinin uyarılması, bu modelin kullanımı için en uygun örneklerdir. Sınıf yönetimi becerisi yüksek olmayan öğretmenlerin bu yönteme çok sık başvurmak zorunda kaldıkları, diğer üç modeli gereğince kullanmadıkları söylenebilir. Modelin bir diğer zayıf yönü de her tepkinin karşı bir tepki doğurur olmasıdır. Ancak sınıfta istenmeyen bir durum oluşmuşsa, bu durumu değiştirmek için tepkisel modelin kullanılmasına ihtiyaç duyulabilir (Başar, 2014, s.10).

### 2.1.3.2. Önlemlsel Model

Bu model, planlama düşüncesiyle, geleceği tahmin edip, istenmeyen davranışı ve sonucunu, olmadan önleme yönelimlidir. Modelin amacı, sınıf sorunlarının ortaya çıkmasına olanak vermeyen bir düzen ve işleyiş oluşturup tepkisel modele ihtiyacı azaltmaktır. Jacobsen ve diğerleri (1985, s.243) ile Harris (1991, s.157) önlemlsel modelin sınıf etkinliklerini bir “kültürel sosyalleşme süreci” olarak ele aldığını, sınıfta yanlış davranışa olanak vermeyen bir sosyal sistem oluşturmaya çalıştığını ifade etmiştir (Akt. Başar, 2014, s.10). Eğitim öncesi düzenlemeleri, istenen davranışların kolayca sergilenebileceği, istenmeyen davranıştan uzaklaştırıcı kuralları, plan ve programları, hazırlıkları içerir. Etkinlikler bireyden çok gruba yöneliktir. Öğrencilerin ders dışı davranışlarını önlemek için ilgilerini çekecek bir plan hazırlamak, öğrencilerin geç kalma nedenlerini gidermek, ailesi ilgisiz olduğunda başarısı düşebilecek öğrenci için, başarısızlık durumunu beklemeden ailesiyle görüşmek bu modelin kullanımı için uygun örnekler olarak verilebilir (Başar, 2014, s.10).

### 2.1.3.3. Gelişimsel Model

Sınıf yönetiminde öğrencilerin, fiziksel, duygusal, deneyimsel gelişim düzeylerinin gerektirdiği uygulamaların yapılması temeline dayanır; bir uygulamaya başlanmadan evvel, öğrencilerin konu için öğrenme açısından hazırlanmasını öngörür. Jacobsen (1985, s.244) bu model dört basamaktan oluşturur (Akt. Başar, 2014, s.11); birinci basamak, onuncu yaşa kadar süren, nasıl öğrenci olunması gerektiğinin öğrenildiği eğitim sürecidir ve bu süreçte öğretmene büyük sorumluluk ve görevler düşmektedir. İkinci basamak, on – on iki yaş arası dönemdir. Bu dönemde öğretmenin sınıf yönetimi pek ağırlık vermez, çünkü bu süreçte öğrenciler sınıf düzenine uyma ve öğretmenlerini hoşnut etme gibi davranışlara yönelirler. Birinci ve ikinci evresinde gelişimsel özellikleri büyük farklılık gösterir (Çelik, 2005, s.9). Üçüncü basamak, oniki-onbeş yaşları arasındadır. Öğrencilerin ergenliğe giriş dönemidir. Bu dönemde öğrenciler öğretmenlerini sıkıntıya sokmayı seçebilirler, bunun sonucunda arkadaşlarının beğenisini kazanabilirler. Dördüncü basamak, lise yıllarıdır. Öğrenciler kim olduklarını anlamaya çalışırlar,

kendilerini tanırlar, nasıl davranmaları gerektiğini anlamaya çalıştıkları için yönetim sorunları azalır (Başar, 2014, s.11).

#### **2.1.3.4. Bütünsel Model**

Bu sınıf yönetimi modeli ilk üç modelin bir sentezi olarak görülebilir (Çelik, 2005, s.10). Önlemsel sınıf yönetimine öncelik verme, gruba olduğu kadar bireye de yönelme, istenen davranışa ulaşılabilmek için, istenmeyen davranışların sebeplerini ortadan kaldırma, öğrenci özelliklerini dikkate alma bu modelin içerisinde yer almaktadır. İstenen davranışlar uygun ortamlarda gerçekleşeceği düşüncesine dayanarak ortam düzenlenir. Uygulanan tüm önlemsel yönetim çabalarına karşın oluşabilecek istenmeyen davranışları düzeltmek amacıyla tepkisel yönetim araçlarından da faydalanılmaya çalışılır. Bu yönetim uygulamaları sürecinde belirlenecek davranış örgüleri, öğrencinin gelişim basamakları ile uyumlu olacak şekilde seçilir. Bütünsel model için aynı zamanda sınıf yönetiminin sistem modeli de denebilir. Modelin çevre boyutunda; okul, aile, boş zaman etkinliklerinin yer aldığı arkadaş çevresi yer almaktadır (Başar, 2014, s.11-12).

Sınıf yönetimine ilişkin alan yazında öğrenmenin gerçekleştiği ortama göre sınıf yönetimi biçiminin değişebileceğinden söz edilmiştir. Öğrenme faaliyetleri sadece yüz yüze ortamlarda değil farklı mekânlarda ve zaman dilimlerinde de yapılmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları zaman ve mekân bağımsızlığı sunan eğitim türüdür. Bu doğrultuda uzaktan eğitime ilişkin kavramsal bilgiler aşağıda sunulmuştur.

## **2.2. Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitim kavramı ilk olarak 1892 yılında Wisconsin Üniversitesi'nin kataloğunda kullanılmıştır. Bu terim aynı üniversitenin yöneticisi olan William Lighty tarafından 1906 yılında bir yazıda tekrar kullanılmıştır. Zaman içerisinde bu terim Alman eğitimci Otto Peters tarafından 1960 ve 1970'li yıllarda Almanya da tanıtılmıştır. Aynı terim Fransa'da uzaktan eğitim gerçekleştiren kurumlara isim olarak kullanılmaya başlanmıştır (Kaya, 2002, s.10).

Uzaktan eğitim birçok toplumda eğitimin büyük ilgi gören bir konusu haline gelmiştir (Holmberg, 2008, s.9). Alan yazında uzaktan eğitim ile ilgili yapılmış birçok

tanım bulunmaktadır. Şüphesiz bu tanımlar uzaktan eğitim kavramının ilk çıktığı zamanlarda var olan unsurları içerdiği gibi bugünün teknolojilerini içeren tanımlamalara rastlamak da mümkündür.

Moore ve Kearsley (2005, s.2) uzaktan eğitimi; “öğrenen ve öğretmenin farklı mekânlarda yer aldığı, özel ders tasarımı ve öğretim yöntemlerinin uygulanarak farklı teknolojilerin kullanılmasını içeren planlı, kurumsal ve yönetsel bir faaliyet” olarak tanımlamıştır.

İşman (2005, s.316) uzaktan eğitimi şu şekilde tanımlamıştır; “farklı ortamlarda bulunan öğrenci ve öğretmenlerin, öğrenme faaliyetlerini, iletişim teknolojileri ve posta hizmetleri ile gerçekleştirdikleri bir eğitim sistemi modelidir”.

Uşun’a (2006, s.6) göre uzaktan eğitim; “öğrenme-öğretme sürecinin büyük bir bölümünde kaynak ve alıcının ayrı mekânlarda yer aldığı, alıcılara, zaman, mekân, yaş, yöntem vb. açılardan esneklik sağlayan öğrenme-öğretme süreçlerinde yazılı, basılı, görsel, işitsel ve yüzyüze eğitim gibi araç, gereç, materyaller ve yöntemlerin kullanıldığı, iletişim ve etkileşimin ise televizyon, bilgisayar ve internete dayalı teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.”

California Distance Learning Project’e (CDLP, 2016) göre uzaktan eğitimin tanımı: “Uzaktan eğitim, öğrencilerin eğitim kaynakları ile arasında bağlantı kurarak eğitimi sürdürmelerini sağlayan bir sistemdir. Uzaktan eğitim, herhangi bir eğitim kurumuna kayıtlı olmayan kişilere de öğrenme fırsatı sağlamaktadır. Ayrıca öğrenciye tanınan eğitim imkânlarının arttığını, mevcut kaynakların ve gelişen teknolojilerin öğrenciler tarafından kullanılmasına olanak verdiğini göstermektedir.”

Simonson ve diğerlerine (2006, s.32-33) göre uzaktan eğitime ilişkin yapılan tanımlamalar dört temel bileşeni içermektedir. Bu bileşenleri aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- İlk bileşen uzaktan eğitimin kuramsal boyutudur. Bu boyut, bireylerin eğitim ihtiyaçlarını gidermek için ve uzaktan eğitimi veren kurumun eğitim sürecine ilişkin faaliyetlerini içermektedir.
- İkinci bileşen ise öğretmen ve öğrencinin farklı mekânlarda olmasıdır. Bir diğer ifade ile coğrafi anlamda farklı yerlerde bulunan bireyleri işaret eder.

- Üçüncü bileşen etkileşimli iletişimdir. Etkileşim, öğrencilerin öğretmenleriyle ve diğer öğrencilerle anında ve sürekli bilgi paylaşımında bulunmalarına olanak sağlar.
- Son bileşen ise uzaktan eğitim sürecinde öğrenen bireylerin, öğretmenlerin, danışmanların ve kaynakların bir araya getirilmesini içermektedir.

Bu bileşenler aynı zamanda uzaktan eğitimin gerekliliğini de açıklamaktadır. Uzaktan eğitimin ortaya çıkmasında yüz yüze ortamdaki bazı sıkıntıların rol oynadığı bir gerçektir. Bunun yanı sıra insanların çalışma durumu, ailesi, yaşı, maddi olanakları eğitim alma isteğini olumsuz etkileyebilmektedir (Uşun, 2006, s.16). Verduin ve Clark (1994) ile Koşar ve diğerleri (2003), uzaktan eğitimi yüz yüze eğitimden ayıran özellikleri şu şekilde sıralamışlardır (Uşun, 2006, s.16):

- Öğretim sürecinin büyük bir kısmında öğretmen ve öğrencinin konum olarak birbirinden uzak yerlerde bulunması,
- Zaman ve mekân bağımsızlığı sağlanması,
- Herhangi bir etki olmaksızın öğrencinin kendi isteği ile öğrenmesi,
- Sürekli eğitim olanağı sağlayan bir araç olması,
- Ders sürelerinin kişiye göre değişken olması,
- Bireylerin eğitimi eşzamanlı (senkron) ve eşzamansız (asenkron) bir şekilde alabilmeleri,
- Eğitim ortamlarının öğrenci ile öğretmeni ve ders materyallerini bir araya getirmek için kullanılması,
- Öğretmen ve öğrenci arasında çift yönlü iletişimin sağlanması,
- Öğrenme-öğretme faaliyetlerinin sistemli ve planlı bir şekilde yürütülmesi, her türlü koşullara uyum sağlayabilen değişken ve esnek bir yapıya sahip olmasıdır (İşman, 2011, s.24).

Uzaktan eğitime ilişkin tanımlar ve yüz yüze eğitim ile olan farklılıkları, eğitim ihtiyacı duyan bireylere çeşitli açılardan fırsat eşitliği sağladığını ortaya koymaktadır. Yüz yüze eğitim ile kıyaslandığında, uzaktan eğitimin yararlarının ve sınırlılıklarının olduğundan söz edilebilir.

Uzaktan eğitimin, eğitim kurumları için sağlamış olduğu yararları (Moore ve Kearsley, 2005, s.7-8; Uşun, 2006, s.19-20; Kaya, 2002, s.21) şu şekilde sıralanmıştır:

- Tüm bireylerin, kendilerine sunulan eğitim olanaklarına erişimlerinin arttırılmasını sağlayarak, fırsat eşitsizliklerini dengeler.
- Öğrenme sürecinde öğrenciye yaş, zaman, mekân, öğrenme hedefleri ve kullanılan yöntem ve teknikler açısından esneklik ve çeşitlilik sağlaması,
- Eğitim hizmetlerinin kullanılması açısından ekonomiklik sunması,
- Eğitim programlarında standartlığın sağlanması,
- Yaşam boyu bağımsız öğrenme sağlaması ve öğrenmenin öğrencinin sorumluluğunda olması,
- Bireylerin sürekli değişen ihtiyaçlara göre şekillendirilebilen eğitim olanakları sağlaması,
- Konuyla ilgili uzman kişilerden çok sayıda öğrenenin faydalanmasını sağlaması,
- Öğrenciye çeşitli ve zengin öğrenme ortamları sunması,
- Büyük kitlelere eğitim olanağı sağlaması,
- Özel eğitim gereksinimi duyan bireylerin eğitiminde de kullanılabilir olması,
- Eğitimi hem bireyselleştirip hem de kişiselleştirmesi,
- Eğitim sisteminin kapasitesinin geliştirilmesine yardımcı olması,
- Bireylerin sahip olduğu bilgi ve deneyimlerin, çağın gereklerine göre geliştirilmesine yardımcı olması,
- Eğitim sistemleri için yeni uzmanlık alanları geliştirmeye yardımcı olmasıdır.

Uzaktan eğitimin bireylere çok yönlü olarak önemli yararlar sağladığı görülmektedir. Bu yararlarına karşın bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar Uşun (2006, s.19-20; Kaya, 2002, s.22) tarafından şu şekilde sıralanmıştır:

- Bilişsel davranışların kazandırılmasında etkili olmasına rağmen duyuşsal ve psikomotor davranışların kazandırılmasında etkili olmaması,
- Bireysel öğrenme alışkanlığı düşük olan öğrencilerin zorlanması ve onlara yeterince yardımın sağlanamaması,
- Çalışan bireylerin dinlenme için ayırdıkları zamanın büyük bölümü uzaktan eğitim için kullanılması,
- Öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişimin ve etkileşimin oldukça yetersiz olması ve öğrencilerin sosyalleşmelerini azaltması,

- Uygulama içeren dersler için yeterince faydalı olmaması,
- Öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunlara anında dönüt sağlanamaması,
- Öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılan yazılı, basılı, görüntülü ve sesli materyallerin dağıtımında ve erişiminde bir takım sorunların yaşanabilmesi,
- Yüz yüze eğitim boyutunda oluşturulan danışmanlık hizmetlerinin etkili sunumu ve hedef kitleye erişiminde bazı sınırlılıkların yaşanması,
- Uzaktan eğitimde bireyler kendine güvenmek zorundadır. Sözlü anlatımlardan ziyade basılı materyalleri incelemek zorunda olması,
- Yüz yüze ortama göre verimin düşük olması,
- Öğrencilerin eğitim veren kurumla irtibata geçmeleri için ulaşım ve iletişim teknolojilerine bağımlı olması şeklinde sıralanmıştır.

### **2.2.1. Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci**

Uzun yıllar boyunca üniversiteler ve açık eğitim kurumları öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve erişimi artırmak için yeni teknolojileri benimsemeyi ön planda tutmuştur. Taylor'ın (2001) geliştirmiş olduğu beş kuşak uzaktan eğitim modeline, en son Connolly ve Stansfield (2006) ile Caladine'in (2008), altıncı kuşak uzaktan eğitim modelini eklemesinden sonra, teknolojik ilerleme ile orantılı olarak gelişen uzaktan eğitimin evreleri altı kuşak çerçevesinde ele alınmaktadır.

Uzaktan eğitim ilk olarak dört kuşak boyunca gelişimini sürdürmüştür. Ancak internet teknolojilerindeki gelişme ile dördüncü kuşağın gelişmiş bir modeli olan beşinci kuşaktan da söz edilmiştir. Birincisi, baskı teknolojisine dayalı, iletişimin temelini yazışmanın oluşturduğu kuşak; ikincisi, çoklu ortam araçlarının kullanıldığı, ses ve video kayıt teknolojisine dayalı kuşak; üçüncüsü, senkron (eşzamanlı) iletişim fırsatları sağlamak için radyo/tv yayınlarının yanı sıra, telekomünikasyon uygulamalarına dayalı tele öğrenim, telekonferans, video konferans teknolojilerinin kullanıldığı kuşak; dördüncüsü ise esnek bir kuşak olarak yer almaktadır. Bu kuşakta materyaller internet erişimlidir. Birçok üniversite dördüncü kuşak ile uzaktan eğitim uygulamalarına başlamış olsa da, aslında beşinci kuşağa dayanan teknolojileri daha yoğun kullandıkları ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitimin beşinci kuşağı esasen internet ve web teknolojilerine dayalı dördüncü kuşağın gelişmiş bir türevidir (Taylor, 2001, s.3)



Uzaktan eğitimin gelişimini beş kuşak ile ele alan Taylor bu kuşaklarda kullanılan materyallerin yer ve zamana göre bağımlılığını, erişim hızı, materyal kalitesi, interaktif erişim durumlarını Tablo 1’de ele almıştır.

**Tablo 1.** Uzaktan Eğitimin Gelişim Süreci ve Kavramsal Çerçevesi (Taylor, 2001, s.3).

Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve İlgili Erişim Teknolojileri	Erişim Teknolojilerinin Niteliği					
	Esneklik			Yüksek Kaliteli Materyal	İleri Düzeyde İnteraktif Erişim	Sıfıra Yaklaşan Kurumsal Değişken Maliyetler
	Zaman	Yer	Erişim Hızı			
<b>BİRİNCİ KUŞAK</b> <b>Yazışmalar Modeli</b> Mektupla Öğretim	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
<b>İKİNCİ KUŞAK</b> <b>Çoklu Medya Modeli</b> Mektupla Öğretim	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Ses kaseti	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Görsel/kaset	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır	Hayır
Bilgisayar Temelli Öğrenim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
İnteraktif Video (disk ve teyp)	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
<b>ÜÇÜNCÜ KUŞAK</b> <b>Tele Öğrenim Modeli</b> Sesli Telekonferans	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Videokonferans	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Hayır
Sesli Grafik İletişimi	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
Eğitsel TV/Radyo Yayını	Hayır	Hayır	Hayır	Evet	Evet	Hayır
<b>DÖRDÜNCÜ KUŞAK</b> <b>Esnek Öğrenme Modeli</b> Online etkileşimli Çoklu Medya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
İnternet Temelli www erişimli Kaynaklar	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Bilgisayar Temelli İletişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Hayır
<b>BEŞİNCİ KUŞAK</b> <b>Akıllı Esnek Öğrenme Modeli</b> On-line İnteraktif Çoklu Medya	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
İnternet Temelli www Erişimli Kaynaklar	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Otomatik Cevaplamalı Bilgisayar Temelli İletişim Sistemlerinin Kullanımı	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Kampüs Girişinden Kurumsal Süreç ve Kaynaklara Erişim	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Her geçen gün gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin getirdiği yeniliklerin eğitimde de kullanıldığı görülmektedir. Bu teknolojilerin uzaktan eğitim uygulamaları için getirmiş olduğu yenilikler yeni bir kuşak olarak ortaya çıkmıştır. Taylor (2001) tarafından beş kuşak olarak tanımlanan uzaktan eğitimin gelişim sürecine, Connoly ve Stansfiel (2006, s.464) ile Caladine (2008, s.20) tarafından altıncı kuşağın eklendiği

görülmüştür. E-öğrenme olarak nitelendirilen bu kuşakta sosyal yazılımlar, öğrenciler tarafından oluşturulan ve paylaşılan kaynaklar, mobil öğrenme, çevrimiçi öğrenme modellerinin yer aldığı görülmektedir. Ayrıca altıncı kuşak, kullanıcı odaklı bir öğrenme modeli olup, katılımın ve etkileşimin arttığı bir modeldir (Caladine, 2008, s.83). Bugün uzaktan eğitim faaliyetlerinde yaygın olarak kullanılan sanal sınıf uygulamalarının da altıncı kuşakta yer aldığını söylemek mümkündür. Altıncı kuşağa ilişkin materyallerin yer ve zamana göre bağımlılığını, erişim hızı, materyal kalitesi, interaktif erişim durumlarını Tablo 2’de belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitimin Altıncı Kuşağı (Connoly ve Stansfiel, 2006; Caladine, 2008)

Uzaktan Eğitim Teknolojileri ve İlgili Erişim Teknolojileri	Erişim Teknolojilerinin Niteliği					
	Esneklik			Yüksek Kaliteli Materyal	İleri Düzeyde İnteraktif Erişim	Sıfıra Yaklaşan Kurumsal Değişken Maliyetler
	Zaman	Yer	Erişim Hızı			
<b>ALTINCI KUŞAK E-Öğrenme Modeli</b>						
Sosyal Yazılımlar	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Öğrenci tarafından oluşturulan kaynaklar	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Paylaşılan deneyim ve kaynaklar	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Çevrimiçi öğrenme toplulukları	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet
Mobil öğrenme	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet	Evet

Teknolojide yaşanan gelişmelerle birlikte, internet ve web ortamları aracılığı ile öğrenenlerin ve öğretmenlerin arasında dünya çapında yeni bir öğrenme kültürünün ortaya çıktığı söylenebilir. Aktif öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin yüksek oranda gerçekleştiği özellikle bir kültür olarak karşımıza çıkmıştır. Bu aşamada, yeni iletişim teknolojilerinin özellikle uzaktan öğrenme alanında yeni bir kültürün doğmasına rehberlik ettiği görülebilir (Yüzer, 2013, s.92).

Gelişim sürecinden de anlaşıldığı gibi uzaktan eğitimi uygulamaları ilk olarak mektupla başlamıştır. Bilgisayar teknolojilerinin gelişimiyle bilginin bilgisayar ortamına aktarılması gerçekleşmiştir. Özellikle görsel ve işitsel medya araçları ile etkileşimli ve görsel hale gelen bir uzaktan eğitim yapısına dönüşmüştür. İnternetin ortaya çıkması ve eğitim uygulamalarında da yerini almasıyla uzaktan eğitim fırsat eşitliği, zaman, mekân gibi kavramlar açısından daha anlamlı hale gelmiştir.

## 2.2.2. Uzaktan Eğitimde Roller

Uzaktan eğitimde aynı zamanda rol alan kişiler öğrenci, öğretmen (öğretim elemanı), yönetici ve yardımcı personellerdir. Bu kişilerin rollerine ilişkin görevleri aşağıda açıklanmıştır.

**Öğrenci:** Eğitim alma istekleri doğrultusunda uzaktan eğitim programlarına başvuru ve kayıtlarını yaptıran ve alacakları eğitimler için hazırlanan eğitim materyallerini takip ederek eğitimlerin sonunda gerekli öğrenim belgesini (diploma, sertifika vs.) almaya hak kazanan kişilerdir.

Uzaktan eğitim programlarının amacı öğrencinin ihtiyaçlarına cevap vermektir. Öğrencinin asli görevi ise öğrenme faaliyetlerini yerine getirmektir. Her yaş kesiminden bireylerin eğitim ihtiyaçları için uzaktan eğitime başvurdukları söylenebilir. Uzaktan eğitimin gerçekleştiği ortamlarda öğrenci, motivasyona, iletişime ve etkileşime ihtiyaç duyacaktır. Bu yüzden bazı öğrenciler birtakım sorunlar yaşayabilecektir. Yüz yüze sınıf ortamındaki öğrenci ve öğretmen kitlesinden uzak bir şekilde iletişimi ve etkileşimi gerçekleştirmiş olacaktır. Bunu sağlayacak olan ise uzaktan eğitim için web tabanlı iletişim ve etkileşim ortamlarıdır (Uşun, 2006, s.265).

Uzaktan eğitim ortamlarındaki öğrenciler, yüz yüze sınıf ortamlarındaki öğrencilere göre daha fazla sorumluluğa sahiptirler. Bu ortamdaki öğrenciler yüz yüze sınıflarda yaptıklarından daha çok çaba gösterirler ve teknoloji, öğrenme stratejileri ve diğer değişkenlere dayanarak çalışabilirler. Bu farklılıklara rağmen uzaktan eğitim öğrencilerinin yüz yüze sınıf ortamındaki öğrencilerden fazla olmasa bile, onlar kadar öğrenme sağlayabilecekleri beklenmektedir (Kaya, 2002, s.203).

Uzaktan eğitimde en az öğretmenler kadar öğrencilerin de yerine getirmesi gereken rollerin olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde kullanılan modeller öğrencilere yüz yüze eğitimden çok daha fazla sorumluluk yüklemektedir. Öğrenciler uzaktan eğitim sisteminin gerektirdiği rolleri ve sorumlulukları yerine getirerek daha aktif öğrenme sağlayıp, aidiyet duygusunu geliştirip, karşılaştıkları problemleri ortadan kaldıracak bireyler haline gelirler (İşman, 2011, s.399).

**Öğretmen/Öğretim Elemanı:** Tıpkı yüz yüze sınıf ortamındaki gibi uzaktan eğitim ortamındaki eğitim uygulamalarından sorumlu olan ve dersi veren kişidir. Bu eğitim faaliyetleri doğrultusunda uzaktan eğitim ortamında öğrencilerin kullanması için

gerekli dersin içeriğini sunan materyallerin hazırlanması, öğrenciye sunulması, öğrenciye derste verilen eğitimle ilgili geri dönütlerin sağlanması, ölçme ve değerlendirme gibi işlemlerin yapılması öğrenmenin sorumlu olduğu eğitim faaliyetleridir.

Uzaktan eğitiminde öğretmenlerin yerine getirmesi gereken farklı roller vardır. Bu rolleri İşman (2011, s.329-333) şu şekilde belirtmiştir:

- Görevlerini sorumluluk duygusuyla yapmalı,
- Öğrencilerin yaşayabilecekleri sorunlara karşı rehberlik hizmeti sunmalı,
- Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve beklentilerini bilmeli,
- Öğrencilerin motivasyonunu sağlamalı,
- İletişim engellerini gidermeli,
- Öğretmen-öğrenci etkileşimi için iyi bir ortam hazırlamalıdır.

**Yönetici:** Uzaktan eğitimde sistemin kurulmasını, yönetilmesi, sürdürülmesini, öğrencilerin sisteme kayıtlarını ve çıkabilecek sorunların çözüme kavuşturulmasını sağlayan kişidir. Yönetici diğer tüm personellerle eş güdümlü bir şekilde çalışarak öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamak üzere ortak kararlar alır ve bunları uygular.

Uzaktan eğitimin önemli bir boyutunu örgüt yapısı ve yönetimi oluşturur. Etkin bir yönetim için uzaktan eğitimin amacına uygun bir kurumun oluşturulması gerekmektedir (İşman, 2011, s.452). Uzaktaki öğrencilere eğitim hizmeti sağlayan uzaktan eğitim kurumları, örgün eğitim kurumlarına paralel olarak hizmet sunarlar. Ayrıca uzaktan eğitim kurumlarında örgün eğitim kurumlarından farklı hizmetlerin sağlanması gerekmektedir. Yöneticiler bu hizmetlerin yerine getirilmesinden bizzat sorumlu olan kişilerdir. Kaya (2002, s.65) bu hizmetleri şu şekilde sıralamaktadır:

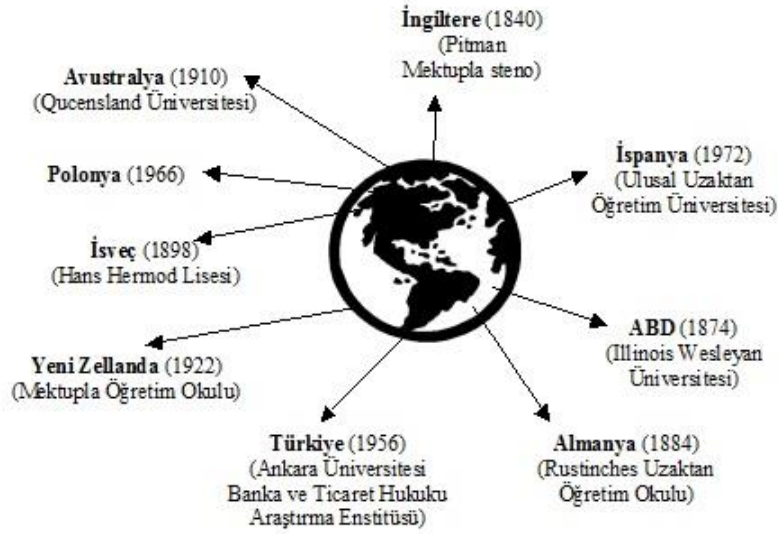
- Ders çalışma, iletişim ve kayıt amacıyla gerekli ders araç gereçleri ve yazılımın geliştirilmesi, üretilmesi, seçilmesi, satın alınması,
- Derslere ait materyallerin dağıtılması,
- Öğrenci ve öğretmen arasında çift yönlü iletişimin sağlanması,
- Uzaktan eğitimin sunmuş olduğu çalışma olanakları hakkında tanıtım ve bilgilendirmenin yapılması,
- Danışmanlık hizmetlerinin sağlanması,
- Ders değerlendirme hizmetleri,
- Yöneticilerin çalışmaları için olanakların sağlanması.

**Yardımcı Personeller:** Uzaktan eğitim ortamlarının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde aktif bir şekilde rol oynayan teknik personel, yazılımcı, materyal tasarımcı gibi elemanlara yardımcı personel olarak ifade edilir. Yardımcı personellerin ayrıca, öğrenci kayıt işlemleri, materyallerin çoğaltılması ve dağıtılması, uzaktan eğitim ortamı için ders içeriklerinin hazırlanması ve bunların zenginleştirilmesi için animasyon, simülasyon vb. yardımcı dokümanların hazırlanmasında da yer almaktadır.

### **2.2.3. Dünyada Uzaktan Eğitim Uygulamaları**

Uzaktan eğitim uygulamalarının uzun bir geçmişe sahip olduğu ve başlangıcının eski çağlara dayandığı kabul edilmektedir. Bunun en önemli gerekçesi, öğrenci ile öğretmen arasındaki yazışmanın resmi bir eğitim olarak kabul edilmesi olarak düşünülmektedir (Kaya, 2002, s.27). Simonson ve diğerlerine (2006, s.57) göre, uzaktan eğitim uygulamaları çok uzun bir geçmişe sahip olmakla birlikte, günümüzde eğitimciler tarafından yeni bir uygulama olarak görülmektedir. Dünyada teknoloji ile gelişen birçok unsur gibi uzaktan eğitim uygulamaları da sürekli gelişmektedir. Bazı ülkelerin bu süreçlere nasıl katılım gösterdikleri ise aşağıda kısaca ifade edilmiştir.

Uzaktan eğitim, Amerika, Kanada, Avustralya, İngiltere, Rusya, Hindistan, Polonya, Macaristan, Romanya vb. gibi dünyanın birçok ülkesinde bir yüzyılı aşkın süredir kullanılmaktadır. Böylece, bu ülkeler uzaktan eğitim sayesinde anayasalarında belirttikleri üzere vatandaşlarına eğitimde fırsat eşitliği sağlamışlardır (İşman, 2011, s.36). Dünyada uzaktan eğitime ilişkin bazı ülkeler ve uygulama türleri Şekil 1’de belirtilmiştir.



**Şekil 1.** Dünyadaki İlk Uzaktan Eğitim Uygulamalarından Bazıları (Kaya, 2002, s.30)

Uzaktan eğitim kavramının ilk ortaya çıkış tarihi tartışmalı bir durum olmakla birlikte 20 Mart 1728 tarihinde İsveç'te bulunan Boston Gazetesi mektupla steno dersi vermek istediğini duyurmuştur. Fakat iki yönlü iletişim ve değerlendirmeden söz edilmemiştir (Kaya, 2002, s.27,28; Uşun, 2006, s.210,211; İşman, 2011, s.38). Dünyada ilk uzaktan eğitim uygulaması 1840 yılında Isaac Pitman tarafından başlatıldığı kabul edilmektedir. Pitman, İngiltere'deki Bath'da mektup yoluyla steno dersi öğretmeye başlamıştır. Verdiği derste öğrencilerin yaptığı çalışmalara posta yoluyla ulaşmış ve değerlendirme amacıyla notlandırma da yapmıştır. (Kaya, 2002, s.28; Simonson ve diğerleri, 2006, s.36; Uşun, 2006, s.211; İşman, 2011, s.39).

Amerika Birleşik Devletleri'nde uzaktan eğitimin izleri 1873 yılına dayanmaktadır. O yıllarda mektuplaşma çalışmasının annesi olarak görülen Anna Eliot Ticknor tarafından kurulan evde çalışmayı destekleme derneğine kadar dayandığı kabul edilmektedir (Verdiun ve Clark, 1994, s.16). Amerika Birleşik Devletleri'nde örgütlü uzaktan eğitim faaliyetleri, Illinois Wesleyan üniversitesinde 1874 yılında hem lisans, hem de yüksek lisans derecelerinin alınabilmesiyle başlamış ve 36 yıl sürmüş, 1910 yılında ise sona erdirilmiştir. 1883 yılında Ethaco N.Y.'da "Correspondence University" kurulmuştur. Amerika Birleşik Devletleri'nin New York İhaca'da, 1883 yılında mektupla eğitim üniversitesi uygulamalarına başlamışsa da bir süre sonra, Illinois Wesleyan Üniversitesi gibi uygulamalara son vermiştir (Kaya, 2002, s.28).

1856 yılına gelindiğinde, uzaktan eğitim alanında örgütlü girişimlerin başladığı görülmektedir. Aynı yıl Toussaint ve Gustav Langenscheidt Dil Okulu Almanya'daki Berlin'de kurulmuştur. Uzaktan eğitim alanındaki ilk örgütlü girişim olarak kabul edilen bu dil okulu, 1884 yılında yine Berlin'de öğrencileri üniversite giriş sınavına hazırlayan Rustinches uzaktan öğretim okulu açılmıştır (Kaya, 2002, s.28). 1890'da Avusturalya Queensland Üniversitesi kampüs dışına açık bir eğitim programı yürütmüştür. 1891 yılına gelindiğinde, Pennsylvania'da yayınlanan bir gazete, yayınladığı bir broşürle madencilik yöntemlerini ve maden ocaklarında kazalara karşı alınması gereken önlemleri öğretmeye başlamıştır. Bu girişimlerden sonra, 1891 yılında, Wisconsin Üniversitesi yönetim kurulu uzaktan eğitim derslerinin yaygınlaştırılması konusunda karar almıştır. 1892 yılında ise, Chicago Üniversitesi'nde uzaktan eğitim bölümü oluşturulmuştur (Hızal, 1983, s.21). 1892'de Columbia Üniversitesinde özel bir bölüm kurulmuştur (Uşun, 2006, s.215).

Avustralya'da ilk uzaktan eğitim, 1910 yılında yükseköğretim basamağında başlatılmıştır. Queensland Üniversitesi'nde başlatılan bu uygulamada, üniversitenin yüz yüze eğitim gören öğrencilerine uygulanan standartlar, uzaktan eğitim öğrencileri için de uygulanmıştır. 1920'lerde aynı türden bir eğitim metodu Columbia üniversitesi tarafından gerçekleştirilmiştir (Kaya, 2002, s.29). Yeni Zelanda'da uzaktan eğitim uygulamalarına, 1922 yılında başlanmıştır. Bu ülkedeki uzaktan eğitimin ilk uygulandığı kurum, Yeni Zelanda Mektupla Öğretim Okulu'dur (Uşun, 2006, s.216).

Japonya'da ise 1948 yılında uzaktan eğitim sistemi, ortaokul, lise ve yüksek okulları tamamen kapsayan ve uzaktaki tüm bireylere eğitim olanağı sağlayan bir şekilde eğitim yasası çerçevesine alınmıştır (Uşun, 2006, s.216). 1986 yılında "University Of The Air" kurulmuştur. 1949 yılında üniversiteye kaydolmuş uzaktan eğitim gören öğrencilerin ders programları ve yönetim işlerini gerçekleştirmek için üniversite dışı öğretim fakültesi kurulmuştur. Bu örgütlenmenin ardından, özellikle büyük şehirlerde öğrencilerin yüz yüze öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla üniversite merkezleri de kurulmuştur (Alkan, 1997, s.71). Avustralya'nın uzaktan eğitim bakımından bir özelliği de ilk ve ortaöğretim basamağında uzaktan ilk uygulayan ülke olmasıdır (Kaya, 2002, s.29).

Polonya'da, 1966-1968 yılları arasında deneme niteliğinde, uzaktan eğitim çalışmalarına başlanmıştır. Gece kurslarına devam eden öğrencilere, televizyondan öğrenme olanakları sağlanmıştır (Uşun, 2006, s.217). İspanya'da 1972 yılında, ulusal uzaktan öğretim üniversitesi kurulmuştur. Merkezi Madrid'de bulunan bu üniversitenin,

1973 yılında öğretime başlamasıyla, İspanya'da da uzaktan eğitim uygulamalarına geçilmiştir (Kaya, 2002, s.29).

1982 sonrası internet aracılığı ile iletişim sistemleri tüm dünyaya yayıldıktan sonra uzaktan eğitim merkezleri de kendi bilgisayarlı iletişim sistemlerini kurmuşlardır (İşman, 2011, s.61). Özellikle internetin yaygınlaşması ile uzaktan eğitim merkezleri maliyeti düşürmek için; geleneksel posta yerine elektronik postayı, basılı kaynaklar yerine elektronik ortamda sunulan kitap ve yayınları kullanmaya başlamışlardır. Bununla birlikte etkililiğin ve iletişimin artırılması için uydu ve kiralık hatlar üzerinden sesli ve görüntülü konferanslara yer vermişlerdir.

İnternetin düşük maliyetli olması, çift yönlü etkileşime ve eş zamanlı-eş zamansız iletişime olanak sağlaması, zamanla uzaktan eğitim uygulamalarında hızlı bir şekilde yer almasını sağlamıştır (Simonson ve diğerleri, 2006, s.39). İnternet teknolojileri, uzaktan eğitim uygulamalarında gerçek anlamda zamandan bağımsız olma, çoklu ortam adı verilen ses, görüntü ve yazılı verilerin birlikte sunulması, kaynaklara hızlı erişim ve bilgiyi depolama gibi özellikleri beraberinde getirmiştir. İnternete dayalı uzaktan eğitim, kazandırmış olduğu bu yeni boyutlarla dünyanın birçok ülkesindeki uzaktan eğitim merkezlerinde hızla yaygınlaşıp kullanılmaya başlanmıştır.

Dünyada, Phoenix Üniversitesi gibi sadece internet üzerinden uzaktan eğitim gerçekleştiren eğitim kurumları olmakla birlikte, farklı düzeylerde uzaktan eğitim programları açmış, kayıtlı binlerce öğrenciye sahip olan Stanford Üniversitesi gibi yüksek prestije sahip üniversiteler de bulunmaktadır (Güzel, 2010, s.32). Gün geçtikçe bu üniversitelerin sayılarında artışların olduğu görülmektedir. Üniversitelerin yanı sıra çeşitli türdeki eğitim kurumlarının da sertifika ve kurs eğitimini uzaktan eğitim uygulamaları ile gerçekleştirdikleri görülmektedir.

#### **2.2.4. Türkiye’de Uzaktan Eğitim Uygulamaları**

Uzaktan eğitim bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılaması ve fırsat eşitliği sağlaması açısından birçok ülke tarafından benimsenmiş ve kullanılmıştır. Yapılan birçok araştırma göstermektedir ki, gelişmekte olan Türkiye, eğitim alanındaki çağdaşlık ve uygarlık sunan birçok gelişmeyi kendi eğitim sistemine uygulamaktan geri kalmamıştır. Bu çağdaş gelişmelerden biri de şüphesiz uzaktan eğitim uygulamalarıdır.



Uzaktan eğitimin Türk Eğitim Sistemi'ndeki gelişim süreci İşman (2011, s.106-107) tarafından üç kısımda ele alınmıştır. Bunlar “Kavramsallaşma Süreci”, “Mektupla Öğretim Süreci” ve “İletişim Teknolojilerini Kullanma Süreci” olarak açıklanmıştır. Bu süreçler Şekil 2’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.** Uzaktan Eğitimin Türk Eğitim Sistemi'ndeki Gelişim Süreci

Türkiye’de uzaktan eğitim görüşü ilk kez, 1927 yılında eğitimle ilgili sorunların görüşüldüğü bir toplantıda gündeme alınmıştır. Toplantıda, uzaktan eğitimden yararlanılarak halkın okuryazar hale getirilmesi fikri vurgulanmıştır. Ancak o yıllarda mektup yoluyla gerçekleştirilmesi önerilen uzaktan eğitim uygulaması başlatılamamıştır (Alkan, 1987, s.91). Bunun en önemli nedeni, halkının %90’ının okuryazar olmadığı bir ülkede öğretmensiz okuma yazma öğretiminin gerçekleşmeyeceği düşüncesi idi. 1956 yılına gelinceye kadar, Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamasının başlatılıp başlatılmaması gerektiği tartışılmıştır. Bu yüzden 1927-1955 yılları arasındaki dönem Türkiye’de uzaktan eğitim bir düşünce olarak tartışıldığı kavramsallaşma süreci olarak kabul edilmektedir. Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulaması ilk olarak, 1956 yılında Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü tarafından başlatılmıştır. Bu uzaktan eğitim uygulamasında, bankalarda çalışanlar mektupla öğrenim görmüşlerdir (Kaya 2002, s.29, 30).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilk kez 1960 yılında “Mektupla Öğretim” adı altında uzaktan eğitim uygulamaları yapılmış ve 1961 yılında “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulmuştur (Uşun, 2006, s.219; Zırhlıoğlu, 2006, s.48). Bu çalışmalar sonrasında 1966 yılında “Mektupla Öğretim ve Teknik Yayınlar Genel Müdürlüğü” kurulmuştur. Bir süre “7. Akşam Sanat Okulu” ve “Mektupla Öğretim Merkezi”nce yürütülen Mektupla Öğretimin kapsamı 1974 yılında Bakanlık onayı ile her düzeyde

mektupla öğretim etkinliklerini kapsayacak şekilde genişletilmiş ve “Mektupla Öğretim Merkezi” kurulmuştur. Daha sonra 1974’te Bakanlık onayı ile bu merkeze bağlı olarak “Meslekî ve Teknik Öğretim Mektupla Öğretim Okulu” adı ile yeni bir okul açılmıştır. Mektupla Öğretim Okulu’nda meslekî-teknik kurslarının yanında, “Üç Yıllık Eğitim Enstitüleri” ile “Kız Teknik Yüksek Öğretmen Okulu”, “Erkek Teknik Yüksek Öğretmen Okulu” ve “Ticaret Turizm Yüksek Öğretmen Okulu”nun bütün bölümlerinin programları uygulanmaya alınmıştır. Bu programlara 1974-1975 öğretim yılında 50 bine yakın sayıda öğrenci kayıt yapmış ve öğrenimini tamamlamıştır. Sonrasında 1975 yılında Bakanlık onayı ile “Yaygın Yükseköğretim Kurumu” (YAYKUR) kurulmuş ve Mektupla Öğretim Merkezi bu kuruma bağlanmıştır (MEB, 1982, s.1). YAYKUR’un kuruluş amacı ise lise ve dengi okullardan mezun olarak bir üniversite ya da yüksek okula girme imkanı bulamayan öğrencilere, toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim imkanı sağlamaktır (Kaya, 2002, s.31). Bu kurumun bünyesinde, mektupla öğretim, örgün yükseköğretim ve açık yükseköğretim programlarına yer verilmiştir (Kaya ve Odabaşı, 1996, s.32). Ancak 1978-1979 yıllarında kayıtlı öğrenciler Gazi Eğitim Enstitüsü’ne aktarılarak bu girişim sona erdirilmiştir (Hakan, 1998, s.62; Özdil, 1986, s.20).

6 Kasım 1981 tarihinde yürürlüğe giren ve Türk Yükseköğretimini yeniden düzenleyen 2547 sayılı kanunun 5. ve 12. maddeleri, Türk Üniversitelerine Sürekli ve Açıköğretim yapmak hakkını tanımıştır. Daha sonra bu görev bilimsel birikim, akademik deneyim, nitelikli insan kaynağı ve uluslararası standartlarda teknik/teknolojik altyapıya sahip olan Anadolu Üniversitesi’ne 20 Temmuz 1982’de çıkartılan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile verilmiştir. Mevcut İletişim Bilimleri Fakültesi bünyesinden doğan Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi böylece ülke düzeyinde uzaktan öğretim hizmeti ile görevlendirilmiştir. 1981 yılında Türkiye’de yükseköğrenime olan talep 420 bin iken, üniversitelere girebilen öğrenci sayısı 54 bin dolayındaydı. Yani o dönemde var olan üniversiteler talebin yaklaşık % 13’ünü karşılayabiliyordu. Öte yandan eğitim teknolojisindeki gelişmeler, eğitimin duvarların dışına taşınması düşüncesini, uzaktan eğitim modelini zorunlu kılıyordu. Bu düşünceler uygulamaya dönüştü ve Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi 1982-83 öğretim yılında, yüksek eğitimde yüksek standartlarda fırsat eşitliği ilkesiyle ve Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi ile eğitim veren ilk fakülte olarak hizmete başladı. 1982-1993 yılları arasında Türkiye’de, Anadolu

Üniversitesi'nin sunduğu Açıköğretim'e olan talep hızla arttı. Bu talepler doğrultusunda birçok farkı önlisans ve lisans programları açıldı (AÜ, 2016).

Türkiye'de 1992 yılında, uzaktan öğretim teknolojilerini kullanarak lise öğrenimi veren ve bu hizmeti merkezi sistemle yürüten Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığı bünyesinde, Açık Öğretim Lisesi kurulmuştur (AÖL, 2016). Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, yüz yüze eğitimi ve staj çalışmaları ile bugüne kadarki uygulamalardan alınan geri bildirimler sonucunda, Açık Öğretim Lisesinde mevcut olan mesleki orta öğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesine imkân verilebilmesi için 1995 yılında Meslekî Açık Öğretim Lisesi'nin kuruluşu zorunlu hale getirmiştir (MAÖL, 2016).

Açık İlköğretim Okulu, Bakanlık Makamınının 12.09.1997 tarih ve 1651 sayılı onayı ile Film Radyo Televizyonla Eğitim Başkanlığına bağlı olarak kurulmuştur. 1998-1999 eğitim öğretim yılında hizmete başlamıştır. Kasım 2011'e kadar Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde hizmet sunan Açık İlköğretim Okulu 11 Kasım 2011 tarihli Bakanlık hizmet birimlerinin alt birimleri ve görevleri hakkındaki Makam Oluru ile kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Daire Başkanlığı'na bağlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile 21.07.2012 tarihinde adı "Açık Öğretim Ortaokulu" olarak değişmiştir. Açık Öğretim Ortaokulu öğrencilerinin kayıt işlemleri ve veri girişleri 2012/45 sayılı genelge ile Halk Eğitimi Merkezi ve Mesleki Eğitim Merkez Müdürlüklerine devredilmiştir (AÖO, 2016).

Fırat Üniversitesi 1991 yılında televizyon istasyonu kurarak başlattığı uzaktan eğitim uygulamasını (İşman, 2011, s.118) bugün hem Fırat televizyonu olarak hem de web tabanlı olarak sürdürmektedir. Bilkent Üniversitesi 1996 yılında uzaktan eğitim merkezini kurmuştur. Uzaktan eğitim faaliyetlerini çoğunlukla video konferansı ile gerçekleştirmiştir. Bu program çerçevesinde Amerika'daki New York Üniversitesi ile video konferanslar düzenlemiştir (İşman, 2011, s.123). Orta Doğu Teknik Üniversitesi 1997 yılından beri internet ortamında, bilgi teknolojileri sertifikası, dil eğitimi ve lisans düzeyinde bazı programlara ait çeşitli dersleri içeren faaliyetler yürütmektedir (Karaağaçlı, 2004, s.165). Sakarya Üniversitesi 1998 uzaktan eğitim faaliyetlerine radyo televizyon programları ile başlamıştır. İstanbul üniversitesi 2000 yılında uzaktan eğitim

faaliyetlerine başlayarak tıp fakültesi derslerini Harran Üniversitesi'ne uzaktan eğitim ile vermişlerdir (İşman, 2011, s.124).

Yüksek Öğretim Kurulu, 14 Aralık 1999 tarihli ve 23906 sayılı Resmî Gazetede “Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği” yayınlamaya, Türkiye’de yükseköğretimi yeni kitlelere yaygınlaştırmak için üniversitelerin eğitim-öğretim olanaklarını paylaşılmasını sağlayarak uzaktan eğitimi yaygınlaştırmak istemiştir (YÖK, 1999).

2010 yılı itibariyle Türkiye’de birçok devlet üniversitesi veya özel üniversitenin uzaktan eğitim faaliyetine başladığı görülmektedir (İşman, 2011, 125-148). Özellikle teknolojiye gelişmelerden ve bireylerin eğitim ihtiyaçlarından dolayı gün geçtikçe bu faaliyetleri gösteren üniversitelerin sayısının artmaktadır. Uzaktan eğitim uygulamaları denildiği zaman teknolojiyle bütünleşmiş eğitim uygulamaları gelmektedir. Bu anlamda internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamalarına açıklık getirmekte fayda vardır.

### **2.2.5. İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim (İTUE)**

İnsanoğlunun günümüzde vazgeçemeyeceği en zaruri ihtiyaçlardan biri şüphesiz teknolojidir. Özellikle bilgisayarın insanların hayatında yer etmesi, ardından internetin ortaya çıkması ve teknolojiyle birlikte hızla gelişmesi yakın zamanda görmüş olduğumuz önemli gelişmeler arasındadır. Bilgisayar ve internet teknolojileri birçok alanda kullanılmaya başlarken eğitim uygulamaları da bu teknolojilere kucak açmış ve bütünleşmiştir. Bugün eğitim yazılımları, uzaktan eğitim uygulamaları, mobil eğitim gibi bilgisayarın çeşitli türlerini ve internet teknolojisini kapsayan çeşitli eğitim uygulamaları görülmekte ve kullanılmaktadır.

Dünya genelindeki en geniş ağ olarak bilinen internet çok sayıda bilgisayarı birbirine bağlayan bilgisayar ağı olarak tanımlanır. İnternet, İngilizce iki kelime olan; international (inter) ve network (net) kelimelerinin kısaltılmasıyla oluşmuş ve anlam olarak uluslararası iletişimi ifade etmektedir (İşman, 2005 s.256; Uşun, 2006, s.93). İnternet, milyonlarca hatta milyarlarca bilgisayarı birbirine bağlayan uluslararası düzeyde bir bilgisayar ağı ve dünya genelinde insanların iletişim kurmalarını sağlayan herkese açık bir haberleşme ağıdır (Seferoğlu, 2006, s.138). İnternet, kullanıcıların e-posta ve çeşitli yazılımlarla iletişimde buldukları, bilgiye ve veri tabanlarına eriştikleri, çeşitli

programları ve dosyaları gönderip aldıkları sanal bir ortamdır (Karataş, 2008, s.3). İlk olarak 1960 yılında Amerika Birleşik Devletleri hükümeti tarafından askeri amaçlı olarak geliştirilen ARPANET projesine dayanan internet, günümüzde insanların bilgisayarlarını ve mobil cihazlarını birbirine bağlayan ve iletişim kurmalarını sağlayan en temel araç haline gelmiştir (Vikipedi, 2016).

İnternetin alt yapısı ile uzaktan eğitim uygulamaları daha farklı boyutlara ulaşmıştır. İşman (2005, s.273), internetin uzaktan eğitimi daha kalıcı ve etkili hale getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca uzaktan eğitimdeki kalıcılığın internetin sahip olduğu temel güçlerden kaynaklandığını belirterek bu güçleri şu şekilde sıralamıştır:

- İnternet sanal bir kütüphanedir. Milyonlarca insan öğrenme etkinlikleri ve araştırmaları için gerekli olan sayısız bilgiye buldukları mekândan rahatlıkla ulaşabilmektedir.
- İnternet çok kültürlü bir özelliğe sahiptir. Farklı ülkelerin kültürleri, özellikleri araştırılabilir. Örneğin bir ülkeye ait yemeğin tarifini internetten elde ederek hazırlamak mümkündür.
- İnsanlar yolculuk ve ziyaret yapmadan farklı ülkelere ve kıtalara hakkında deneyim kazanabilir.
- İnternet geniş düşünce biçimlerini kapsamaktadır. Bir konu hakkında tek taraflı düşünmek mümkün değildir. Çünkü internet araştırılan konu hakkında değişik görüşleri ve bilgileri içermektedir. Bu sayede araştırmacı farklı düşüncelere ulaşarak kendisi karar vermeye çabalar.
- Bilgiye ulaşmak çok hızlıdır. Araştırılan konu hakkındaki birçok bilgiye dünyanın herhangi bir yerinden çok hızlı bir şekilde ulaşmak mümkündür.
- Çok güçlü bir bilgi bankası olan internet, insanların yeni bilgilere ulaşmasını sağlar. Bu sayede yeni araştırmaların ve buluşların da gerçekleşmesini sağlamış olur.
- İnternet bir konunun araştırılmasında yardımcı ve rehber konumundadır. İnternet sayesinde kullanmış olduğumuz arama motorları belirlenen konu hakkında bilgi içeren sayısız internet sitelerine ulaşmanızı sağlar.
- İnternet sayesinde hayat boyu öğrenme sağlanır. Hangi yaşta ve şartlarda olursak olalım internet sayesinde öğrenmeyi yaygın bir şekilde gerçekleştirebiliriz.

- İnternet sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde bulunan bir insan bilgi merkezi haline gelmiştir. Sahip olduğu bilgileri internet sayesinde hızlı bir şekilde üretir ve yayar.
- İnternet öğrenme-öğretme faaliyetlerini her zaman desteklemektedir.

İnternetin sahip olduğu bu temel özellikler sayesinde eğitim uygulamalarında kullanımı kaçınılmazdır. Birbirinden uzak coğrafyalarda bulunan insanların iletişimini ve bilgi paylaşımını sağlayan internet, uzaktan eğitimi ilk kuşaklardaki geleneksel yapısından çıkararak internet tabanlı bir duruma getirmiştir.

Uşun'a (2006, s.113) göre, internet tabanlı uzaktan eğitim (İTUE), öğrenen ve öğretmenin hem zaman hem de mekân farklılığı içeren durumlarda alt yapı olarak interneti kullanarak gerçekleştirdikleri eğitim sürecidir. Kaya (2002, s.236), internetin uzaktan eğitimde kullanılmasının başlıca amacını daha çok öğrenenin faydalanmasını sağlamak olarak ifade etmiştir. Öğrenciler belirlenen zamanda veya bu zamanın dışında herhangi bir yerden derslere katılabilmektedir.

İTUE, internetin altyapı olarak kullanıldığı birçok uzaktan eğitim modelini içeren bir yaklaşım şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim için kullanılan HTML sayfa yapıları, tele-konferans görüşmeleri, sanal sınıflar, elektronik postalar, elektronik ortamda hazırlanmış doküman, materyal, kitap ve yayınlar internet tabanlı uzaktan eğitimin unsurları olarak kullanılan modellerdir. Günümüzde en sık kullanılan model ise web tabanlı uzaktan eğitim (WTUE) modelidir (Al ve Madran, 2004, s.263). İnternet tabanlı olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim uygulamalarının eşzamanlı (Senkron) ve eşzamansız (Asenkron) olmak üzere iki çeşidinin olduğu söylenebilir.

İnternet teolojilerinin kullanılarak gerçekleştirildiği uzaktan eğitim türleri eş zamanlı (senkron) ve eş zamansız (asenkron) olarak gerçekleşir (Berge, 1999, s.6; Türkoğlu, 2001: Aktaran, Odabaş, 2004, s.4; Uşun, 2006, s.119). Eş zamanlı uzaktan eğitim, klasik sınıf ortamında yüz yüze gerçekleşen eğitim modelidir. İnternet tabanlı eğitim modelinde ise, önceden belirlenen program çerçevesinde öğrenci ve öğretmen internet aracılığıyla birebir iletişim kurup, görüntülü ve sesli konferans veya canlı ders yaptıkları eğitimdir. Bu modelde tüm katılımcılar arasında iki yönlü etkileşim ve iletişim vardır. Örnek olarak, sanal sınıflar, görsel ve işitsel konferanslar, internet üzerinden telefon bağlantısı, çift taraflı (etkileşimli) ve canlı uydu yayınları örnek olarak verilebilir. Öğrenciler eşzamanlı eğitimin üstünlüklerinden çeşitli şekillerde yararlanabilmektedir. Eşzamanlı eğitim ile

tartışma ortamı yaratmak, soru sorup cevap almak, anında test yapmak, video ve çoklu ortam olanaklarından yararlanmak, sunum yapmak, birçok öğrenci ile aynı anda iletişim kurmak, içeriğe farklı yerlerden ulaşmak olanaklıdır.

Asenkron uzaktan eğitim ise zamandan ve mekândan bağımsız olarak gerçekleşen eğitimidir. Asenkron eğitim, internet üzerinden etkileşimsiz bir ortamda gerçekleşir. Öğrencinin önceden hazırlanmış ve kendi içinde etkileşimi olan yazılımları ve ders materyallerini kullanarak gerçekleştirdiği eğitim modelidir. Öğrenci burada öğrenmeyi kendi hızına göre ve istediği zamanda gerçekleştirebilir. Öğrenci ve öğretmen iletişimi elektronik posta veya yazıya bağlı görüşme şeklinde gerçekleşebilir. Eşzamanlı eğitimde, tartışma forumları, tartışma listeleri, e-posta gibi araçlar kullanılmaktadır. Kalıcı web sayfaları, otomatik puanlanan testler eşzamanlı olanlardır. Öğrenciler istedikleri zaman onları okuyabilirler. Burada önemli olan “aynı zaman” ifadesinin tanımlanmasındadır. Bazılarına göre “aynı zaman” dakikalarla ya da saniyelerle ifade edilirken bazılarına göre ise saatler ve günlerle ifade edilebilmektedir (Horton, 2000; Joliffe ve diğerleri, 2001).

İnternet tabanlı olarak ifade ettiğimiz uzaktan eğitime birçok kavram ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar içerisinde; internet tabanlı uzaktan eğitim, web tabanlı öğrenme, e-öğrenme, sanal öğrenme, çevrimiçi öğrenme gibi birçok kavramlar ortaya çıkmıştır. Bazen birbiri yerine kullanıldığı görülse de anlamca birbirinden farklıdır. Bu kavramlarla birlikte eğitim, öğretim ve öğrenme kavramlarının da kullanıldığı görülmektedir. İnternetin teknolojilerinin her türlü imkânlarından faydalanarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim modelleri; web tabanlı öğretim, web tabanlı uzaktan eğitim, internet tabanlı uzaktan eğitim olarak ifade edilmektedir. Bu tür uzaktan eğitimlerle gerçekleşen öğrenmelere de web tabanlı öğrenme, e-öğrenme, sanal öğrenme, çevrimiçi öğrenme denilmektedir. İlgili alan yazında çoğunlukla birbiri yerine kullanılan bu kavramların açıklanmasında fayda vardır.

#### **2.2.6. Web Tabanlı Uzaktan Eğitim (Web Tabanlı Öğrenme)**

Web tabanlı olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim türleri, web tabanlı uzaktan eğitim, web tabanlı öğrenme, web tabanlı öğretim gibi farklı şekillerde ifade edilmektedir. French (1999) web tabanlı öğretimi, bilgisayar ağları (internet) ile bilginin öğrencinin

erişimine sunulması olarak tanımlamıştır (Akt. Oral ve Kenanoğlu, 2012, s.72). Web tabanlı uzaktan eğitim, öğrenmenin teşvik edildiği ve desteklendiği anlamlı bir öğrenme ortamı oluşturmak amacıyla web üzerinde bulunan kaynakları kullanan hipermedya tabanlı bir öğretim programıdır (Bay ve Tüzün, 2002, s.13-22).

Çevrimiçi ders materyalleri içerdiğinden dolayı web tabanlı öğrenme (WTÖ), genellikle çevrimiçi öğrenme ya da e-öğrenme olarak da ifade edilir. Web üzerinden e-posta, video konferans ve canlı dersler (video aktarımı) tartışma forumları kullanmak mümkündür. Web tabanlı öğrenme ortamları aynı zamanda basılı ders malzemeleri gibi statik sayfalar sağlayabilir. Web tabanlı öğrenmenin bir diğer önemi de ders materyallerine ulaşmak için kullanılan web sayfalarının diğer sayfalara erişim sağlayan köprüler içeriyor olmasıdır. Böylece büyük miktarda erişime olanak sağlanmış olur (McKimm ve diğerleri, 2003, s.870).

Aslantürk'e (2002, s.5) göre, günümüzde web tabanlı uzaktan eğitimin kabul görmesindeki en önemli sebeplerden birisi zaman ve mekândan bağımsız olmasıdır (Akt. Al ve Madran, 2004, s. 263). Zaman, mekân ve programlar açısından öğrencilere esneklik sunan WTÖ bu sayede ev, iş ve okul sorumluluklarını dengelemeye fırsat tanımaktadır. Üniversite eğitimini tamamlamak için öğrencilerin ikamet şartlarını değiştirmelerine gerek kalmaz. Bireyler iş hayatlarının yanı sıra evden çalışma düzeni ile kendi becerilerini ya da eğitimlerini yükseltebilirler. Öğrenci sayıları arttıkça sık sık eş zamanlı uzaktan eğitim dersleri gibi seçenekler sunulur. Yaşam boyu öğrenme isteyen bireyler için internet üzerinden sunulan birçok seçenek içermektedir (Brown, 2000, s.2).

Web tabanlı olarak gerçekleştirilen uzaktan eğitim türleri hızlı ve etkileşimli bir öğrenmeye olanak sağlar. Web tabanlı öğretimde kullanılan araçlar ve materyaller, zengin bilgi kaynağı, bilgiyi yapılandıracak etkileşimli bir ortam ve kullanıcıların bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlar. Ayrıca daha fazla danışmanlık hizmeti, tartışma imkânı ve bilgi alışverişi sağladığı için öğrenci merkezli, demokratik ve bireysel öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Keser ve diğerleri, 2002, s.190).

WTUE'nin en önemli avantajları arasında sanal bir kampüs yaratılabilmesi ve eşzamansız eğitime olanak sağlaması yer almaktadır. Asenkron uzaktan eğitim, öğrenci ve öğretmen aynı anda aynı sınıfta bulunmayan öğrenme durumları için alternatif bir modeldir. Öğrencilerin içeriğe istedikleri zaman ulaşarak kaynaklardan istedikleri ölçüde



ekonomik ve hızlı bir şekilde faydalanabilmelerine olanak sağlayan ideal bir modeldir (Carswell ve Venkatesh, 2002, s. 475).

### **2.2.7. E-öğrenme (Sanal öğrenme)**

İnternet teknolojilerinin hızla bir şekilde insanların hayatına girmesiyle “elektronik” kelimesinin ilk harfini birçok uygulama, hizmet veya faaliyetin önünde görmekteyiz. Gerçek ortamda yapılan işin internet destekli ortamda yapılan halini ifade etmek için başına “e” harfi eklenir. İlk olarak geleneksel postadan farklılığını ifade etmek için e-posta (elektronik posta) olarak ortaya çıkan elektronik ifadesi bugün birçok hizmet ve faaliyette (e-devlet, e-okul, e-öğrenme, e-imza, vb.) kullanılmaktadır. Uzaktan eğitim, internetle birlikte farklı bir boyut kazanmış ve öğrenme ihtiyacı duyan bireylere önemli olanaklar sağlamaktadır. Alan yazında e-öğrenme kavramıyla birlikte sanal öğrenme kavramının da birlikte kullanıldığı görülmektedir.

E-öğrenme terimi 1990’lı yılların ortalarında internetin gelişmesi ve eşzamansız tartışma gruplarına olan ilgiden sonra kullanıma girmeye başladı. E-öğrenmenin burada amacı bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan zamandan ve mekândan bağımsız araştırma toplulukları oluşturmaktır. E-öğrenme, bilgiyi doğrulamayı ve yapılandırmayı amaçlayan, biçimsel olarak elektronik aracılı eşzamanlı ve eşzamansız iletişim olarak tanımlanmaktadır (Garrison, 2011, s.2).

Khan’a (2001) göre e-öğrenme, web tabanlı eğitim, web tabanlı öğrenme, internet tabanlı eğitim, gelişmiş dağıtılmış öğrenme, açık/esnek öğrenme ve online (çevrimiçi) eğitim gibi kavramlar eşanlamlı olarak görülür ve birbiri yerine kullanılır (Akt. Forman ve diğerleri, 2002, s.77).

E-öğrenme; internet veya bilgisayar ağları üzerinden sunulan web tabanlı bir eğitim sistemi olarak tanımlanabilir. Yüz yüze eğitim anlayışından en büyük farkı, içerdiği teknoloji boyutu gibi görünse bile aslında köklü bir değişimi öngörmektedir. Bu yaklaşım öğrenciyi merkeze alarak bilgiye ulaşması için motive eden ve ona öncelik tanıyan bir modeldir. E-öğrenme sayesinde öğretmen ile öğrenci aynı ortamda ve aynı anda bulunmalarına gerek kalmadan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirebilirler (Uşun, 2006, s.118).

Frisen ve diğerklerine (2001) göre, e-öğrenme ortamlarında öğrenciler sunulan derslere zaman sınırlaması olmaksızın ulaşabilirler. Öğretmen tarafından öğrencilere hızlı bir şekilde sunulan akademik danışmanlık hizmetleri onların sorunlarına çözüm getirebilir. Bunun için iletişimi sağlamak amacıyla e-posta ve sohbet odaları gibi bazı olanakları kullanabilirler. E-öğrenme ortamları çok sayıda uygulamaya olanak sağlamaktadır. Öğrenme faaliyetlerinin etkili bir şekilde sağlanması için bir e-öğrenme materyali; metin, ses, görsel ve grafik destekli sunumlar, videolu anlatımlar, animasyonlar, simülasyonlar, oyunlar, testler ve geri bildirimli araçlarla desteklenmiş etkileşimli bileşenlere sahip olmalıdır (Çakıroğlu ve Baki, 2006, s.172).

E-öğrenme sürecinde öğrenciler yüz yüze ortamdaki çok farklı bir sanal bir ortamda bulunmaktadır. Yüz yüze ortamdaki gibi etkileşime girmesi gereken öğretim materyalleri, oturduğu sıra, yazı tahtası gibi fiziki etkenler bulunmamaktadır. Sanal birliktelik diye ifade edilen bu ortamda öğrenciler özgür bir şekilde bilgi paylaşımında bulunabilmektedirler. Sanal ortamdaki öğrenciler hızlı ve gelişmiş internetin imkânları ile sesli ve görüntülü bir şekilde iletişim kurma imkânına sahiptirler (Tooper, 2004; Baki, 2002, Akt. Gökdaş ve Kayri, 2005, s.4).

### **2.2.8. Çevrimiçi Öğrenme**

Günümüzde uzaktan öğrenme denildiğinde internet destekli ya da web teknolojilerine dayalı olan öğrenmeleri içermektedir. Çevrimiçi kavramı hem internetin çeşitli teknolojilerini hem de web teknolojilerini içermektedir. İnternetin günümüzde en gerekli iletişim ve araştırma kaynaklarından biri haline geldiği söylenebilir. Sadece evlerde, işyerlerinde değil her yerde bilgisayarlar ve mobil cihazlar (dizüstü bilgisayar, tablet pc, akıllı telefon, vb.) sayesinde internet ile dünyaya açılabilirler. Bu teknolojiler sayesinde insanların sürekli olarak çevrimiçi olduklarını söylemek mümkündür. Bu durum öğrenme faaliyetlerine de yansımıştır.

Çevrimiçi öğrenmeyi 2000'li yıllardan bu yana etkileyen iki önemli faktörden söz edilebilir. Bunlardan birisi gelişen teknolojiler, diğeri ise çevrimiçi öğrenmeye verilen değerin artmasıdır. Çevrimiçi öğrenmenin gelişimini etkileyen bu faktörler eğitim uygulamalarında kabul görmesini ve güvenilir olmasını da sağlamıştır (Dittmar, 2009, s.2). Bu alanda yapılan çalışmalar arttıkça, literatürde çevrimiçi öğrenmenin doğasını

ortaya çıkarmaya başladı (Schrum ve Hong, 2002, s.58). Literatürde çevrimiçi öğrenme; web tabanlı öğrenme, internet tabanlı öğrenme, ağ tabanlı öğrenme gibi isimlerle de anılmaktadır (Barron, 1998, s.356). Çevrimiçi öğrenmede farklı uygulamaların olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitimde kullanılan bu farklı uygulamalar; öğretmenden kullanılan öğrenme materyallerine, kullanılan teknolojiye ve öğretmenin diğer öğrenenlerle etkileşimine kadar farklılıkları içermektedir. Bu yüzden çevrimiçi öğrenmeye ilişkin literatürde birçok tanımlamayla karşılaşmaktadır.

Carliner (1999), çevrimiçi öğrenmeyi bilgisayar üzerinde sunulan eğitsel materyaller şeklinde tanımlamaktadır. Khan (1997) çevrimiçi öğretimi, web ortamının kullanılarak, uzaktaki dinleyiciye eğitim sunan yenilikçi bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır. Bu tanımlara göre çevrimiçi öğrenme, web aracılığı ile sunulan daha fazla eğitsel materyal kullanımını ve sunumunu içerir. Öğrenci ve öğrenme süreci çevrimiçi öğrenmeye odaklanmalıdır (Akt. Küçük, 2010, s.10).

Ally (2004, s.16-17) tarafından yapılan tanımlamada ise, içerik, öğretmen ve diğer öğrenenlerin etkileşim içerisinde olduğu, öğrenme süreci boyunca desteğin sağlandığı, bilgiyi elde etmek, kişiliği yapılandırmak ve öğrenme deneyimlerini geliştirmek için internet erişimli öğrenme materyallerinin kullanıldığı, bir yaklaşım olarak tanımlanmıştır.

Rosenberg (2001) çevrimiçi öğrenmeyi, standart internet teknolojisini kullanan bir bilgisayar aracılığı ile son kullanıcıya içeriğin aktarılması şeklinde tanımlamış ve çevrimiçi öğrenmede Web TV, Palm Pilot gibi kişisel sayısal yardımcılar ve günümüz teknolojilerine uygun akıllı cep telefonu gibi teknolojilerinde kullanılabileceğini belirtmektedir (Akt. Küçük, 2010, s.11).

Long (2004) çevrimiçi öğrenmeyi, elektronik ortamların temel alındığı tüm öğrenme uygulamaları olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu tanımlı daha da genişleterek çevrimiçi öğrenmeyi etkileşim ve sunum için bilgisayar ağlarının kullanıldığı öğrenme biçimleri olarak tanımlamıştır. Böylece çevrimiçi öğrenmenin sunum ve dağıtım özelliğinin yanı sıra etkileşim içermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Çevrimiçi öğrenmenin gerçekleştiği ortamlara ilişkin Russell (1999, s.30) tarafından yapılan tanımlamada ise, çevrimiçi öğrenme ortamları; farklı coğrafyadaki ve yaştaki birçok insan ilgi ve ihtiyaçlarına göre birleşerek bağlantı kurmalarını mümkün kılar.

Harasim'e (1990, s.42-43) göre, öğrenciler arasındaki etkileşim ve işbirliğinin sosyal, duyuşsal ve bilişsel faydaları, sadece yüz yüze öğrenme ortamlarında gerçekleşir. Oysa çevrimiçi öğrenme ortamları da etkileşim açısından büyük olanaklar yaratmaktadır. Çevrimiçi öğrenmenin beş özelliği şöyle belirtilmektedir (Akt. Ergül, 2006, s.124)

- Daha fazla kişiyle iletişim kurma,
- Mekândan bağımsızlık,
- Zamandan bağımsızlık,
- Metinsel iletişim,
- Bilgisayar destekli etkileşimdir.

Yukarıda çevrimiçi öğrenmeye ilişkin yapılan tanımlama ve açıklamalar çevrimiçi öğrenmenin, bilgisayar üzerinden internet ve web teknolojileri aracılığı ile gerçekleştiğini ifade edebiliriz. Çevrimiçi öğrenmenin anlamlı ve kalıcı olması için kullanılan öğrenme materyallerinin iyi bir etkileşim içermesi, öğrenciyle iyi bir iletişim kurulması ve sürekli sağlanan bir desteğin olması gerekmektedir. Bunun yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamlarının yüz yüze ortamlara göre bir takım yararları ve sınırlılıklarının olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim için geçerli olan yararlar ve sınırlılıklar çevrimiçi öğrenme konusunda da aynı şekilde geçerlidir.

Uzaktan eğitimin gelişmesiyle eğitim uygulamalarında öğrenci ve öğretmene ilişkin yeni roller ortaya çıkmıştır. Rollerdeki bu değişimin çevrimiçi öğrenme ortamlarına ne şekilde yansıdığı bilinmesi önem taşımaktadır. Bu roller için, temelde yüz yüze öğretim sırasında öğrenciler tarafından üstlenilen rollerin çevrimiçi öğrenme ortamındaki yansımaları olduğunu söylemek mümkündür. İnternet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze öğrenme ortamlarına göre sağladığı üstünlükler sürekli korunabildiğinde ve çevrimiçi öğrenme ortamına ilişkin öğrenci ve öğretmen rolleri doğru bir şekilde yerine getirildiğinde etkili bir öğrenme sağlayacağı rahatlıkla söylenebilir. Etkili öğrenme noktasında dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli husus ise, öğretime ilişkin amaçların iyi bir şekilde belirlenmesi ve oluşturulan içeriğin hedef kitleye uygun olması ve etkileşim sağlamasıdır.

### 2.2.8.1. Çevrimiçi Öğrenme Bileşenleri

Çevrimiçi öğrenme uygulamaları için birçok eğitim kurumu tarafından çeşitli web yazılımları kullanılmaktadır. Etkili ve kaliteli bir uzaktan eğitim hizmeti sunmak isteyen eğitim kurumlarının donanımsal ve yazılımsal olarak iyi bir alt yapıya sahip olmaları gerekmektedir. Donanımsal olarak öğrenci sayısına göre ihtiyacı karşılayacak sunucu bilgisayar ünitelerine ve hızlı bir internet ağ alt yapısına sahip olması gerekmektedir. Çevrimiçi öğrenme faaliyetlerinin sürdürülmesi için iki temel yazılıma ihtiyaç olduğu söylenebilir. İnternet ve web teknolojilerine dayalı uzaktan eğitimin bu iki temel bileşeni ve işlevleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



**Şekil 3.** Uzaktan Eğitimde Kullanılan Yazılım Bileşenleri

Yakın tarihe kadar uzaktan eğitim veren kurumlar öğrenme yönetim sistemleri ile bu faaliyetlerini sürdürmekteydi. Gerek yazılım firmaları tarafından gerekse açık kaynak kodlu olarak kullanılan öğrenme yönetim sistemleri tercih edilmektedir. Öğrenme yönetim sistemlerinin tek başına yeterli olmadığı düşüncesi sanal sınıf yazılımlarının geliştirilmesine zemin hazırlamıştır. Bu sayede yüz yüze ortama yakın etkileşimi ve

iletişimi sağlayan, öğretmen tarafından canlı ders anlatımının sunulduğu sanal sınıf yazılımlarının uzaktan eğitim uygulamalarında kullanılması yaygınlaşmıştır. Öğrenme yönetim sistemleri ve sanal sınıflara ilişkin tanımlamalar ve bunlara ait bileşenleri kısaca açıklamak yararlı olacaktır.

#### **2.2.8.1.1. Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS)**

Öğrenme yönetim sistemi (ÖYS), uzaktan eğitim sisteminin yönetim işlemleri, dokümantasyon ve raporlama işlemleri, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimini, ders içeriğinin yayınlanmasını ve ölçme değerlendirme işlemlerinin yapılmasını sağlayan; genellikle internet üzerinden hizmet sağlayan web yazılımlarıdır (İşman, 2011, s.244).

Yaprakdal (2006, s.8) tarafından yapılan tanımlamaya göre ÖYS, dünya genelinde eş zamanlı veya eş zamansız bir şekilde ders içeriklerini paylaşabilme, öğrencilerin önbilgisi ve ihtiyaçlarına göre ders içeriklerini düzenleyebilme, dersin içeriğine uygun sınav hazırlayıp sonuçları çok yönlü analiz edebilme, sisteme ilişkin verileri raporlayıp arşivleme, tartışma ortamları aracılığı ile bilgi paylaşımı sağlayan ve içerisinde birçok modül barındıran büyük ölçekli yazılımlardır.

Öğrenme yönetim sistemlerinde, öğrencilerin içeriğe erişmesi ya da dersin öğrencilere ulaştırılması; öğrenci ve eğitmen arasındaki etkileşimlerin yönetilmesi, izlenmesi, raporlandırılması ve yayınlanmasını sağlayan yazılım bileşenleri bulunur. Başka bir deyişle, Öğrenim Yönetim Sistemi, öğrenci kayıtlarının yapılması, depolanması, öğrencilerin derse katılımı ve gelişiminin izlenmesi, sınav sonuçlarının kaydedilmesi ve dersin tamamlanmasının sağlanması ile eğitimcilerinin öğrenci performansını izlemesi ve değerlendirmesini sağlayan işlevlere sahiptirler (Bayram ve diğerleri, 2009, s.288-289).

ÖYS'lerde kullanılan içeriklerin herkes tarafından ve tekrarlı olarak kullanılması, anlaşılması ve aynı standartlarda geliştirilmesi için, Paylaşılabilir İçerik Modeli (SCORM, Sharable Content Object Reference Model) geliştirilmiştir. ÖYS'ler genelde içerik hazırlama modülünü içermediği için, SCORM tabanlı Öğrenim İçerik Yönetim Sistemleri (Learning Content Management System) ile entegre olabilirler veya içerik geliştirici araçlar sağlarlar (Duran ve diğerleri, 2006, s.3).

Günümüzde uzaktan eğitim sağlayan eğitim kurumları kendi ihtiyaçlarını karşılayacak ÖYS'yi ürettikleri ya da e-öğrenme yazılımları üreten firmalardan talep ettikleri görülmektedir. ÖYS'lerin ticari ve açık kaynak kodlu olmak üzere iki çeşidinin olduğu söylenebilir. Yazılım firmalarının ticari amaçla geliştirdiği ÖYS'lerden en bilinen olanları ANGEL\_Learning, Blackboard, Desire2Learn, eCollege, Webct., it's learning, eLeaP olarak sıralayabiliriz. Ticari yazılımların yanı sıra açık kaynak kodlu pek çok ÖYS de bulunmaktadır. Bunlardan en sık kullanılanları; Moodle, ATutor, Caroline, Dokeos, ILIAS (İşman, 2011, s.245), eFront, Fle3, LON-CAPA, OLAT, Sakai, Bodington, Drupal, eStudy, LAMS, Docebo, DotLRN, eLedge, Openelms olarak sıralanabilir (Ozan, 2008, s.62). Ancak uzaktan eğitim kurumları tarafından bunlar içerisinde en çok tercih edilen ve kullanımı kolay olanın Moodle olduğu söylenebilir. Uzaktan eğitim uygulamalarında genellikle açık kaynak kodlu yazılımlar tercih edilerek uzaktan eğitimin maliyeti düşürülmeye çalışılır (Gürkan, 2012. s.46).

Uzaktan eğitim uygulamaları için açık kaynak kodlu ya da ticari ÖYS'ler kullanılabilir. Sistemden gereken verimin alınabilmesi için ÖYS'lerde bulunması gereken temel özellikler bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Aslantürk, 2002, s.11-13; Martin, Quiley ve Rogers, 2005, s.125):

- Çevrimiçi ders yayınlama imkânı sağlamalı,
- Öğrenciyle ilgili tüm işlemler sistem üzerinden gerçekleştirilmeli,
- Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme işlemleri yapılabilirmeli,
- Öğrencilerin çevrimiçi tartışma yapabilecekleri platformlar içermeli,
- Ders içeriği, raporlar ve sınavlara kolay erişim sağlanmalı,
- Dersler ve çalışma alanları profesyonel bir şekilde geliştirilmiş olmalı,
- Öğretmen ve öğrenci arasında hızlı bir iletişim sağlayan araçlar içermeli,
- Öğretmen tüm dersleri, değerlendirmeleri ve raporları kolay bir şekilde kontrol edebilmelidir.

Yukarıda sıralanan tüm bu özellikleri içeren bütün öğrenme yönetim sistemlerinde, kullanıcıların ve rollerinin tanımlandığı bir modül yer alır. Bu modül içerisinde standart olarak aşağıdaki kullanıcılar yer almaktadır (Güyer ve Üstündağ, 2008, s.236-237):

**Sistem Yöneticisi:** Sistemde en fazla yetkiye sahip olan, kullanıcılara ilişkin rolleri ve yetkileri tanımlayan kullanıcıdır. Sistemin düzgün bir şekilde işlemesi için her türlü sorumluluk sistem yöneticisindedir.

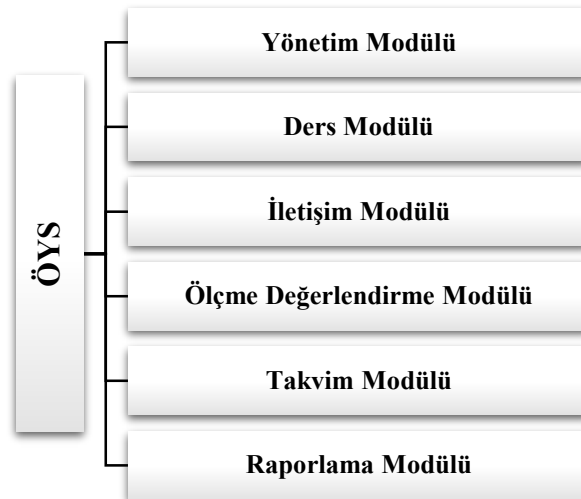
**İdareci:** Derslere öğretmenlerin atanması, ödev ve sınav gibi etkinliklerin takvimlerinin belirlenmesi, sanal sınıf ortamlarında yapılan derslerin izleme kayıtlarının takibi gibi işlemlerden sorumlu kullanıcıdır.

**Öğretmen:** Etkileşimli ortamlarda dersi yürütme, ölçme ve değerlendirme yapma, ödev/proje gibi etkinlikleri tanımlama ve takip etme, derse ait içeriği hazırlanma ve geliştirme, öğrencilere rehberlik yapma gibi öğretimsel faaliyetlerden sorumlu kullanıcıdır.

**Öğrenci:** Aldığı ders için hazırlanan ortamdan dersi izlemek, sınava girmek, proje/ödev hazırlamak ve sistem üzerinden göndermek gibi sorumluluklara sahip kullanıcıdır.

**Misafir (Anonim) Kullanıcı:** Misafir ya da konuk kullanıcı olarak da adlandırılan bu kullanıcılar, çoğunlukla sistemi deneme amaçlı olarak kullanmak ve tanımak için sınırlı yetkiye sahip kullanıcılarıdır.

ÖYS, uzaktan eğitim sunan eğitim kurumlarının hem yönetim hem de eğitim süreçleri açısından can damarı olarak nitelendirilebilir. İçerisinde birçok işlevi gerçekleştiren bileşenleri içeren tek bir yazılımdan oluşmaktadır (İşman 2011, s.244).



**Şekil 4.** Öğrenme Yönetim Sistemi Bileşenleri (İşman, 2011, s.244'den geliştirilmiştir)



**Yönetim Modülü:** Yeni derslerin oluşturulduğu, yeni modüllerin eklendiği, öğrencilere ait bilgilerin sisteme kayıt edildiği, dersleri alan öğrenci ve grupların tanımlandığı modüldür. Öğrencilerin kayıt bilgilerini görme ve değiştirme işlemleri, sistemin gizlilik ve güvenlik ayarları, sınav ve rapor ekleme işlemleri de bu modülde gerçekleştirilir.

**Ders Modülü:** Derslere ait bilgiler ve tanımlamalar yapılarak dersin süresi haftalık olarak ya da konu temelli olarak ayarlanır. Derslere ilişkin içeriklerin yayınlanması, sanal sınıf, forum/tartışma, proje/ödev oluşturulması ve bunların başlangıç bitiş tarihleri, ders için belirlenen süreler bu modülde gerçekleştirilir. Öğrencilerin ders içeriklerini hangi düzeyde tamamladıklarına ilişkin raporlar bu modül içerisinde görülebilir. Bu modül üzerinde farklı türden ders içerikleri yayınlanabilir. Bu ders içeriklerinin kullanılması, gösterilmesi ve dağıtımını gerçekleştirir.

**İletişim Modülü:** Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci iletişimi, tartışma platformu ve duyurular ile toplu ve bireysel mesaj gönderimi sağlayan araçları içermektedir. Öğretmenlerin öğrencilerle birebir yada sınıfla iletişim kurmalarını, dersle ilgili duyurular yapmalarını sağlayan araçlar bu modül içerisinde yer alır. Modülün içerdiği tartışma ortamlarında öğrencilerin derse ilişkin her türlü konuyu tartışmalarını ve görüşlerini bildirmelerini sağlar.

**Ölçme Değerlendirme Modülü:** Öğrenme yönetim sistemi üzerinden verilen derslere ilişkin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini gerçekleştiren modüldür. Yapılan öğrenme faaliyetlerinin amacına ulaşmış olup ulaşmadığı belirlenmiş olur. Uzaktan eğitimde verilen eğitimin türüne göre (ders, kurs, sertifika, vb.) bazı eğitim kurumları ölçme değerlendirme işlemlerini sistem üzerinden gerçekleştirirken, bazıları da yüz yüze ortamı tercih etmektedir. Özellikle üniversiteler her iki ortamı kullanarak ölçme değerlendirme işlemlerinden birini sistem üzerinden diğerini ise yüz yüze ortamda gözetmen eşliğinde gerçekleştirmektedirler.

**Takvim Modülü:** Derse ilişkin tüm faaliyetlerin takvim üzerinde gösterildiği bir modüldür. Öğrencilerin yaklaşan sanal sınıf derslerini, ödev/proje gönderme zamanlarını ve diğer çevrimiçi uygulamaları takvim üzerinde görmesini sağlar.

**Raporlama Modülü:** Öğrenme yönetim sistemi içerisinde tüm kullanıcıların yapmış olduğu faaliyetleri kayıt altına alan modüldür. Öğrencilerin sistemi hangi sıklıkla kullandıkları, giriş-çıkış tarihleri, dersleri hangi düzeyde tamamladıkları ve dokümanları

kaç kez görüntülediklerini tarihleri ile birlikte kayıt altına almaktadır. Bu modül sayesinde sistemin etkililiği ve sorunları hakkında bilgi elde edilebilir.

Yukarıda belirtilen modüller uzaktan eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Açık kaynak kodlu ÖYS'lerde yönetim panelinden ihtiyaç duyulan modüller eklenerek sistem geliştirilebilmektedir. Ticari olarak geliştirilen ÖYS'lerde ise yazılımı geliştiren firmalardan talep edilerek sistem içerisinde bu modüllere yer verilmelidir.

### **2.2.8.1.2. Sanal Sınıflar**

Sanal sınıf bilgisayar aracılı bir iletişim sistemi içinde yer alan öğretim ortamıdır. Bu sınıflar çelik ve betondan inşa edilmek yerine grup iletişimini ve çalışmasını sağlayan yazılımdan oluşur. Böylece sınıf üyeleri arasında etkileşimi sağlayan fiziksel alandan ziyade sanal bir ortamdır (Hiltz, 1995, s.3).

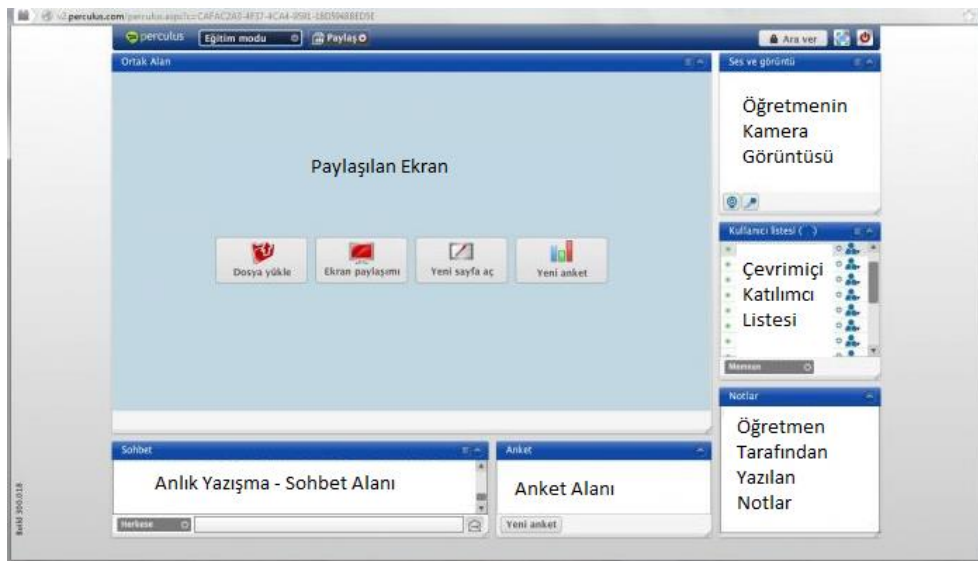
Clark ve Kwinn (2007, s.6) sanal sınıfları, farklı mekânlarda bulunan öğrencilerin aynı zamanda bir öğretmen rehberliğinde bir araya geldikleri eşzamanlı çevrimiçi ortamlar olarak tanımlamaktadır. Bunun yanı sıra görüntülü, sesli ve metinsel olarak çift yönlü iletişimi sağlayan farklı iletişim araçları ile desteklenen sanal sınıflardaki derslerin kayıt altına alınabilmesi ve sonrasında eşzamansız olarak da izlenebilmesinin sanal sınıfların tercih edilmesinde etkili olduğunu ifade etmiştir.

Von Horn, (1997, s.482), sanal sınıfların da yüz yüze sınıflar gibi programa, öğrencilere, yöneticilere ve benzer imkânlara sahip olduğunu ifade etmiştir. Ancak sanal sınıflar; duvarlarının ve koridorlarının olmaması; özürülü bireylerin de rahatlıkla faydalanabilmesi; mesafe sorunu olmaksızın her coğrafyadan öğrencinin istediği zaman çalışabilmesi ve kendi öğrenme alanlarını kontrol edebilmeleri gibi birçok özellik bakımından yüz yüze sınıflardan ayrılmaktadırlar (Noden ve Moss, 1993, s.166, Akt. Kaya, 2011, s.4).

Sanal sınıflar ortak alan olarak yer alan elektronik tahtalar ve çevrimiçi sohbet alanları ile öğretmenin öğrencilerle gerçek-zamanlı olarak etkileşime girmesine olanak sağlayan içerik türüdür. Genellikle ÖYS'lerden ayrı bir yazılım olmakla birlikte son yıllarda ÖYS'lerinin önemli bileşenlerinden biri olarak görülmektedir (Güyer ve Üstündağ, 2008, s.236-237).

Sesli ve görüntülü iletişim, beyaz tahta uygulaması, çeşitli türde doküman ve resim dosyası yükleme ve paylaşma, ekran paylaşımı, uygulama paylaşımı sanal sınıflarda sunum esnasında kullanılacak özelliklerdir. Sanal sınıflar uygulamalarında en önemli konu paylaşılan ders materyalini öğrencilerin eşzamanlı bir şekilde takip edebilmesidir (Çınar ve diğerleri, 2011, s.453). Bunu sağlayan uygulamadaki paylaşılan ekran özelliği sayesinde öğretmenin ekranının öğrenciler tarafından görülebilmesidir. Bu sayede öğrenciler hem materyallerle hem de sanal sınıfta bulunan öğretmen ve öğrencilerle yüz yüze öğrenme ortama yakın bir etkileşim sağlayabilmektedirler. Öğrenci dünyanın herhangi bir yerinden sanal sınıfa katılarak dersi dinleyebilmektedir.

Çevrimiçi ortamlarda kullanılan sanal sınıf yazılımları açık kaynak kodlu veya lisanslı olarak elde edilebilir. Uzaktan eğitim alanında kullanılan birçok sanal sınıf yazılımı vardır. Bunlardan en yaygın olanları Adobe Connect, Perculus, Big Blue Button, Openmeetings, WizIQ, Dimdim, Blackboard, Elluminate, SAKAI, Microsoft Live Meeting, Saba Centra, Citrix GoToMeeting, iLinc LearnLinc, Interwise Connect gibi yazılımlardır. Bu yazılımların tümünde aynı işlevi gören bileşenler yer almaktadır. Bu işlevler; sohbet, uygulama paylaşımı, ekran görüntüsü paylaşımı, sanal tahta, anket, dosya paylaşımı, anlık mesajlaşma, video ve ses aktarımı vb. şeklinde sıralanabilir. Bu işlevler sayesinde yüz yüze sınıf ortamında yapılabilecek birçok etkinlik sanal ortama taşınarak çevrimiçi öğrenmenin olumsuzluklarını gidermeye yardımcı olabilmektedir. Örnek bir sanal sınıf yazılımı ekranı Şekil 5'te görüldüğü gibidir.



Şekil 5. Sanal Sınıf Yazılım Ekranı

Sanal sınıfta ders başladığı anda hem öğretmen hem de öğrenci ekranına bir takım bileşenleri içeren bir uygulama penceresi gelir. Birçok sanal sınıf yazılımında yer alan bu bileşenler, ortak alan, ses ve görüntü, katılımcı listesi, sohbet, notlar ve ankettir.

**Ortak Alan (Paylaşılan Ekran):** Öğretmen tarafından çeşitli türde doküman (doc, pdf, ppt, xls, vb.) ve resim dosyalarından oluşan ders materyalleri yüklenerek etkileşimli bir tahta olarak kullanılabilir. Aynı zamanda materyaller eş zamanlı olarak öğrenci ekranında görülebilmektedir. Ortak alana materyal yüklendikten sonra ekran araçları sayesinde dokümanlar üzerinde yazma, işaretleme, vurgulama, silme gibi işlemler rahatlıkla yapılabilir.

**Ses ve Görüntü:** Dersin başlangıcından bitimine kadar olan sürede öğretmenin sesini ve görüntüsünü öğrencilere aktarır. Öğretmen istediği anda ya da derse ara verdiği sırada sesi ve görüntüyü kapatabilmektedir. Sanal sınıflarda aynı anda hem öğretmen hem de öğrencilere ait görüntüler yer almamaktadır. Önümüzdeki yıllarda internet teknolojilerinin daha da ilerlemesiyle bununda gerçekleşeceği ve aynı anda hem öğretmen ve derse katılan tüm öğrencilerin birbirini görebileceği düşünülmektedir. Ancak bazı sanal sınıf uygulamalarında öğretmenin izniyle öğrencilerde derse görüntülü bir şekilde katılım sağlayabiliyor.

**Katılımcı Listesi:** Öğrenciler sanal sınıf dersine girdikleri anda çevrimiçi olarak katılımcı listesinde isimleri ile birlikte yer alırlar. Ders devam ederken sistemden çıktıkları zaman listeden düşerler. Liste sadece o an derse canlı katılım sağlayan öğretmen ve öğrencileri gösterir. Ayrıca listede bulunan kullanıcılarla bireysel olarak da sohbet edilebilir.

**Sohbet:** Sohbet alanı hem öğretmen hem de öğrenciler tarafından kullanılan genel bir yazışma alanıdır. Ders süresi boyunca kullanılabilir ve yazılan mesajlar tüm katılımcılar tarafından görülür. Birçok sanal sınıf yazılımında sadece öğretmene ait ses ve görüntü yayınlandığı için öğrenciler ders esnasında iletişim kurmak için bu alanı yoğun olarak kullanırlar. Katılımcılar ders ve içeriği hakkındaki sorularını, yorumlarını ve görüşlerini bu alandan yazabilmektedirler.

**Notlar:** Öğretmen tarafından yazılan derse ilişkin duyuru ve notlar bu alana yazılarak tüm öğrencilerin ders esnasında uygulama penceresinde görmesi sağlanır.

**Anket:** Öğretmen tarafından hazırlanan dersle ilgili soru ve anketler bu alanda görünür ve öğrencilerin yanıtlaması için öğrenci ekranında görüntülenir.

Sanal sınıf yazılımlarının en önemli özelliklerinden biri de derse katılamayan öğrencilerin daha sonra dersi kayıttan izleyebilmelerine olanak sağlamasıdır. Ders esnasında sanal sınıf yazılımı tarafından ders kayıt altına alınmaktadır. Dersin öğretmen tarafından sonlandırılması ile kayıt altına alınan dersin videosu ÖYS üzerinde ders materyali olarak görüntülenir. Öğrenci istediği zaman ve istediği tekrarlar dersi kayıttan izleyebilmektedir.

Sanal sınıfların kullanımı için iyi bir teknolojik alt yapıya ihtiyaç duyulmaktadır. Sanal sınıf işlevini sağlayacak yazılımın iyi bir donanıma sahip sunucularda bulunması, hızlı bir internet teknolojisinin olması ve sanal sınıf yazılımının öğrenci sayısı doğrultusunda lisanslanması gerekmektedir. Sanal sınıflarda çevrimiçi ders anlatımı esnasında ses ve görüntü kalitesinin yüksek olması için söz edilen teknolojik unsurların yerine getirilmesi şarttır. Ancak bu alt yapıyı sağlamak çoğu kez eğitim kurumlarını düşündürmekte ve maliyet açısından zora sokmaktadır. Bugün dünya genelinde birçok eğitim kurumu uzaktan eğitim uygulamalarını sanal sınıflarla yüz yüze öğrenme ortamına yakın etkileşimli bir şekilde gerçekleştirmektedir. Özellikle bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle bu yazılımın daha etkileşimli yapıya dönüştürüleceğine inanılmaktadır.

### **2.3. Yüz Yüze Öğrenme Ortamından Sanal Sınıf Ortamına Sınıf Yönetiminin Boyutları**

Sınıf yönetimi, öğretimi başarılı kılan en temel etkenlerdendir. Öğrenme sürecini gerçekleştirmeye yönelik etkinliklerini tamamı sınıf yönetimi kapsamına girer (Akan, 2010, s.8). Yapılan bu etkinlikler yüz yüze ortam ile sanal ortamlarda benzer olsa da farklılaşan aracı unsurlara ve kurallara sahip olduğu görülmektedir. Murphy ve Manzanares (2008, s.1063)'e göre yüz yüze ve sanal sınıfların farklılaşan unsurları Tablo 3'te ele alınmıştır.

**Tablo 3.** Yüz Yüze ve Sanal Sınıfların Farklılaşan Unsurları

Unsurlar	Yüz Yüze Sınıflar	Sanal Sınıflar
<b>Aracı Unsurlar</b>	Göz teması Vucut dili Yüz mimikleri El kaldırma ve söz isteme Yazı tahtası Ders kitapları	Ses Elektronik posta Yazılı mesajlaşma/sohbet Sanal el kaldırma/söz alma Ders materyali ve sunumlar Yazılım
<b>Kurallar</b>	Sessizlik Öğrencilerin oturma düzeni Sınıf içi toplu diyalog Fiziksel varoluş Eşzamanlı varoluş	Konuşma serbestliği Öğrenciler bilgisayar karşısında Özel ve toplu diyalog Anonimlik Eşzamanlı/eşzamansız varoluş
<b>Ortam / Çevre</b>	Merkezi fiziksel sınıf ortamı Merkezi okul çevresi Merkezi coğrafi çevre	Dağıtılmış sınıf ortamı Dağıtılmış okul çevresi Dağıtılmış sanal çevre

Yüz yüze sınıf ortamı ile sanal sınıf ortamında farklılaşan unsurlar kapsamında sınıf yönetiminin temel boyutları olarak kabul edilen sınıf ortamının fiziki düzeni, plan program etkinlikleri, davranış ve kurallar yönetimi, zaman yönetimi, motivasyon, öğretmen, iletişim ve etkileşim unsurlarının ayrı ayrı ele alınması ve yüz yüze ve sanal sınıflardaki özelliklerinin karşılaştırılması olarak açıklanması, sanal sınıflar ve çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki sınıf yönetiminin daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

### 2.3.1. Fiziksel Düzen

Fiziksel ortamı, eğitim etkinlikleri için belirlenen ortamın özelliklerini belirtir. Eğitim ortamının fiziksel özellikleri, etkili sınıf yönetiminin sağlanması açısından önemli bir unsurdur (Aydın, 2010, s.35). Sınıf, öğrencilerin sadece eğitim gördükleri yer değil, aynı zamanda onlar için birer yaşam alanıdır. Bu nedenle sınıflar, öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmelidir. Öğretmen, sınıfı istediği şekilde düzenleme imkânına sahiptir (Işık, 2015, s.65). Sınıftaki öğrenci sayısı, oturma düzeni, renkler, ışık, ısı, temizlik ve görünüm gibi unsurlar fiziksel ortamın değişkenleri olarak sayılabilir (Çelik, 2005, s.8; Taştan ve Kantos, 2007, s.21; Aydın, 2010, s.36-43; Akan, 2010, s.8; Özden, 2010, s.46; Özer, 2014, s.61; Başar, 2014, s.33; Işık, 2015, s.66-73).

Fiziksel düzen boyutunda ele alınan değişkenlerden biri “*öğrenci sayısı*”dır. Öğrenci sayısı, sınıfın düzeyine göre belirlenebilir. İlk sınıflarda öğrenci sayısı az olmalı, gerekiyorsa sınıf düzeyi ile birlikte yükseltilmelidir (Başar, 2014, s.33). Sınıftaki öğrenci sayısının 30’un üstünde olmaması istenen bir durum olsa da, ideal bir sayıdan söz etmek

mümkün değildir (Aydın, 2010, s.36). Alan yazında büyük sınıf, küçük sınıf konusunda çeşitli görüşler olduğu söylenebilir. Ancak sınıfın büyüklüğünün sosyal, eğitsel ve kültürel değişkenlere bağlı olduğu söylenebilir. Ülkenin ya da eğitim sistemine ayrılan maddi olanaklar, okulun fiziksel kapasitesi, sınıflardaki öğrencilerin özel öğrenme ihtiyaçları, ders içeriği ve öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre farklılık gösterebilir (Taşdan ve Kantos, 2007, s.21; Özer, 2014, s.61-62; Işık, 2015, s.66). Öğrenci sayısının fazla olması çok tercih edilen bir durum değildir. Öğrenci sayısı az olan sınıflarda öğrencinin derse olan dikkatini sağlama, gürültü ve istenmeyen davranışlara daha iyi hakim olma, farklı öğretim yöntemi kullanma, öğrencilere daha fazla zaman ayırma, sınıfı daha etkili yönetme öğretmen için çok daha kolay sağlanabilir (Aydın, 2010, s.36-37; Başar, 2014, s.34-35). Çevrimiçi öğrenme ortamlara bakıldığında eşzamanlı ve eşzamansız iletişimin gerçekleştiği durumlara göre farklı ele alınabilir. Öğretmen ve öğrenci yüz yüze olmadığından iletişim ve etkileşimle ilgili bir takım sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bu sorunları en aza indirmek için sanal sınıf uygulamaları gibi eş zamanlı gerçekleştirilen faaliyetlerde öğrenci sayısı sınırlandırılabilir. Böylece öğretmen tüm öğrencilerle iletişimde ve etkileşimde bulunabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eş zamanlı olarak gerçekleştirilen faaliyetlerde öğrenci sayısını tıpkı yüz yüze ortamlarda olduğu gibi az tutmak hem iletişimi hem de etkileşimi daha etkili kılabilir. Eşzamansız olarak gerçekleştirilen iletişimde ise öğrenciler farklı mekânlardan ve farklı zamanlarda derse katıldıkları için öğrenci sayısında bir sınırlamanın gerekli olmadığı düşünülebilir.

Fiziksel düzen boyutunda ele alınan değişkenlerden biri diğeri “*oturma düzeni*”dir. Yüz yüze sınıf ortamlarında belli durumlara göre yapılan oturma düzeni öğrenme faaliyetlerine katkı sağlayabilir. Öğrenciler bir takım durumlar ve özellikler açısından farklılık gösterebilir. Bu farklılıklar cinsiyet, boy, görme ve işitme, ekonomik ve sosyal durumlar açısından olabilmektedir. Öğrencilerin oturma düzeni onları iletişim ve etkileşimini engelleyebilir, arkadaş gruplarının bir arada olması istenmeyen davranışlara sebep olabilir. Ayrıca öğrenme masası, öğretmenin tüm sınıfı görebileceği bir konumda olmalıdır. Yüz yüze sınıf ortamında öğretmenler bu durumları dikkate alarak öğrencilerin oturma düzenini sağlayabilir (Başar, 2014, s.41-43). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler farklı mekânlardan bireysel olarak bilgisayarları başında derse katılmaktadırlar. Burada sanal birliktelik söz konusu olduğu için öğrencilere ait

farklılıklar fiziksel bir düzenleme gerektirmemektedir. Bu yüzden çevrimiçi öğrenme ortamlarında oturma düzeni değişkeninden söz edilmemektedir.

Fiziksel düzen boyutunda ele alınacak diğer değişkenler ise “*renkler, ışık, ısı, temizlik ve görünüm*”dür. Ortamın ışığı ve renkleri bireylerin psikolojileri üzerinde etkili olan bir değişkendir (Başar, 2014, s.35-36). Bu yüzden iyi bir öğrenme ortamı için ışığın yeterli düzeyde olması, renklerin ise uyumunun sağlanması gerekmektedir. Sınıf ortamının temizliği öğrenme faaliyetlerinin gerçekleşmesi için uygun olmalıdır. Öğrencilerin en önemli bireysel gelişim aşamalarından birini temizlik alışkanlığı oluşturmaktadır (Aydın, 2010, s.42). Öğrenimin gerçekleştiği ortamda normal sıcaklığa sahip olmalıdır. Ortamın ısısı zihinsel ve bedensel etkinlikleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Işık, 2015, s.67). Görünüm olarak ortamdaki eşyaların birbiriyle uyumlu olması öğrencileri olumlu yönde etkiler (Taştan ve Kantos, 2007, s.21). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında görsel tasarımlar önemli bir husustur. Tasarlanan uygulamaya ait zemin ve metin renkleri, grafik, resim, animasyon gibi görsellerin doğru seçimi öğrencilerin ilgilerini ve isteklerini artırabilir. Sanal bir ortamı temsil eden çevrimiçi öğrenme ortamlarında sade tasarımları tercih etmek, gereksiz bilgi ve nesnelerin varlığına yer vermemek bu ortamdaki temizlik olarak ifade edilebilir (Kaya, 2011, s.45). Uygulamaların ara yüzünde iyi bir görsel tasarım, yüz yüze ortamlardaki ışık, renkler, görünüm değişkenlerine karşılık gelse de çevrimiçi ortamlarda ısı değişkeninden söz etmek doğru olmaz. Ancak doğru seçilen bir görsel tasarım sıcak ve ilgi çekici bir öğrenme ortamını yansıtabilir.

Fiziksel düzene ait bir değişken de “*gürültü*”dür. Özellikle kalabalık sınıflarda gürültünün yoğun olduğu söylenebilir. Hem rahatsız edici hem de dikkat dağıtıcı (Başar, 2014, s.37), aynı zamanda öğrenme ve öğrenci arasındaki iletişimi olumsuz etkileyen bir değişkendir. Gürültü sorununun giderilmesi için öncelikle gürültüye neden olan sorunun çözülmesi gerekir (Aydın, 2010, s.42). Bu durum kalabalık sınıflarda da sık karşılaşılan bir durumdur. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise eşzamanlı olarak sanal sınıf uygulaması gerçekleştirilirken gürültü sorunu yaşanabilir. Aynı anda tüm öğrencilerin sesli olarak derse katılması mümkün değildir. Bu yüzden çevrimiçi öğrenme ortamlarında gürültüye sorunu olmayacaktır. Özellikle sanal sınıflarda öğretmene ait bir takım kontrol ve izin yetkileri vardır. Örneğin öğrencilerin seslerini öğretmen tarafından izin verilen öğrenciye ait ses duyulabilmektedir. Ancak aynı anda birçok öğrencinin yazılı



olarak iletişime geçtiği düşünülürse, sohbet alanındaki yoğun oranda yazı akışı gürültü olarak değerlendirilebilir. Bu durum diğer öğrencilerin dikkati dağılabilecektir. Burada da yoğun yazı akışına neden olacak sorunları ortadan kaldırarak bu sorun giderilebilir.

### 2.3.2. Plan-Program Etkinlikleri / Öğretimin Yönetimi

Plan, program gelecekte nelerin ve hangi kaynakların nasıl kullanılacağını gösteren araçlardır. Bu yönüyle plan, program geleceğin bugünden görülmesini sağlar. Hedeflerin belirlenmesi, kaynakların sağlanması, hedeflerle kaynaklar arasındaki ilişkilerin kurulması plan, program faaliyetidir (Başar, 2014, s.53).

Öğrenme ve öğretme sürecinde *planlama*, yapılan planları *uygulama* ve planların amaca hizmet edip etmediğini belirlemek için *değerlendirme* etkinliklerinin doğru bir şekilde gerçekleştirilmesi öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olmasının ön koşuludur (Gündoğdu, 2007, s.164). Savage (1999)'a göre öğretmen iyi bir planlama ile dersi ilgi çekici hale getirebilir, istenmeyen davranışları önleyebilir, öğrencinin derse doyumunu sağlayabilir ve işbirliğini geliştirebilir (Akt. Kiraz, 2014, s.150).

Türk Eğitim Sisteminde öğretmenlerin hazırlayacakları planlar, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı olmak üzere iki çeşit olarak belirlenmiştir (Tebliğler Dergisi, 2003). Ünitelendirilmiş yıllık plân, öğretim yılı süresince ders vermekle yükümlü olunan sınıflarda, program uyarınca belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren, duruma göre zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından ortak hazırlanarak ders yılı başında okul yönetimine verilen çalışma plânıdır. Ders plânı ise, belli bir ders için bir ya da birden çok ders saatinde işlenecek konuların zümre öğretmenler kurulu veya şube öğretmenler kurulu tarafından plânlamasıdır. Ünitelendirilmiş yıllık planda işlenecek konular haftalara bölünerek gösterilir, ders planında ise ders saatlerine bölünerek planlanır (Kiraz, 2014, s.151-152). Ders planının hazırlanmasında, öğrencilerin tanınması, hazır bulunuşluk düzeylerinin, ilgi ve gereksinimlerinin bilinmesi, hedef ve davranışların belirlenmesi, araç-gereçlerin, ders ortamlarının belirlenmesi önemli unsurlardır (Başar, 2014, s.63). Çevrimiçi ortamlarda da öğretimin planlanması önemli bir süreçtir. Dersin hedefleri ve amaçları, kazandırılacak davranışlar, işlenecek konular, kullanılacak yöntem, teknik ve stratejiler, kullanılacak materyaller, ödev/proje etkinlikleri ve değerlendirmeye ilişkin

bilgiler eğitimin başında öğrenciye duyurulmalı ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında doküman olarak paylaşılmalıdır. Bunun yanı sıra eşzamanlı derslere bağlanacak öğrencilerin sanal sınıfa bağlanma, kopma, ses, görüntü unsurlarına ilişkin sorunlar yaşamaması için gerekli bilgilendirmelerin de planlama aşamasında yapılması gerekmektedir.

Sınıf yönetiminde öğretimin etkili bir şekilde uygulanması ancak doğru yöntem ve tekniklerin seçimiyle mümkündür. Öğretim yöntemleri öğrenmeyi sağlamak için bir araçtır. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan birçok yöntem vardır. Bunlar; anlatım, tartışma, problem çözme, gösterip-yaptırma, örnek olay, gezi-gözlem, rol oynama, benzetim, drama, proje, kavram haritaları yöntemleridir (Taşpınar, 2012, s. 119-207). Bu yöntemlerin seçiminde de öğretmenin yatkınlığı, okulun kaynak, araç-gereç olanakları, öğrencilerin hazır bulunuşlukları, konunun özelliği, öğrenci sayısı, zaman ve maliyet önemli rol oynar (Aydın, 2010, s.47-48; Taşpınar, 2012, s.109-114). Etkili bir öğrenmenin sağlanması için öğrenci merkezli çağdaş öğretim yöntemleri ve çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımlarını uygulamak gerekmektedir. Yüz yüze sınıflarda yapılan plan program etkinlikleri kapsamında ele alınan öğretim yöntemleri ve sınıf içi eğitsel faaliyetlerin düzenlenmesi, süreç açısından çevrimiçi öğrenme ortamları ile çok büyük farklılıklar göstermese de; kullanılan yöntem ve stratejiler farklılaşmaktadır. Dersin planında hedef ve amaçların gerçekleştirilmesi doğrultusunda kullanılması düşünülen yöntem ve stratejiler, çevrimiçi ortamdaki medya ve araçlar ile belirlenmelidir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin katılımını ve ilgilerini sürekli sağlamak için farklı yöntemlerle dersler yapılabilir. Örneğin sadece sunum dosyaları kullanarak düz yazımların okunması öğrencilerin dersten erken kopmalarına ve sıkılmalarına neden olabilir. Bunun yanı sıra resim, animasyon, grafik gibi görsel nesnelere etkinlikleri zenginleştirmek, sadece anlatım yerine soru-cevap, örnek olay, tartışma, proje gibi öğretim yöntemlerini de kullanmak gerekir.

Sınıf yönetiminde öğretimle ilgili bir diğer etkinlik de değerlendirmedir. Taşpınar'a (2012, s.337) göre değerlendirme, bir ölçme işlemi sonunda elde edilen sonuçların bir ölçütle karşılaştırılması ve bunun sonucunda bir yargıya ulaşmaktır. Değerlendirme, öğrenciye ve öğretmene performans ve başarı erişisi hakkında geri bildirim sağlar (Aydın, 2010, s.83). Değerlendirme basamağı, öğretimin planında yer alan hedef davranışların, içeriğin, öğretim yöntem ve tekniklerinin ve materyallerin uygun

olup olmadığı konusunda bilgi sağlar. Yüz yüze sınıf ortamlarında öğretimin değerlendirilmesi, her dersin sonunda yapılabileceği gibi, ünitelerin bitiminde de yapılabilir. Çeşitli değerlendirme şekillerinden söz edilebilir. Bunlar, öğrenciye yazılı sözlü sorular sormak, testler uygulamak, verilen ödevleri kontrol etmek, defteri incelemek gibi eylemlerdir (Kuran, 2015, s.172-173). Değerlendirmenin amacı değerlendirme sonunda belirlenen eksiklerin giderilmesi, yanlışların doğruya dönüştürülmesi ve ulaşılan sonucun geliştirilmesi olmalıdır (Başar, 2014, s.130). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu işlemi ölçme ve değerlendirme bileşenleri gerçekleştirmektedir. Bu modül içerisinde derse ait soruların, öğrencilerden gelen bilgilerin, ölçmeyi sağlayacak cevap anahtarının saklı tutulduğu bir veri tabanı ve alınan bilgilerin işlenmesini gerçekleştiren bir yazılım yer almaktadır (Uşun, 2006, s.280). Bu ölçme değerlendirme modülü açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış testleri ve çoktan seçmeli testler gibi farklı ölçme yöntemleri kullanılabilir. Bu modül üzerinden genellikle çoktan seçmeli testler uygulanarak ölçme ve değerlendirme gerçekleştirilir. Ancak ideal olan karma sınav türleridir (İşman, 2011, s.533). Yüz yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da eksiklik ve yanlışlıkların giderilmesi için gerekli geribildirimlere yer verilmelidir. Çevrimiçi öğrenme ortamları kullanan eğitim kurumları ölçme değerlendirme etkinliğini farklı şekillerde gerçekleştirebilmektedir. Örneğin bir sertifika eğitim gerçekleştiren eğitim kurumu ölçme işlemi bireyin kendi bilgisayarında çoktan seçmeli bir test ile sınav yaparak yapabilmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan üniversiteler önlisans ve lisans programlarına ait derslerin değerlendirilmesinde çoğunlukla Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 2013 yılında belirlenmiş olduğu Uzaktan Eğitime İlişkin Usul ve Esaslar çerçevesinde gerçekleştirmektedir. Buna göre, uzaktan öğretim programları ile uzaktan öğretim yoluyla verilen derslere ilişkin ölçme değerlendirme faaliyetleri, yüz yüze veya elektronik ortamda gözetimli veya gözetimsiz olarak, yükseköğretim kurumlarının senatolarınca onaylanan müfredat programı uyarınca belirlenen ölçme değerlendirme yöntemleri (ödev, proje, uygulama, yazılı, sözlü vb.) kullanılarak veya merkezi bir sınav şeklinde gerçekleştirilebilir. Ara sınavlar, istenildiği takdirde gözetimsiz elektronik ortamda; dönem sonu sınavları ile bütünleme sınavlarının gözetimli olarak canlı veya elektronik ortamda yapılması esastır. Gözetimsiz yapılan sınavların başarıya etkisi

%20'den fazla olamaz (YÖK, 2013). Bu haliyle çevrimiçi öğrenme ortamlarında ölçme değerlendirme işlemlerinin yüz yüze ortamlarda olduğu gibi gerçekleştiği söylenebilir.

Eğitim-öğretim ile ilgili derslerin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, geribildirim gibi faaliyetlerinin yüz yüze ortamlarda olduğu gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğretmenler tarafından yapıldığı görülmektedir. Bu faaliyetlerin bazıları sanal ortamdan kaynaklanan farklılıklarla yürütülse bile her iki ortamda da öğretimin yönetilmesine yönelik yapılması gereken faaliyetlerdir.

### **2.3.3. Davranış ve Kurallar Yönetimi**

Davranış, belli bir uyarana karşı verilen duygusal, düşünsel ve devinimsel tepkilerden oluşan bir bütünlüktür. Davranışı yönetmek için davranışın nasıl oluştuğunu anlamak gerekir (Aydın, 2010, s.143-144). Birçok öğretmen, öğrencilerdeki istenmeyen davranışların artışını, eğitim ve öğrenmeyi engelleyen bir tehlike olarak görmektedir. Öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği gibi zaman kaybına yol açar ve öğretmenlerin mesleki doyumunu ve işe bağlılığını zayıflatır (Yiğit, 2015, s.78).

Sınıfta bazı davranışlar doğrudan eğitsel faaliyetleri engellerken bazıları ise engellemeye ortam hazırlar. Gürültü yapmak, söz hakkı almadan konuşmak, argo veya küfürlü konuşmak, derste uyumak, bir şeyler yiyip içmek, derse geç gelmesi ve erken çıkması, öğretmeni küçük düşürücü hareketler yapması ve sözler söylemesi, derste başka şeylerle uğraşması, ödevini yapmaması, ders materyalini getirmemesi, devamsızlık yapması, derse hazırlıksız gelmesi, not tutmamak, derse ilgisiz kalmak, sınıftaki eşyalara zarar vermek, itişip kakışmak, hırsızlık yapmak, arkadaşlarına ve öğretmene kaba davranmak vb. gibi davranışlar sınıf ortamında istenmeyen davranışlar olarak örneklendirilebilir (Aksüt, 2007, s.153-154; Yiğit, 2015, s.79-83). İstenmeyen davranışlar eğitim ortamına, öğrencilerin özelliklerine ve eğitimin türüne göre de değişiklik gösterebilir. Sınıf ortamında bu gibi istenmeyen davranışların önlenmesi ve istenilen davranışların öğrenciler tarafından sergilenmesi için sınıf kurallarının belirlenmesi ve öğrencilere bildirilmesi önem taşımaktadır.

Öğrenme-öğrenme faaliyetlerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşmesi için, öğretmenlerin istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önlemesi, eğer çıkmışsa bunları

gidermesi gerekmektedir. Aksi takdirde disiplin problemleri sınıfın temel özelliklerinden biri haline gelir. Bu yüzden, sınıf yönetimi açısından öğrencilerin olumsuz tüm davranışlarının olumluya dönüştürülmesi çabası özel bir öneme sahiptir (Öztürk, 2010, s.150).

Kurallar önceden verilmiş hazır kararlardır ve herkesi için geçerlidir. Bu yüzden bireysel isteklere hayır deme olanağı sağlar. Sınıfta öğrencilerin olumlu davranışları için gerekli süreç ve beklentiler belirlenmeli, kurallar bu doğrultuda oluşturulmalıdır. Kurallar belirlendikten sonra öğrencilere öğretilmeli ve kurallara uyum sürekli izlenmelidir (Başar, 2014, s.82). Kuralları öğretmen tek başına oluşturabileceği gibi öğrencilerle birlikte de oluşturabilir. Kurallar birlikte oluşturulursa, öğretmen kendi oluşturduğu kuralları böylece öğrencilere rahat kolay benimsetebilir. Öğrencilerin davranışlarını etkileyecek kuralların belirlenmesinde öğrenciler ne kadar çok katılırsa, kurallara da o kadar uyar ve uygular (Aksoy, 2010, s.18).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında, özellikle eşzamanlı gerçekleştirilen sanal sınıf ortamlarında öğrenci ve öğretmen yüz yüze olmadığı için yüz yüze sınıflarda olduğu gibi istenmeyen davranışlar gerçekleşebilmektedir. Derse katılmama, derse erken terk etme, dersteymiş gibi görünüp başka sitelerde gezinme, derse aktif katılım göstermeme, görüş bildirmekten çekinme, ödev/proje gibi çalışmalarını yapmama, belirlenen sanal ortam kurallarına uymama, kaba ve argo ifadeler yazma veya sesli olarak ifade etme gibi olumsuz davranışlar sergilenebilmektedir. Öğrenciler tarafından yazılan ama öğretmen tarafından görülmeyen sorular da bazen istenmeyen davranışlara ve desten kopmalara yol açabilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler ve öğretmen sanal bir ortamda bir araya geldiklerinden birbirlerinin beden dilini gözlemleyemezler. Bunun yanı sıra fiziksel olarak aynı ortamda olmayan öğrenciler arasında konuşma, rahatsızlık verme, kavga gibi bir takım istenmeyen davranışlarında olmadığı söylenebilir. Yüz yüze ortamda öğrencilerin istenmeyen davranışları karşısında uyarmak, derse dikkatini çekmek ve iletişim kurmak için sergilenen bir takım işaret, hareket ve mimikleri burada sergilemek pek doğru olmamaktadır. Çevrimiçi ortamlarda öğrencilerin teknolojik yetersizliklerinden karşılaştıkları sorunlar da istenmeyen davranışlara sebep olabilir. Bunu gidermek için öğrencilere bu ortamların kullanımına ilişkin bir eğitim ya da kullanım kılavuzu verilebilir. Yine bu tür aksaklıkları yaşamamaları için oluşabilecek

teknik aksaklıkları ve öğretim faaliyetlerine ilişkin sorunları önceden tahmin ederek ortaya çıkmadan bunları önlemek gerekir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında istenmeyen davranışları en aza indirmek ya da önlemek için öğrenmenin gerçekleşmesine aracı olan sanal ortamlara ve derse ilişkin bir takım kuralların belirlenmesi gerekir. Örneğin sanal sınıf ve tartışma ortamlarında uyulması gereken iletişim kuralları, derse katılım, devam ve devamsızlık durumlarına ilişkin kuralların belirlenmesi ve öğretim sürecinin başında belirlenen bu kurallar öğrenciye duyurulmalıdır.

#### **2.3.4. Zaman Yönetimi**

Sınıfta ders süresinin verimli bir şekilde geçirilmesi, öğretmenin mesleki sorumluluğunu ve yeterliliğini en iyi şekilde ortaya koyan göstergedir (Aydın, 2010, s.115). Sınıf yönetiminin önemli alt boyutlarından olan zaman yönetimi genellikle “zamanın etkili yönetilmesi” olarak ifade edilir. Birey açısından zaman yönetimi, yaşamda önceliklerin belirlenmesi ve zamanın buna göre harcanmasını ifade eder. Sınıf yönetimi açısından zamanı yönetmek, önemli olanlara öncelik vermektir denilebilir (Karşlı, 2015, s.149-158).

Öğretmenin sınıfta ders süresi olan 45-50 dakikalık süreyi etkili ve verimli bir şekilde öğrenme faaliyetleri için kullanmasıdır. Ancak ders sürelerinin 15-25 dakikalık süresinin verimli bir şekilde kullanıldığı, yaklaşık %50'lik kısmı öğrenme dışı etkinliklerle kaybedildiği söylenebilir (Topal, 2009, s.77; Aydın, 2010, s.116). Sınıfta öğrenme etkinlikleri dışında da bir takım etkinlikler gerçekleşmektedir. Yoklama yapmak, ödev kontrolü yapmak, derse geç girmek, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etmek (Döş, 2014, s.295), dersin başında sınıfla kısa bir sohbet yapmak, gezi vb. faaliyetler için para toplamak, derse ilişkin araç-gereç sağlamak, öğrencilerin yerlerini değiştirmek, fıkra anlatmak, espri yapmak, okulla ilgili duyurulardan bahsetmek, sosyal etkinliklere yer vermek vb. faaliyetler her ne kadar öğrenme faaliyeti olmasa bile derste yapılması gereken faaliyetlerdir (Aydın, 2008, s.133-134). Dolayısıyla bu tür faaliyetler dersin belli bir süresini harcamaya sebep olabilir ve zamanın kullanımını olumsuz etkileyebilir. Ancak bu tür etkinlikler zamanı boşa harcama olarak görülse de bazen kısa bir sohbet, fıkra, espri öğrencinin derse güdülenmesini, ilgi ve dikkatini çekebilir.

Ders için yapılan hazırlıklara zaman ayrılması yüz yüze ortamlarda olduğu kadar sanal sınıflarda da geçerlidir. Her iki ortamda da öğretmenler hazırlıklarını ders öncesinde yaparak dersin süresini yalnızca öğretim faaliyetleri için ayırmalıdır. Ancak çevrimiçi ortamlarda özellikle öğrenmenin eşzamanlı olarak gerçekleştirildiği sanal sınıf ortamlarında yaşanabilecek teknik sorunlar da zamanın kullanımını olumsuz etkilemektedir. Bu ortamlarda öğretimi sağlayacak öğretmenlerin teknolojiye yönelik bilgilerinin yeterli düzeyde olması gerekmektedir. Ders öncesinde sanal sınıfta kullanılacak olan sunu, resim, grafik, animasyon, tablo vb. materyaller hazırlanmalı ve sanal sınıfta ders süresi başlamadan bu dokümanlar dosya olarak sisteme eklenmelidir. Ders süresi başladığında ortak alanda dersle ilgili dokümanlar paylaşılmış olmalıdır. Ders dışı gereksiz konuşmalara yer vermemek gerekir. Öğrencilerden gelen her mesaja cevap vermek öğrencilerin derse olan ilgisini dağıtabilir. Bu nedenle öğretmen duruma göre görmezden gelmelidir. Öğrencilerin derse katılımı zaman kaybı olarak görülmemelidir. Ancak bu durum bazı öğrencilerin dersten sıkılmalarına sebep olabilmektedir.

Zaman yönetimiyle ilgili tüm bu benzerlik ve farklılıklara rağmen çevrimiçi öğrenme ortamlarında teknolojik aksaklıklar dışında zaman yönetimini olumsuz etkileyecek unsurların yüz yüze ortamlara göre daha az olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrenme süreci yüz yüze ortamdaki süresi esasa alınarak sanal sınıflarda zaman doldurmak için derse uzatmak, sürekli tekrarlarda bulunmak öğrencinin erken sıkılmasına neden olabilmektedir. Sanal sınıflarda dersin süresi planlanan öğrenmenin gerçekleştirilmesi ile sınırlandırılarak zaman daha etkili yönetilebilir.

### **2.3.5. Motivasyon**

Sınıf yönetiminin önemli boyutlarından biri de motivasyon sürecidir. Burden'e (1999) göre motivasyon, davranışı başlatan, yön veren, devam ettiren veya belli bir davranışın devam ettirilmesini sağlayan güç anlamında kullanılır (Akt. Ergün, 2010, s.132). Motivasyon istekleri, arzuları gereksinimleri, dürtüleri ve ilgileri kapsayan geniş bir kavramdır (Cüceloğlu, 2008, s.229).

Öğrencileri motive etmek için maalesef tek bir sihirli değnekten söz etmek mümkün değildir. Öğrencinin çalışmasını ve öğrenmesini etkileyen birçok etken

bulunmaktadır. Bunlar; konunun ilgi çekiciliği, yararlı olacağına inanma, başarmak için istekli olma, kendine güven, öz saygı ve sabırdır. Bütün bu sayılanların hepsinin aynı öğrencide olması beklenmediğinden her öğrencinin aynı düzeyde motive edilmesi de mümkün değildir. Bireyin ihtiyaç, istek ve arzuları önem taşır. Bazı öğrenciler bu faktörler açısından kendini motive edebilirken, diğerleri olmayabilir. Kısaca her öğrenci aynı seçeneklerle aynı ölçüde motive edilemeyebilir (Özan, 2007, s.66-67).

Sınıfta ortamında bazı öğrencilerin derse, konuya ve diğer etkinliklere karşı istekli oldukları gözlenirken, bazı öğrencilerin ise derse ve dersle ilgili etkinliklere karşı isteksiz oldukları, karşılaştıkları problemleri çözmek için mücadele etmek yerine daha çok kaçmayı seçtikleri gözlenmektedir. Öğrenciler arasındaki bu farkın oluşmasına sebep olan etkenlerin başında isteklendirme gelir. Motivasyon, bireye enerji verip, davranış için istekli hale gelmesinde etkili olduğundan, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini ön plana çıkaran en önemli etkenlerden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbaba, 2006, s.343).

Motivasyon genel olarak içsel ve dışsal olarak iki şekilde incelenebilir. Öğrencinin güdülenmesinde dışsal güdüleyicilerden daha çok, içsel güdüleyicilerin kullanılması gerekir (Çelik, 2005, s.145). Bireyin içinden gelen merak, ilgi, öğrenme ihtiyacı, yeterlik ve gelişme duygusu içsel motivasyon olarak değerlendirilir. Öğretmenin derse başlamadan önce, kazandırılacak davranışı öğrencilere açıklaması, bu davranışın geçmişte yaşanmış bir problem ya da öğrencilerin yaşantıları ile ilişkilendirmesi, gelecekte onlara ne gibi yarar sağlayacağını söylemesi öğrencilerin içsel motivasyonunu artırabilir. Dışsal motivasyon ise bir görevin ya da etkinliğin tamamlanması için öğrenciye öğretmen ya da bir başkası tarafından çeşitli ödüllerle sağlanan motivasyondur. Dışsal motivasyon öğretmenlerin sağladığı dışsal uyarıcılarla gerçekleşir. Ödül, ceza, takdir edilmek, baskı, rica, sevmek, kabul görmek, vb. davranışlar dışsal motivasyonu sağlayan uyarıcılardır (Ergün, 2010, s.133). Bantjes (2003)'e göre öğretmenlerin öğrencilerin motivasyonlarını artırmaya yönelik sınıfta yapabilecekleri farklı etkinlikler vardır. Bunlar aşağıdaki tabloda verilmiştir (Akt. Yücel ve Gülveren, 2015, s.123-124).



**Tablo 4.** Dışsal ve İçsel Motivasyon Arttırmaya Yönelin Etkinlikler

<b>İçsel Motivasyon</b>	<b>Dışsal Motivasyon</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Öğrenilmesi gereken bazı içeriklerin ve becerilerin önemini açıklayın.</li><li>• Merak duygusunu canlandırın ve harekete geçirin.</li><li>• Değişik etkinlikler ve duyuşsal uyarıcılar kullanın.</li><li>• Oyunlar ve benzeşimlerden yararlanın.</li><li>• Öğrencilerin ihyitaçlarıyla bağlantı kurun.</li><li>• Öğrencilerin etkinliklerini yapmalarına ve planlamalarına yardımcı olun.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Açık ve anlaşılır açıklamalar yapın.</li><li>• Doğru ve zamanında geribildirim verin.</li><li>• Öğrenci için değerli olan ödüller sunun.</li><li>• Ödüllerin öğrenciler tarafından elde edilebilir olduğundan emin olun.</li></ul>

Bacanlı'ya (2000) göre sınıf ve okul ortamında motivasyonu etkileyen üç temel etken bulunmaktadır. Bunlar öğretmen, sınıf havası (iklimi) ve öğrenme-öğretme ortamıdır (Akt. Ergün, 2010, s.132). Öğrencilerin motive edilmedeki temel sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Grossnickle ve Thiel (1988, s.9) öğrencilerde motivasyonu sağlamada öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanmıştır (Akt. Sağır, 2014, s.137-138):

- Birliktelik ve demokratik tutum,
- Nezaket ve saygı,
- Sabır,
- Geniş ilgi alanları,
- Kişisel görünüm ve güzel tavır,
- Adalet ve tarafsız olma,
- Espri anlayışı,
- İyi bir mizaç ve tutarlı davranışlar,
- Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenme,
- Esneklik,
- Kabullenme ve övme,
- Belirli konuların öğretiminde sıra dışı ustalık gösterme.

Öğretmenlerin sahip olması gereken bu özellikler sınıfta öğrencilerin motivasyonunu artırarak onları öğrenmeye yönelik isteklendirir. Öğrencileri motive edebilmesi için öğretmenin de derse motive olması gerekir. Motivasyon düzeyi yüksek öğretmen, enerjik, hevesli, yeni şeyler denemeye istekli ve risk alabilen öğretmendir. Motivasyon düzeyi düşük bir öğretmen ise, öğrencileri derse motive edemediği gibi, olumsuz tutum ve tavırlar sergiler, yeniliğe karşı direnir ve sürekli kendisini merkeze alan

geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan öğretmendir. Sınıfın havası olumlu ise öğrencinin motivasyonu artar. Yani öğrenciyi cesaretlendiren, başarıya yönelten, fikirlerini rahatça ifade edebilmesini sağlayan, rahat bir iletişimin olduğu bir sınıf iklimi motivasyonu artırır. Öğrenci merkezli bir öğretim ve derste kullanılan farklı yöntem ve teknikleri öğrenci motivasyonunu artırır. Öğrencinin aktif olduğu öğretim etkinlikleri daha uzun olmalıdır. Bunun yanı sıra sınıfın kalabalık olması, dersin süresinin konuya uygun olmaması öğrencinin motivasyonunu ve başarısını olumsuz etkiler (Ergün, 2010, s.132).

Yüz yüze sınıf ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamları ve sanal sınıflarda da motivasyon önemli bir unsurdur ve öğrencilerin öğrenme faaliyetleri için güdülenmeye ihtiyacı vardır. Uzaktan eğitimin gerçekleştirildiği bu ortamlar, bireysel bir etkinlik olmasının yanı sıra öğrenmeye güdülenme üzerine kuruludur. Öğrencileri etkinleştirmek için sürekli destek ve öğrenmeye rehberlik yapmayı gerektirir. Öğrencilerin sürekli desteklenmesi uzaktan eğitimin öğretme bileşenini oluşturur (Kaya, 2002, s.20).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında iyi bir öğrenmenin gerçekleşmesi için Bonk'un (2013) sunduğu motive edici on ana terim ve bunlara ait alt terimler aşağıda verilmektedir:

- Ton/Ortam: Psikolojik güven, konfor, aidiyet.
- Geri dönüş: Heves, destek, cesaretlendirme.
- Yükümlülük: Efor, katılım, heyecan.
- Anlamlılık: İlgi çekici, ilgili, inanılır.
- Seçim: Esneklik, fırsat, kendi kendini yönetme.
- Çeşitlilik: Yenilik, merak uyandıran, bilinmeyen.
- İlginçlik: Eğlence, hayal, kontrol.
- Tansiyon: Teşvik edici, uyumsuz, tartışma.
- Etkileşimli: İşbirlikli, takım-tabanlı, topluluk.
- Hedef yönelimli: Ürün-tabanlı, başarı, sahiplik.

Çevrimiçi öğrenmenin iyi bir şekilde gerçekleşmesi için öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonu önemlidir. Bu açıdan sadece öğrenen ve öğrencilere değil ilgili kurumlara büyük görev düşmektedir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının tasarım ve öğrenme süreçlerinde yukarıda açıklanan motivasyon sağlayıcı hususları dikkate almaları önem

taşımaktadır. Bireysel öğrenmenin gerçekleştiği çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci motivasyonundan birinci derecede kendisi sorumludur. Ancak öğretmene de en az öğrenci kadar sorumluluk düşmektedir. Öğrenci öğrenmeye karşı ilgili ve istekli olmalıdır. Yapması gereken öğrenme faaliyetleri gerçekleştirmek için kendini sorumlu hissetmelidir. Öğretmen ise öğrencilerle iletişimi, etkileşimi yüksek seviyede tutmalı, öğrencilerin soruları ve sorunları en kısa sürede çözümlenmelidir. Yüz yüze ortamlarda olduğu gibi konuların önemi vurgulanmalı, öğrencilerin yaşantıları ile ilişkilendirilmeli, onlara hangi sorunların çözümünde fayda sağlayacağı açıklanmalıdır. Öğretmenin kişiliği, tavrı, yeterliliği, öğrencilerle ilgilenmesi, hoşgörülü, samimi, enerjik olması öğrencilerin motivasyonunu artırır. Her ne kadar sanal bir ortam olsa da, öğretmen tarafından daima olumlu bir iklim sağlanmalıdır. Öğrenciyi merkeze alan yöntem ve teknikler kullanılarak, öğrencinin aktif olduğu etkinliklere yer verilmelidir. Sankaran ve Bui (2001) yaptıkları araştırmada, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında benzer öğretim teknikleri kullanıldığında her iki ortamdaki öğrencilerin performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerdeki yüksek motivasyonun her iki ortamda da öğrencilerin performansını artırdığı bulunmuştur.

Öğrenmeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirmenin de öğrenme amaçlarına uygun ve içeriğin sorgulandığı bir etkinlik olmalıdır. Derse anlatılan ve materyallerde yer alan içerikten alakasız bir değerlendirme öğrencilerdeki öğrenme isteğini ve motivasyonu olumsuz yönde etkileyebilir. Özellikle sanal sınıflarda yapılan dersin süresi konuya uygun olmalıdır. Gereksiz konuşmalara ve ders dışı konulara yer vererek süreyi doldurmaya çalışmak öğrencideki ilgi ve isteği düşürür.

Öğrenciler ve öğretmenler arasındaki karşılıklı destek, öğrencilerin daha güçlü katılımını sağlamaktadır. Grup konferanslarına, sanal sınıf derslerine katılım ve öğretmenlerle iletişim öğrenci güdülenmesi için olumlu bir etkiye sahiptir (Kaya, 2002, s.237). Öğrencilere destek noktasında sadece öğretmene değil uzaktan eğitimde yer alan yönetici ve yardımcı personele de görev ve sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin ÖYS ve sanal sınıflar ile ilgili yaşadıkları sorunlar öğrencinin motivasyonunu olumsuz yönde etkileyebilir. Motivasyonu etkileyebilecek bu tür olumsuzlukların giderilmesinde en etkili çözüm sürekli destek ve iletişimidir.

### 2.3.6. Öğretmen

Brophy ve Good'a (1986, s.329) göre öğretmen sınıfın ilişki düzeninin kurulması ve düzenlenip geliştirilmesinde yol gösterici ve bir liderdir, sınıf ikliminin yaratıcısıdır (Akt. Başar, 2014, s.87). Sınıfı bir lider olarak yöneten öğretmenin etki alanı, sınıf ortamıyla sınırlı değildir. Öğretmeni sınıf içinde ve sınıf dışında etkili bir liderlik davranışı sergileyebilmelidir. Sınıf çok karmaşık bir ortam özeliği taşımaktadır. Bu ortamdaki öğrencilerin farklı beklentileri ve ihtiyaçları bulunmaktadır. Öğretmen, çok değişik beklentilere sahip öğrencileri bir amaca yönlendirmek zorundadır (Çelik, 2005, s.200).

Öğretim sürecinde bir lider olarak öğretmenin, öğrencileri öğrenmeye yönelik isteklendirmesi, sorunlarla nasıl başa çıkacaklarını öğretmesi beklenir. Bu rolü yerine getirirken öğretmen, öğrenme-öğretme koşullarını ve havasını hazırlamada önemli bir etki gücüne sahiptir. Öğrencilerle ilişkilerinde açık, destekleyici, paylaşımcı ve içten davranmalıdır. Öğretmen dersin hedeflerine ve konusuna uygun doğru yöntem ve teknikleri seçse de liderlik özelliklerin gösteremediği sürece öğretimde ve sınıf yönetiminde etkililiği sağlayamaz (Can, 2015, s.232).

Sınıf yönetiminde öğretmenlerden beklenen birçok görev, rol, sorumluluk ve liderlik özelliği vardır. Göksoy (2014, s.269-270) günümüzde öğretmenlerden beklenen özellikleri alan yazından şu şekilde özetleyerek aktarmıştır:

- Öğrencilere öğrenme istek ve arzusu kazandırabilme (Genç, 2000).
- Bilginin edinilmesinde ve kullanılmasında rehberlik yapması (Özden, 1999).
- Lider yetiştirilmesi (Schlechty, 1991).
- Ödüllendirme mekanizmasını iyi bilmesi (Hergüner, 1998).
- Öğrencilerin her biri için kendi öğrenme hız ve biçimlerine uygun öğrenme imkânı sağlama (Drucker, 1992; Açıkgöz, 1996).
- Öğrencilerin kendi kendilerine öğrenme becerilerini geliştirmelerini sağlama (Drucker, 1992).
- Her öğrencinin kendi kapasitesine uygun eğitim-öğretim seviyesine ulaşmasını sağlama (Büyükkaragöz, 1990; Drucker, 1992).
- Öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmesi (Alkan ve diğerleri, 1995).

- Öğrencilere bilgi aktarmak yerine bilgi kaynaklarına nasıl ulaşacaklarını öğretmek (Başar, 1995; Açıkgöz, 1996).
- Yaparak yaşayarak öğrenme metotlarına ağırlık vermek (Erkan, 1996).
- Özellikle kavram ve olguların kullanımına teşvik ederek bireylerin kendilerini kolay ifade etmelerini sağlamak (Brook ve Brooks, 1993).

Uzaktan eğitim kapsamındaki uygulamalarda öğretmen rolleri ve görevleri farklılık gösterebilmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin uzaktan eğitimde 21 tane rolünün olduğunu göstermektedir. Bu roller İşman (2011, s.334-335) tarafından Tablo 5'teki gibi sıralanmıştır.

**Tablo 5. Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini**

Uzaktan Eğitimde Öğretmen Rollerini	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psikolog</li> <li>• Öğretici</li> <li>• Öğretim tasarımcısı</li> <li>• Teknoloji uzmanı</li> <li>• Teknisyen</li> <li>• Yönetici</li> <li>• Site eğitmeni</li> <li>• Editör</li> <li>• Grafik tasarımcısı</li> <li>• Sosyalleşme uzmanı</li> <li>• Danışman</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Araştırmacı</li> <li>• Lider</li> <li>• Materyal üretici</li> <li>• Ölçme değerlendirme uzmanı</li> <li>• Sistem uzmanı</li> <li>• Proje yöneticisi</li> <li>• İletişim uzmanı</li> <li>• Motivasyon sağlayıcı</li> <li>• Uzaktan eğitim uzmanı</li> <li>• İçerik tasarımcısı</li> </ul>

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında genel olarak yukarıda belirtilen öğretmen rolleri bulunur. Ancak uygulama modellerine göre bu roller farklılık gösterebilir. İyi bir öğretmenin bu rolleri çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkin bir biçimde yerine getirmesi beklenir. Bu rollerden de anlaşılacağı gibi öğretmen, öğrenme ortamını oluşturacak, öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tüm beklentilerini karşılayacak, sorunlarına çözüm bulacak bir kurtarıcı rolündedir.

### 2.3.7. İletişim ve Etkileşim

Duygu, düşünce, fikir, bilgi ve kültürü kapsayan anlamların semboller yardımıyla aktarıldığı bir süreçtir (Tutar ve diğerleri, 2003, s.34). Bu süreç sözlü ve yazılı ifadelerle olduğu gibi iletilen mesaja katkıda bulunan vücut dili ve kişisel tavırları da içermektedir (Hybels ve Weaver, 1995, Akt. Silman, 2007, s.43). İletişim sürecinin temel öğeleri,

kaynak, mesaj, kanal ve alıcı ve geribildirimdir. Kaynak, başkasıyla paylaşacak fikri olan kimsedir. Sınıfta bu görevi üstlenen kişi öğretmendir. Ancak bu rolü bazen öğrencilerin de üstlendiği görülebilir. Mesaj, iletişime esas olan bilgi, haber, duyuru ve sembollerdir. Kanal, mesajın alıcıya ulaşmasını sağlayan araç ve yöntemlerdir. Alıcı, kaynağın gönderdiği mesaja hedef olan kişilerdir. Geribildirim ise, alıcıdan kaynağa yönelen tepkidir (Memişoğlu, 2015, s.135-136).

Sınıf yönetiminin başarılı olabilmesi için öğretmen-öğrenci arasında etkili bir iletişimin sağlanması gerekir. Öğretmen sınıfta eğitim ve öğretim faaliyetlerini planlarken, öğretimi gerçekleştirirken ve öğrenilenleri değerlendirirken öğrencilerle iletişim içinde olur. Bu faaliyetlerin öğretmen tarafından başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, sınıf içindeki iletişimin kalitesine bağlıdır. Bu açıdan iletişim, sınıf içi etkinliklerin yürütülmesinde yönetsel bir araç olarak görülmektedir (Erdoğan, 2003, s.81). Öğretmen sınıfta iletişimin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için, iletişim engellerini ortadan kaldırmalı, demokratik, saygılı ve katılımcı bir ortam oluşturmalıdır.

Öğretmenler, sınıftaki olayları öğrencilerle birlikte tartışmaya çalışır ve bu tartışmalar her iki taraf için bir geribildirim oluşturur. Bu tartışmalar öğrenciler arasındaki ilişkileri daha açık hale getirir. Öğretmen ve öğrenciler arasındaki ilişki düzeyi ne olursa olsun öğretmenler farklı iletişim becerilerinden faydalanabilirler. Sınıfta çift yönlü iletişim sağlanırsa öğretmen-öğrenci iletişimi daha etkili gerçekleşir (Çelik, 2005, s.126). İletişimin etkili ve sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin dikkat etmesi gereken iletişimle ilgili bir takım ilkeler vardır. Bu ilkeleri şu şekilde özetleyebiliriz (Erdoğan, 2003, s.82-88):

- Öğrencilere göndereceği mesajın önemine inanmalıdır.
- Mesajın açık, net ve öğrenciler tarafından anlaşılabilir olmasına dikkat etmelidir.
- Mesajın içeriğinin, öğrencilerin gelişimsel ve eğitim düzeylerine uygun olmasına dikkat etmelidir.
- Mesajı iletirken çok sayıda duyu organına hitap eden kanallar kullanılmalıdır.
- Öğrencilerin öğretmen ile iletişim kurabilmesini sağlayan kanallar açmalıdır.
- Öğretmen, mesajların yanlış ve farklı anlaşılması için öğrenci ile kuracağı ilişkide yapmacık bir davranış içerisine girmemeli ve ciddi olmalıdır.
- Öğretmen hitap ederken “siz” dilini kullanmalıdır.

- Öğretmen, öğrencilere emretmek, onları korkutmak, yargılanmak, aşırı denetlemek ve ahlak dersi vermekten kaçınmalıdır.
- Öğretmen daima en iyisini biliyormuş gibi davranıp, karşısındakini sürekli inandırmaya çalışmamalıdır.
- İletişimde hem kaynağın hem de alıcının etkin olması gerekir.
- Öğrencilere mümkün oldukça ismiyle hitap etmelidir.
- Öğretmen, sınıftaki lider kişilerle ilişki içinde olmalıdır.
- Öğretmen ilk günden itibaren davranışlarında tutarlı ve kararlı olmalı, onaylayıcı bir tutum ve tavır içinde olmalıdır.
- Öğrencileri belli durumlarda bilgilendirmeli ve gerektiği durumlarda onları desteklemelidir.
- Performansı iyi olan öğrencileri ödüllendirmelidir.
- Sınıfta alınan kararlara öğrencilerin etkin bir şekilde katılımını sağlamalıdır.
- Öğrencilerin haklarını aramalarına fırsat vermelidir.

İletişim sadece yüz yüze gerçekleşen bir süreç değildir. Yüz yüze ortamlarda önemli olduğu kadar uzaktan eğitim uygulamalarında da öğrenme etkinlikleri için önemli bir süreçtir. Uzaktan eğitimin ilk dönemlerinde öğrenen-öğrenen etkileşimi çok mümkün olmamaktaydı. Ancak gelişen teknolojiyle birlikte, öğrenenler arasındaki etkileşimi sağlamaya yönelik alt yapılar ve uygulamalar geliştirilmiştir.

Çevrimiçi öğrenmenin avantajlarından en üst seviyede yararlanmak ve sınırlılıklarından en az derecede etkilenmek için; hazırlanan öğrenme ortamlarının, özellikle, öğrenmenin merkezinde yer alan öğrencilerin ihtiyaçlarına en iyi şekilde cevap vermesi gerekmektedir. Bu bağlamda etkileşim önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır (Olpak ve Çakmak, 2014, s.244). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında iletişim ders dışında da devam etmektedir. Yüz yüze sınıflarla çevrimiçi öğrenme ortamlarını iletişim boyutunda kıyaslırsak, yüz yüze sınıflarda ders bittikten sonra öğrenci-öğretmen iletişimi bir sonraki derse kadar kesintiye uğrarken, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders sanal sınıflarda yapılsa dahi öğrenci-öğretmen iletişimi çevrimiçi iletişim araçları üzerinden devam eder. ÖYS'lerin mesaj, tartışma, forum, sohbet alanları dışında e-posta, sosyal ağlar ve GSM teknolojilerinin (sesli, mesaj) iletişim araçları da kullanılabilir. Dolayısıyla öğrenci her an öğretmen ve diğer öğrencilerle iletişime geçebilme imkânına sahiptir. Ancak sağlıklı ve çift yönlü bir iletişim için burada da

iletişim kurallarına ve engellerine dikkat etmek gerekmektedir. Bu doğrultuda eğitimin başında öğrencilere iletişim kuralları hakkında bilgilendirme yapılarak iletişime dair olumsuzluklar önlenabilir.

Yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim açısından önemli kavramlardan birisi de etkileşimdir. Etkileşim, birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç, eğitimde bireyin, çevresiyle ve diğer bireyle sürekli etkileşim içinde olduğunu ortaya koyar. Ancak, yüz yüze eğitim açısından bakıldığında öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmenin sürekli bir etkileşim süreci içinde olduğu görülmektedir. Gerek yüz yüze eğitimde gerekse uzaktan eğitimde etkileşim süreci, öğrenme yaşantılarının kazanılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada en önemli faktörlerden biridir. Etkileşim ortamının hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim ortamlarında, derslerdeki başarıya etkilerini çeşitli araştırma ve uygulamalar ortaya koymaktadır. Yüz yüze ve uzaktan eğitimde etkileşim, her yönüyle öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, grup iletişimini, dersin yönetimini, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile araçların kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını içermektedir (Kaya, 2002, s.208).

Uzaktan eğitimde kullanılan web tabanlı ortamlar öğrenciye hem bilgi sunar hem de gerekli etkileşimi sağlar. Öğrencinin uzaktan eğitim programında başarılı olmasının en önemli ve ilk koşulu, çift yönlü etkileşim derecesine bağlıdır (Ruksasuk, 1999, s.4-6). Özellikle teknolojinin gelişmesiyle uzaktan eğitim uygulamalarında etkileşim ortamlarının da çeşitlendiği görülmektedir (Comeaux ve Huber, 2001, s.250; Moore ve Kearsley, 2005, s.215). Uzaktan eğitim sürecinde dört tür etkileşimden söz edilebilir. Bunlar (Hillman, Wills ve Gunawardena, 1994, s.32-33):

- Öğrenci-Öğretmen Etkileşimi
- Öğrenci-İçerik Etkileşimi
- Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi
- Öğrenci-Arayüz Etkileşimi

Kaya (2002, s.208-209) da dört etkileşimden söz etmiş son etkileşim türünü “öğrenci-ortam” olarak ele almıştır. İşman (2011, s.374), uzaktan eğitim süreçlerinde sadece ilk üç etkileşimden söz etmiştir.

Öğrenci ve öğretmen arasında bilgi ve düşüncelerin aktarıldığı bir etkileşim türü olan *öğrenci-öğretmen* etkileşimi uzaktan eğitimin en önemli gereksinimlerinden biri



olarak görülmektedir (Kaya, 2002, s.209). Sanal sınıflar, sesli ve görüntülü konferanslar, sohbet alanları ile eşzamanlı, e-posta, duyuru, tartışma ortamları ile de eşzamansız olarak öğrenci-öğretmen arasına etkileşim gerçekleştirilebilir. Öğrenci-öğretmen etkileşimi öğrenmenin kalıcılığını ve verimliliğini artıran, tartışma ve sohbetlerde fikir alışverişine ve sosyalleşmeye katkı sağlayan bir süreçtir. *Öğrenci-içerik* etkileşimi, öğrencide istenilen davranışların ve öğrenmenin kazandırılması için derse ilişkin materyallerle zihin açısından buluşması sürecidir (Touvinen, 2000, s.17-19). *Öğrenci-öğrenci* etkileşimi uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkileyen önemli unsurlardan biridir (Benson ve Rye, 1996, s.126; McGill, Volet ve Hobbs, 1997, s.251). Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini sağlayacak ortamlara ve eğitsel uygulamalara (grup çalışması, işbirlikli öğrenme, vb.) yer vermek gerekir. Uzaktan eğitimde bir diğer etkileşim türü de *öğrenci-arayüz* (ortam) etkileşimidir. Aslında burada arayüz veya ortamdan kasıt öğrencinin teknolojik unsurlarla etkileşimde bulunmasıdır (Kaya, 2002, s.209). Kullanımı kolay ve etkileşim sağlayan arayüze sahip çevrimiçi öğrenme ortamları öğrencilerin sürece katılımını artırmaktadır (Love ve Banks, 2001, s.38).

Uzaktan eğitimde bireylerin birbirinden uzak olması etkileşim adına bir eksiklik olarak görülebilir. Etkileşim adına eşzamanlı sanal sınıf araçlarının en önemli özelliği anlık sesli ve görüntülü iletişim olanağı sağlamasıdır. Sesli ve görüntülü iletişim özelliği olan diğer araçlardan belirgin bir şekilde farklılığı ortak paylaşım unsurudur. Bireyler sanal sınıf içerisinde ortak bir kullanım alanına sahiptir. Sunumlar, tartışmalar bu alan üzerinden gerçekleştirilmektedir. Eşzamanlı sanal sınıf araçları bu yönü ile uzaktan eğitim çalışmalarında yüz yüze eğitim ihtiyacının bir çözüm önerisi olarak sunulmaktadır (Çınar ve diğerleri, 2011, s.453).

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenme sürecini gerçekleştirmek için etkileşimin önemli bir unsur olduğu görülmektedir. Bu nedenle gerek uzaktan eğitim sağlayan kurumların gerekse dersi sunan öğretmenlerin etkileşim sağlayan ortamları sunması önem taşımaktadır. Eğitim kurumları, öğrencilerin birbiriyle, öğretmenle ve ortamla etkileşimini sağlayacak, kolay kullanıma sahip eğitim yazılımlarını tercih etmesi gerekmektedir. Öğretmenler ise öğrencilerin birbirleriyle ve kendisiyle etkileşimine olanak sağlayacak eğitim etkinliklerine yer vermeli ve buna yönelik ortam hazırlamalıdır.

## 2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmaya konu olan internet tabanlı uzaktan eğitim, çevrimiçi öğrenme ve sanal sınıflarla ilgili yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış ulaşılabilen çalışmalar genel hatları ile özetlenmiştir.

### 2.4.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Tanyıldızı (2003), “Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı Ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında çevrimiçi eğitim uygulamalarına ilişkin öğretim elemanı ve öğrenci görüşlerini belirlemişlerdir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim uygulamalarının başarılı sonuçlar ortaya çıkardığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Öğretim elemanları ayrıca, çevrimiçi eğitim uygulamalarının yüz yüze öğretime destek olabileceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ancak, öğretim elemanları, çevrimiçi eğitim uygulamalarının sınıf içi öğretimden daha fazla zaman aldığını da belirtmişlerdir. Öte yandan öğrenciler ise çevrimiçi eğitim uygulamalarının yüz yüze öğretimden daha etkili olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Atıcı (2004), “Sosyal Bilgi İnşasına Dayalı Sanal Öğrenme Çevrelerinin Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma kapsamında geliştirilmiş olan sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevresinin, öğrenmeye etkisi ve katkısının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca sanal öğrenme çevrelerindeki iletişim boyutlarının (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci) önemine vurgu yapılarak, sanal öğrenmenin öğrencilerin istenenden ve belirlenenden daha fazla ve farklı yönlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2001), “Eğitimde Sanal Sınıf Uygulaması ve Sonuçları” isimli araştırmasında sanal sınıf uygulamalarının yarattığı etkiyi değerlendirmiştir. Bulgulara göre, sanal sınıflarda tartışmalara katılım daha yüksek, öğrenci dayanışması daha belirgindir. Öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci iletişimin öğrencilerin dönem boyunca dersten kopmamalarını sağlamıştır. Öğrenci motivasyonuna vurgu yaparak motivasyonun yüz yüze ortamda olduğu gibi önemli bir rol üstlendiğini belirtmiştir. Ayrıca etkili

öğrenmeyi sağlayacak ders içeriğinin, buna uygun öğretim üyelerinin, sanal sınıf uygulamalarında büyük yararlar sağlayabileceği ifade etmiştir.

Gündüz (2005) tarafından yapılan “Geleneksel-Çevrimiçi ve Bireysel-İşbirliğine Dayalı Ödev Uygulamalarının Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Ödeve İlişkin tutumlarına Etkisi” isimli doktora tezi çalışmasında, öğrencilerin geleneksel ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında bireysel ve işbirliğine dayalı olarak gerçekleştirdikleri ödev uygulamalarının akademik başarılarına ve ödeve ilişkin tutumlarına etkisini araştırmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin akademik başarıları ve ödeve ilişkin tutumları arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Kaya (2011), “Sanal Sınıf Yönetimi Sürecinde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” isimli doktora tez çalışmasında, sınıf yönetiminin boyutları açısından, sanal sınıf yönetimde görev alacak öğretim elemanlarının eğitim gereksinimlerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğretim elemanlarının sanal sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerine göre; sanal sınıfların örgün sınıflardan ayrılan özelliklerine ilişkin eğitim gereksinimleri olduğunu göstermiştir. Öğretim elemanlarının sanal sınıf uygulamalarına ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu belirlenmiştir. Öğretim elemanları, sanal sınıfların yaygınlaştırılmasının erişim imkânları, kişisel gelişim, eğitim faaliyetleri, işbirlikleri, teknik altyapı ve beceriler, ekonomik özellikler ve gelecekteki uygulamalara uyum açısından Türk Eğitim Sistemine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir.

Uluyol ve Karadeniz (2009) tarafından yapılan, “Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri” isimli araştırmada, yüz yüze ile çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlandığı bir teknik derste, öğrencilerin başarıları ve bu öğrenme sürecinin yararlığına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamının da farklı boyutlardaki harmanlama yöntemlerine ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, uygulanan bu yöntemlerin faydalı olduğunu düşündükleri, farklı ve olumlu yönde kazanımlar edindiklerini düşündükleri ve diğer derslerde de böyle ortamların olmasını tercih ettikleri belirlenmiştir.

Usta (2007), “Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi” isimli doktora tez çalışmasında, harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarısı ve uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisi incelenmiştir. Analiz sonuçları öğrencilerin çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme deneyimlerinden genel olarak memnun olduklarının göstermiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamındaki öğrencilerin doyumlarının, ve başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca harmanlanmış ortamda elde edilen öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Gürsul (2008) tarafından yapılan “Çevrimiçi ve Yüzyüze Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının öğrencilerin başarısına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı doktora tezi çalışmasında, çevrimiçi ve yüzyüze problem tabanlı öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin başarılarına, matematiğe yönelik tutumlarına etkisi ve bu yaklaşımlara ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışmıştır. Araştırmanın sonunda, çevrimiçi ortamdaki öğrencilerin başarılarının yüz yüze ortamdaki öğrencilere göre yüksek olduğu ancak anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme guruplarındaki öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık elde etmemiştir.

Ataizi (2013) “Programlama Dillerinin Çevrimiçi Öğretimi: Öğrenenlerin Tutumlarının, Memnuniyetlerinin ve Akademik Başarılarının İncelenmesi” isimli çalışmasında, öğrenenlerin tutumlarını ve doyumlarını belirlemeyi, platform hakkında öğrenen görüşlerini almayı ve uzaktan öğrenenlerle geleneksel öğrenenlerin başarılarını karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre, çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin daha başarılı oldukları ve çevrimiçi öğrenmeye yönelik olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Özmen (2012) tarafından yapılan “Sosyal Ağ Destekli Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi” isimli yüksek lisans çalışmasında, sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının öğrenci başarısına ve görüşlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada sosyal uzaktan eğitim uygulamalarına katılan, sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarına katılan ve yüz yüze ortama katılan gruplar yer almıştır. Sosyal ağ destekli uzaktan eğitim uygulamalarının bilişsel alanın bilgi düzeyindeki davranışların kazandırılmasında daha

etkili olduğu ancak bilişsel alanın kavrama düzeyindeki davranışların ise gruplar arasında farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğrencilerin genel anlamda sosyal ağlara ve uzaktan eğitime olumlu yönde görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Özonur (2013) tarafından yapılan “Sanal Gerçeklik Ortamı Olarak İkincil Yaşam (Second Life) Uygulamalarının Tasarlanması ve Bu Uygulamaların İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” isimli doktora tezi çalışmasında, sanal gerçeklik ortamı olarak ikincil yaşam içinde tasarlanan üç boyutlu öğretim uygulaması ile aynı konuda mevcut web tabanlı uzaktan eğitim ile yapılan öğretimin öğrencilerin tutum, sosyal bulunuşluk, motivasyon ve öğrenme ortamlarında geçirdikleri süreler açısından deney grubu lehine bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Ancak akademik başarı açısından herhangi bir fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Deney grubunda yer alan öğrencilerden toplanan verilerden, ikincil yaşam sanal sınıf ortamı kullanılarak yapılan eğitim hakkında, bu ortamın gerçek sınıf ortamına benzer bir ortam sağlaması, ilgi çekici olması, motive edici olması, iletişimi arttırması, etkili öğrenme sağlaması nedenleriyle avantajlı yönlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan bilgisayarların yeterli özelliklere sahip olmaması, internet bağlantısının hızı ve bağlantı problemleri nedenleriyle bu ortamda derse katılımda zorlanıldığı, öğrencilerin İkincil Yaşam ortamında dersleri kaydetme özelliğini ve ekran paylaşımının olmaması gibi dezavantajlı yönlerinin olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2015) tarafından yapılan “The Effects Of “Live Virtual Classroom” On Students’ Achievement And Students’ Opinions About “Live Virtual Classroom” At Distance Education” başlıklı çalışmada, sanal sınıfların öğrenciler başarıları ve görüşleri üzerindeki etkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, sanal sınıfların son derece arzu edilir olması ve öğrenci başarılarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar öğrencilerin sanal sınıfta olumlu yönde etkilendiklerini göstermektedir. Canlı sanal sınıflarda üç boyutlu nesnelere, hareketli videolar, resimler göstermek mümkün olduğu için öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü etkileşimin sağlandığını belirtmiştir. Ayrıca sanal sınıfların kayıt özelliği ve öğrencilerin kendi hızlarında ve istedikleri zamanda izleyebilmesinin esnek bir ortam sağladığını belirtmiştir.

## 2.4.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Stewart (2008) yaptığı araştırmada sınıf yönetiminin çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki rolünü araştırmıştır. Yüz yüze sınıf yönetimi için geçerli olan birçok özelliğin çevrimiçi öğrenme ortamları için de geçerli olduğunu belirtmiştir. Çevrimiçi ortamlarda önleyici sınıf yönetimi yaklaşımını bir model olarak önermiş ve eğitimler tarafından önlemsel sınıf yönetimi stratejileri kullanıldığında çevrimiçi ortamların yüz yüze ortamlar kadar zengin ve üretken olabileceğini ileri sürmüştür. Araştırmacı önerdiği modelde öncelikle; ders planı, dersin nasıl işleneceği, derse ilişkin çevrimiçi ortamın kullanımı, önemli görülen kurallar ve prosedürler ve merak edilebilecek konular hakkında çevrimiçi ortamda açıklamalar yer almaktadır. Bunun yanı sıra iletişimin sık ve farklı araçlarla yapılmasına, zamanında geri bildirim, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına ve değerlendirilmenin çeşitliliğine önem çekmiştir.

Booiger ve diğerleri (2010) yapmış oldukları “Impact of podcasting on student motivation in the online learning environment” isimli araştırmada, dijital medya araçlarının (video, ses, v.b) çevrimiçi ortamda öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre; dijital medya araçları (podcast) öğrencileri çevrimiçi ortamlarda derse karşı motive ettiği belirlenmiştir. Ayrıca sınıf, cinsiyet ve önceki öğrenme deneyimleri bakımından anlamlı farklılık belirlenmiştir. Dijital medya araçlarının kullanılmasının motivasyonu geliştirmek açısından önerildiği ve için yararlı olacağı belirlenmiştir.

Li (2012) tarafından yapılan “Student Misbehaviors and Teacher Techniques in Online Classrooms: Instrument Development and Validation” isimli doktora tez çalışmasında, çevrimiçi sınıflarda öğrencilerin istenmeyen davranışları, öğretmenlerin teknikleri ile çeşitli sınıf iletişim süreçleri ve çıktıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğrencilerin sayısı, kayıt durumu, önceden çevrimiçi öğrenme durumları, yaşları gibi demografik özelliklerin kullanım algılarını farklı olduğu, öğretmen tekniklerinin de öğrencilerin istenmeyen davranışlarını etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler kullandığı yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin öğrenmelerini az da olsa etkilediğini belirtmiştir.

Baker (2004) yapmış olduğu “An Investigation Of Relationships Among Instructor Immediacy And Affective And Cognitive Learning In The Online Classroom”

isimli çalışmada, çevrimiçi sınıfta eğitmenin yakınlığı, öğrencilerin sorunlarına hızlı yanıt vermesi ile duyuşsal ve bilişsel öğrenme arasındaki ilişkileri araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin sorunlarının hızlı bir şekilde çözülmesinin öğrencilere göre bilişsel olarak algılandığı ortaya koymuştur. Eğitmenler tarafından destekleyici bir dil kullanılmasının uzaktan eğitimde başarıya etki ettiği ve elverişli çevrimiçi öğrenme ortamı oluşturma açısından önemli olduğunu belirtmiştir.

Rovai ve Wighting (2005) tarafından yapılan “Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom” çalışmada, sanal bir sınıfta öğrencilerin arasındaki yabancılaşma ve topluluk hissi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda öğrencilerin sınıf deneyimlerinin artırılması gerektiği, bu deneyimlerin artırılması için de sınıf faaliyetlerinin takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İşbirlikli öğrenmelerin sınıf üyeleri arasındaki yakınlığı beslediğini ve topluluk duygusunu arttırabileceğini ifade etmiştir.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### III. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma evreni, çalışma grubunun belirlenmesi veri toplama araçları, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması, deneysel işlemler ve verilerin analizinde kullanılan tekniklere ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

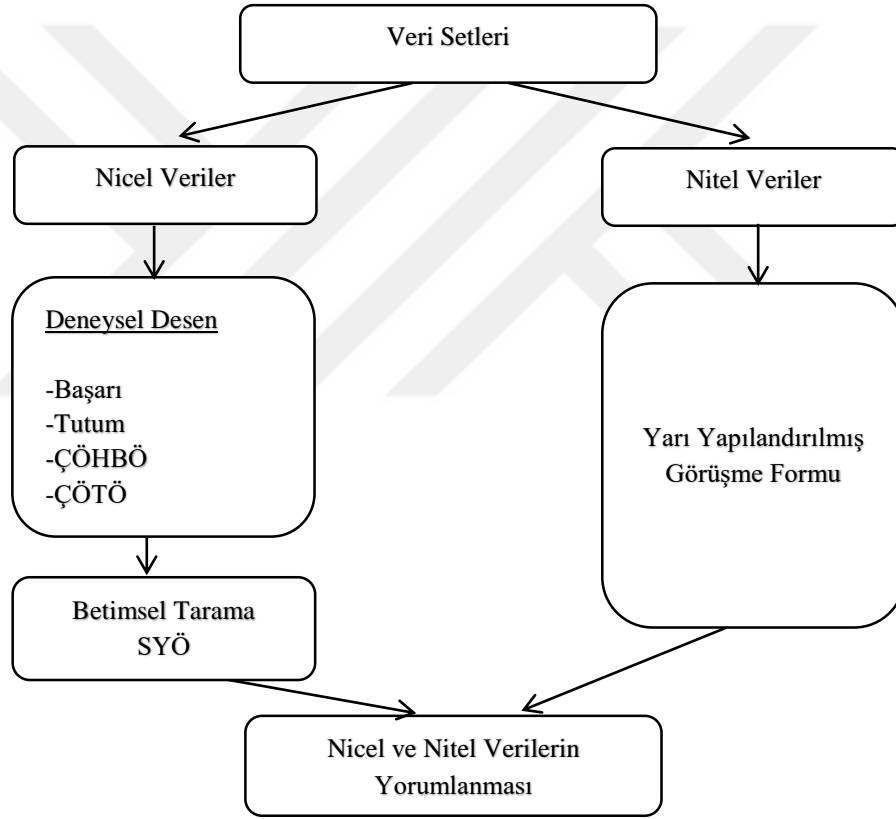
Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin birlikte yer aldığı karma (mixed) araştırma modeli kullanılmıştır. Johnson ve Christensen (2008) karma araştırmaları, nitel ve nicel yöntem ya da paradigmaların birlikte kullanıldığı bir yaklaşım olarak tanımlamaktadır (Akt. Balcı, 2011, s.42). Farklı bir tanıma göre karma araştırma, bir araştırma sorusuna cevap bulmak, bir problemi anlamak için bir ya da bir dizi çalışmada hem nitel hem de nicel metotları kullanarak verilerin toplandığı, analiz edildiği ve karşılaştırıldığı modeldir (Bloor ve Wood, 2006, s.116; Hewson, 2006, s.179; Creswell ve Plano Clark, 2014, s.4; Creswell, 2012, s.535).

Karma araştırma modeli, nicel yöntemden yararlanarak sayısal verileri, nitel yöntemden yararlanarak da metinsel ifadeleri toplayarak ortaya yeni ve bağımsız bir şeyler çıkarmayı amaçlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2014, s.4; Punch, 2005, s.60). Karma yönetimi kullanmanın birçok avantajı bulunmaktadır. Bu avantajlar; araştırmanın tutarlılığını sağlamak, geçerliğini artırmak, yanlılığı azaltmak, bir analizin güvenilirliğini artırma çabası, hipotezlerin test edilmesinde bir metodun zayıf yönleriyle diğer metodun güçlü yönlerinin birbirini tamamlaması, farklı araştırma modelleri ile çeşitleme yapma olarak sayılabilir. Ayrıca karma yöntemi kullanılarak yapılan çalışmaların sonuçlarının daha geniş kitlelerce kabul edilebilir ve kullanılabilir olmasını sağlar (Gorard ve Taylor, 2004, s. 43; Wiersma ve Jurs, 2009).

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem araştırmalarına yönelik eğilimin son yıllarda arttığı görülmektedir. Ayrıca karma yöntem bazı araştırmacılar tarafından bilimsel araştırmalarda üçüncü paradigma olarak kabul



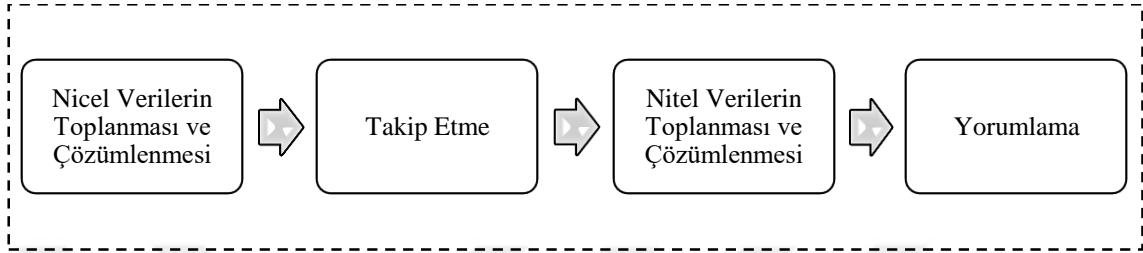
edilmektedir (Ilgar ve Ilgar, 2013, s.197). Eğitim ve sosyal araştırmalarda karma yöntem yaklaşımının önemli bir dönüm noktası olduğu görüşü ön plana çıkmaktadır. Karma yöntem, özellikle 1990'lı yılların başından itibaren bu yöntem, sosyal bilimlerde farklı ve ayrı bir alan olarak kabul edilmeye başlamıştır (Baki ve Gökçek, 2012, s.2). Eğitim araştırmalarında çıktılar karmaşık ve birbirini etkileyen çoklu faktörlerden oluşmaktadır. Bu yüzden karma yöntem, durumu çeşitli perspektiflerden derinlemesine incelemeye olanak sağladığı için sıklıkla kullanılmaktadır (Punch, 2011; Wiersma ve Jurs, 2009). Bu araştırmanın amacına uygun bir şekilde kullanılan karma yönteme ilişkin süreç ve işlem aşamaları Şekil 6'da gösterilmiştir.



**Şekil 6.** Araştırmanın Süreci

Karma araştırma modeline ait farklı desenler bulunmaktadır. Bu araştırmada karma yöntemin *açımlayıcı sıralı deseni* kullanılmıştır. Bu desende araştırmacı nitel ve nicel verileri farklı zamanlarda sıra ile toplar. Böylece bir veri toplama biçimi bir diğere yol gösterir. Ayrıca bu desende ilk olarak nicel uygulamalar gerçekleştirilir ve veriler toplanır. Bu işlem araştırmanın ana bölümünü teşkil eder. Daha sonra araştırmanın ikinci

bölümünü oluşturan nitel veriler toplanır (Creswell, 2012, s. 545). Nicel veriler ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini sağlarken, bu genel resmi açıklamak için özellikle nitel verilerin toplanması önem taşımaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak öncelikle deneysel uygulama yoluyla nicel veriler toplanmış, daha sonra nitel veriler elde edilmiştir. Açımlayıcı sıralı desene ilişkin süreç Şekil 7’de yer almaktadır.



Şekil 7. Açımlayıcı Sıralı Desene İlişkin Süreç (Creswell ve Plano, 2014, s.77)

### 3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın birinci alt amacını oluşturan nicel boyutu deneysel desen ve betimsel tarama modeli şeklinde gerçekleştirilmiştir. Deneysel desene ilişkin deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarından öntest ve sontest şeklinde veriler toplanmıştır. Betimsel tarama modelinde ise, araştırmanın sonunda tüm grupların sınıf yönetimine ilişkin görüşleri nicel olarak belirlenmiştir.

#### 3.1.1.1. Deneysel Desen

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan sınıf yönetiminin öğrencilerin çeşitli değişkenlerine etkisinin araştırıldığı bu boyut, deneysel modellerden “ön öntest-sontest kontrol gruplu” modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Bu desen, özellikle eğitim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan *yarı deneysel desenlerden* birini teşkil etmektedir. İlgili alan yazında ön-test son-test kontrol gruplu deseni, deney ve kontrol gruplarına yansız olarak atanan deneklerin deneysel işlemde önce ve sonra ölçüldüğü desen olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2011).

Deneme modelleri, neden-sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma

modelidir (Fraenkel ve Wallen, 1996; Karasar, 2007, s.87; Neuman, 2013). Öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde, ilk olarak gruplardan hangisinin deney veya kontrol grubu olacağı yansız bir şekilde belirlenir. Ardından, her iki gruba da öntestler uygulanır. Uygulama sürecinde, deney grubunda belirlenen deneysel işlem uygulanırken kontrol grubunda herhangi bir işlem uygulanmaz. Son olarak, hem deney hem de kontrol grubuna sontestler uygulanarak araştırma sonlandırılır (Cohen ve diğerleri, 2005; Creswell, 2012). Bu araştırmada öntest-sontest gruplu modelde ikisi deney biri kontrol olmak üzere yansız bir şekilde atanmış üç çalışma grubunda deneysel işlem öncesi ve sonrasında ölçmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın deneysel modelinin simgesel görünümü aşağıdaki gibidir:

Gruplar	Yansızlık	Öntest	İşlem	Sontest
G <sub>1</sub>	R	O <sub>1</sub>	X	O <sub>2</sub>
G <sub>2</sub>	R	O <sub>3</sub>	X	O <sub>4</sub>
G <sub>3</sub>	R	O <sub>5</sub>		O <sub>6</sub>

Deneysel modelde kullanılan simgelerin anlamı aşağıda ifade edilmiştir:

- G<sub>1</sub> : Çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan deney-1 grubu  
G<sub>2</sub> : Çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme ortamını kullanan deney-2 Grubu  
G<sub>3</sub> : Yüz yüze öğrenme ortamını kullanan kontrol grubu  
R : Grupların belirlenmesindeki yansızlık  
X : Çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetimi uygulamaları  
O<sub>1</sub>, O<sub>3</sub>, O<sub>5</sub> : Deney Öncesi Ölçmeler (öntest)  
O<sub>2</sub>, O<sub>4</sub>, O<sub>6</sub> : Deney Sonrası Ölçmeler (sontest)

Deney ve kontrol grubunun yansız bir şekilde belirlendiği araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan sınıf yönetimi uygulamaları bağımsız değişken, öğrencilerin akademik başarısı, derse yönelik tutumları, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşlukları, çevrimiçi öğrenme tutumları ise bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Burada bağımlı değişkenin, bağımsız değişken üzerinde etkili olup olmadığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol grupları başarı ve tutum değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Deney gruplarının ise çevrimiçi öğrenmeye hazır

bulunuşlukları ve çevrimiçi öğrenme tutumlarındaki değişimler belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarına sekiz hafta süresince deneysel işlemler uygulanmış ve uygulama sonucunda öğrencilerden elde edilen verilere göre uygulamaların etkililiği değerlendirilmiştir.

### **3.1.1.2. Tarama Modeli**

Araştırmada deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla tarama modelinde betimsel bir çalışma yürütülmüştür. Karasar (2007, s.77) bu modeli, geçmişte ya da halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olarak tanımlamıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Betimsel araştırmalar verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetler (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.21). Bu bağlamda araştırmada, çevrimiçi öğrenme ortamı ile yüz yüze ortamda sınıf yönetimine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modeli öngörülmüştür.

### **3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu**

Deney-1 ve deney-2 gruplarında yer alan öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmalar, üzerinde araştırma yapılan kişilerin sahip oldukları deneyimlerden yararlanma, duygu ve düşüncelerini anlayabilme açısından tercih edilen bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2003, s.25). Olgubilim deseni ise farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Günlük yaşantımızda değişik biçimlerde karşımıza çıkan bu olguları tam olarak anladığımız anlamına gelmez. Bize tümüyle yabancı olmayan aynı

zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 72).

Bu kapsamda, uygulamalar sonucunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İlk olarak araştırmacı tarafından görüşme formu oluşturulmuştur. Daha sonra, iç geçerliliğin sağlanması için görüşme formunda yer alan sorulara ilişkin Eğitim Bilimleri ve BÖTE alanından toplam dört uzmanın görüşleri alınmıştır. Gelen dönütlere doğrultusunda öğrencilere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorularda gerekli düzenlemeler yapılmış ve görüşme formuna son hali verilmiştir.

### **3.2. Evren ve Çalışma Grubu**

Araştırmanın evrenini, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okulöncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz dönemi “Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY)” dersini alan 2. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan dört bölümdeki öğrenci sayısı 267’dir. Araştırma evrenini belirlemenin en iyi yolu, amaca uygun ölçütler geliştirmek ve bu ölçütlere uyanları çalışma evrenine almaktır (Karasar, 2007, s. 110). Araştırmada, öğretmenlik meslek bilgisi dersi olduğu için ÖİY dersinin uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. ÖİY dersi, Güz döneminde geniş evrene sahip olduğundan çalışma grubunun belirlenmesinde araştırma için uygun görülmüştür. Bu nedenle yukarıda ifade edilen dört bölüm araştırma evrenini oluşturmaktadır.

#### **3.2.1. Deneysel Desen ve Nitel Boyut İçin Çalışma Grubunun Oluşturulma Aşamaları**

Çalışma grubunun oluşturulmasında kümeleme (cluster) analizi yapılmıştır. Kümeleme analizi, iki veya daha büyük boyutlu veri matrisinde yer alan ve doğal gruplamaları kesin olarak bilinmeyen birimleri, değişkenleri ya da birim ve değişkenleri birbiri ile benzerlik gösteren alt kümelere (grup, sınıf) ayırmaya yardım eden yöntemler

topluluğudur (Özdamar, 1999, s.257). Bu çalışmada kümeleme yöntemlerinden k-ortalamalar yöntemi kullanılmıştır. Kümeleme analizine ilişkin aşamalar şunlardır:

- a) Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde kümeleme analizi için üç farklı değişken kullanılmıştır. Bunlar:
  - Çalışma evreninde yer alan tüm öğrencilerin birinci sınıfta almış oldukları ilk öğretmenlik meslek bilgisi dersi olan Eğitim Bilimine Giriş dersine ait geçme notu,
  - Birinci sınıf not ortalamaları,
  - Başarı ön testi sonuçları (yansızlığın kontrol edilmesi için).

Çalışmanın yapılacağı bölümlerde toplam 251 öğrenciye ait bu üç değişkenin verilerine ulaşılarak kümeleme analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda en yüksek sayıyı ikili atama vermiştir. Birinci kümede 185 üye, ikinci kümede ise 66 üye yer almıştır. Kümeler arasındaki mesafe 36,1 olarak belirlenmiştir. Kümeleme analizine ilişkin birim, küme ve uzaklık bilgileri Tablo 6’da verilmiştir. Çalışma gruplarının oluşturulması için benzer özelliğe sahip öğrencilerin çoğunlukta yer aldığı birinci küme (n=185) seçilmiş ve diğer aşamalara devam edilmiştir.

**Tablo 6.** Kümeleme Analizine İlişkin Küme ve Birim sayıları

Küme	Birim Sayı	Kümeler Arası Uzaklık
1	185	
2	66	36,1
<b>Toplam</b>	251	

- b) Öncelikle öğrencilere yapılacak uygulama hakkında bilgi verilerek, gönüllü katılım formu dağıtılmıştır. Bu form ile öğrencilere ait bilgiler, bilgisayar, internet bağlantısı (limitsiz) olup olmama durumları ve uygulamaya katılmak isteyip istemedikleri sorgulanmıştır. Uygulamada çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanacak gruplar belirlenirken bu formdaki bilgiler göz önüne alınmıştır. Gönüllü katılım isteyen ve bilgisayar-internet kriterleri uyan 67 öğrenci belirlenmiş ve deney gruplarına atanmıştır.
- c) Öğrencilerin birinci sınıfta iki dönem süresince Bilgisayar-I ve Bilgisayar-II derslerini aldıkları, yalnızca Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin birinci sınıfta bu dersleri almadıkları belirlenmiştir. Bu yüzden çevrimiçi

öğrenme ortamlarını kullanacak deney-1 ve deney-2 gruplarına bu bölümden öğrenci atanmamış sadece kontrol grubuna atanmıştır.

- d) Araştırmanın deneysel boyutu için çalışma grubunu; deney-1 (n=34), deney-2 (n=33) ve kontrol (n=34) gruplarında yer alan toplam 101 öğrenci oluşturmuştur. Balcı (2011, s.103), deneysel araştırmalar için her bir grupta en az 15 kişinin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alacak öğrencilerin buldukları bölümlere göre sayıları Tablo 8’de sunulmuştur.
- e) Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu ise, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanan deney-1 ve deney-2 grubu öğrencilerinin yer aldığı toplam 67 kişi oluşturmaktadır.

**Tablo 7.** Belirlenen Çalışma Grubu Sayıları

Bölüm	Deney-1 (n)	Deney-2 (n)	Kontrol (n)	Toplam (n)
Okulöncesi Öğretmenliği	8	8	4	20
İ.Ö. Matematik Öğretmenliği	17	16	5	38
Sınıf Öğretmenliği	9	9	7	25
Fen Bilgisi Öğretmenliği	-	-	18	18
Toplam	34	33	34	101

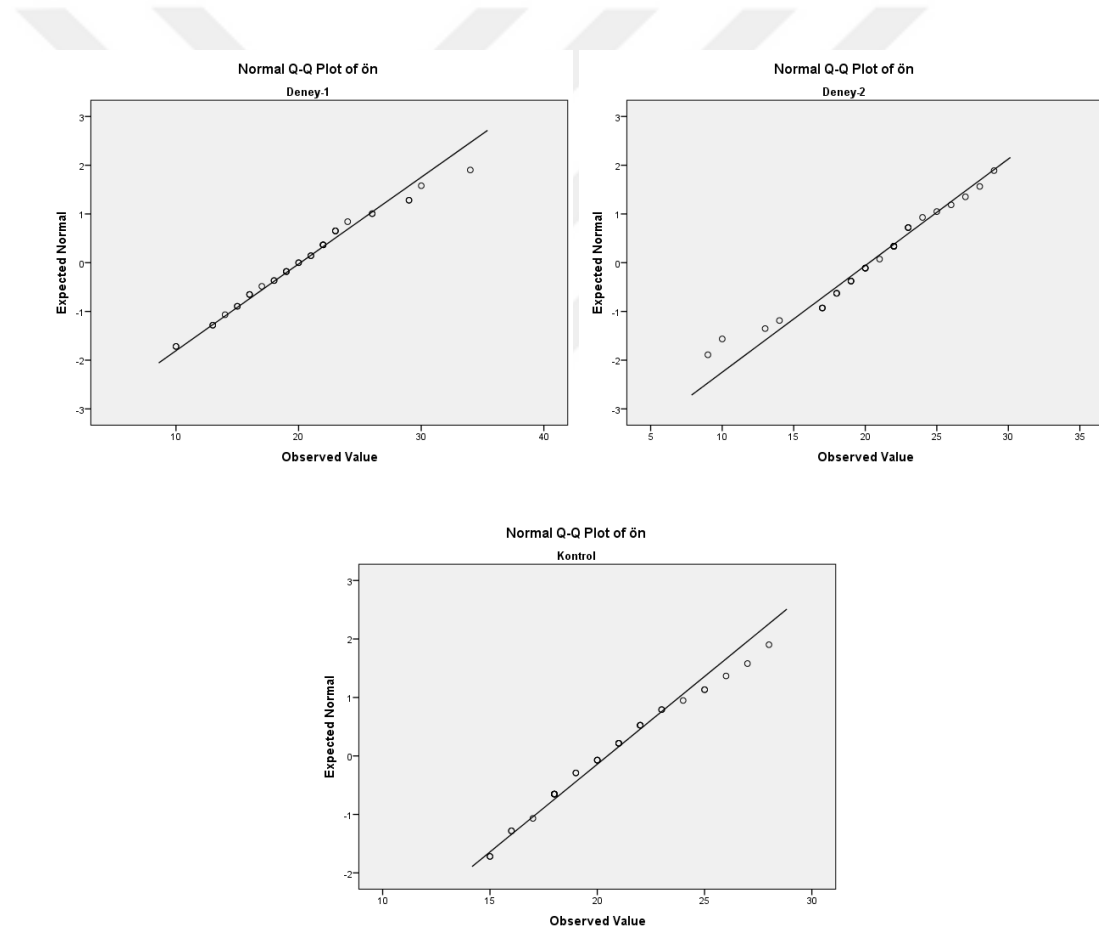
### 3.2.1.1. Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grubu için Normallik Testi

Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediklerini tespit etmek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi yapılmıştır. Kalaycı (2010, s.6) normallik için yapılacak testlerde kurtosis ve skewness katsayıları kendi standart hatalarına bölünerek standartlaştırılmaktadır. Elde edilen standart değerler (z değeri) kritik tablo değerleriyle karşılaştırılmaktadır. Skewness ve kurtosis için bu değerler .05 anlamlılık düzeyinde +1.96 ve -1.96 aralığında yer almakta, anlamlılığın olması için bu değerlerin sıfır seviyesine yaklaşması gerekmektedir. Tablo 8’de deney-1, deney-2 ve kontrol grubunda normal dağılımın olup olmadığına ilişkin değerler gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Dene-1, Dene-2 ve Kontrol Gruplarına İlişkin Normal Dağılım Değerleri

	Dene-1	Dene-2	Kontrol
Z değeri (Skewness)	.356	-.497	.427
Z değeri (Kurtosis)	.046	.624	-.324
Kolmogorov-Smirnov (Sig.)	.200	.200	.200

Tablo 8'e göre skewness ve kurtosis değerlerinin standartlaştırılmış değerleri (z değeri) ve K-S test değerleri incelendiğinde dene-1, dene-2 ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi puanlarına ilişkin verilerin normal dağıldığı söylenebilir. Benzer sonuçlar normallik grafiğinde de gözlenmiştir. Veriler bir doğru üzerinde dağıldığı için grup için normalliğin varlığından söz edilebilir. Şekil 8'de, dene-1, dene-2 ve kontrol grubu için normal dağılım grafiği görülmektedir.



**Şekil 8.** Dene-1, Dene-2 ve Kontrol Grupları İçin Normal Dağılım Grafiği



### 3.2.1.2. Başarı Öntest Puanlarına Göre Çalışma Gruplarının Sınanması

Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarının başarı testinin öntest puanları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek amacıyla varyans analizi yapılmıştır. Tablo 9’da yer alan sonuçlara göre Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest toplam puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ( $F= .043$ ;  $p= .958$ ).

**Tablo 9.** Deney-1, Deney-2 ve Kontrol Grubunun Başarı Testi Öntest Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Deney-1	34	20.15						
Deney-2	33	20.27	Gruplar arası	1.808	2	.904	.043	.958
Kontrol	34	20.47	Grup içi	2077.281	98	21.197		
Toplam	101	20.30	Toplam	2079.089	100			

Ayrıca deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına ait ortalama puanlarının ( $X_{\text{Deney-1}}= 20.15$ ;  $X_{\text{Deney-2}} = 20,27$ ;  $X_{\text{Kontrol}} = 20.47$ ) yakın değerlere sahip olduğu ve [ $p<.05$ , ( $p=.958$ )] anlamlı farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Başarı öntestlerinden elde edilen bulgular, grupların yansız bir şekilde oluşturulduğunu göstermektedir.

### 3.3. Araştırma Sürecinde Uygulanan İşlemler

Araştırmanın deneysel süreci üç bölümden oluşur. Bunlar; uygulama öncesi, uygulama dönemi ve uygulama sonrası süreçtir. Bu süreçlere ilişkin yapılan işlemler aşağıda tek tek açıklanmıştır.

#### 3.3.1. Uygulama Öncesi Süreç

##### 3.3.1.1. Deneysel İşlemler İçin Bağımlı Değişkenlerin Belirlenmesi ve Gerekli İzinlerin Alınması

Uygulama öncesi süreçte çevrimiçi öğrenme ortamları, sanal sınıf ve sınıf yönetimi konularına ilişkin yerli ve yabancı literatür taraması derinlemesine yapılmıştır.

Bu doğrultuda çalışmada kullanılacak olan bağımlı değişkenler belirlenmiştir. Bu sürece ilişkin aşamalar aşağıda tek tek açıklamıştır:

- a) Çalışma gruplarındaki öğrencilerin başarılarındaki değişimi belirlemek amacıyla başarı testi bağımlı değişken olarak uygulanmıştır. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik başarısı ile sınıf yönetiminin doğrudan ilişkili olduğu vurgulanmıştır (Erdoğan 2003, s.1; Turan, 2015, s.4). Bir diğer ifadeyle öğrenci başarısının değişkenlerinden biri hatta başlıcasının sınıf yönetimi olduğu üzerinde durulmuştur (Başar, 2014, s.12). Çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanacak olan sınıf yönetiminin, öğrencilerin başarılarına olan etkisini belirlemek amacıyla ÖİY dersi için geliştirilen başarı testi tüm gruplara bağımlı değişken olarak uygulanmıştır.
- b) Çalışmada yer alan öğrencilerin derse ilişkin tutumlarındaki değişimin belirlenmesi amacıyla ÖİY dersine yönelik tutum ölçeği bağımlı değişken olarak kullanılmıştır. Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin akademik başarıları kadar önemli görülen bir diğer değişkenin tutum olduğu bilinmektedir.
- c) Çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanacak olan sınıf yönetiminin, deney grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmelerine ne düzeyde etki ettiğini belirlemek amacıyla Çevrimiçi Öğrenmeye (Web Tabanlı Öğretim) Yönelik Tutum Ölçeği bağımlı değişken olarak kullanılmıştır.
- d) Deney gruplarına Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği bağımlı değişken olarak uygulanmıştır. Hazır bulunuşluk kavramı, uzaktan eğitim ve çevrimiçi öğrenme çalışmalarında çok sık vurgulanan ve ölçülen bir değişken olarak yer almaktadır (McVay, 2000; Smith, Murphy ve Mahoney, 2003; Smith, 2005; Leigh ve Watkins, 2005; Fogerson, 2005; Hukle, 2009; Horzum ve Çakır, 2012).
- e) Uygulamada bağımlı değişken olarak kullanılacak olan ölçekler belirdikten sonra Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik başarı testi ve tutum ölçeği araştırmacının kendisi tarafından geliştirilirken, diğer ölçekler için gerekli izinler e-posta yoluyla alınmıştır. Ayrıca bu süreçte deneysel çalışmanın yapılacağı bölümler ve ders için gerekli resmi izinler alınmıştır.

- f) Uygulamada kullanılacak olan çevrimiçi öğrenme ortamları belirlenmiştir. Uygulamanın çevrimiçi öğrenme ortamını, Fırat Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkez Müdürlüğü tarafından alınan ve kullanılan yazılımlar oluşturmuştur. Fırat Üniversitesinin kullanmış olduğu ALMS öğrenme yönetim sistemi ve Perculus sanal sınıf yazılımlarının kullanımı için Fırat Üniversitesi Uzaktan Eğitim Merkez Müdürlüğü'nden gerekli izinler bu süreçte alınmıştır.

### 3.3.1.2. Uygulama Öncesi Yapılan Pilot Uygulama

Uygulama öncesinde, uzaktan eğitim ile yürütülen Fırat Üniversitesi İlahiyat Lisans Tamamlama (İLİTAM) bölümü öğrencilerinin sınıf yönetimine ilişkin görüşlerine başvurulmuştur. Bu öğrencilerden görüş alınmasının sebebi hem uzaktan eğitimde aktif olarak bulunmaları hem de aynı yazılım ortamını kullanıyor olmalarıdır. Çevrimiçi ortamlara ilişkin geniş bir literatür taraması yapılarak dört alan uzmanı kontrolünde araştırmacı tarafından hazırlanan anket üç bölümden oluşmaktadır.

- Birinci bölüm, demografik (cinsiyet, yaş) bilgiler ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan sınıf yönetimi boyutlarına (ortam, yöntem ve teknikler, öğretmen rolü, motivasyon, zaman yönetimi, iletişim araçları) ilişkin görüşlerin alındığı sınıflamalı değişken sorulardan oluşmaktadır.
- İkinci bölüm, sınıf yönetimi modellerini (tepkisel, önlemsel, gelişimsel) ve yaklaşımlarını (geleneksel ve çağdaş) içeren beş boyut, 24 maddeden oluşan likert tipi anketten oluşmaktadır.

**Tablo 10.** Sınıf Yönetimi Boyutlarına ve Yaklaşımlarına İlişkin Anketin Boyutları.

Boyutlar	Madde No
Boyut (Tepkisel Model)	1,2,3,4
Boyut (Önlemsel Model)	5,6,7,8
Boyut (Gelişimsel Model)	9,10,11
Boyut (Geleneksel Yaklaşım)	12,13,14,15,16,17
Boyut (Çağdaş Yaklaşım)	18,19,20,21,22,23,24

- Üçüncü bölümde, sınıf yönetimine yönelik belirtmek istedikleri görüşleri yazmaları için açık uçlu bir soru yer almıştır.

Uzaktan eğitim öğrencilerine 206 anket uygulanmış ve toplam 197 tanesi geçerli kabul edilmiştir. Katılımcıları 109'u kız, 88'i erkektir. Yaşlarının 21 ile 52 arasında

değiştii söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının sınıf yönetimi boyutları kapsamında değerlendirilmesine ilişkin görüşler Tablo 11’de belirtilmiştir. Öğrenciler tarafından her bir boyut içinde birden fazla seçenek işaretlenmiştir.

**Tablo 11. Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmaya İlişkin Sonuçlar**

Boyutlar ve Seçenekleri	%
<b>Çevrimiçi ortamın özellikleri ve bulunması gerekenler</b>	
Ders içeriği	69,5
Dersin tanımı, amaç ve hedefleri	53,3
Yardım Seçenekleri	36,5
Ders takvimi	15,2
Site haritası	8,1
<b>Öğretim Yöntem ve Teknikler</b>	
Soru-Cevap	73,6
Düz Anlatım	30,5
Tartışma	22,3
Örnek olay	21,3
Karma	18,8
Problem Çözme	14,2
<b>Öğretmen Roller</b>	
Öğretici	55,8
Konu uzmanı	53,8
Teşvik edici	53,3
Teknik destekleyici	28,4
Ders sunucu	16,8
Değerlendirme uzmanı	11,2
Denetleyici	8,6
Özel Öğretmen	7,6
Birleştirici	7,1
Gözlemci	6,1
Öğretim tasarımcısı	5,6
Arabulucu	4,1
<b>Motivasyon Arttıran Etkenler</b>	
Sürekli öğretmen desteği ve geribildirim	64
Kaliteli öğrenim materyalleri	59,9
Öğretmen-öğrenci etkileşimi	59,4
Sohbet-forum-tartışma-paylaşım ortamlarına katılım	57,9
Sisteme erişim kolaylığı	54,8
Öğretmen tarafından sık yapılan duyuru ve güncellemeler	42,6
Nitelikli ve teknolojiye yakın öğretmenler	41,1
Öğrenci-materyal (içerik) etkileşimi	28,4
Öğrenci-öğrenci etkileşimi	23,9
Değerlendirme ölçütlerinin çeşitliliği	19,8
Öğrenci performansını ödüllendirme	14,7
<b>Zaman Yönetimini Olumsuz Etkileyen Unsurlar</b>	
Kullanılan yazılım ve internetle ilgili teknik sorunlar	75,1
Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi	56,3
Öğretmenin ders dışı etkinlik, konuşma, fıkra, vb. yapması	36
Öğrencilere verilen yanıtlar	15,2
Önceki dersin özeti	10,7
Öğrencilerin derse katılımı	9,6
<b>İletişimi ve Etkileşimi Arttıran Araçlar</b>	
Sesli-Görüntülü iletişim (Sanal Sınıf)	76,1
Forum / Tartışma Alanları	39,1
Sohbet Alanları	37,1
Uygulama Paylaşımı	26,4
E-Posta	22,8

Ön çalışmada uzaktan eğitim öğrencilerine uygulanan anketin ikinci bölümünde yer alan sınıf yönetim modellerine ve yaklaşımlarına ilişkin görüşler; tepkisel boyuta ( $\bar{X} = 2,62$ ) “Kısmen Katılıyorum”, önlemsel boyuta ( $\bar{X} = 4,19$ ) “Katılıyorum”, gelişimsel boyuta ( $\bar{X} = 3,28$ ) “Kısmen Katılıyorum”, geleneksel boyuta ( $\bar{X} = 2,14$ ) “Katılmıyorum” ve çağdaş boyuta ( $\bar{X} = 4,02$ ) “Katılıyorum” düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Elde edilen bu bulgulara göre, önlemsel sınıf yönetimi modeli ve çağdaş yaklaşımın çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanmasının uygun olduğunun görüşünü belirttikleri söylenebilir.

Ön çalışmada yer alan “Çevrimiçi öğrenme ortamlarına ilişkin belirtmek istediğiniz görüşleri yazınız” sorusuna 38 öğrenci yanıt vermiş ve tamamı geçerli kabul edilmiştir. Öğrencilerin belirttiği görüşler içerisinde benzer olanlar gruplandırılarak temalar oluşturulmuş ve temalar görüşlere uygun şekilde isimlendirilmiştir. Görüşler ve tekrar sayıları Tablo 12’de belirtilmiştir.

**Tablo 12.** Uygulama Öncesi Yapılan Çalışmada Açık Uçlu Soruya Belirtilen Görüşler

Sık Tekrarlanan Görüşler	Tekrar Sayısı (f)
Sistemle ilgili yaşanan teknik sorunlar	12
Öğretmenlerin sunudan okuyarak düz anlatım yapması	7
Ders videoları indirilmiyor	5
Ders anlatımları sıkıcı	5
Sınavlar, verilen içerikle alakalı olmalı	4
İçerik düzensiz ve güncel değil	4
İletişim sık ve çeşitli olmalı (SMS, telefon, e-posta, vb.)	4
Sanal sınıfta ders süresi kısa olmalı	3
Öğretmenin kişisel sorunları yansıtması	2
Derse sorduğumuz sorulara cevap alamıyoruz	2

Öğrencilerin açık uçlu bu soruya çoğunlukla yaşadıkları sorunları belirttikleri görülmüştür. Öğrenciler, sistemle ilgili yaşanan sıkıntılar ve bağlantı kopmaları olduğunu (f=12), sanal sınıfta öğretmenlerin anlatımı sunu dosyaları üzerinden okuyarak ve sadece düz anlatım yöntemiyle yaptıklarını (f=7) sık olarak ifade etmişlerdir. Sanal sınıf videolarının indirilememesi de (f=5) belirtilen sorunlar içerisinde yer almaktadır. Sanal sınıf yazılımlarında, öğrencinin eşzamanlı veya eşzamansız olarak dersi hangi düzeyde ve ne kadar sıklıkla tamamladığını görmek ve raporlar oluşturmak amacıyla kayıtlar tutulmaktadır. Bu yüzden derslere ait videoların indirilme özelliği birçok sanal sınıf yazılımında bulunmamaktadır. Bu görüşlerin yanı sıra, öğretmenlerin dersleri sıkıcı ve

yüzeysel anlatması (f=5), içeriğin düzensiz ve güncel olmadığı (f=4), sınavların verilen içerikle uyumlu olmadığı (f=4); bunun yanı sıra iletişimin daha sık ve sistemdeki duyuru ve mesajlar dışında çeşitli araçlarla yapılması (f=4), derslerin sıkıcı olmaması için sürelerinin kısa ve öz olması (f=3), öğretmenlerin derste kişisel sorunlarını yansıtmaması (f=2), derste sorulara cevap alamadıkları (f=2) görüşleri de öğrenciler tarafından sık tekrarlanan görüşler arasındadır. Bu görüşlerin ışığında belirtilen sorunlar ve öneriler uygulamada dikkate alınmaya çalışılmıştır.

### **3.3.1.3. Uygulama Öncesi Derse İlişkin Hazırlıkların Yapılması**

Uygulama öncesi yapılan işlemlerden birisi de hem yüz yüze hem de çevrimiçi ortamlarda (ÖYS ve Sanal Sınıf) anlatılacak dersin belirlenmesidir. Öncelikle 2015-2016 güz döneminde Eğitim Fakültesine ait tüm bölümlerin ders listeleri çıkarılmıştır. Çalışma evreninin geniş olması için Eğitim Fakültesinin tüm bölümlerinde ortak olarak okutulan *öğretmenlik meslek bilgisi* derslerine yoğunlaşmıştır. Uygulamanın yapılacağı Güz döneminde birçok bölümün ikinci sınıflarında (III. Yarıyıl) okutulan Öğretim İlke ve Yöntemleri (ÖİY) dersinin uygulamada kullanılmasına karar verilmiştir. Aynı zamanda bu ders içerik olarak uzaktan eğitime, çevrimiçi öğrenmeye ve sanal sınıfta anlatıma uygun olan bir ders olarak düşünülmüştür. Bu doğrultuda derslerin okutulduğu bölümler (Okulöncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği) belirlenerek yüz yüze sınıf ortamında dersi yürütecek olan öğretim üyeleri ile bir araya gelinmiştir.

Öğretim üyeleri ile bir araya gelinerek haftalara ait ders planı (ders izlencesi) gözden geçirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaların yürütüleceği haftalar, güz döneminin 5. Haftası ile 13. Haftasını kapsayan, arasınava haftası hariç toplam sekiz hafta olarak belirlenmiştir. Bu sekiz haftaya ait konular, içerikler ve kullanılacak yöntem ve derse ilişkin aktiviteler belirlenmiştir. Dersin konularına ait içerikler her iki ortamda da kullanılması için Power Point programında sunu dosyası hazırlanmıştır. Konulara ait içerikler oluşturulurken kaynak olarak Taşpınar (2012) tarafından yazılmış “Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri” ve Sönmez (2015) tarafından yazılmış “Öğretim İlke ve Yöntemleri” isimli kitaplardan yararlanılmıştır. Hazırlanan sunuların etkili ve dikkat çekici olması için sunu dosyalarının

oluşturulması sırasında Seferoğlu (2006) tarafından yazılmış olan “Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı” isimli kitaptan ve web ortamında yer alan çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır. Tüm dönem konularını içerecek şekilde, ara sınav ve mazeret sınavı dışındaki haftalar için toplam 13 sunu dosyası hazırlanmış ve ÖYS’ne her haftayı belirten bölüm altına yüklenmiştir.

#### **3.3.1.4. Çevrimiçi Ortamda Kullanılacak Öğretim Yönetim Sistemi (ÖYS) ve Sanal Sınıfın Hazırlanması**

Araştırmada uygulamaların gerçekleştirildiği çevrimiçi öğrenme ortamı olarak Fırat Üniversitesi’nin uzaktan eğitim uygulamaları için kullandığı öğrenme yönetim sistemi ve sanal sınıf yazılımı kullanılmıştır. Uzaktan eğitim yazılımları, Fırat Üniversitesi tarafından lisanslı bir şekilde satın alınmış ve Bilgi İşlem Daire Başkanlığı kontrolündeki yüksek teknolojiye ve güvenliğe sahip sunucu bilgisayarlarda çalışmaktadır. Bu nedenle açık kaynak kodlu yazılımlar yerine sorunsuz ve güvenli sunucularda çalışan bu yazılımlar tercih edilmiştir.

Uygulamada kullanılan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ÖYS üzerinde oluşturulmuştur. Daha sonra ÖYS yazılımını kullanacak Deney-1 ve Deney-2 grubu öğrencilerinin sisteme giriş yapabilmeleri için sisteme kayıtları yapılmıştır. Kayıt için öğrencilere ait ad, soyad, öğrenci numarası, e-posta adresleri ile varsayılan bir şifre sisteme eklenmiştir. Sistemde oluşturulan derse bu öğrencilerin rolleri öğrenci olarak atanmıştır. Böylece öğrencilerin sistemde derse ilişkin duyuru, ders sayfası, dokümanlar, sanal sınıf, mesajlar vb. gibi araçları görebilmeleri sağlanmıştır. Kullanılan ÖYS ve sanal sınıf yazılımına ilişkin ekran görüntüleri ve açıklamalar EK 10’da sunulmuştur.

#### **3.3.1.5. Uygulama Öncesi Oryantasyon Eğitimi ve Öğrencilerle İletişim**

Uygulama başlamadan bir hafta öncesinde çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alacak deney-1 ve deney-2 grubu öğrencilerine bilgisayar laboratuvar ortamında üç saatlik oryantasyon eğitimi verilmiştir. Bu eğitimde öğrencilere kullanacakları ÖYS tanıtılmıştır. Öğrencilere ÖYS sayfasına giriş için kullanacakları web alanı adresi (lms.firat.edu.tr) verilmiş, öğrencilere giriş yapmaları için gerekli kullanıcı adı ve şifreler

dağılmıştır. Eğitim sırasında öğrencilerin sisteme girmeleri sağlanarak verilen şifreleri değiştirmeleri istenmiştir. Sisteme giriş, menülerin ve araçların kullanımı, derse erişim (ders içerikleri, sanal sınıf), iletişim (mesaj, forum/tartışma alanı, duyurular), takvim bileşenlerinin kullanımı detaylı olarak anlatılmıştır. Derslerin çevrimiçi ortamda eşzamanlı olarak anlatılacağı sanal sınıflara dair bilgilendirme de yapılmıştır. Deneme amaçlı olarak oluşturulan sanal sınıf dersine ilişkin; eşzamanlı derse katılım, dersi sesli ve görüntülü olarak dinleme, soru sorma, canlı derse katılmayan ya da dersi daha sonra tekrar izlemek isteyenler için eşzamansız izlenme hakkında bilgiler anlatılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sanal sınıf ile ilgili yaşayabilecekleri sorunlar önceden tahmin edilerek bunlar hakkında bilgiler verilerek, sorunların yaşanmaması için uyulması gereken kurallar anlatılmıştır. Öğrencilerden e-posta, GSM numaraları alınarak iletişimin daha sık yaşanması için bu araçların da kullanımı sağlanmıştır. Sanal sınıfta yapılacak her ders öncesi dersin günü ve saati ile önemli duyurular hem ÖYS üzerinden mesaj ve duyuru olarak hem de bireysel olarak öğrencilerin e-posta ve GSM numaralarına mesaj olarak gönderileceği bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin derse ve sisteme ilişkin soruları için araştırmacıya ulaşacakları e-posta ve GSM numarası paylaşılmıştır.

Uygulamada çalışma gruplarının oluşturulmasında dört farklı bölüm tercih edildiği için haftalık ders programında ÖİY dersi her bir bölümde farklı gün ve saatte yer almıştır. Yüz yüze sınıf ortamını kullanacak öğrenciler farklı günlerde dersi alırken, sanal sınıfta dersler eşzamanlı olarak sadece bir kez anlatılacağından dolayı bu ortamda yer alacak öğrenciler için ortak bir gün ve saate karar verilmiştir. Eğitim sırasında deney-1 ve deney-2 grubunda yer alan tüm öğrencilere sanal sınıftaki eşzamanlı dersin hangi gün ve saatte yapılmasını istedikleri sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu gün olarak pazartesi ders saati olarak 18:00'ı talep etmişlerdir. Öğrencilerin bu kararları doğrultusunda sanal sınıfta dersler belirlenen gün ve saatte gerçekleştirilmiştir.

### **3.3.1.6. Öntestlerin Uygulanması**

Uygulama öncesi yapılan işlemlerin ardından araştırmada deneysel desene ilişkin öntestler uygulanmıştır. Uygulama başlamadan önce deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerle yüz yüze sınıf ortamında bir araya gelinmiştir. Deney-



1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere aşağıdaki veri toplama araçları uygulanmıştır:

- Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına, Başarı Testi ve ÖİY Tutum Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır.
- Deney-1 ve deney-2 gruplarına, Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği öntest olarak uygulanmıştır.

Öntestlerin uygulanması sırasında çalışma gruplarında yer alan bazı öğrenciler derste olmadığı için öntestler eksik alınmıştır. Ancak öntest uygulaması tüm öğrencilerden alınana kadar farklı zamanlarda da sürmüştür. Böylece çalışma gruplarındaki tüm öğrencilerden öntestlere ilişkin veriler elde edilmiştir.

### 3.3.2. Uygulama Dönemi

Uygulama öncesi yapılan hazırlıkların ardından deneysel süreci içeren uygulamalara geçilmiştir. Uygulama süresi sekiz hafta olarak planlanmıştır. Deneysel süreçte sınıf yönetimine ilişkin uygulamada yapılan etkinlikler şunlardır:

Her iki öğrenme ortamında da eğitim öncesi düzenlemeler yapılmış ve öğrencilere duyurulmuştur. Bu düzenlemeler içerisinde dersin planı, konular, içerikler, dersin tanımı ve amacı, yapılacak etkinlikler, sınıf kuralları, devamsızlık hakları, ölçme ve değerlendirme hakkında bilgiler aktarılmıştır. Uygulama süresince, çevrimiçi öğrenme ortamında derse katılımı artırmak için dersin öncesinde çeşitli iletişim kanalları (ÖYS, e-posta, mesaj) ile dersin günü ve saati hatırlatılmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamı için hazırlanan çevrimiçi ortam kuralları ve sistemi kullanım kılavuzu çevrimiçi öğrenme ortamına yüklenerek olumsuz durumlar önlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilerin sanal sınıftayken bağlantı ve teknik sorunları yaşamamaları için dikkat etmeleri gerekenler uygulama öncesinde hatırlatılmıştır. Buradaki amaç istenen davranışların yer alacağı bir ortam oluşturup, istenmeyen davranışların önüne geçmektir. Bunun yanı sıra çevrimiçi öğrenme ortamında dersin işlenme şekli, kullanılacak yöntemler, etkinlikler ve dersin zamanına ilişkin bir takım kararların alınmasında öğrencilerinde görüşlerine başvurulmuştur.

**Sınıfın Organizasyonu:** Her iki ortamda da görsel içerikli ders materyalleri kullanılmıştır. Bu materyallerin kullanımı için yüz yüze sınıf ortamında akıllı tahtalar,

sanal sınıf ortamında ise paylaşılan ekran alanı kullanılmıştır. Yüz yüze ortamlarda hazırlıklar derse girdikten sonra yapılırken, çevrimiçi öğrenme ortamlarında, ÖYS üzerinde oluşturulan sanal sınıf etkinliği için, sanal sınıfın derse hazırlanması dersten 10 dakika önce başlamaktadır. Öğretim elemanı tarafından sanal sınıfa girilerek kullanılacak materyaller paylaşılan alana eklenerek, sohbet ve duyuru alanları düzenlenerek, ortama ilişkin görüntü ve ses ayarları yapılarak sanal sınıfın organizasyonu ders öncesinde tamamlanmıştır.

**Öğretmen:** Yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamında dersi sunan öğretim üyeleri konu uzmanı, öğretici, teşvik edici roller sergilemeye çalışmışlardır. Ayrıca çevrimiçi öğrenme ortamında öğrencilerin sorun yaşamamaları için teknik konularda destek sağlamış, derse katılımlarını gözlemlemiş, derse karşı ilgilerini ve motivasyonlarını sağlamaya çalışmıştır.

**Öğretimin Yönetimi:** Her iki ortamda da dersin başında önceki ders özetlenmiş ve anlatılacak konu hakkında bilgi verilmiştir. Uygulamada anlatılacak konularda bilginin sunulması amacıyla çevrimiçi ve yüz yüze ortamda anlatım yöntemine yer verilmiştir. Yüz yüze ortamda öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak amacıyla yapılan tartışma yöntemi çevrimiçi öğrenme ortamında form/tartışma alanlarında ve sanal sınıfta gerçekleştirilmiştir. Dersin çeşitli aşamalarında yöneltile sorularla soru-cevap yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem yüz yüze ortamda karşılıklı konuşarak olduğu gibi sanal sınıflarda da yöneltile sorulara öğrencilerin yazarak cevap vermesi şeklinde uygulanmıştır. Bazı konulara ilişkin ders kitapları ve çeşitli kaynaklardan elde edilen örnek olaylar seçilerek örnek olay yöntemi her iki ortamda da uygulanmıştır. Yüz yüze ortamda karşılıklı konuşmayla gerçekleşirken, çevrimiçi öğrenme ortamlarında ise örnek olay form/tartışma alanına yazılarak tüm öğrencilerin görüşlerini bildirmeleri istenmiştir. Ayrıca derse yönelik ödev/proje çalışması yapılarak, yüz yüze ortamda bir sonraki derse teslim etmeleri istenirken, çevrimiçi öğrenme ortamında bir hafta süre içerisinde oluşturulan ödev aktivite alanına çalışmalarını dosya (word, pdf, jpg) olarak yüklemeleri istenmiştir. Böylece farklı yöntem ve teknikler kullanılarak öğrencilerin öğrenmeye aktif katılımları sağlanmaya çalışılmıştır. Uygulamada anlatılacak konular, konulara ilişkin öğretim yöntemi, konuya ilişkin yapılan öğrenme aktiviteleri ve katılımcı sayıları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Uygulama Süresince Çevrimiçi Ortamda Haftalık Olarak Yapılan Aktiviteler

Uygulama Haftası	Konular	Öğretim Yöntemi	Araç ve Materyaller	Katılım Sayısı*
1.Hafta	Öğretim İlkeleri Öğretim Modelleri Öğretim Stratejileri	Anlatım Soru-cevap Tartışma (konu ile ilgili tartışmalar)	Sanal sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum	62
2.Hafta	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	Anlatım Soru-cevap Örnek Olay	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum (örnek olay)	58
3.Hafta	Anlatım Yöntemi	Anlatım Soru-cevap Tartışma (Karşılaştırma Sorusu)	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum (karşılaştırma)	54
4.Hafta	Soru-Cevap Yöntemi Tartışma Yöntemi	Anlatım Soru-cevap Tartışma (Soru)	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum (tartışma sorusu)	57
5.Hafta	<u>Tartışma Yöntemi Teknikleri</u> Büyük grup tartışması Küçük grup tartışması Panel Münazara tekniği Beyin fırtınası Zıt panel	Anlatım Soru-cevap Tartışma (Karşılaştırma sorusu)	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum (karşılaştırma)	56
6.Hafta	<u>Tartışma Yöntemi Teknikleri</u> Sempozyum Çember Altı şapkalı düşünme tekniği	Anlatım Soru-cevap Tartışma	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum	60
7.Hafta	Problem Çözme Yöntemi Gösterip Yaptırma Yöntemi Örnek Olay Yöntemi Gezi gözlem Yöntemi Rol Oynama Yöntemi Kavram Haritaları Yöntemi	Anlatım Soru-cevap Tartışma	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum	55
8.Hafta	Benzetim Yöntemi Drama Yöntemi Proje Yöntemi Mikro Öğretim Yöntemi Zihin Haritası Yöntemi	Anlatım Soru-cevap Tartışma	Sanal Sınıf Ders Dokümanı (sunu) Forum	56

\* Sanal Sınıflarda eşzamanlı ve eşzamansız (kayıttan) dersi izleyen öğrenci sayısıdır.

Belirtilen bu aktiviteler uygulama süresince sorunsuz bir şekilde tamamlanmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan Okulöncesi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği ve Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümlerinde yüz yüze sınıflarda da dersin öğretim üyeleri tarafından aynı konular, yöntemler ve aktiviteler yapılarak dersler yürütülmüştür.

**Kurallar ve Davranış Yönetimi:** Yüz yüze sınıf ortamında Kontrol grubunun yer aldığı bölümlere sınıf kuralları ve beklenen davranışlar hakkında bilgiler aktarılmıştır. Deney gruplarındaki öğrencilere uygulama öncesi verilen eğitimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında uymaları gereken kurallar, iletişim ve sohbet konusunda dikkat etmeleri gereken hususlar anlatılmış ve bu kurallar yazılı olarak sisteme yüklenmiştir. Uygulama

süresince çevrimiçi öğrenme ortamlarında ve eşzamanlı derslerin gerçekleştiği sanal sınıflarda istenmeyen bir davranış gözlenmemiştir. Ancak bazı öğrencilerin derse düşük düzeyde katılım sağladığı belirlenmiştir. Bu doğrultuda ilgili öğrencilerle iletişime geçilerek eş zamanlı derslere de katılım sağlamaları yönünde uyarılarda bulunulmuştur.

**İletişim:** Her iki ortamda da öğrencilerin rahat bir şekilde iletişim sağlayabilecekleri bir ortam sağlanmıştır. Yüz yüze sınıf ortamlarında iletişim dersin olduğu gün ve saatle sınırlı kalmaktadır. Ders sonrasında ders sorumlusu öğretim üyesi ile iletişim kurmak zor olabileceken, çevrimiçi öğrenme ortamları için iletişimin sürekli olduğunu söylemek mümkündür. Bu uygulamada çevrimiçi ortamda yer alan öğrencilere iletişim kurlmaları amacıyla çeşitli iletişim araçları sağlanmıştır. Ders sorumlusu öğrencilere ÖYS üzerinden duyuru, mesaj ve sanal sınıflarda eşzamanlı olarak iletişim kurmuştur. Sistem üzerinden öğrencilere toplu ve bireysel olarak mesaj gönderilerek iletişim sağlanmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin e-posta adreslerine ileti olarak ve GSM numaralarına SMS olarak duyuru, hatırlatma ve bireysel konularla ilgili mesajlar gönderilmiştir. Gerekli durumlarda karşılıklı olarak telefon görüşmeleri de sağlanmıştır. Öğrenciler ise öğretmen ve diğer arkadaşları ile aynı iletişim kanallarını kullanarak iletişim sağlamışlardır. Öğrenciler tarafından gönderilen e-posta, sms ve sistem üzerinden gönderilen mesajlara ve sorulara hızlı bir şekilde yanıt verilmiş ve soruları/sorunların en hızlı şekilde çözümlenmiştir. Uygulama süresince sanal sınıfta yapılacak derse ve içeriğe ilişkin bilgiler, bir hafta öncesinde sistemde, iki gün öncesin e-posta vasıtasıyla, bir gün kala SMS ile çevrimiçi öğrenme ortamını kullanacak öğrencilere iletilmiştir.

**Zaman Yönetimi:** Her iki ortam için önceden yapılan hazırlık ve planlamalar zamanın etkili kullanılmasını sağlamıştır. Yüz yüze sınıflarda derse girmek yoklama almak, akıllı tahta, bilgisayar, projeksiyon gibi cihazları hazırlamak, sınıftaki gürültüyü giderip derse başlamak zamanın belli bir kısmını almaktadır. Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarında bu hazırlıklar önceden hazırlandığı için dersin zamanı verimli bir şekilde kullanılmıştır. Sanal sınıfta yapılacak ders ÖYS’de önceden tarih ve saat olarak ayarlanmıştır. Bu sayede öğrenci sanal sınıfta dersin yapılacağı zamanı sistemde görebilmiştir. Dersin başlamasından 10 dakika önce sanal sınıfa giriş yaparak paylaşılan ekranda kullanılacak olan materyalleri (sunu, resim, grafik vb.) sisteme yüklenmiştir. Böylece ders saati geldiğinde bu işlemler için zaman kaybı yaşanmamıştır. Kullanılan

zaman etkili bir şekilde öğrenme etkinlikleri ile geçmiştir. Ders dışı konulara yer verilmeyerek zaman boşa harcanmamış ve öğrencilerin sıkılmamaları sağlanmıştır.

**Motivasyon:** Her iki ortamda da öğrencilerin, öğrenmeye karşı istekli ve meraklı olmalarını sağlamak için içsel motivasyonları yüksek tutulmaya çalışılmıştır. Bu amaçla yapılan etkinliklerde, öğrenilmesi gereken içeriklerin önemini belirtilerek, merak duygusu uyandırılarak, benzeşimlerden yararlanılarak, öğrencinin ihtiyaçlarıyla bağlantı kurularak, öğrenmelerinde yardımcı olarak kendilerini öğrenmeye karşı istekli ve meraklı olmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrencilere demokratik, görüşlerini rahat açıklayabilecekleri bir öğrenme ortamı sunulmaya çalışılmıştır. Bunların yanı sıra öğrencilerin motivasyonunu ve katılımını sağlamak için çeşitli yöntemler kullanılmıştır. Öğrencilerin motivasyonlarını yükseltmek için onlarla olan iletişime önem verilmiş ve geri dönütler hızlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir.

### 3.3.3. Uygulama Sonrası Dönem

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ve yüz yüze ortamlarda gerçekleştirilen uygulamalar tamamlandıktan sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilere aşağıdaki veri toplama araçları uygulanmıştır:

- Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına, Başarı Testi ve ÖİY Tutum Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.
- Deney gruplarına, Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeği ve Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği sontest olarak uygulanmıştır.
- Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına, SYÖ uygulanmıştır.
- Deney-1 ve deney-2 gruplarından yarı yapılandırılmış görüşme formlarını doldurmaları istenmiştir.
- Başarı testi sontest olarak alındıktan altı hafta sonra deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına başarı testi kalıcılık testi olarak uygulanmıştır.

Uygulamanın tamamlanmasının ardından yukarıda belirtilen veri toplama araçları deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki tüm öğrencilerden ulaşıncaya kadar bu süreç devam etmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Karma yöntemin kullanıldığı bu araştırmada hem nicel hem de nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Kullanılan veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler aşağıda sıralanmıştır.

#### **3.4.1. Nicel Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın nicel kısmında veri toplama araçları olarak; başarı testi, ÖİY dersine yönelik tutum ölçeği, çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve sınıf yönetimi ölçeği kullanılmıştır.

##### **3.4.1.1. Başarı Testi**

Çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetiminin, öğrencilerin akademik başarılarını etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi geliştirilirken önce literatür taraması yapılmış, konu ile ilgili farklı kaynaklardan ve ÖİY dersine girmekte olan öğretim üyelerindeki soru arşivlerinden yararlanılmıştır. Uygulama süresince hem çevrimiçi öğrenme ortamlarında hem de yüz yüze sınıf ortamlarında eşzamanlı bir şekilde anlatılan ÖİY dersi konularını kapsayan ve 67 sorunun yer aldığı bir soru havuzu oluşturulmuştur. Hazırlanan sorular, uzman görüşüne sunulmuştur. Bu amaçla Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünden dört öğretim üyesi, BÖTE alanından bir öğretim üyesi uygulama amacına uygunluk, dil, kapsam, içerik, yazım biçimi ve sayfa düzeni gibi farklı açılardan incelemişlerdir. Görüşlerine başvuru alan uzmanlardan gelen öneri ve eleştiriler doğrultusunda altı soru çıkarılıp gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çoktan seçmeli ve beş şıktan oluşan 61 soruluk başarı testi hazırlanmıştır. Hazırlanan başarı testi çalışma grubuna uygulanmadan önce geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için bu dersi önceden almış BÖTE (3. Sınıf n=50), Fen Bilgisi Öğretmenliği (3. Sınıf n=33, 4. Sınıf n=55), İ.Ö. Matematik Öğretmenliği (4. Sınıf n=36), Resim-İş Öğretmenliği (3. Sınıf n=26), Sınıf Öğretmenliği (3. Sınıf n=55) ve Türkçe Öğretmenliği (3. Sınıf n=54) bölümleri 3. ve 4. sınıflardaki toplam 309 öğrenciye uygulanmıştır. Toplanan başarı

testlerinden 309'u geçerli kabul edilerek analizin verilerini oluşturmuştur. Başarı testinde bulunan soruların puan değerleri, her soru için "1" puan olarak belirlenmiştir. Yapılan uygulama sonucunda, test maddelerine ilişkin gerekli analizler yapılmıştır. Madde analizi sonucu her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır (Tablo 14).

**Tablo 14.** Başarı Testinde Yer Alan Sorulara İlişkin Madde Analizi Sonuçları

Madde No	$P_j$ Madde Güçlük İndeksi	$R_{jx}$ Madde Ayırtıcılık Gücü İndeksi	$Pq$ Madde Varyansı	$S_j$ Madde Standart Sapması	$r_j$ Madde Güvenirlilik Katsayısı
1.	.92	.32	.08	.28	.09
2.	.56	.22	.25	.50	.11
3.	.62	.30	.23	.48	.14
4.	.39	.21	.24	.49	.10
5.	.45	.22	.25	.50	.11
6.	.85	.32	.13	.36	.11
7.	.48	.24	.25	.50	.12
8.	.54	.37	.25	.50	.18
9.	.67	.33	.22	.47	.16
10.	.58	.28	.24	.49	.14
11.	.54	.31	.25	.50	.15
12.	.47	.28	.25	.50	.14
13.	.89	.42	.10	.31	.13
14.	.68	.43	.22	.47	.20
15.	.78	.42	.17	.42	.18
16.	.72	.31	.20	.45	.14
17.	.65	.26	.23	.48	.12
18.	.68	.34	.22	.47	.16
19.	.47	.38	.25	.50	.19
20.	.86	.36	.12	.35	.13
21.	.70	.31	.21	.46	.14
22.	.79	.44	.17	.41	.18
23.	.84	.38	.13	.36	.14
24.	.59	.38	.24	.49	.19
25.	.50	.34	.25	.50	.17
26.	.76	.51	.18	.42	.22
27.	.38	.24	.23	.48	.12
28.	.44	.22	.25	.50	.11
29.	.90	.45	.09	.31	.14
30.	.55	.30	.25	.50	.15
31.	.52	.42	.25	.50	.21
32.	.83	.49	.14	.38	.18
33.	.43	.23	.25	.50	.11
34.	.82	.45	.15	.38	.17
35.	.65	.34	.23	.48	.16
36.	.68	.35	.22	.47	.16
37.	.75	.48	.19	.43	.21
38.	.43	.30	.25	.50	.15
39.	.73	.34	.20	.44	.15
40.	.58	.34	.24	.49	.17
41.	.86	.36	.12	.35	.12
42.	.55	.43	.25	.50	.21
43.	.26	.22	.19	.44	.10

Başarı testine katılan soruların çalışma grubu için zorluk derecesini belirlemek amacıyla her bir sorunun madde güçlük indeksi değerleri ( $p_j$ ) hesaplanmıştır. Madde güçlük indeksi, her bir maddenin doğru cevaplanma oranını göstermektedir.

Madde güçlük indeksi, “0” ile “1” arasında değer almaktadır. Değerin sıfıra yaklaşması maddenin zor olduğu, bire yaklaşması ise maddenin kolay olduğu anlamına gelir. Genellikle madde güçlük indeksinin başarı testlerinde 0.50 civarında olması tercih edilir. Bu değer maddenin orta düzeyde zorluğa sahip olduğunu gösterir. Dolayısıyla orta zorluk düzeyindeki maddelerden oluşan testlerin güvenilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca testteki maddelerin her birinin güçlük düzeyi farklı olsa da bu maddelerin ortalamasına göre testin ortalama güçlülüğünün 0.50 civarında olması arzu edilen bir durumdur (Çepni ve diğerleri, 2008; Tan ve diğerleri, 2002). Buna göre başarı testindeki maddelerin madde güçlük indeksleri değerleri .26 ile .92 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü ise .54 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu değerler, madde güçlük indeksi açısından testin güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğu göstermektedir.

Madde ayırıcılık gücü indeksi ( $r_{jx}$ ) ise, bir maddenin yüksek ve düşük başarı düzeylerini ayırt etme derecesidir. Madde ayırıcılık gücü indeksi “-1” ile “+1” arasında değer almaktadır. Değerin sıfıra yaklaşması, maddenin üst ve alt grubu ayırıcılık gücünün düşük, +1’e yaklaşması ise ayırıcılık gücünün yüksek olması anlamına gelir. Madde ayırıcılık gücü indeksinin negatif değerler alması, maddenin doğru cevaplanma oranının alt grupta daha yüksek olması anlamına gelir ve böyle bir madde testin amacına hizmet etmediği gibi testin güvenilirliğini de düşürmektedir (Baykul, 2000; Yıldırım, 1999; Tekin, 2003; Tan ve diğerleri, 2002). Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi için kabul edilebilir değerler Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15.** Madde Ayırıcılık Gücü İndeksi (Tekin, 2003, s.249)

Madde Ayırt Etme İndeksi	Maddenin Değerlendirmesi
.40 ve üstü	Çok iyi bir madde Olduğu gibi teste alınabilir Ayırt edici bir madde
.30 - .39 arası	Oldukça iyi bir madde Düzeltilme yapmadan da kullanılabilir
.20 - .29 arası	Gözden geçirilmesi gereken madde Düzeltildikten sonra teste alınabilir
.19 ve altı	Çok zayıf bir madde/Testten çıkarılmalı



Uygulama öncesinde, çalışma grubu dışındaki gruba uygulanan testte yer alan maddeler yukarıdaki veriler doğrultusunda incelenmiştir. Testte yer alan 18 sorunun madde ayırıcılık gücü indeksinin .19'un altında olduğu için testten çıkarılmıştır. Madde ayırıcılık gücü indeksi .20 ile .29 arasında olan 11 madde ise testin kapsam geçerliliğinin bozulmaması amacıyla düzeltilerek teste dahil edilmiştir. Geriye kalan diğer maddelerin ise .30 ve üzeri değere sahip olduğu görülmüştür. Başarı testinde yer alan soruların madde ayırıcılık gücü indeksi değerlerinin .22 ile .51 arasında değiştiği görülmüştür.

Madde analizi işlemlerinden sonra 43 soruluk bir başarı testi elde edilmiştir (EK 5). Elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı incelemek amacıyla Kuder Richardson-20 (KR-20) kullanılmıştır. KR-20 güvenilirlik katsayısı ölçme aracının iç tutarlılık ölçüsünü veren bir güvenilirlik katsayısıdır ve testi oluşturan tüm maddelerin "0-1" yöntemiyle puanlanması esastır (Tan ve diğerleri, 2002, s. 247). Kehoe (1995), 50'ye kadar maddeden oluşan çoktan seçmeli testler için KR-20 güvenilirlik katsayısının .50; 50 maddenin üzerindeki testler için bu katsayının .80 olması gerektiğini belirtmiştir (Akt. Tan ve diğerleri, 2002, s. 247). Araştırmada elde edilen başarı testinin KR-20 değerinin .78 olduğu ve yüksek güvenilirliğe sahip olduğu görülmüştür (Tablo 16).

**Tablo 16.** Başarı Testine İlişkin Analiz Sonuçları

Sayı (N)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (St)	Ortalama Güçlük (P)	Güvenilirlik KR-20
306	33,13	7.42	.54	.78

Yapılan analizler sonucunda başarı testinin yeterince ayırt edici, orta güçlükte, çeşitli güçlük düzeylerinden sorular barındıran ve yüksek güvenilirliğe sahip bir başarı testi olarak görülmektedir.

### 3.4.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (ÖİYTÖ)

Araştırma kapsamında çalışma grubundaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla ÖİY tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

Öncelikle tutum ölçeğinde yer alacak madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunun oluşturulması aşamasında ÖİY dersine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Aynı zamanda literatürde farklı derslere ilişkin tutum ölçekleri (Karaca, 2006; Yaşar,

2014) incelenmiştir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda 57 madde yazılmıştır. Bu maddelerin olumlu ve olumsuz tutum boyutunu kapsayan ifadeler olmasına; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ifadeleri içermesine dikkat edilmiştir (Tezbaşaran, 1996; Tavşancıl, 2002, s.72). Bu maddelerin 35'i ÖİY dersini önemseme, 14'ü ÖİY dersini yadsıma, 8'i ÖİY dersini sevmeyi kapsayacak şekilde ifade edilmiştir.

Daha sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden dört uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü kapsam geçerliliğini sağlamak için başvuru bir yoldur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.119). Ön incelemede maddelerin anlaşılabilirlik, kapsam geçerliğinin, olumlu-olumsuz cümle ayırımının doğruluk düzeyi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda 14 maddenin çıkarılmasına, üç maddenin ise düzenleme yapılarak kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, 24'ü olumlu, 19'u olumsuz tutum bildiren toplam 43 maddelik tutum ölçeği oluşturulmuştur.

Hazırlanan tutum ölçeği, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde ÖİY dersini daha önce almış bölümler üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşan bir çalışma grubuna uygulanmıştır. Uygulanan ölçme aracının bölümlere göre dağılımı şöyledir: Türkçe Öğretmenliği (4. Sınıf n=47), İ.Ö. Matematik Öğretmenliği (4. Sınıf n=40), Sınıf Öğretmenliği (3. Sınıf n=51), Fen Bilgisi Öğretmenliği (3. Sınıf n=29, 4. Sınıf n=36), BÖTE (3. Sınıf n=31), Resim-İş Öğretmenliği (3. Sınıf n=24), Okulöncesi Öğretmenliği (3. Sınıf n=29) bölümlerinden 287 tutum ölçeği elde edilmiştir. Katılımcılar tarafından doldurulan beş tutum ölçeği, yönergeye uygun şekilde doldurulmadığından analiz dışında tutulmuştur. Buna göre 282 tutum ölçeğinden elde edilen veriler analize dahil edilmiştir.

Burada, tutum ölçmekte yaygın olarak kullanılan beşli likert tipi ölçek (Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kısmen Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle Katılmıyorum=1) kullanılmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler tersine puanlandırılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Öncelikli olarak ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2010, s.121) faktör analizinin, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede kullanılacak yollardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu, örneklemden elde edilen verilerin yeterliliği Kaiser- Meğer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testiyle incelenebilir. Bartlett test değeri 2694,62 bulunmuştur. Bu testin yanında faktör analizinin uygunluğu konusunda bir fikir veren diğer bir test ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of

Sampling Adequacy) testidir. Buna göre, deneme uygulamasında, KMO= .908 bulunmuştur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça, yapılan faktör analizi, daha anlamlı hale gelmektedir (Tavşancıl, 2002: 50). KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımının faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir.

Faktör analizinde öncelikle veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri "1" ve üzerinde olan beş faktör altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktörün testteki 43 madde içinde açıkladığı varyans miktarı % 56.80'dir. Ancak araştırmacı tarafından üç boyutta geliştirildiği için faktör sayısı üç olarak belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda birinci faktörde faktör yükü .35'in altında kalan toplam 17 madde testten çıkarılmış ve 26 madde kalmıştır. Tavşancıl (2002, s.48-50), faktör yükü değerleri için 0.30-.40 arasındaki değişen değerlerin alt kesme olarak alınabileceğini ve birden fazla faktör altında faktör yükü aldığı durumda farkın en az .10 olması gerektiğini ifade etmiştir. Varimax rotasyon sonucunda üç faktörün açıkladıkları varyans sırasıyla; birinci faktör, varyansın % 20.57'sini, ikinci faktör % 14.48'ini, üçüncü faktör % 13.94'sini açıklamaktadır. Üç faktörün açıkladığı toplam varyans miktarı % 48.99 olmuştur.

Geliştirilen ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin .482 ile .771 arasında olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda oluşan faktörler araştırmacı tarafından, maddelerin yazılma aşamaları dikkate alınarak isimlendirilmiştir. 1. faktör altında 11 madde toplanmış ( $\alpha = .88$ ) ve bu faktör araştırmacı tarafından "Önemseme" olarak, 2. faktör altında yedi madde toplanmış ( $\alpha = .84$ ) ve bu faktör "Sevme" olarak, 3. faktör altında ise sekiz madde toplanmış ( $\alpha = .80$ ) ve bu faktör de "Yadsıma" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha = .91$  olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin tutumları ölçmek için güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri, varyansları ve Cronbach Alpha değerleri Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yüğü	Varyans %	Cronbach Alpha
<b>I. Faktör: Önemseme</b>			
m10	.482		
m11	.579		
m12	.599		
m14	.745		
m16	.664		
m17	.618	20.57	.88
m19	.580		
m20	.655		
m21	.617		
m23	.771		
m25	.740		
<b>II. Faktör: Sevme</b>			
m1	.720		
m2	.540		
m3	.627		
m4	.569	14.48	.84
m5	.646		
m8	.543		
m9	.639		
<b>III. Faktör: Yadsıma</b>			
m6	.565		
m7	.566		
m13	.671		
m15	.686		
m18	.533	13.94	.80
m22	.710		
m24	.591		
m26	.540		
KMO=.908	Bartlett Testi=2694,62		Cronbach Alpha=.91

### 3.4.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği (ÇÖHBÖ)

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının belirlenmesi amacıyla Hung, Chou, Chen ve Own (2010) tarafından geliştirilen, İlhan ve Çetin (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma öncesi yapılan taramada hazır bulunuşluk; uzaktan eğitim, e-öğrenme ve çevrimiçi öğrenme araştırmalarında sıkça vurgulanan ve ölçülen bir değişken olarak görülmüştür (Fogerson, 2005; Horzum ve Çakır, 2012; Hukle, 2009; Leigh ve Watkins, 2005; McVay, 2000; Smith, 2005; Smith, Murphy ve Mahoney, 2003; Watkins, Leigh ve Triner, 2004).

18 madde ve beş boyuttan oluşan ölçekte, Kesinlikle Katılıyorum (5) ile Kesinlikle Katılmıyorum (1) arası puanlanan 5'li likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

İlhan ve Çetin (2013) tarafından ölçeğin ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizinden elde edilen uyum indeksleri değerleri ise; RMSEA=0,093; SRMR=0,062; CFI=0,97; NFI=0,96 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları, faktör dağılımları ve faktörlere ait güvenilirlikleri şöyledir:

**Tablo 18.** ÇÖHBÖ Boyutlarına İlişkin Madde Sayısı ve Cronbach Alfa Değerleri

Boyut	Madde Sayısı	Cronbach Alfa
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği (BİÖ)	3 madde	.87
Kendi Kendine Öğrenme (KKÖ)	5 madde	.89
Öğrenen Kontrolü (ÖK)	3 madde	.76
Öğrenme Motivasyonu (ÖM)	4 madde	.89
Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği (ÇİÖ)	3 madde	.84
Ölçeğin Tümü	18 madde	.95

#### 3.4.1.4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÇÖTÖ)

Araştırmada öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Erdoğan ve diğerleri (2007) tarafından geliştirilen “Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma öncesi yapılan taramada çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutum ölçeğine rastlanmamıştır. Khan (2001)’a göre e-öğrenme, web tabanlı eğitim, web tabanlı öğrenme, internet tabanlı eğitim, gelişmiş dağıtılmış öğrenme, açık/esnek öğrenme ve online (çevrimiçi) eğitim gibi kavramlar eşanlamli olarak görülür ve birbiri yerine kullanılır (Akt. Forman ve diğerleri, 2002, s.77). Bu doğrultuda araştırmada ölçülecek tutumlar açısından da ölçeklerin farklılık göstermeyeceği düşünülmüştür.

26 madde ve iki boyuttan oluşan ölçek, 1-5 arası puanlanan (Kesinlikle Katılmıyorum=1, Katılmıyorum=2, Kısmen Kararsızım=3, Kısmen Katılıyorum=4, Kesinlikle Katılıyorum=5) likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarını; “Web Tabanlı Öğretimin Etkililiği Boyutu” (17 madde) ve “Web Tabanlı Öğretime Karşı Direnme Boyutu” (9 madde) oluşturmuştur. Ölçeğin tamamının Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısı 0.917 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre kök ortalama kare yaklaşım hatası (RMSEA)= 0.036; standardize edilmiş kök ortalama kare artık (SRMR)= 0.047; uyum iyiliği indeksi (GFI)= 0.87; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI)= 0.86; normlanmış uyum indeksi (NFI)= 0.82; karşılaştırmalı

uyum endeksi (CFI)= 0.91; görel uyum endeksi(RFI)= 0.79 olarak belirlenmiştir (Erdoğan ve diğerleri, 2007).

#### 3.4.1.5. Sınıf Yönetimi Ölçeği (SYÖ)

Araştırmada sınıfların yönetimine ilişkin verilerin toplanmasının bir boyutunu Sınıf Yönetim Ölçeği oluşturmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi için alan yazın taraması yapılarak sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin kaynaklar ve çalışmalar incelenmiştir (Celep, 2000; Çelik, 2005; Cafoğlu, 2007; Aydın, 2008; Gülşen, 2010; Argon ve Nartgün, 2014; Başar, 2014). Bu incelemeler sonrasında 46 olumlu 19 olumsuz toplam 65 önermenin yer aldığı bir madde havuzu oluşturulmuştur.

Daha sonra Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü kapsam geçerliliğini sağlamak için başvurulan bir yoldur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.119). Ön incelemede maddelerin anlaşılabilirlik, kapsam geçerliği ve olumlu-olumsuz cümle ayrımının doğruluk düzeyi üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda 5 maddenin çıkarılmasına, iki maddenin ise düzenleme yapılarak kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen veriler ışığında, 45'si olumlu, 17'u olumsuz tutum bildiren toplam 62 maddelik taslak bir ölçek oluşturulmuştur.

Hazırlanan sınıf yönetimi ölçeği, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi 3. ve 4. sınıflarına uygulanmıştır. Türkçe Öğretmenliği (4. Sınıf n=42), İ.Ö. Matematik Öğretmenliği (4. Sınıf n=46), Sınıf Öğretmenliği (3. Sınıf n=53), Fen Bilgisi Öğretmenliği (3. Sınıf n=38, 4. Sınıf n=42), BÖTE (3. Sınıf n=36), Resim-İş Öğretmenliği (3. Sınıf n=25), Okulöncesi Öğretmenliği (3. Sınıf n=47) bölümlerinden 329 ölçek elde edilmiştir. Ölçeklerden üçü geçersiz sayılarak toplam 326 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Burada, yaygın olarak kullanılan likert tipi ölçek kullanılmıştır. Buna göre beşli ölçek (Kesinlikle Katılıyorum=5, Katılıyorum=4, Kısmen Katılıyorum=3, Katılmıyorum=2, Kesinlikle Katılmıyorum=1) kullanılmıştır. Ölçekteki olumsuz maddeler tersine puanlandırılmış ve analizler için hazır hale getirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması için elde edilen verilere faktör analizi uygulanmıştır. Büyüköztürk ve diğerleri (2010, s.121) faktör analizinin, ölçeğin yapı geçerliğini belirlemede kullanılacak yollardan biri olduğunu ifade etmiştir.

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu, örneklemeden elde edilen verilerin yeterliliği Kaiser- Meğer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett testiyle incelenebilir. Barlett test değeri 13021.78 bulunmuştur. Bu testin yanında faktör analizinin uygunluğu konusunda bir fikir veren diğer bir test ise KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) testidir. Buna göre de, deneme uygulamasında, KMO= .897 bulunmuştur. KMO değeri 1'e yaklaştıkça, yapılan faktör analizi, daha anlamlı hale gelmektedir (Tavşancıl, 2002: 50). KMO testi, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımının faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir.

Faktör analizinde öncelikle veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda özdeğeri "1" ve üzerinde olan 13 faktör altında toplandığı görülmüştür. Birinci faktörün testteki 62 madde içinde açıkladığı varyans miktarı % 69.88'dir. Ancak araştırmacı tarafından yedi boyutta geliştirildiği için faktör sayısı yedi olarak belirlenmiştir. Bu analiz sonucunda birinci faktörde faktör yükü .35'in altında kalan toplam 16 madde testten çıkarılmış ve 46 madde kalmıştır. Tavşancıl (2002, s.48-50), faktör yükü değerleri için 0.30-.40 arasındaki değişen değerlerin alt kesme olarak alınabileceğini ve birden fazla faktör altında faktör yükü aldığı durumda farkın en az .10 olması gerektiğini ifade etmiştir. Varimax rotasyon sonucunda yedi faktörün açıkladıkları toplam varyans miktarı % 65.07 olarak belirlenmiştir.

Geliştirilen ölçekteki maddelerin faktör yük değerlerinin .391 ile .897 arasında olduğu görülmektedir. Analizler sonucunda oluşan faktörler araştırmacı tarafından, maddelerin yazılma aşamaları dikkate alınarak isimlendirilmiştir. 1. faktör altında dokuz madde toplanmış ( $\alpha=.94$ ) ve bu faktör araştırmacı tarafından "*Öğretim Elamanının Liderliği*" olarak, 2. faktör altında dokuz madde toplanmış ( $\alpha=.92$ ) ve bu faktör "*Motivasyon*" olarak, 3. faktör altında dokuz madde toplanmış ( $\alpha=.77$ ) ve bu faktör de "*Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi*" olarak, 4. faktör altında beş madde toplanmış ( $\alpha=.90$ ) ve bu faktör "*İletişim Yönetimi*" olarak, , 5. faktör altında yedi madde toplanmış ( $\alpha=.82$ ) ve bu faktör "*Öğretimin Planlanması ve Uygulanması*" olarak, 6. faktör altında dört madde toplanmış ( $\alpha=.80$ ) ve bu faktör "*Sınıf Organizasyonu*" olarak, , 7. faktör altında üç madde toplanmış ( $\alpha=.88$ ) ve bu faktör "*Zaman Yönetimi*" olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı  $\alpha=.94$  olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ölçeğin tutumları ölçmek için güvenilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Maddelerin faktör yük değerleri, varyansları ve Cronbach Alpha değerleri Tablo 19'da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Maddelere Ait Faktör Yükleri

Madde No	Faktör Yükü	Varyans %	Cronbach Alpha
<b>Öğretim Elemanın Liderliği</b>			
10	.706		
26	.752		
44	.717		
5	.735		
33	.672	14.03	.94
39	.740		
18	.676		
34	.707		
9	.704		
<b>Motivasyon</b>			
1	.650		
14	.592		
27	.715		
6	.635		
25	.657	12.30	.92
42	.725		
13	.696		
28	.697		
19	.691		
<b>Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi</b>			
35	.391		
41	.670		
12	.676		
43	.575		
45	.697	10.93	.77
2	.777		
20	.734		
36	.729		
4	.483		
<b>İletişim Yönetimi</b>			
15	.760		
22	.787		
23	.763	8.16	.90
7	.750		
29	.789		
<b>Öğretimin Planlanması ve Uygulanması</b>			
31	.620		
37	.691		
16	.593		
40	.754	7.77	.82
3	.731		
24	.735		
30	.595		
<b>Sınıfın Organizasyonu</b>			
32	.670		
17	.472		
8	.708	6.05	.80
38	.685		
<b>Zaman Yönetimi</b>			
46	.812		
21	.842	5.83	.88
11	.897		
KMO=.897		Bartlett Testi=13021.78	Cronbach Alpha=.94



### **3.4.2. Nitel Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın nitel kısmında veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında sınıf yönetimi boyutlarına ilişkin görüşlerinin alınması amacıyla dokuz adet açık uçlu sorunun yer aldığı bir görüşme formu oluşturulmuştur. Soruların hazırlanmasında, literatürdeki mevcut çalışmalar incelenmiş ve üç uzman görüşü alınmıştır. Deney gruplarında yer alan öğrencilere görüşme formları verilerek, gerekli açıklamalar yapılmış, bu formları doldurup teslim etmeleri istenmiştir. Doldurulan bu görüşme formları araştırmanın nitel kısmı için veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

### **3.5. Verilerin Çözümlemesi**

Bu bölümde elde edilen verilerin çözümlemesi hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri açısından ele alınmış, bu doğrultuda bilgiler verilmiştir.

#### **3.5.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmanın nicel verileri SPSS 21 paket programında çözümlenmiştir. Deneysel model için verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekans değerlerine bakılmıştır. Hazırlık sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan başarı testinin pilot uygulaması sonrasında madde güçlük ve ayıricılık indeksleri, standart sapma, varyans, aritmetik ortalama, test güçlüğü ve KR-20 hesaplamaları yapılmıştır. Araştırmada araştırmacı tarafından geliştirilen ÖİY tutum ölçeğinin pilot uygulamasında faktör analizi ile KMO, Barlett faktör ve Cronbach Alpha değerleri belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan derse yönelik tutum ölçeği, çevrimiçi öğrenme tutum ölçeği ve çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve sınıf yönetimi ölçeği beşli likert tipindedir. Likert tipi ölçeklerden elde edilen verilerin değerlendirilmeleri ve yorumlanmaları için aşağıdaki değer aralıkları dikkate alınmıştır:

**Tablo 20.** Tutum Ölçeklerinin Değer Aralığı

Değer Aralığı	Katılım Düzeyi
1.00-1.80	Kesinlikle Katılmıyorum
1.81-2.60	Katılmıyorum
2.61-3.40	Kısmen Katılıyorum
3.41-4.20	Katılıyorum
4.21-5.00	Kesinlikle Katılıyorum

Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testi puanlarının karşılaştırılması için kullanılacak testin belirlenebilmesi için Kolmogorov-Smirov (K-S) testi, grupların başarı öntestlerine göre yansız bir biçimde oluştuğunu belirlemek için varyans analizi yapılmıştır.

Grup puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği K-S testi, çarpıklık ve basıklık katsayıları ile sınıanmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin sınıanması için K-S testi kullanılır (Dewan ve Somanathan, 2004, s.5). Çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılarak sifira yakınlığına göre normallik konusunda fikir yürütülebilir (Can, 2013, s.84). Araştırmada verilerin normalliğini belirlemek için, bağımlı guruplar için K-S testi, bağımsız guruplar için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre normal dağılımın olduğu durumlarda parametrik testler, normal dağılımın olmadığı durumlarda ise nonparametrik testler kullanılmıştır. Verilerin dağılımının normal olduğu durumlarda aynı grubun iki ölçümünün karşılaştırılmasında parametrik testlerden bağımlı guruplar t-testi, dağılımın normal olmadığı durumlarda nonparametrik testlerden Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır. İkidenden fazla bağımsız grup arasındaki karşılaştırmada normal dağılımın olduğu ve varyanslarının eşit olduğu durumlarda tek yönlü varyans analizi (ANOVA), normal dağılımın olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır.

Ayrıca deneysel desenin bir gereği olarak kovaryans analizi (ANCOVA) de kullanılmıştır. Balcı (2011, s.257), öntest-sontest kontrol gruplu desenlerde kovaryans analizinin tercih edilmesinin daha uygun olacağını belirtmiştir. Çünkü kovaryans analizinde, öntest puanları değişken olarak sürece dâhil edilip, sontest puan ortalamaları karşılaştırılmaktadır. Büyüköztürk (2007, s.111), kovaryans analizinin amacını “bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışındaki bağımlı değişken ile ilişkisi bulunan bir değişkenin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamak” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca araştırma deseninde kontrol altına alınamayan dış etkenler doğrusal bir regrasyon yöntemiyle ortadan kaldırılır ve deneyin gerçek etkisi ortaya çıkarılmaya

çalışılır. Tek yönlü kovaryans analizinin doğru sonuçlar verebilmesi için şu varsayımları karşılaması gerekmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2007, s.202-203; Büyüköztürk, 2011; Kalaycı, 2010, s.186; Can, 2013, s.305):

- Ortalamaları hesaplanacak gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır.
- Karşılaştırma yapılacak grupların her birisi için bağımlı değişkene ait puanlar normal dağılım sergilemelidir.
- Karşılaştırma yapılacak grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların varyansları eşit olmalıdır.
- Ortak değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olmalıdır.
- Her bir grup için hesaplanan regresyon doğrularının eğimleri eşit olmalıdır.

Bu çalışmada kovaryans analizinin yapılabilmesi için yukarıdaki varsayımlar test edilmiştir. Varsayımların sağlandığı durumlar için kovaryans analizi uygulanmış, sağlamadığı durumlar için tek yönlü varyans analizi (Anova) yapılmıştır.

Bu araştırmada istatistiksel anlamlılığın yanı sıra etki büyüklüğü de hesaplanmıştır. Cohen ve diğerleri (2005, s.197), etki büyüklüğünün anlamlılık düzeyinden daha önemli olduğunu belirtmiştir. Yapılan testler iki veya daha fazla ortalama arasında anlamlı fark olup olmadığını ortaya koyar, ancak bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez (Can, 2013, s.121). Bu farkın büyüklüğü olarak ifade edilen etki büyüklüğü kullanılan testlere göre farklı formüller ile hesaplanmaktadır. Etki büyüklüklerini hesaplariken aşağıdaki formül kullanılmıştır:

- İlişkili örneklem için t testindeki etki büyüklüğü:  $d = \frac{t}{\sqrt{N}}$
- Wilcoxon işaretli sıralar testi :  $r = \frac{z}{\sqrt{N}}$
- Tek yönlü varyans analizi:  $\eta^2 = \frac{\text{Gruplararası K.T.}}{\text{Toplam K.T.}}$
- Kruskal-Wallis H testi:  $\eta^2 = \frac{X^2}{N-1}$

Hesaplamalar sonucunda elde edilen etki büyüklükleri bazı ölçüt değerler ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Bu değerler aşağıda sıralanmıştır (Can, 2013, s. 121,153; Büyüköztürk, 2007, s.48):

İlişki gücünün yorumlanması	d	$\eta^2$
Küçük	< 0.20	.01
Orta	< 0.50	.06
Büyük	< 0.80	.14
Çok Büyük	> .80	

### 3.5.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada nitel verilerin analizinde “içerik analizi” yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizinde, temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunu okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227). Bir başka ifadeyle, belirli kuralları içeren kodlamalarla bir metindeki bazı sözcüklerin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2010, s.269). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu yolla veriler tanımlanmaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekler ortaya çıkarılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 227).

Lichtman (2006, s.167) ise içerik analizinin önemini açıklarken, bu tekniği Coding (kodlama), Categorizing (kategorize) ve Concepts (tema) kelimelerinden oluşan 3C'nin analizi olarak açıklamıştır. İçerik analizinin altı basamakta yürütülebileceğini belirten Lichtman (2006, s.168-170) bu basamaklar şöyle sıralanmaktadır:

- Başlangıç kodlaması,
- Başlangıç kodlamalarının gözden geçirilmesi,
- Ana fikirlerin ve ilk kategorilerin oluşturulması,
- Oluşturulan kategorilerin ıslah edilmesi,
- Ana ve alt kategorilerin gözden geçirilmesi,
- Kategorilerden temalara geçiş.

Araştırmada görüşme formları ile deney-1 ve deney-2 gruplarından elde edilen yanıtlar incelenerek tüm (n=67) görüşme formları geçerli kabul edilmiştir. Görüşme formları deney-1 grubunda olanlar için D1-1, ..., D1-34 şeklinde, deney-2 grubuna olanlar için D2-1,..... D2-33 şeklinde kodlanmıştır. Daha sonra bilgisayar ortamında Word belgesine aktarılan görüşler istatistiksel veri analiz programında analiz edilmiştir.

Öğrencilerin görüşlerinde benzer olan ifadeler bir araya toplanarak temalar oluşturulmuştur. Hiçbir görüş dışarıda kalmayacak şekilde uygun temaya yerleştirilmiştir. Nitel araştırmanın güvenilirliğini belirlemek amacıyla görüşlerin temalara yerleştirilmesi sürecinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu doğrultuda görüşme formlarında yer alan görüşler ve oluşturulan temalar uzman tarafından incelenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek amacıyla Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen aşağıdaki formül kullanılmıştır.

$$\text{Uzlaşma Yüzdesi} = \frac{\text{Görüş Birliği (Na)}}{\text{Görüş Birliği (Na) + Görüş Ayrılığı}} \times 100$$

Uzman tarafından 22 ifade araştırmacıdan farklı kategorilere yerleştirilmiştir. Bu hesaplama ile  $P = 803 / (803+22) = \%97.3$  olarak belirlenmiştir. Nitel araştırmalarda güvenilirlik amacıyla uzman ve araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmeye ilişkin uzlaşma yüzdesi %90 ve üzeri olduğu durumlar için güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, 2004, s.467). Bu sayede araştırmanın iç geçerliği sağlanmıştır. Karasar (2007, s.105-106), varılan bir “nedensel” ilişkide, “sonuç” un “bilinen neden”lerle gerçekten açıklanabilirliğini iç geçerlilik olarak tanımlarken, örnek bir grup üzerinde ve araştırma koşulları içinde varılan bir sonucun, gerçek yaşama genellenebilirliğini de dış geçerlilik olarak tanımlamıştır.

Görüşlere ilişkin frekans değerleri belirlenerek ana tema ve alt temalar veri analiz programı tarafından oluşturulan şema ile sunulmuştur. Oluşturulan temalar için örnek görüşlere yer verilmiştir.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### IV. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, öncelikle araştırmanın amaçlarına ve alt amaçlarına uygun sınıanan denencelere ilişkin nicel bulgulara ve yorumlamalara, daha sonra ise nitel bulgulara ve yorumlamalara yer verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Deneyel desene ilişkin öntest ve sontest olarak alınan nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği ve çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğine ilişkin analizler yapılmıştır. Bu bölüme ilişkin denenceler ve ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır. Öncelikle denence belirtilmiş daha sonra denenceye uygun analizler yapılarak tablo halinde sunulmuştur.

##### 4.1.1. Başarı Testine İlişkin Bulgular

**Denence 1:** Çevrimiçi öğrenme ortamındaki uygulamaya katılan deney-1 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-1 grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve buna bağlı olarak kullanılacak teste karar vermek amacıyla öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney-1 grubundaki öğrencilerin başarı öntest ( $K=.100$ ,  $p=.200$ ) ile sontest ( $K=.143$ ,  $p=.075$ ) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle deney-1 grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 21’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	34	20.15	5.620	33	-16.690	.000*	2.863
Sontest	34	36.91	4.673				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ( $\bar{X} = 20.15$  ve sontest ( $\bar{X} = 36.91$ ) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $t_{(33)}=-16.690$ ,  $p=.000$ ]. Anlamlı farkın sontest lehine olduğu ve etki büyüklüğünün ( $d=2.863$ ) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre **araştırmanın birinci denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 2:** Çevrimiçi öğrenme ortamı ve yüz yüze sınıf ortamındaki uygulamalara katılan deney-2 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Verilerin dağılımını belirlemek için öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney-2 grubu öntest ( $K=.116$ ,  $p=.200$ ) ile sontest ( $K=.137$ ,  $p=.118$ ) puanları normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle deney-2 grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	33	20.27	4.570	32	-19.607	.000*	3.416
Sontest	33	37.45	3.021				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ( $\bar{X} =20.27$ ) ve sontest ( $\bar{X} =37.45$ ) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $t_{(32)}=-19.607$ ,  $p=.000$ ]. Anlamlı farkın sontest lehine olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre **araştırmanın ikinci denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 3:** Yüz yüze sınıf ortamındaki kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Kontrol grubu başarı öntest ve sontest verilerine öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre kontrol grubu öntest ( $K=.124$ ,  $p=.200$ ) ile sontest ( $K=.138$ ,  $p=.099$ ) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle kontrol grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 23'te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldığı Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	P	d
Öntest	34	20.47	3.332	33	-18.445	.000*	3.164
Sontest	34	36.03	3.927				

\* $p<.05$

Yapılan bağımlı gruplar t testi sonucunda öntest ( $\bar{X} =20.47$ ) ve sontest ( $\bar{X} =36.03$ ) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $t_{(33)}=-18.45$ ,  $p=.000$ ]. Anlamlı farkın sontest lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre **araştırmanın üçüncü denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 4:** Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan sınıf yönetiminin öğrencilerin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla grupların başarı sontest puanlarına tek yönlü kovaryans (Ancova) analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizini gerçekleştirmeden önce aşağıdaki dört varsayımın karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

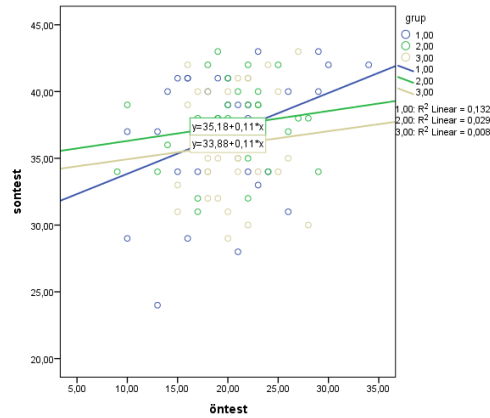
İlk varsayımda grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) test edilmiştir. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $-1.96$  ile  $+1.96$  arasında olması dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (Kalaycı, 2010, s.6; Can, 2013, s.84-85). Bu doğrultuda deney-1 (ÇK=-.951, BK=.486), deney-2 (ÇK=-.278, BK=-.310) ve kontrol (ÇK=.088, BK=-1.020) gruplarının son test puanlarının normal dağılım sergilediği, buna göre varsayımın kovaryans analizini karşıladığı söylenebilir.

İkinci varsayımda gruplara ilişkin başarı sontest puanlarının varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunu sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Levene testi sonuçlarına göre, varyansların eşit olduğu [ $F=2.996$ ,  $p=.055$ ] ve grupların kovaryans



analizi için varsayımı karşıladığı söylenebilir. Buna göre kovaryans analizi için gerekli ikinci varsayımında sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Saçılma diyagramını destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı test edilmiştir.



Şekil 9. Başarı Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Puanları Saçılma Diyagramı

Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarına ait öntest ve sontest toplam puanlarına ait saçılma grafiği görülmektedir. Grafik incelendiğinde regresyon doğrularının eğimlerinin birbirlerine yakın olduğu; öntest ve sontest puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve bu nedenle de öntest ve sontest puanlarının kovaryans analizine uygun olduğu görülmüştür.

Dördüncü varsayım olarak başarı sontest puanları üzerinde “*grup x öntest*” karşılıklı etkileşiminin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür [F=.651; p=.524]. Bu bulguların başarı öntest puanlarına dayalı olarak başarı sontest puanlarının test edilmesine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eşit olduğunu göstermektedir. Bu veriler dördüncü varsayımın da karşılandığı anlamına gelmektedir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra kovaryans analizi uygulanmıştır. Öncelikle deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun başarı öntest puanlarına göre betimsel istatistik değerleri Tablo 24’te verilmiştir.

**Tablo 24.** Grupların Başarı Öntest Puanlarına Göre Betimsel İstatistiği

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ort.
Deney-1	34	36.91	36.93
Deney-2	33	37.45	37.46
Kontrol	34	36.03	35.99
Toplam	101	36.79	

Tablo 24'e göre düzeltilmiş sontest puanları dikkate alındığında deney-1 grubunun  $\bar{X}=36.91$ , deney-2 grubunun  $\bar{X}=37.45$  ve kontrol grubunun ise  $\bar{X}=36.03$  puana sahip oldukları görülmüştür. Puanlar arasındaki bu değişimin istatistiksel açıdan da anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları Tablo 25'te gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Grupların Başarı Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	88.547	1	88.547	5.992	.016
Grup	37.135	2	18.568	1.257	.289
Hata	1433.340	97	14.777		
Toplam	1556.634	100			

Tablo 25'e göre, grupların başarı sontest toplam puanlarına ilişkin kovaryans analizi yapılmıştır. Başarı öntest toplam puanları kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiş ve grupların başarı sontest toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Başarı öntest puanlarına göre düzeltilmiş başarı sontest puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [ $F_{(2,97)}=1.257$ ,  $p=.289$ ]. Bu bulgulara göre **araştırmanın dördüncü denencesi reddedilmiştir**. Bu bulguya göre, grupların başarılarında aynı düzeyde artış olduğu, dolayısıyla her iki ortamda gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

**Denence 5:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Kullanılacak teste karar vermek amacıyla öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney grubu sontest puanları ( $K=.143$ ,  $p=.075$ ) normal dağılım gösterirken, kalıcılık testi puanlarının ( $K=.159$ ,  $p=.029$ ) normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bu nedenle deney-1 grubu öntest-sontest puanlarının karşılaştırılmasında nonparametrik bir test olan Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Sontest-Kalıcılık testi	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Negatif Sıra	20	19.15	383			
Pozitif Sıra	11	10.27	113	-2.659	.008*	.456
Eşit	3					
Toplam	34					

\*p<.05

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonucuna göre öğrencilerin sontest ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır. [Z=-2.659, p=.008]. Bu doğrultuda **araştırmanın beşinci denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 6:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle K-S normallik testi yapılmıştır. Bu teste göre deney-2 grubu sontest (K=.137, p=.118) ile kalıcılık testi (K=.110, p=.200) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle Deney-2 grubu sontest ve kalıcılık testi puanlarının karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Sontest	33	37.45	3.022	32	4.518	.000*	.787
Kalıcılık testi	33	35.76	3.202				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda sontest ( $\bar{X}$  =37.45) ve kalıcılık testi ( $\bar{X}$ =35.76) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [t<sub>(32)</sub>=4.518, p=.000]. Anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmüş ve bu sonuçlara göre **araştırmanın altıncı denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 7:** Kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testinden aldıkları sontest ve kalıcılık testi puanları arasında, sontest lehine anlamlı bir fark vardır.

Normallik testi olarak yapılan K-S testi sonuçlarına göre, kontrol grubu sontest (K=.138, p=.099) ile kalıcılık testi (K=.097, p=.200) puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Bu nedenle kontrol grubu sontest ve kalıcılık testi puanlarının

karşılaştırılmasında parametrik bir test olan bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Sonuçlar Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28.** Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldığı Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Sontest	34	36.03	3.927	33	4.171	.000*	.715
Kalıcılık testi	34	34.03	3.966				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda sontest ( $\bar{X}$  =36.03) ve kalıcılık testi ( $\bar{X}$  =34.03) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür [ $t_{(33)}=4.171$ ,  $p=.000$ ]. Anlamlı farkın sontest lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre **araştırmanın yedinci denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 8:** Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı sontest puanları kontrol altına alındığında, grupların kalıcılık puanları arasında, deney grupları lehine anlamlı bir fark vardır.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında uygulanan sınıf yönetiminin öğrencilerin başarılarına etkisini belirlemek amacıyla grupların başarı kalıcılık testi puanlarına tek yönlü kovaryans (Ancova) analizi uygulanmıştır. Kovaryans analizini gerçekleştirmeden önce aşağıdaki dört varsayımın karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

İlk varsayımda grupların kalıcılık testi puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) test edilmiştir. Bu doğrultuda deney-1 (ÇK=-.335, BK=.225), deney-2 (ÇK=.009, BK=.044) ve kontrol (ÇK=.218, BK=-.322) gruplarının son test puanlarının -1.96 ile +1.96 aralığında olması nedeniyle normal dağılım sergilediği söylenebilir. Bu varsayımın kovaryans analizini karşılamaktadır.

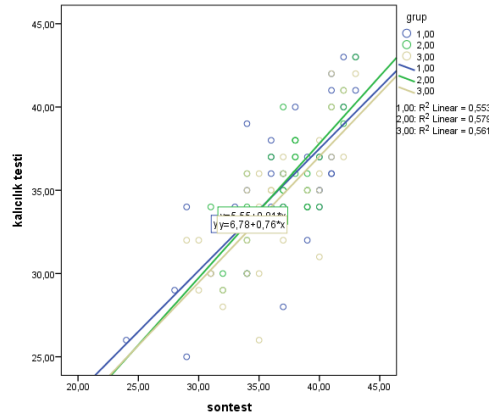
İkinci varsayımda gruplara ilişkin başarı sontest puanlarının varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunu sağlamak için Levene testi yapılmıştır (Tablo 29).

**Tablo 29.** Grupların Başarı Kalıcılık Testine Puanlarına İlişkin Levene Testi Sonuçları

Başarı	Levene	sd <sub>1</sub>	sd <sub>2</sub>	p
Sontest	1.625	2	98	.202

Tablo 29’da sunulan Levene testi sonuçlarına göre, varyansların eşit olduğu [F=1.625, p=.202] ve grupların kovaryans analizi için varsayımı karşıladığı söylenebilir. Buna göre kovaryans analizi için gerekli ikinci varsayımında sağlandığı görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir.



Şekil 10. Başarı Puanlarına İlişkin Sontest-Kalıcılık Testi Saçılma Diyagramı

Şekil 10’daki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde başarı öntest puanları ile sontest puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü varsayım olarak başarı sontest puanları üzerinde “*grup x sontest*” karşılıklı etkileşiminin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür [F=.081; p=.923]. Bu bulguların başarı sontest puanlarına dayalı olarak başarı kalıcılık testi puanlarının test edilmesine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eşit olduğunu göstermektedir. Bu veriler dördüncü varsayımın da karşılandığı anlamına gelmektedir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra kovaryans analizi uygulanmıştır. Öncelikle deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun başarı sontest puanlarına göre betimsel istatistik değerleri Tablo 30’da verilmiştir.

**Tablo 30.** Grupların Başarı Sontest Puanlarının Göre Betimsel İstatistiği

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ort.
Deney-1	34	35.24	35.15
Deney-2	33	35.76	35.22
Kontrol	34	34.03	34.61
Toplam	101	34.71	

Tablo 32'ye göre düzeltilmiş sontest puanları dikkate alındığında deney-1 grubunun  $\bar{X}=35.15$ , deney-2 grubunun  $\bar{X}=35.22$  ve kontrol grubunun ise  $\bar{X}=34.61$  puana sahip oldukları görülmüştür. Puanlar arasındaki bu değişimin istatistiksel açıdan da anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları Tablo 31'de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Grupların Başarı Sontest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Kalıcılık Testi Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Sontest (Reg.)	866.439	1	866.439	123.830	.000
Grup	8.041	2	4.020	.575	.565
Hata	678.710	97	6.997		
Toplam	1598.000	100			

Tablo 31'e göre, grupların başarı kalıcılık testi toplam puanlarına ilişkin kovaryans analizi yapılmıştır. Başarı sontest toplam puanları kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiş ve grupların başarı kalıcılık testi toplam puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Başarı sontest puanlarına göre düzeltilmiş başarı kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür [ $F_{(2-97)}=.575$ ,  $p=.565$ ]. Gruplararası karşılaştırmada anlamlı bir farklılık görülmesi de, kalıcılık testi puanlarının ortalamalarına bakıldığında deney-2 grubunun diğer iki gruba göre, deney-1 grubunun ise kontrol grubuna göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre **araştırmanın sekizinci denencesi reddedilmiştir**. Bu doğrultuda, grupların kalıcılıklarında aynı düzeyde değişim olduğu, dolayısıyla her iki ortamda gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

#### 4.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

**Denence 9:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-1 grubuna ait puanların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için K-S testi yapılmıştır. Buna göre deney-1 grubuna ait tutum öntest ( $K=.084$   $p=.200$ ) ve tutum sontest ( $K=.093$ ,  $p=.200$ ) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney-1 grubunun ÖİYTÖ öntest ve sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	34	3.33	.338	33	-9.507	.000*	1.631
Sontest	34	4.10	.513				

\* $p<.05$

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ( $\bar{X} =3.33$ ) ve kalıcılık testi ( $\bar{X} =4.10$ ) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı [ $t_{(33)}=-9.507$ ,  $p=.000$ ] ve anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre **araştırmanın dokuzuncu denencesi doğrulanmıştır**. Bu bulguya göre, çevrimiçi öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin derse karşı tutumlarının arttığı, yapılan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 10:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ’nün her bir *alt boyutu* için öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

ÖİYTÖ’nün her bir alt boyutu için aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek, buna bağlı olarak kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan K-S normallik testi Tablo 33’te sunulmuştur.

**Tablo 33.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ’nün *Alt Boyutlarından* Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney-1 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Önemseme	.140	.088
Sontest	Önemseme	.114	.200
Öntest	Sevme	.081	.200
Sontest	Sevme	.132	.141
Öntest	Yadsıma	.132	.140
Sontest	Yadsıma	.178	.008*

\* $p<.05$

Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün alt boyutlarından aldıkları öntest-sontest puanlarına ilişkin K-S normallik testi sonuçlarına göre, *Önemseme* ve *Sevme* boyutlarında normal dağılım gösterirken, *Yadsıma* boyutunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlara bağımlı gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyen boyuta ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

**Tablo 34.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün *Önemseme* ve *Sevme* Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Önemseme	34	3.01	.365	33	-13.191	.000*	2.263
Sontest	Önemseme	34	4.23	.560				
Öntest	Sevme	34	3.66	.593	33	-1.536	.134	.263
Sontest	Sevme	34	3.83	.635				

\*p<.05

Deney-1 grubundaki öğrencilere ait ÖİYTÖ puanları için normal dağılım gösteren *Önemseme* ve *Sevme* alt boyutlarının öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda *Önemseme* ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.01$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.23$ ), [ $t_{(33)}=-13.191$ ,  $p=.000$ ] alt boyutunda sontest lehine anlamlı farklılık görülürken, *Sevme* ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.66$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.83$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(33)}=-1.536$ ,  $p=.134$ ]. Araştırmanın **10. denencesi önemseme alt boyutunda doğrulanırken, sevme alt boyutu için reddedilmiştir.** Bu bulgulara göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin dersin önemini kavramaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği, dersi sevmeye ilişkin tutumlarının aynı düzeyde kaldığı söylenebilir. Ancak sevme boyutunda öğrencilerin öntest-sontest tutumları aritmetik ortalamaya göre sontest lehine artış göstermiştir.

Deney-1 grubu öğrencilerine ait ÖİYTÖ puanlarının *Yadsıma* alt boyutlarının öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 35'te gösterilmiştir.



**Tablo 35.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün *Yadsıma* Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Negatif Sıra	4	19.50	78			
Pozitif Sıra	30	17.23	517			
Eşit	0			-3.753	.000*	.644
Toplam	34					

\*p<.05

Deney-1 grubundaki öğrencilerin, ÖİYTÖ'nün normal dağılım göstermeyen *Yadsıma* boyutu öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Analiz sonucunda deney-1 grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $Z=-3.753$ ,  $p=.000$ ). Puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın 10. denencesi *Yadsıma* alt boyutu için doğrulanmıştır.** Bu bulguya göre öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının azaldığı söylenebilir.

**Denence 11:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Yapılan K-S testi sonucuna göre, deney-2 grubuna ait tutum öntest ( $K=.085$ ,  $p=.200$ ) ve tutum sontest ( $K=.116$ ,  $p=.200$ ) toplam puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu doğrultuda deney-2 grubunun ÖİYTÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında bağımlı gruplar t-testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan t-testine ilişkin sonuçlar Tablo 36'da gösterilmiştir.

**Tablo 36.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	34	3.30	.410	33	-6.606	.000*	1.133
Sontest	34	3.99	.519				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda öntest ( $\bar{X} =3.30$ ) ve sontesti ( $\bar{X} =3.99$ ) toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı [ $t_{(33)}=-6.606$ ,  $p=.000$ ] ve anlamlı farkın sontest lehine olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre **araştırmanın 11. denencesi doğrulanmıştır.** Bu bulguya göre, her iki ortamda yer alan deney-2 grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumlarının arttığı, yapılan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 12:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir alt boyutu için aldıkları öntest-sontest toplam puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek, buna bağlı olarak kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan K-S normallik testi Tablo 37'de sunulmuştur.

**Tablo 37.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney-2 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Önemseme	.117	.200
Sontest	Önemseme	.098	.200
Öntest	Sevme	.083	.200
Sontest	Sevme	.115	.200
Öntest	Yadsıma	.178	.009*
Sontest	Yadsıma	.144	.080

\*p<.05

Yapılan K-S normallik testi sonuçlarına göre, *Önemseme* ve *Sevme* boyutlarında normal dağılım gösterirken, *Yadsıma* boyutunda normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlara bağımlı gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyen boyuta ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

**Tablo 38.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün *Önemseme* ve *Sevme* Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Önemseme	33	3.05	.379	32	-11.492	.000*	2.00
Sontest	Önemseme	33	4.21	.506				
Öntest	Sevme	33	3.56	.849	32	.152	.880	.153
Sontest	Sevme	33	3.53	.797				

\*p<.05

Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün normal dağılım gösteren *Önemseme* ve *Sevme* alt boyutlarının öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. Analiz sonucunda *Önemseme* ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.05$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.21$ ), alt boyutunda sontest lehine anlamlı farklılık görülürken [ $t_{(32)}=-11.492$ ,  $p=.000$ ], *Sevme* ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.56$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.53$ ) alt boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir [ $t_{(32)}=.152$ ,  $p=.880$ ]. Araştırmanın **12. denencesi önemseme alt**

**boyutunda doğrulanırken, *sevme* alt boyutu için reddedilmiştir.** Bu bulgulara göre, deney-2 grubundaki öğrencilerin dersin önemini kavramaya ilişkin tutumlarının olumlu yönde değiştiği, dersi sevmeye ilişkin tutumlarının aynı düzeyde kaldığı söylenebilir.

Deney-2 grubu öğrencilerine ait ÖİYTÖ puanlarının *Yadsıma* alt boyutlarının öntest-sontest puanlarını karşılaştırmak için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 39’da gösterilmiştir.

**Tablo 39.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ’nün *Yadsıma* Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Negatif Sıra	6	9.33	56			
Pozitif Sıra	24	17.04	409	-3.635	.000*	.633
Eşit	3					
<b>Toplam</b>	<b>33</b>					

\*p<.05

Deney-2 grubundaki öğrencilerin *Yadsıma* alt boyutu öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür (Z=-3.635, p=.000). Puan farkının pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın onikinci denencesi *Yadsıma* alt boyutu için doğrulanmıştır.** Bu bulguya göre kontrol grubundaki öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarının azaldığı söylenebilir.

**Denence 13:** Kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle kullanılacak testi belirlemek amacıyla K-S normallik testi yapılmıştır. Buna göre kontrol grubuna ait tutum öntest (K=.168 p=.016) ve tutum sontest (K=.175, p=.010) toplam puanlarının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu doğrultuda kontrol grubunun ÖİYTÖ öntest-sontest toplam puanlarının karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testinin kullanılmasına karar verilmiştir. Yapılan analize ilişkin sonuçlar Tablo 40’da gösterilmiştir.

**Tablo 40.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Negatif Sıra	4	14.25	57			
Pozitif Sıra	30	17.93	538	-4.113	.000*	.705
Eşit	0					
<b>Toplam</b>	<b>34</b>					

\*p<.05

Wilcoxon testi sonucunda, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında anlamlı farklılık görülmüştür ( $Z=-4.113$ ,  $p=.000$ ). Puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın 13. denencesi doğrulanmıştır**.

**Denence 14:** Kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün her bir *alt boyutu* için öntest ve sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Kullanılacak teste karar vermek amacıyla yapılan K-S normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 41'de sunulmuştur.

**Tablo 41.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Önemseme	.111	.200
Sontest	Önemseme	.179	.008*
Öntest	Sevme	.147	.059
Sontest	Sevme	.108	.200
Öntest	Yadsıma	.166	.019*
Sontest	Yadsıma	.193	.003*

\* $p<.05$

Yapılan K-S normallik testi sonuçlarına göre, *Sevme* boyutunda normal dağılım gösterirken, *Önemseme* ve *Yadsıma* boyutlarında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlara bağımlı gruplar t-testi, normal dağılım göstermeyen boyuta ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

**Tablo 42.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün *Sevme* Boyutu Öntest ve Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Kontrol	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Sevme	34	3.89	.795	33	.977	.336	.168
Sontest	Sevme	34	3.75	.662				

Yapılan t-testi sonucunda *Sevme* ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.89$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.75$ ) alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $t_{(33)}=.977$ ,  $p=.336$ ]. Araştırmanın **14. denencesi *Sevme* alt boyutu için reddedilmiştir**. Bu bulgulara göre, deney-1 ve deney-2 gruplarında olduğu gibi kontrol grubundaki öğrencilerin de dersi sevmeye yönelik tutumlarında bir değişimin olmadığı söylenebilir.

Kontrol grubu öğrencilerine ait ÖİYTÖ puanlarının *Önemseme* ve *Yadsıma* alt boyutlarının öntest-sontest puanlarına ilişkin Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 43'te sunulmuştur.

**Tablo 43.** Kontrol Grubundaki Öğrencilerin ÖİYTÖ'nün *Önemseme* ve *Yadsıma* Boyutu Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Önemseme	Negatif Sıra	2	6.25	12.50	-4.875	.000*	.836
	Pozitif Sıra	32	18.20	582.50			
	Eşit	0					
	Toplam	34					
Yadsıma	Negatif Sıra	4	14.63	58.50	-3.969	.000*	.681
	Pozitif Sıra	29	17.33	502.50			
	Eşit	1					
	Toplam	34					

\*p<.05

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, kontrol grubu öğrencilerinin öntest-sontest puanları arasında *Önemseme* ( $Z=-4.875$ ,  $p=.000$ ) ve *Yadsıma* ( $Z=-3.969$ ,  $p=.000$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın 14. denencesi *Önemseme* ve *Yadsıma* alt boyutları için doğrulanmıştır.** Bu bulguya göre deney-1 ve deney-2 gruplarında olduğu gibi kontrol grubu öğrencilerinin, dersin önemine ilişkin tutumlarının arttığı, derse yönelik olumsuz tutumlarının azaldığı söylenebilir.

**Denence 15:** Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÖİYTÖ öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest toplam puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Grupların öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için kovaryans analizinin uygulanması düşünülmüştür. Kovaryans analizini gerçekleştirmeden önce aşağıdaki gerekli varsayımların karşılanıp karşılanmadığı sırasıyla test edilmiştir:

İlk olarak grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) test edilmiştir. Bu doğrultuda deney-1 (ÇK=-.558, BK=.512) ve deney-2 (ÇK=-.211, BK=-.457) grubu sontest puanları normal dağılım sergilerken, kontrol (ÇK=-1.515, BK=2.326) grubu sontest puanlarının -1.96 ile +1.96 aralığında olmaması nedeniyle normal dağılım sergilemediğinden, ÖİYTÖ sontest puanlarının test edilmesinde varyans analizi kullanılmasına karar verilmiştir. Bu nedenle denence aşağıdaki gibi düzenlenmiştir:

“Deney-1, deney-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin ÖİYTÖ sontest toplam puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”

Grupların sontest puanları normal dağılım sergilemediği için bu denenceyi test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Deney-1, deney-2 ve kontrol grupları öğrencilerinin ÖİYTÖ sontest puanlarının karşılaştırılması için yapılan KWH testi sonuçları Tablo 44’te gösterilmiştir.

**Tablo 44.** Grupların ÖİYTÖ Sontest Toplam Puanlarına İlişkin KWH Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$x^2$	p
Deney-1	34	51.38	2	2.923	.232
Deney-2	33	44.61			
Kontrol	34	56.82			

Yapılan KWH testi sonucuna göre, grupların sontest toplam puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı ( $p=.232$ ) görülmüştür. Bu sonuca göre **araştırmanın 15. denencesi reddedilmiştir**. Bu bulguya göre çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

**Denence 16:** Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÖİYTÖ’nün her bir *alt boyutu* için öntest puanları kontrol altına alındığında, grupların sontest puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

İlk olarak grupların sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) test edilmiştir.

**Tablo 45.** Grupların ÖİYTÖ’nün Alt Boyutlarına İlişkin Sontestine Puanlarının Normallik Testleri

Sontest	Boyut	ÇK	BK
Deney-1	Önemseme	-.502	.048
Deney-1	Sevme	-.519	.633
Deney-1	Yadsıma	-1.601	3.017
Deney-2	Önemseme	-.273	.099
Deney-2	Sevme	-.348	.801
Deney-2	Yadsıma	-.898	.067
Kontrol	Önemseme	-1.315	1.240
Kontrol	Sevme	-.707	1.512
Kontrol	Yadsıma	-1.025	.224

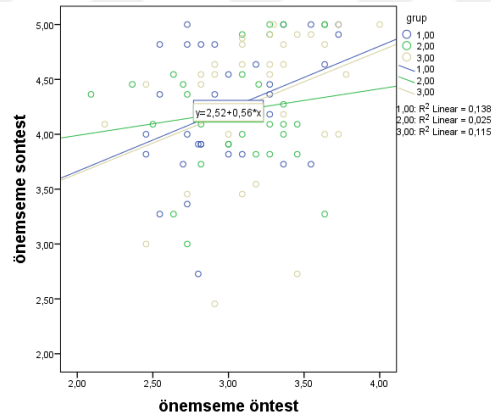
Tablo 45’te görüldüğü üzere deney-1 grubunun, *Yadsıma* alt boyutunda (ÇK=-1.601, BK=3.017) sontest puanları BK testi değeri -1.96 ile +1.96 aralığında yer almaması

nedeniyle bu alt boyutta veriler normal dağılım sergilemediği için tek yönlü varyans analizinin kullanılmasına karar verilirken, *Önemseme* ve *Sevme* alt boyutunda normal dağılım sergilediği için kovaryans varsayımları incelenmiştir.

### **Önemseme Alt Boyutu:**

Normal dağılım gösteren *Önemseme* alt boyutuna kovaryans analizinin uygulanabilmesi için varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunu sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonuçlarına göre, *Önemseme* [F=.944, p=.392] alt boyutunda varyansların eşit olduğu ve grupların kovaryans analizi için varsayımı karşıladığı söylenebilir. Buna göre kovaryans analizi için gerekli ikinci varsayımında sağlandığı görülmüştür.

Kovaryans analizinin üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Saçılma diyagramı sonuçları Şekil 11’de yer almaktadır.



**Şekil 11.** ÖİYTÖ’nün *Önemseme* Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Saçılma Diyagramı

Şekil 11’deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde, ÖİYTÖ’nün *Önemseme* alt boyutunun öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü varsayım olarak ÖİYTÖ'nün *Önemseme* alt boyutu sontest puanları üzerinde “*grup x öntest*” karşılıklı etkileşiminin istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmüştür [F=.618; p=.541]. Bu bulgu öntest puanlarına dayalı olarak sontest puanlarının test edilmesine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu veriler dördüncü varsayımın da karşılandığı anlamına gelmektedir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra kovaryans analizi uygulanmıştır. Öncelikle deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun ÖİYTÖ'nün *Önemseme* alt boyutu sontest puanlarına göre betimsel istatistik değerleri Tablo 46'da verilmiştir.

**Tablo 46.** Grupların ÖİYTÖ'nün *Önemseme* Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistiği

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ort.
Deney-1	34	4.24	4.27
Deney-2	33	4.21	4.23
Kontrol	34	4.30	4.26
Toplam	101	4.25	

Tablo 46'ya göre *önemseme* alt boyutunun düzeltilmiş puanları dikkate alındığında deney-1 grubunun  $\bar{X}=4.27$ , deney-2 grubunun  $\bar{X}=4.23$  ve kontrol grubunun ise  $\bar{X}=4.26$  puana sahip oldukları görülmüştür. Puanlar arasındaki bu değişimin istatistiksel açıdan da anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları Tablo 47'de gösterilmiştir.

**Tablo 47.** Grupların ÖİYTÖ'nün *Önemseme* Alt Boyutu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	2.905	1	2.905	9.385	.003
Grup	.033	2	.016	.053	.948
Hata	30.023	97	.310		
Toplam	33.078	100			

Yapılan kovaryans analizinde, ÖİYTÖ'nün *Önemseme* alt boyutunda öntest puanları kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiş ve grupların sontest toplam puanları arasındaki anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [F<sub>(2-97)</sub>=.053, p=.948]. Bu bulgulara göre **araştırmanın 16. denencesi *Önemseme* alt boyutu için rededilmiştir.** Bu bulguya göre, grupların dersi önemsemeye yönelik tutumlarında aynı düzeyde

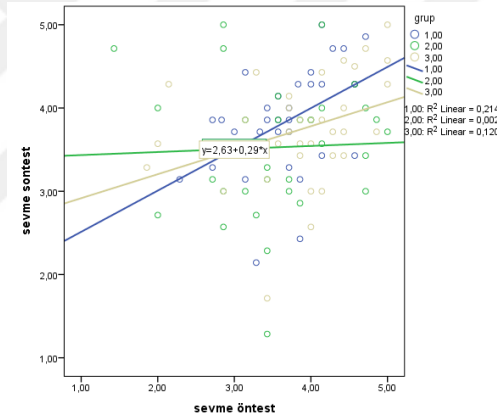


değişim olduğu, dolayısıyla her iki ortamda gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

### **Sevme Alt Boyutu:**

Normal dağılım gösteren *Sevme* alt boyutuna kovaryans analizinin uygulanabilmesi için varyanslarının eşit olup olmadığına bakılmıştır. Bunu sağlamak için Levene testi yapılmıştır. Yapılan Levene testi sonuçlarına göre, *Sevme* [F=1.135, p=.326] alt boyutunda varyansların eşit olduğu ve grupların kovaryans analizi için varsayımı karşıladığı söylenebilir. Buna göre kovaryans analizi için gerekli ikinci varsayımda sağlandığı görülmüştür.

Kovaryans analizinin üçüncü varsayımı olan bağımlı değişken ve ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı saçılma diyagramı ve Pearson korelasyon analizi ile test edilmiştir. Saçılma diyagramı sonuçları Şekil 12’de yer almaktadır.



**Şekil 12.** ÖİYTÖ’nün *Önemseme* Alt Boyutu Puanlarına İlişkin Öntest-Sontest Saçılma Diyagramı

Şekil 12’deki saçılma diyagramı incelendiğinde bağımlı değişken ile ortak değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu grafiksel veriyi destekleyecek nitelikte yapılan Pearson korelasyon analizinde, ÖİYTÖ’nün *Sevme* alt boyutunun öntest-sontest puanları arasında istatistiksel olarak doğrusal ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bu verilere dayanarak üçüncü varsayımın karşılandığı söylenebilir.

Dördüncü varsayım olarak ÖİYTÖ’nün *Sevme* alt boyutu sontest puanları üzerinde “*grup x öntest*” karşılıklı etkileşiminin istatistiksel olarak anlamsız olduğu

görülmüştür [F=1.911; p=.154]. Bu bulgu öntest puanlarına dayalı olarak sontest puanlarının test edilmesine ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğimlerinin eşit olduğunu göstermektedir. Bu veriler dördüncü varsayımın da karşılandığı anlamına gelmektedir.

Tüm varsayımlar test edildikten sonra kovaryans analizi uygulanmıştır. Öncelikle deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun ÖİYTÖ'nün *Sevme* alt boyutu sontest puanlarına göre betimsel istatistik değerleri Tablo 48'de verilmiştir.

**Tablo 48.** Grupların ÖİYTÖ'nün *Sevme* Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistiği

Gruplar	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ort.
Deney-1	34	3.83	3.84
Deney-2	33	3.53	3.56
Kontrol	34	3.75	3.70
Toplam	101	3.71	

Tablo 48'e göre *önemseme* alt boyutunun düzeltilmiş puanları dikkate alındığında deney-1 grubunun  $\bar{X}=3.84$ , deney-2 grubunun  $\bar{X}=3.56$  ve kontrol grubunun ise  $\bar{X}=3.70$  puana sahip oldukları görülmüştür. Puanlar arasındaki bu değişimin istatistiksel açıdan da anlamlı olup olmadığını belirlemek için kovaryans analizi yapılmıştır. Kovaryans analizi sonuçları Tablo 49'da gösterilmiştir.

**Tablo 49.** Grupların ÖİYTÖ'nün *Sevme* Alt Boyutu Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarına İlişkin Kovaryans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öntest (Reg.)	2.861	1	2.861	6.129	.015
Grup	1.307	2	.653	1.399	.252
Hata	45.284	97	.467		
Toplam	49.793	100			

Yapılan kovaryans analizinde, ÖİYTÖ'nün *Önemseme* alt boyutunda öntest puanları kontrol değişkeni olarak analize dahil edilmiş ve grupların sontest toplam puanları arasındaki anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir [F<sub>(2-97)</sub>=1.399, p=.252]. Bu bulgulara göre **araştırmanın 16. denencesi *Sevme* alt boyutu için rededilmiştir.** Bu bulguya göre, grupların dersi sevmeye yönelik tutumlarında aynı düzeyde değişim olduğu, dolayısıyla her iki ortamda gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının aynı etkiyi gösterdiği söylenebilir.

### **Yadsıma Alt Boyutu:**

ÖİYTÖ'nün normal dağılım sergilemeyen *Yadsıma* alt boyutu için denence şu şekilde düzenlenmiştir:

*“Deney-1, deney-2 ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin ÖİYTÖ'nün Yadsıma alt boyutundan aldıkları sıntest toplam puanları arasında, deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.”*

Grupların ÖİYTÖ'nün *Yadsıma* alt boyutu sıntest puanları normal dağılım sergilemediği için bu denenceyi test etmek amacıyla Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. ÖİYTÖ'nün *Yadsıma* alt boyutu için yapılan KWH testi sonuçları Tablo 50'de gösterilmiştir.

**Tablo 50.** Grupların ÖİYTÖ'nün *Yadsıma* Alt Boyutu Sıntest Puanlarına İlişkin KWH Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$\chi^2$	p
Deney-1	34	49.00	2	1.473	.479
Deney-2	33	48.00			
Kontrol	34	55.91			

Grupların *Yadsıma* alt boyutlarında sıntest puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı biçimde farklılaşmadığı ( $p=.479$ ) görülmüştür. Buna göre **araştırmanın 16. Denencesi *Yadsıma* alt boyutu için reddedilmiştir.** Bu bulguya göre çevrimiçi öğrenme ortamında yürütülen sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarında, *Yadsıma* alt boyutu açısından bir farklılığa neden olmadığı söylenebilir.

### **4.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine (ÇÖHBÖ) İlişkin Bulgular**

**Denence 17:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest-sıntest puanları arasında, sıntest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-1 grubu öntest-sıntest puanlarına yapılan K-S normallik testi sonucunda öntest ( $K=.112$ ,  $p=.200$ ) ve sıntest ( $K=.094$ ,  $p=.200$ ) puanlarının normal dağılım sergilediği görülmüştür. Buna göre deney-1 grubunun öntest-sıntest puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 51'de gösterilmiştir.

**Tablo 51.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	34	3.09	1.07	33	-4.401	.000*	.755
Sontest	34	3.68	.631				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest ve sontest ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.48$ ,  $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.01$ ), puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(33)}=-6.947$ ,  $p=.000$ ]. **Araştırmanın 17. denencesi doğrulanmıştır.** Bu bulgulara göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının arttığı, dolayısı ile yapılan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 18:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Öncelikle deney-1 grubu öğrencilerine ait verilerin dağılımını belirlemek üzere K-S normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 52'de gösterilmiştir.

**Tablo 52.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Alt Boyutlarından* Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney-1 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	.206	.001*
Sontest	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	.170	.014*
Öntest	Kendi Kendine Öğrenme	.104	.200
Sontest	Kendi Kendine Öğrenme	.120	.200
Öntest	Öğrenen Kontrolü	.181	.006*
Sontest	Öğrenen Kontrolü	.129	.166
Öntest	Öğrenme Motivasyonu	.180	.007*
Sontest	Öğrenme Motivasyonu	.140	.089
Öntest	Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	.125	.194
Sontest	Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	.164	.021*

\*p<.05

Yapılan K-S normallik testi sonuçlarına göre ÇÖHBÖ'nün *Kendi Kendine Öğrenme* alt boyutunda normal dağılım gösterirken, diğer alt boyutlarında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren boyuta bağımlı gruplar t-testi uygulanırken, normal dağılım göstermeyen boyutlara ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

**Tablo 53.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Kendi Kendine Öğrenme* Alt Boyutunda Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Kendi Kendine Öğrenme	34	3.68	.630	33	-6.947	.000*	1.192
Sontest	Kendi Kendine Öğrenme	34	4.10	.438				

\*p<.05

Yapılan t-testi sonucuna göre deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Kendi Kendine Öğrenme alt boyutu öntest ( $\bar{X}$ =3.68) ve sontest ( $\bar{X}$ =4.10) puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuç **18. denenceyi Kendi Kendine Öğrenme alt boyutu için doğrulamaktadır.**

Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği, Öğrenen Kontrolü, Öğrenme Motivasyonu ve Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* alt boyutları için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 54'te gösterilmiştir.

**Tablo 54.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	Negatif Sıra	6	7.33	44	-3.900	.000*	.669
	Pozitif Sıra	24	17.54	421			
	Eşit	4					
	Toplam	34					
Öğrenen Kontrolü	Negatif Sıra	2	9.00	18	-4.242	.000*	.728
	Pozitif Sıra	26	14.92	388			
	Eşit	6					
	Toplam	34					
Öğrenme Motivasyonu	Negatif Sıra	1	2.50	2.50	-4.581	.000*	.786
	Pozitif Sıra	27	14.94	403.50			
	Eşit	6					
	Toplam	34					
Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	Negatif Sıra	5	8.50	42.50	-3.413	.001*	.585
	Pozitif Sıra	21	14.69	308.50			
	Eşit	8					
	Toplam	34					

\*p<.05

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği* (Z=-3.900, p=.000), *Öğrenen Kontrolü* (Z=-4.242, p=.000), *Öğrenme Motivasyonu* (Z=-4.581,

p=.000) ve *Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* (Z=-3.413, p=.001) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm alt boyutlarda puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın onsekizinci denencesi *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği, Öğrenen Kontrolü, Öğrenme Motivasyonu, Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* alt boyutları için doğrulanmıştır.**

Bu bulgulara göre deney-1 grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının olumlu yönde arttığı, dolayısı ile çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 19:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest-sontest puanlarına yapılan K-S normallik testi sonucunda öntest (K=.148, p=.066) ve sontest (K=.076, p=.200) puanlarının normal dağılım sergilediği görülmüştür. Buna göre deney-2 grubunun öntest-sontest puanlarının karşılaştırılması için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 55'te gösterilmiştir.

**Tablo 55.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	33	3.48	.587	32	-6.222	.000*	1.084
Sontest	33	3.89	.517				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucunda deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ öntest ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.48$ ) ve sontest ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=3.89$ ), puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(33)}=-6.947$ , p=.000]. **Araştırmanın 19. denencesi doğrulanmıştır.** Bu bulgulara göre, çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 20:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-2 grubu öğrencilerine ait verilerin normalliğini belirlemek ve uygulanacak testlere karar vermek üzere K-S normallik testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 56'dadır.

**Tablo 56.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Alt Boyutlarından* Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney-1 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	.143	.085
Sontest	Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği	.123	.200
Öntest	Kendi Kendine Öğrenme	.137	.117
Sontest	Kendi Kendine Öğrenme	.141	.094
Öntest	Öğrenen Kontrolü	.170	.016*
Sontest	Öğrenen Kontrolü	.117	.200
Öntest	Öğrenme Motivasyonu	.152	.051
Sontest	Öğrenme Motivasyonu	.162	.029*
Öntest	Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	.172	.014*
Sontest	Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	.123	.200

\*p<.05

Tablo 57'de görüldüğü gibi, yapılan K-S normallik testi (p<.05) sonuçlarına göre, ÇÖHBÖ'nün *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliği* ile *Kendi Kendine Öğrenme* alt boyutunda normal dağılım gösterirken, *Öğrenen Kontrolü*, *Öğrenme Motivasyonu* ve *Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* alt boyutlarında normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlara bağımlı gruplar t-testi uygulanırken, normal dağılım göstermeyen boyutlara ise Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır.

**Tablo 57.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Gösteren Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-2	Boyutlar	n	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Bilg. ve İnt. Kul. Öz Yet.	34	3.24	.983	32	-2.501	.018*	.429
Sontest	Bilg. ve İnt. Kul. Öz Yet.	34	3.74	.927				
Öntest	Kendi Kendine Öğrenme	34	3.64	.578	32	-3.450	.002*	.592
Sontest	Kendi Kendine Öğrenme	34	3.99	.509				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği* alt boyutu öntest ( $\bar{X}$ =3.24) - sontest ( $\bar{X}$ =3.74) ve *Kendi Kendine Öğrenme* alt boyutu öntest ( $\bar{X}$ =3.64) - sontest ( $\bar{X}$ =3.99) puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlar **20. denenceyi** *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği* ve *Kendi Kendine Öğrenme* alt boyutu için doğrulamaktadır.

Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün *Öğrenen Kontrolü*, *Öğrenme Motivasyonu* ve *Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* alt boyutları için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 58'de gösterilmiştir.

**Tablo 58.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖHBÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Öğrenen Kontrolü	Negatif Sıra	8	12.00	12	-2.030	.042*	.354
	Pozitif Sıra	18	14.17	14.17			
	Eşit	7					
	Toplam	33					
Öğrenme Motivasyonu	Negatif Sıra	5	2.50	6.10	-3.954	.000*	.689
	Pozitif Sıra	23	14.94	16.33			
	Eşit	5					
	Toplam	33					
Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği	Negatif Sıra	10	8.50	9.10	-2.589	.010*	.451
	Pozitif Sıra	18	14.69	17.50			
	Eşit	5					
	Toplam	33					

\*p<.05

Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney-2 grubundaki öğrencilerin öntest-sontest puanları arasında *Öğrenen Kontrolü* ( $Z=-2.030$ ,  $p=.042$ ), *Öğrenme Motivasyonu* ( $Z=-3.954$ ,  $p=.000$ ) ve *Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* ( $Z=-3.954$ ,  $p=.010$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Tüm alt boyutlarda puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehinde olduğu için **araştırmanın 20. denencesi *Öğrenen Kontrolü, Öğrenme Motivasyonu, Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* alt boyutları için doğrulanmıştır.**

Bu bulgulara göre deney-2 grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarının olumlu yönde arttığı, dolayısı ile çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

#### 4.1.4. Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeğine (ÇÖTÖ) İlişkin Bulgular

**Denence 21:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve yapılacak teste karar vermek için K-S normallik testi yapılmıştır. K-S normallik testi sonucuna göre, deney-1 grubunun öntest ( $K=.104$ ,  $p=.200$ ) ve sontest ( $K=.117$ ,  $p=.200$ ) puanları normal dağılım sergilemiştir. Bu yüzden deney-1 grubunun öntest-sontest karşılaştırması için bağımlı gruplar t-testinin yapılmasına karar verilmiştir.



**Tablo 59.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	34	3.48	.529	33	-8.165	.000*	1.401
Sontest	34	4.12	.422				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.48$ ) ve sontest ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.12$ ) puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(33)}=-8.165$ ,  $p=.000$ ]. **Araştırmanın 21. denencesi doğrulanmıştır.** Bu bulgulara göre, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının arttığı, dolayısı ile gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 22:** Deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Yapılacak teste karar vermek için deney-1 grubunun ÇÖTÖ'nün alt boyutları öntest-sontest puanlarına K-S normallik testi uygulanmıştır.

**Tablo 60.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün *Alt Boyutlarından* Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları

Deney-1 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Etkililik	.158	.030*
Sontest	Etkililik	.094	.200
Öntest	Direnme	.156	.034*
Sontest	Direnme	.122	.200

\*p<.05

Ölçeğin *Etkililik* ve *Direnme* alt boyutlarında verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu yüzden her iki alt boyuta ait öntest-sontest puanlarının karşılaştırmaları için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 61'de sunulmuştur.

**Tablo 61.** Deney-1 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Normal Dağılım Göstermeyen Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Boyut	Öntest-Sontest	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p	r
Etkililik	Negatif Sıra	2	7.25	14.50	-4.842	.000*	.831
	Pozitif Sıra	32	18.14	580.50			
	Eşit	0					
	Toplam	34					
Direnme	Negatif Sıra	5	8.90	44.50	-4.331	.000*	.743
	Pozitif Sıra	29	18.98	550.50			
	Eşit	0					
	Toplam	34					

\*p<.05

Yapılan Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçlarına göre, deney-1 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün alt boyutlarına ilişkin öntest-sontest puanları arasında *Etkililik* ( $Z=-4.842$ ,  $p=.000$ ) ve *Direnme* ( $Z=-4.331$ ,  $p=.000$ ) alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Her iki alt boyutta da puan farkı pozitif sıralar (sontest) lehine olduğu için **araştırmanın 22. denencesi tüm alt boyutları için doğrulanmıştır**. Bu bulgulara göre deney-1 grubunda yer alan öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiği, buna bağlı olarak çevrimiçi öğrenme ortamında uygulanan sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

**Denence 23:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest-sontest puanları arasında, sontest toplam puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-2 grubu ÇÖTÖ öntest-sontest puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek ve yapılacak teste karar vermek için K-S testi yapılmıştır. K-S testi sonucuna göre, deney-2 grubunun öntest ( $K=.080$ ,  $p=.200$ ) ve sontest ( $K=.068$ ,  $p=.200$ ) puanları normal dağılım sergilemiştir. Bu nedenle deney-2 grubunun öntest-sontest karşılaştırması için bağımlı gruplar t-testinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 62.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ Öntest-Sontest Toplam Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	33	3.40	.534	32	-7.578	.000*	1.320
Sontest	33	4.06	.490				

\*p<.05

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre, deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ öntest ( $\bar{X}_{\text{öntest}}=3.40$ ) ve sontest ( $\bar{X}_{\text{sontest}}=4.06$ ), puanları arasında sontest lehine

anlamli farklılık görülmüştür [ $t_{(32)}=-7.578$ ,  $p=.000$ ]. **Araştırmanın 23. denencesi doğrulanmıştır.**

**Denence 24:** Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün tüm *alt boyutları* için öntest-sontest puanları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir fark vardır.

Yapılacak teste karar vermek için deney-2 grubunun ÇÖTÖ'nün alt boyutları öntest-sontest puanlarına K-S normallik testi uygulanmıştır.

**Tablo 63.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün *Alt Boyutlarından Aldıkları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin K-S Normallik Testi Sonuçları*

Deney-1 Grubu	Boyutlar	K-S	p
Öntest	Etkililik	.135	.137
Sontest	Etkililik	.083	.200
Öntest	Direnme	.098	.200
Sontest	Direnme	.129	.179

\* $p<.05$

Deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün, *Etkililik* ve *Direnme* alt boyutlarındaki puanlarının normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu yüzden her iki alt boyuta ait öntest-sontest karşılaştırmaları için bağımlı gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 64'te gösterilmiştir.

**Tablo 64.** Deney-2 Grubundaki Öğrencilerin ÇÖTÖ'nün Alt Boyutları Öntest-Sontest Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar t-testi Sonuçları

Deney-1	Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p	d
Öntest	Etkililik	33	3.28	.608	32	-7.342	.000*	1.279
Sontest	Etkililik	33	4.08	.511				
Öntest	Direnme	33	3.61	.590	32	-4.082	.000*	.711
Sontest	Direnme	33	4.03	.580				

\* $p<.05$

Yapılan bağımlı gruplar t-testi sonucuna göre deney-2 grubundaki öğrencilerin ÇÖTÖ'nün *Etkililik* alt boyutu öntest ( $\bar{X}=3.28$ ) ile sontest ( $\bar{X}=4.08$ ) ve *Direnme* alt boyutu öntest ( $\bar{X}=3.61$ ) ile sontest ( $\bar{X}=4.03$ ) puanları arasında sontest lehine anlamlı farklılık vardır. Bu sonuçlar **24. denenceyi tüm alt boyutlarda doğrulamaktadır.**

## 4.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde Sınıf Yönetimi Ölçeğine (SYÖ) ilişkin analizler yapılmıştır. Öncelikle grupların ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına vermiş olduğu ağırlıklı ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Grupların ölçeğin tümünden aldıkları puanlara ilişkin sonuçlar sonuçlar Tablo 66’da gösterilmiştir.

**Tablo 65.** Grupların SYÖ’ne İlişkin Görüşlerinin Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	N	$\bar{X}$	ss
Deney-1	34	3.94	.450
Deney-2	33	3.94	.472
Kontrol	34	3.85	.390

Deney-1, deney-2 ve kontrol grubunun SYÖ’nün tümüne ilişkin Grupların SYÖ’nün alt boyutlarından aldıkları puanlara ilişkin “Katılıyorum” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Grupların SYÖ’nün alt boyutlarına ilişkin sonuçları Tablo 67’de gösterilmiştir.

**Tablo 66.** Grupların SYÖ’nün Alt Boyutlarına İlişkin Ağırlıklı Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyut	Gruplar	N	$\bar{X}$	ss
Öğretim Elemanının Liderliği	Deney-1	34	4.06	.534
	Deney-2	33	4.09	.573
	Kontrol	34	3.95	.462
Motivasyon	Deney-1	34	3.87	.632
	Deney-2	33	3.85	.679
	Kontrol	34	3.75	.520
Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi	Deney-1	34	3.82	.719
	Deney-2	33	4.04	.475
	Kontrol	34	3.89	.483
İletişim Yönetimi	Deney-1	34	4.16	3.82
	Deney-2	33	4.08	.543
	Kontrol	34	3.89	.406
Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Deney-1	34	3.82	.517
	Deney-2	33	3.75	.680
	Kontrol	34	3.79	.566
Sınıfın Organizasyonu	Deney-1	34	3.71	.742
	Deney-2	33	4.00	.621
	Kontrol	34	3.88	.594
Zaman Yönetimi	Deney-1	34	4.00	.501
	Deney-2	33	3.62	.772
	Kontrol	34	3.76	.749

Deney-1, Deney-2 ve kontrol gurubundaki öğrencilerin SYÖ'nin tüm alt boyutlarında  $\bar{X} = 3.62$  ile  $\bar{X} = 4.16$  arasında ağırlıklı ortalama değerleri ile "Katılıyorum" düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Grupların sınıf yönetimine ilişkin alt boyutlarda yüksek düzeyde görüş bildirdikleri görülmüştür.

Bu bölümde SYÖ'ne ilişkin denenceler ve ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır. Öncelikle denence belirtilmiş daha sonra denenceye uygun analizler yapılarak tablo halinde sunulmuştur.

**Denence 25:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin SYÖ toplam puanları arasında deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin SYÖ toplam puanlarına tek yönlü varyans analizinin uygulanması düşünülmüş ve gerekli varsayımlar test edilmiştir. İlk olarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu doğrultuda deney-1 (ÇK=-.403, BK=.732), deney-2 (ÇK=.284, BK=-.593) ve kontrol (ÇK=.066, BK=.044) çarpıklık ve basıklık katsayılarının  $-1.96/+1.96$  aralığında olduğu için verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Tek yönlü varyans analizinin yapılabilmesi için grupların varyanslarının eşit dağılım gösterip göstermediği incelenmiş ve Levene testi sonucunda varyansların eşit olduğu [ $F=.815$   $p=.445$ ] tespit edilmiştir. Bu doğrultuda tek yönlü varyans analizi uygulanmış, analiz sonuçları Tablo 68'de gösterilmiştir.

**Tablo 67.** Grupların SYÖ Toplam Puanlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	.189	2	.095	.493	.613
Grupiçi	18.838	98	.192		
Toplam	19.028	100			

Tablo 68'de görüldüğü gibi tek yönlü varyans analizi sonucunda grupların SYÖ toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F=.227$ ,  $p=.797$ ]. Tüm grupların sınıf yönetimi ölçeğine ilişkin görüşleri aynı düzeydedir. **Araştırmanın 25. denencesi reddedilmiştir.**

**Denence 26:** Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin SYÖ'nün tüm *alt boyutları* için toplam puanları arasında deney-1 ve deney-2 grubu lehine anlamlı bir fark vardır.

Grupların SYÖ'nün alt boyutları için toplam puanlarının analizinde tek yönlü varyans analizi yapılması düşünülmüştür. Tek yönlü varyans analizinin uygulanabilmesi için gruplara ait verilerin normallik dağılımı ve Levene testi değerleri incelenmiştir. Grupların SYÖ'nün alt boyutlarına ilişkin normallik testi (ÇK, BK) ve Levene testi sonuçları Tablo 69'da gösterilmiştir.

**Tablo 68.** Grupların SYÖ'nün Alt Boyutlarına İlişkin Normallik Testi (ÇK, BK) ve Levene Testi Sonuçları

Boyut	Grup	Normallik		Levene	
		ÇK	BK	F	p
Öğretim Elemanının Liderliği	Deney-1	-.918	3.126	.648	.525
	Deney-2	-.053	-.953		
	Kontrol	.353	.450		
Motivasyon	Deney-1	-.466	.287	.355	.702
	Deney-2	.219	-.674		
	Kontrol	-.213	-.311		
Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi	Deney-1	-.545	.497	1.307	.275
	Deney-2	.042	-1.027		
	Kontrol	.334	.796		
İletişim Yönetimi	Deney-1	-.365	-.489	2.783	.67
	Deney-2	-.320	-.525		
	Kontrol	-.714	.817		
Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Deney-1	.017	.417	.134	.875
	Deney-2	-.075	-.195		
	Kontrol	-.162	.572		
Sınıfın Organizasyonu	Deney-1	-.367	-.780	1.708	.187
	Deney-2	.091	-1.206		
	Kontrol	-.291	-.009		
Zaman Yönetimi	Deney-1	.342	-.283	2.559	.083
	Deney-2	.398	-.341		
	Kontrol	-.374	-.861		

Gruplara ait verilerin “Öğretim Elemanının Liderliği” alt boyutunda normal dağılım sergilemediği (ÇK=-.918, BK=3.126), diğer alt boyutlarda çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1.96/+1.96 aralığında olduğu için verilerin normal dağılım sergilediği söylenebilir. Ayrıca Levene testi ile tüm alt boyutların varyanslarının eşit olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda SYÖ'nün “Öğretim Elemanının Liderliği” alt boyutlarına Kruskal-Wallis H (KWH) testi, diğer alt boyutlara ise tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. SYÖ'nün “Öğretim Elemanının Liderliği” alt boyutlarına Kruskal-Wallis H (KWH) testi sonuçları Tablo 70'dedir.

**Tablo 69.** Grupların SYÖ'nün Öğretim Elemanının Liderliği Alt Boyutuna İlişkin KWH Testi Sonuçları

Gruplar	N	Sıra Ort.	sd	$x^2$	p
Deney-1	34	53.37	2	1.800	.407
Deney-2	33	54.17			
Kontrol	34	45.56			

Yapılan KWH testi sonucuna göre, grupların SYÖ'nin *Öğretim Elemanının Liderliği* alt boyutundan aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Araştırmanın **26. denencesi *Öğretim Elemanının Liderliği* alt boyutu için reddedilmiştir.**

Normal dağılım sergileyen tüm alt boyutlara ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 71'de gösterilmiştir.

**Tablo 70.** Grupların SYÖ'nün Normal Dağılım Sergileyen Tüm Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Motivasyon	Gruplararası	.267	2	.134	.355	.702
	Grupiçi	36.922	98	.377		
	Toplam	37.190	100			
Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi	Gruplararası	.854	2	.427	1.307	.275
	Grupiçi	32.025	98	.327		
	Toplam	32.879	100			
İletişim Yönetimi	Gruplararası	1.375	2	.688	2.783	.067
	Grupiçi	24.215	98	.247		
	Toplam	25.590	100			
Öğretimin Planlanması ve Uygulanması	Gruplararası	.093	2	.047	.134	.875
	Grupiçi	34.215	98	.349		
	Toplam	34.308	100			
Sınıfın Organizasyonu	Gruplararası	1.471	2	.736	1.708	.187
	Grupiçi	42.199	98	.431		
	Toplam	43.671	100			
Zaman Yönetimi	Gruplararası	2.398	2	1.199	2.559	.083
	Grupiçi	45.916	98	.469		
	Toplam	48.314	100			

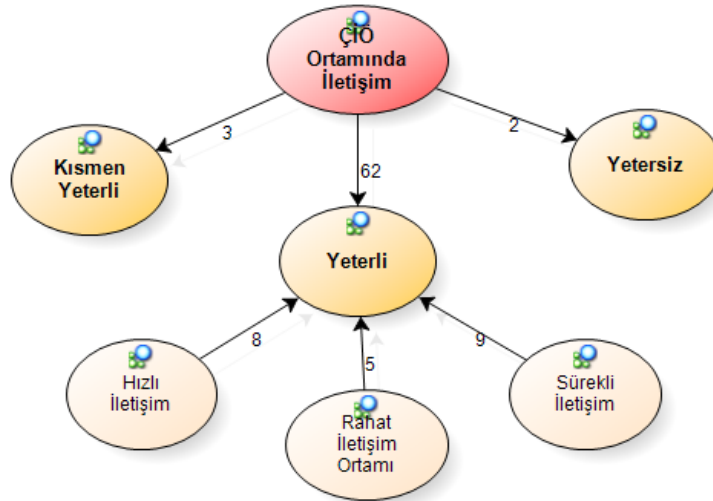
Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, SYÖ'nün Motivasyon [F=.355, p=.702], Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi [F=1.307, p=.275], İletişim Yönetimi [F=2.783, p=.067], Öğretimin Planlanması ve Uygulanması [F=.134, p=.875], Sınıfın Organizasyonu [F=1.708, p=.187] ve Zaman Yönetimi [F=2.559, p=.083] alt boyutlarında gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. **Araştırmanın 26. denencesi tüm alt boyutlar için reddedilmiştir.** Sınıf yönetimine yönelik hem yüz yüze

ortamda hem de çevrimiçi ortamda aynı düzeyde görüş bildirilmiştir. Bu bulguya göre, iyi bir sınıf yönetimi uygulamasının çevrimiçi öğrenme ortamlarında da yüz yüze sınıf ortamı ile aynı etkiyi oluşturduğu söylenebilir.

### 4.3. Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın nitel verilerininin çözümlendiği bu bölümde deney-1 ve deney-2 gruplarında yer alan 67 öğrenciye dokuz açık uçlu soru yöneltilmiştir. Verilerin analizi için nitel veri analiz programı kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda benzerlik gösteren ifadeler araştırmacı tarafından belirlenen temalara yerleştirilerek çözümlene işlemi yapılmıştır.

Araştırmada ilk olarak, “Çevrimiçi öğrenme ortamı dersin öğretim elemanı ile iletişim kurmak için yeterli oldu mu?” sorusuna ilişkin öğrencilerin görüşleri alınmış ve oluşturulan ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 13’te gösterilmiştir.



Şekil 13. İletişimin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin öğretim elemanı ile kurdukları iletişimin yeterliliğine ilişkin görüşleri; *Yeterli* (f=62), *Kısmen Yeterli* (f=3) ve *Yetersiz* (f=2) kategorilerinde toplanmıştır. Yeterli olduğunu ifade eden görüşler arasında *Sürekli İletişim* (f=9), *Hızlı İletişim* (f=8) ve *Rahat İletişim Ortamı* (f=5) görüşlerinin sık



tekrarlandığı görülmüştür. Öğrencilerin iletişimin yeterliliğine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**D1-8:** *Evet yeterli oldu, öğretim elemanı ile rahatlıkla iletişime geçebiliyorduk.*

**D1-15:** *Gayet iyi ve yeterli iletişim kuruldu.*

**D1-19:** *Yeterli oldu. Bir konuda ulaşmak istedim mail attım. Hocam cevabı hızlı bir biçimde mailime cevap verdi.*

**D1-24:** *Yeterli oldu çünkü ders dışındaki zamanlarda bile gerek sistem üzerinden gerekse diğer yollarla (mail, telefon) iletişim kuruyorduk.*

**D2-2:** *Yeterli oldu. Bir konuda ulaşmak istedim ve dersin hocasına mail attım, cevabı hızlı bir biçimde vererek, mailime döndü.*

**D2-4:** *Dersin öğretim elemanı ile sanal ortamda kurduğumuz iletişim bana dersi öğrenip bilgi edinmem için yeterli oldu.*

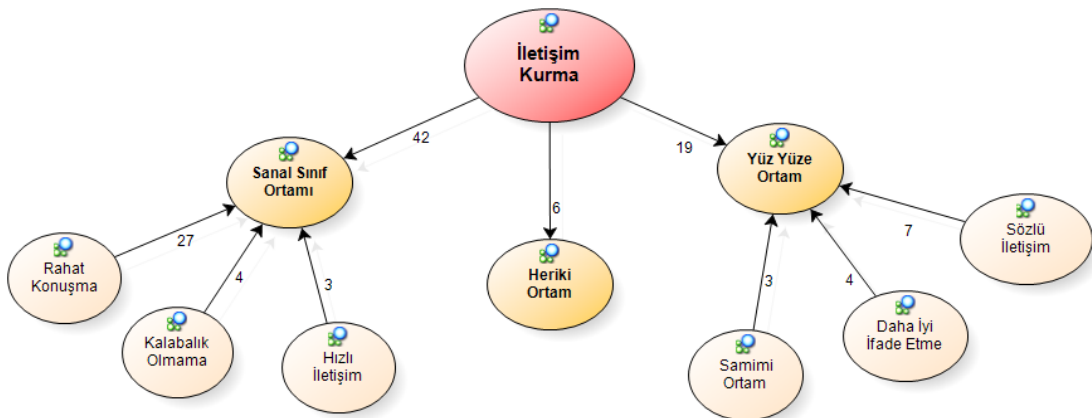
**D2-7:** *Evet oldu. Gereken dönütü aldığımı düşünüyorum.*

**D2-17:** *Evet yeterli oldu çünkü rahat iletişim kurabileceğimiz bir ortam vardı.*

**D2-18:** *Yeterli bulmadım.*

**D2-32:** *Kesinlikle yeterli oldu, çünkü her zaman dersin hocası ile iletişim kurabiliyordum.*

İkinci olarak öğrencilere, “Sanal sınıf ile yüz yüze öğrenme ortamı iletişim kurma açısından karşılaştırıldığında, hangi ortamda daha rahat iletişim kurabildiniz. Neden?” sorusu yöneltilmiş ve bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 14’te gösterilmiştir.



**Şekil 14.** İletişim Ortamının Karşılaştırılmasına İlişkin Görüşler

Öğrenciler daha rahat iletişim kurma açısından sırasıyla, *Sanal Sınıf* (f=42), *Yüz Yüze Ortam* (f=19) ve *Heriki Ortamı* (f=6) dile getirmişlerdir. Sanal sınıf ortamı diyen öğrenciler bu ortamı Rahat Konuşma (f=27), Kalabalık Olmama (f=4) ve Hızlı İletişim (f=3) ifadeleri ile desteklerken, yüz yüze ortam diyen öğrenciler ise Sözlü İletişim (f=7), Daha İyi İfade Etme (f=4) ve Samimi Ortam (f=3) görüşleri olarak ifade etmişlerdir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sanal sınıflarda daha rahat bir iletişimin sağlandığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, iletişimin rahat gerçekleştiği ortama ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*D1-1: Normal sınıflar çok kalabalık olduğu için rahat cevaplar veremiyorum. Sanal sınıfta istediğim cevabı rahatça verebiliyorum.*

*D1-11: Yüz yüze ortamda daha rahat iletişim kuruyorum. Çünkü konuşarak kendimi daha iyi anlatırım.*

*D1-12: İkisinin de olumlu yönleri vardır ama bana göre sanal sınıf daha faydalı oldu. Çünkü sınıf ortamında bir öğretmeni sadece dinlerken dikkatin dağılabilir, ama sanal ortamda öğrenci de aktif olduğu için daha iyi öğrenme sağlar. Bulunduğun ortamda sanal sınıftaki dersi anlamana yardımcı olur.*

*D1-21: Sanal sınıfta daha iyi iletişim kurabildim, çünkü yüz yüze ortamda pek dışa dönük olamıyorum bazen soracağım sorularda utanabiliyorum.*

*D1-23: Sanal sınıfta çünkü insanlar önünde rezil olmak gibi bir kaygımız olmuyor. Bu yüzden sanal ortamda daha rahat iletişim kuruyorum.*

*D1-28: Sözlü olarak kendimi ifade ettiğim için daha kolay oluyor. Bu yüzden yüz yüze ortamda daha iyi iletişim kuruyorum.*

*D1-31: Sanal sınıfta daha rahat iletişim kurabiliyorum Çünkü daha hızlı ve verimli bir iletişim gerçekleşiyor.*

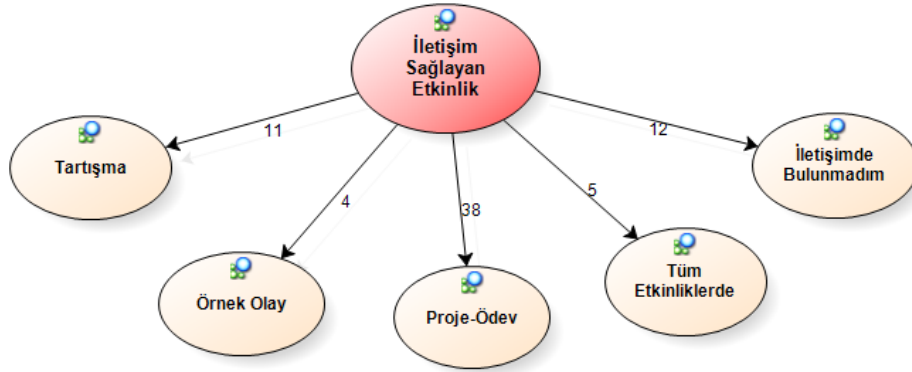
*D2-2: Yüz yüze sınıfta hocadan biraz da olsa çekindiğim için orda (sanal sınıfta) daha rahat sorulara cevap verebildim.*

*D2-4: Ben sanal sınıf ortamında daha rahat iletişim kuruyorum. Çünkü bizler sanal ortamlarda duygu ve düşüncelerimizi daha rahat iletiriz.*

*D2-14: Yüz yüze sınıfta daha rahat kuruyorum. Çünkü daha samimi bir ortam oluyor.*

Üçüncü olarak öğrencilere, “**Sanal sınıfta kullanılan öğrenme etkinliklerinden (ödev/proje, tartışma, örnek olay vb.) hangilerinde diğer öğrencilerle iletişime**

geçtiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 15’te gösterilmiştir.



Şekil 15. İletişim Sağlayan Öğrenme Etkinliğine İlişkin Görüşler

Öğrenciler, *Proje-Ödev* (f=38), *Tartışma* (f=11), *Tüm Etkinlikler* (f=5), *Örnek Olay* (f=4) etkinliklerinde sık iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Buna karşılık hiçbir etkinlikte *İletişimde Bulunmadım* (f=12) görüşünü bildiren öğrencilerde olmuştur. Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamında proje-ödev etkinliği sürecinde daha sık iletişim kurdukları görülmüştür. Öğrencilerin iletişim sağlayan öğrenme etkinliklerine ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

**D1-1:** *Tartışma konuları hakkında arkadaşlarımla sürekli paylaşımda bulundum.*

**D1-13:** *Arkadaşlarımla hiç iletişimde bulunmadım.*

**D1-19:** *Ödev yaparken arkadaşlarımla iletişimde bulunduk, beraber araştırdık.*

**D2-1:** *Hemen hemen her konuda arkadaşlarla iletişime geçtim, fikir alışverişinde bulundum.*

**D2-4:** *Verilen ödevlerde arkadaşlarımla ödevi yapma sürecinin neredeyse tamamında iletişim halindeydik.*

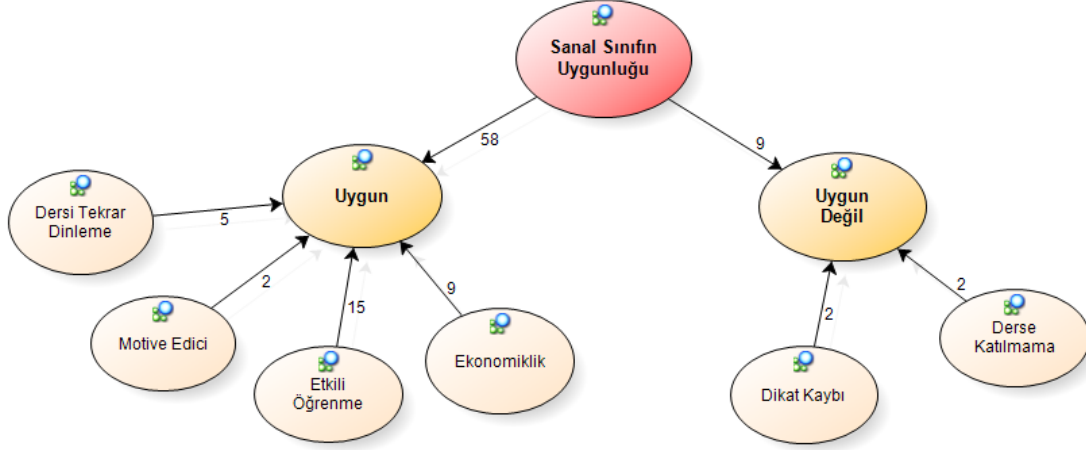
**D2-8:** *Proje (ödev) yaparken arkadaşlarımla iletişimde bulundum, fikir alışverişi yaparak çalıştık.*

**D2-11:** *Ben hiç birinde bulunmadım ama bulunulması gerekir.*

**D2-17:** *Arkadaşlarımla proje/ödev yaparken birlikte çalıştık. Böyle etkinlikler arkadaşlarımızla ders için daha sık görüşmemizi sağlıyor.*

**D2-32:** *Ödev konusunda arkadaşlarımızla çevrimiçi öğrenme ortamı üzerinden grup çalışmaları ve tartışmalar yaptık.*

Dördüncü soru olarak öğrencilere, “Öğretimin yönetimi için sanal sınıf ortamının uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 16’da gösterilmiştir.



Şekil 16. Ortamın Öğretimin Yönetimi İçin Uygunluğuna İlişkin Görüşler

Öğretimin yönetimi için sanal sınıfın uygunluğuna ilişkin öğrenciler *Uygun* (f=58) ve *Uygun Değil* (f=9) görüşlerini belirtmişlerdir. Uygun olduğunu belirten öğrenciler Etkili Öğrenme (f=15), Ekonomiklik (f=9), Dersi Tekrar Dinleme (f=5) ve Motive Edici (f=2) ifadelerini sık tekrarlararken, uygun olmadığını belirten öğrenciler Derse Katılmama (f=2) ve Dikkat Kaybı (f=2) ifadelerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin, bu soruya ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**D1-6:** *Sanal sınıf ortamı öğrenciyi öğrenmeye motive etme açısından çok iyi bir ortam.*

**D1-19:** *Bence sanal sınıf ortamı öğrenme açısından çok güzel bir ortam. Hem rahat hem de sadece ders oluyor ve zamandan tasarruf sağlıyor.*

**D1-28:** *Sanal sınıf ortamı tercih eden öğrenciler için rahatlık sağlayan bir ortam, ev ortamında rahat bir şekilde kasmadan ders dinlemek isteyenler için güzel bir ortam.*

**D1-34:** *Dersi daha etkili kılmak için görsel içerikli slayt gösterileri vardı. Bunlar öğrenmeyi daha etkili ve ilgi çekici hale getirdi.*

**D2-3:** *Kendi evimizden daha kısa sürede daha etkili öğrenme imkânı sunuyor. Yüz yüze sınıf ortamında olan bir takım olumsuzluklar burada yok. Bu yüzden verimlilik açısından daha iyi bir ortamdır.*

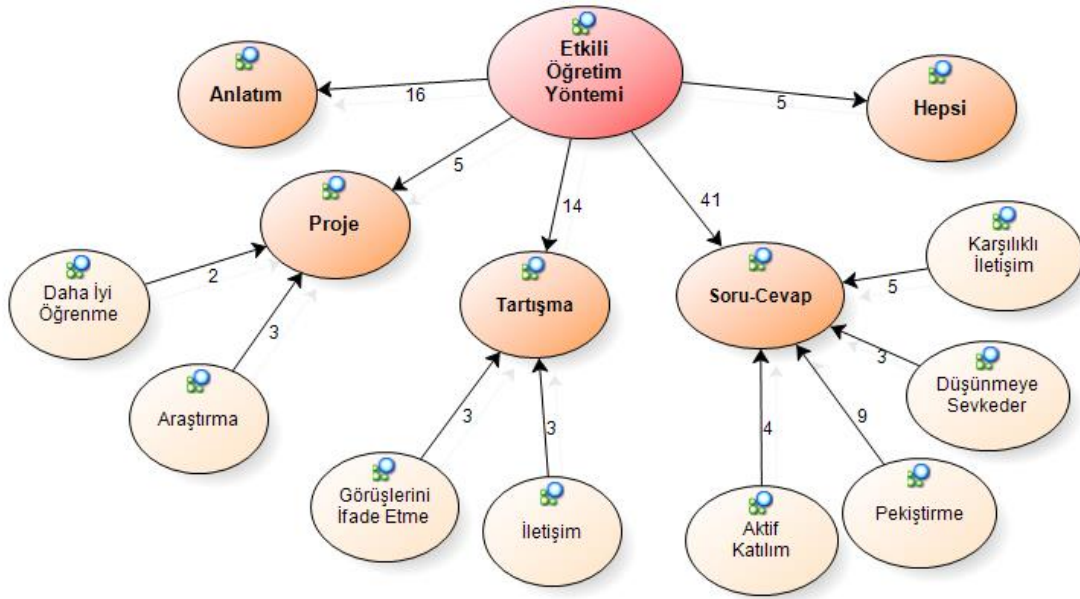
**D2-4:** Öğretim elemanı öğrencilere müdahale edemiyor bu yüzden belki ders dinleme oranı azalabilir. Fakat bu konuda da öğrenci kendi otokontrolü sağlamalıdır.

**D2-6:** Sanal sınıfın yüz yüze sınıf ortamından daha uygun olduğunu düşünüyorum. Ders sonrasında tekrar dinleme imkânı oluyor. Takıldığınız yerde geri dönebiliyorsunuz. Öğrenme daha kalıcı oluyor.

**D2-19:** Sanal sınıf öğretime alternatif ve çok rahat bir ortamdır. Başarı ve zaman için verimlidir, istenilen ortamdan ulaşabilme kolaylığı sağlamakta ve yüz yüze sınıf ortamı mecburiyetinden kurtarmaktadır.

**D2-27:** Sanal sınıfta dinleme ve dikkat sorunu yaşanabiliyor. Bu yüzden pek uygun değil.

Beşinci soru olarak öğrencilere, “Sanal sınıf ortamında kullanılan hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 17’de gösterilmiştir.



**Şekil 17.** Etkili Öğretim Yöntemine İlişkin Görüşler

Öğrenciler sanal sınıf ortamında kullanılan etkili öğretim yöntemlerine ilişkin; *Soru-Cevap* (f=41), *Anlatım* (f=16), *Tartışma* (f=14), *Proje* (f=5) ve *Hepsi* (f=5) görüşlerini belirtmişlerdir. Soru-cevap kategorisinde, *Pekiştirme* (f=9), *Karşılıklı İletişim* (f=5), *Aktif Katılım* (f=4), *Düşünmeye Sevkete* (f=3); *Tartışma* kategorisinde,

Görüşleri İfade Etme (f=3), İletişim (f=3); Proje kategorisinde, Araştırma (f=3) ve Daha İyi Öğrenme (f=2) görüşlerinin sık tekrarlandığı görülmüştür. Öğrencilerin, bu soruya ilişkin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

*D1-1: Anlatım ve soru cevap yöntemi daha etkilidir. Çünkü konuyu anladıktan sonra soru-cevap ile konu daha iyi pekiştiriliyor.*

*D1-3: Soru-cevap yönteminde öğrenciyle karşılıklı iletişim söz konusu olduğundan daha verimli oluyor.*

*D1-12: Kişiden kişiye göre değişebilir. Aslında hepsinin olumlu olduğunu düşünüyorum. Ancak ödev etkinlikleri daha etkili gibi, çünkü bizi araştırarak öğrenmeye sevk ediyor.*

*D1-30: Bence soru-cevap daha uygundur. Öğrenciyi düşünmeye ve sürekli derse karşı ilgili olmaya sevk eder.*

*D2-4: Ben en etkili ödev/proje olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci Ödev/proje yaparken ister istemez o konuyla ilgili araştırma yapmak zorundadır. Bu durum da öğrencinin konuyu daha iyi öğrenmesine olanak sağlar.*

*D2-6: Anlatım yönteminin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Tartışma ve soru-cevap yöntemlerinde hem yazma hem yazılanları okumak güçleşebiliyor.*

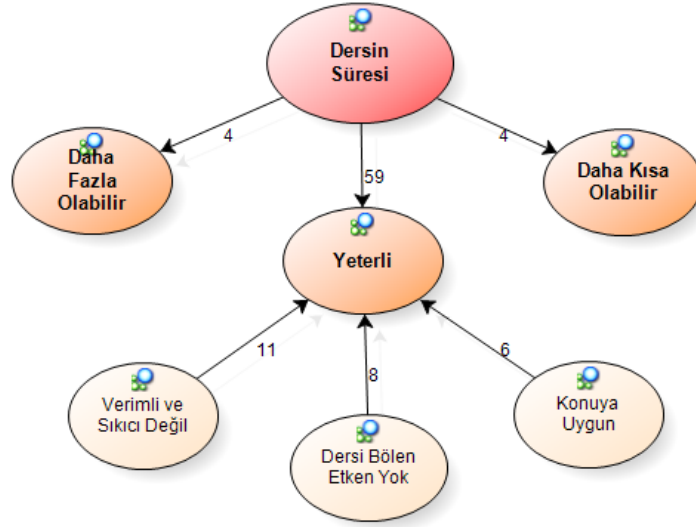
*D2-14: Soru-cevap yönteminin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciyi pasif halden kurtarır, derse katılımını sağlar.*

*D2-17: Soru-cevap ve tartışma yöntemlerinin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü düşünmeye yönlendirip daha diri tutuyor ve özellikle sorulara cevap vermek için derse katılım sağlıyor.*

*D2-23: Konunun daha kalıcı olmasını ve pekişmesini sağladığı için soru-cevap yöntemi daha etkilidir.*

*D2-27: Tartışma yöntemi daha etkilidir. Çünkü ne kadar fazla görüş o kadar bilgi demektir.*

Altıncı sorusu olarak öğrencilere, “**Zamanın etkili kullanılması açısından sanal sınıftaki ders süresinin yeterliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?**” sorusu sorulmuştur. Altıncı soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 18’de gösterilmiştir.



**Şekil 18.** Zamanın Etkili Kullanılması Açısından Sürenin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Öğrenciler zamanın etkili kullanılması açısından sürenin yeterliliği konusunda; *Yeterli* (f=59), *Daha Kısa Olabilir* (f=4), *Daha Fazla Olabilir* (f=4) görüşlerini belirtmişlerdir. *Yeterli* olduğunu belirten görüşler içerisinde dersin süresi için, *Verimli ve Sıkıcı Değil* (f=11), *Dersi Bölen Etken Yok* (f=8), *Konuya Uygun* (6) görüşlerinin sık tekrarlandığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir kısmı sürenin konulara uygun, etkili ve verimli bir şekilde kullanıldığını ifade etmişlerdir. Bu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili örnek ifadelere aşağıda yer verilmiştir:

**D1-1:** *Sanal sınıflarda ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyorum. Dersin süresi fazla olunca sıkıyor ama kısa sürdüğünde daha verimli oluyor.*

**D1-5:** *Kullanılan sürede sadece ders anlatılsa yeterli ama soru cevap olduğu için biraz daha uzatılsa iyi olur.*

**D1-13:** *Zamanın kullanımı gayet iyiydi. Gerekli öğrenmeler kısa sürede tamamlanıyor ve zamandan tasarruf etmiş oluyoruz. Günlük hayatımda da bana zaman kazandırdı.*

**D1-18:** *Anlatılan konu bakımından süre oldukça yeterlidir.*

**D1-23:** *Süre gayet yeterli oluyor. Zamanın kullanımı yüz yüze ortamdaki derse göre daha iyi, çünkü dersin saçma sapan bölünmesi gibi bir durum olmuyor.*

**D1-25:** *Bence fazlasıyla yeterli çünkü zaman kaybına neden olacak olaylar yaşanmıyor.*



**D1-31:** Zaten sınıfta gürültü, sınıf düzeni sağlayamama problemleri olmadığı için sürenin yeterli olduğu kanısındayım.

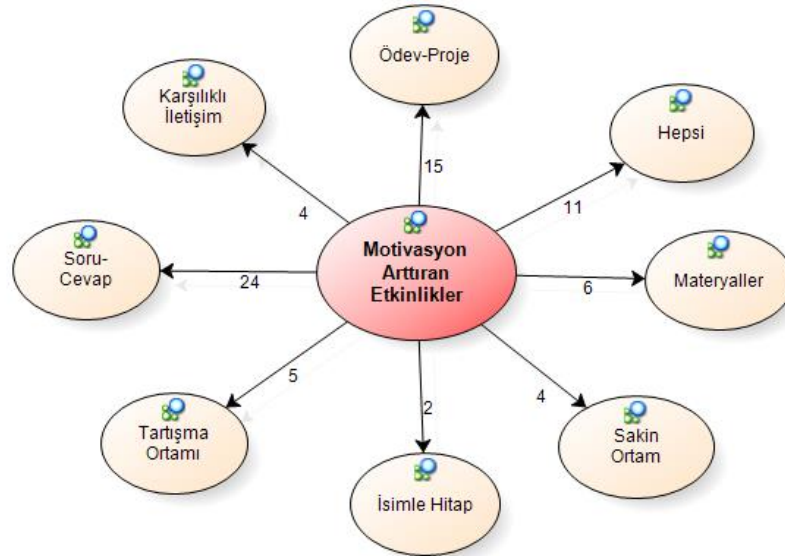
**D2-2:** Sanal sınıflarda işlenen ders için süre yeterli geliyor. Dersin geç başlaması ya da dersi bölen olumsuzluklar olmadığı için zaman en iyi şekilde kullanılabilir.

**D2-6:** Dersin süresi yeterliydi. Ne dinlerken sıkılmaya ne de bilgisayar ışığının gözümüzü yormasına gerek kalmadan dersler izlendi.

**D2-8:** Zaman açısından sanal ortamın daha verimli olduğunu düşünüyorum. Ayrıca sayfada dersin net olarak ne kadar süreceğini sanal sınıfta görebiliyorum.

**D2-18:** Zamanı etkili kullanma açısından yeterlidir. Çünkü sanal sınıf ortamlarında sınıf içi gürültü ve diğer etkiler yok.

Yedinci soru olarak “**Sanal sınıf ortamında yapılan hangi etkinlikler motivasyonunuzun artması yönünde etkili oldu?**” sorusu öğrencilere sorulmuştur. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 19’da gösterilmiştir.



**Şekil 19.** Motivasyonu Artıran Etkinliklere İlişkin Görüşler

Öğrenciler motivasyonu artıran unsurlar içerisinde, *Soru-cevap* (f=24), *Ödev-Proje* (f=15), *Hepsi* (f=11), *Materyaller* (f=6), *Tartışma Ortamı* (f=5), *Sakin Ortam* (f=4) ve *İsimle Hitap* (f=2) ifadelerini sık tekrarlamışlardır. Bu bulgulara göre, öğrencilerin motivasyonunu artıran etkinliklerin başında karşılıklı soru-cevap etkinliğinin geldiği, ayrıca verilen ödev-proje etkinliklerinin de araştırmaya sevkettiği için motivasyonlarını



arttırdığı söylenebilir. Yedinci soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**D1-1:** *Konu anlatımından sonra soru-cevap şeklinde dersin işlenmesi motivasyonumu arttırdı. Sıkıldığım zaman sorulan sorular derse katılmama sağladı. Öğrencilere daha fazla sorular sorulabilir.*

**D1-10:** *Mesela öğretmen bire bir isim vererek soruları soruyor böylece her an hazırlıklı olmak için daha dikkatli dinleniyor.*

**D1-16:** *Kalabalık sınıf ortamı yerine sakin bir ortamda ders işlemek motivasyonumu olumlu yönde etkiledi.*

**D1-28:** *Kullanılan ders materyallerinin bizlere ulaştırılması ve bu sayede geçmiş konuları tekrar etmem benim için çok faydalı oldu.*

**D2-6:** *Konuların sanal sınıf ortamında anlatılarak sorular çözülerek işlenmesinin, motivasyon açısından etkili olduğunu düşünüyorum.*

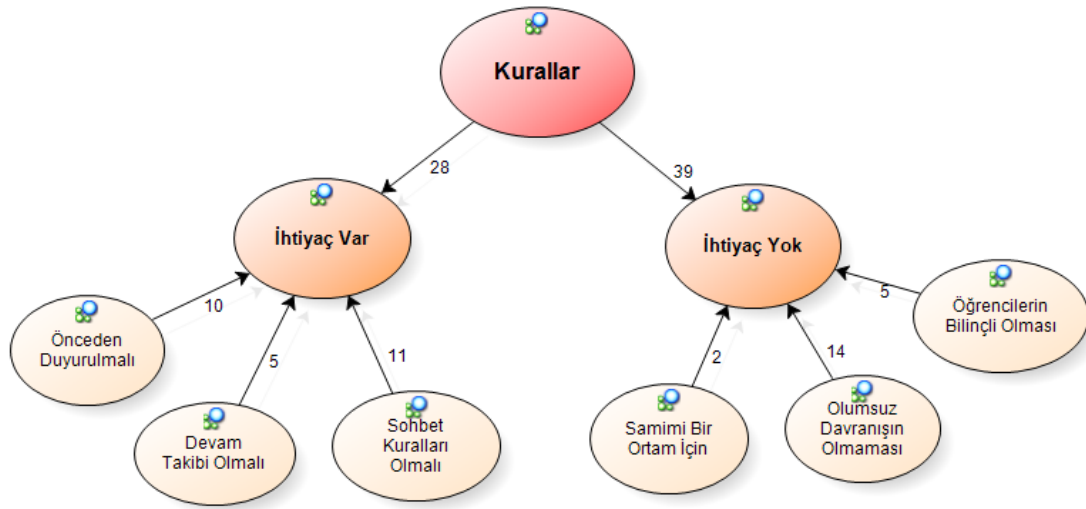
**D2-7:** *Ödev uygulaması gayet iyi oldu. Konu hakkında herkes bilgi sahibi oldu. Bu da derse karşı motivasyonumuzu arttırdı.*

**D2-8:** *Etkinlikten ziyade öğrencilere rahat ve sakin ortamda eğitim sağlaması dahi motivasyonu artırıcı bir etken bence.*

**D2-11:** *Slaytlarla işlememiz ve soru sormak etkiliydi. Konulara ilişkin videolar ve görseller daha fazla kullanılsa motivasyonua etkisi daha yüksek olurdu.*

**D2-22:** *Dersin karşılıklı konuşarak soru-cevap şeklinde işlenmesi motivasyonumuzu ve derse ilgimizi artırdı.*

Sekizinci sorusu olarak öğrencilere “**Sanal Sınıf ortamı için sınıf kurallarına ihtiyaç var mıdır? Bu ortamda olumsuz davranışların ortaya çıkmaması için ne gibi önlemler alınabilir?**” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin cevaplarına ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 20’de gösterilmiştir.



**Şekil 20.** Sınıf Kurallarına İlişkin Görüşler

Öğrenciler sınıf kurallarına *İhtiyaç Var* (f=28) ve *İhtiyaç Yok* (39) yönünde görüş bildirmişlerdir. Kurallara ihtiyaç olmamasını; *Olumsuz Davranışların Olmaması* (f=14), *Öğrencilerin Bilinçli Olması* (f=5) ve *Samimi Bir Ortam İçin* (f=2) görüşleriyle sıralamışlardır. Gerekli olduğunu savunan görüşler ise *Sohbet Kuralları Olmalı* (f=11), *Önceden Duyurulmalı* (f=10) ve *Devam Takibi Olmalı* (f=5) temalarında toplanmıştır. Sanal Sınıflarda olumsuz davranışların yüz yüze ortamlar kadar olmasa bile özellikle iletişim ve sohbet konusunda bazı kuralların duyurulması gereklidir. Sekizinci soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**D1-3:** *Uyulması gereken kuralların önceden öğrenciye bildirilmesi yeterli oluyor.*

**D1-5:** *Bizim gibi bilinçli öğrenciler olduğu sürece kurallara gerek yok :)*

**D1-28:** *Kurallar kişinin kendi içinde koyduğu kurallardır bence sınıf ortamında kural gerektirecek bir durum yok*

**D1-30:** *Gerek yok zira bu yıl bu etkinliği yaparken önceden belirlenen kurallar dahilinde yaptık gayet etkili oldu. Bu yüzden başka önlemlere gerek yok.*

**D1-32:** *Tabi ki kurallara ihtiyaç vardır. Şu ana kadar öyle bir problemimiz olmadı ama üslup ve konuşma şekli çok önemlidir. İletişim kurarken herkesin dikkat etmesi gereken bir husustur.*

**D2-3:** *Bence yok ama derse devamlılık ve aktif katılım için önlemler alınabilir ve kurallar koyulabilir.*

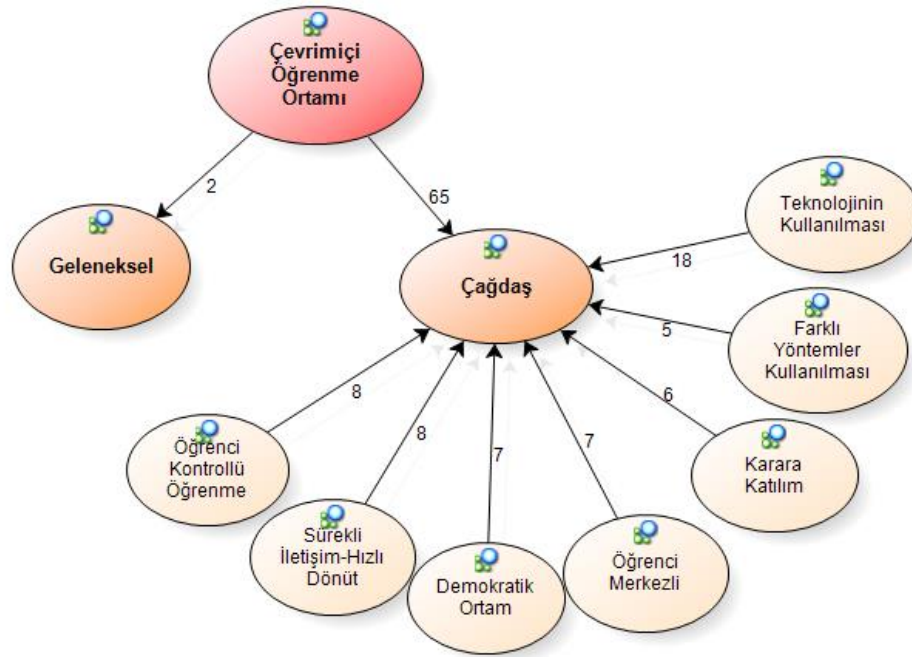
**D2-6:** Sanal sınıfta ders dinlemeye istekli insanlar olduğu için ortamı rahatsız edecek kişilerin olabileceğini düşünmüyorum, yüz yüze sınıf ortamındaki gibi olmayacaktır. Rahatsızlık verici bir durum olmayacağı için kurallara ihtiyaç yoktur.

**D2-14:** Kurallar önceden belirlenmeli ve her zaman kurallara bağlı kalınmalıdır. Öğrenmenin gerçekleştiği ortamda ciddiyet korunmalıdır.

**D2-21:** Kurallara ihtiyaç yok çünkü olumsuz davranışta bulunan arkadaşlarımız da yok.

**D2-30:** Kurallara gerek olduğunu sanmıyorum. Çünkü yüz yüze sınıf ortamı gibi dersi bölen etkenler yoktu.

Araştırmanın dokuzuncu sorusu olarak öğrencilere, “Çevrimiçi öğrenme ortamında kendinizi geleneksel bir ortamda mı yoksa çağdaş bir ortamda mı hissettiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya ilişkin ana temalar, ana temalara bağlı alt kategoriler ve frekans değerleri Şekil 21’de gösterilmiştir.



**Şekil 21.** ÇİÖ Ortamının Geleneksel ve Çağdaş Olmasına İlişkin Görüşler

Öğrencilerin, çevrimiçi öğrenme ortamının geleneksel ya da çağdaş ortam olmasına ilişkin görüşleri; *Çağdaş* (f=65) ve *Geleneksel* (f=2) olarak belirlenmiştir. Çağdaş bir ortam hissi verdiğini belirten öğrenciler; *Teknolojinin Kullanılması* (f=18), *Öğrenci Kontrollü Öğrenme* (f=8), *Sürekli İletişim-Hızlı Dönüt* (f=8), *Demokratik Ortam*

(f=7), *Öğrenci Merkezli* (f=7), *Karara Katılım* (f=6), *Farklı Yöntemler Kullanılması* (f=5) ifadelerini sık tekrarlamışlardır. Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarını çağdaş öğrenme ortamı olarak algıladıkları söylenebilir. Dokuzuncu soruya ilişkin öğrencilerin görüşleri ile ilgili örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir:

**D1-3:** *Çağdaş ortamda hissettim. Çünkü gerektiği durumlarda hocaya soru sorma ve dönüt alma imkanım vardı. Ayrıca dersin nasıl işlenmesi konusunda bizimde fikirlerimiz alınması nedeniyle çağdaş ortamı desteklediğini düşünüyorum.*

**D1-8:** *Çağdaş bir ortam diye düşünüyorum. Öğretmenle iletişim rahat, kolay ve sürekli sağlandı. Ayrıca sadece öğretmen merkezli yöntem değil öğrenci merkezli farklı yöntemler de kullanıldı.*

**D1-11:** *Çağdaş bir ortamda hissettim. Çünkü daha rahat bir eğitim ortamı var. Öğrenme sorumluluğu tamamen benim üzerimdeydi.*

**D1-29:** *Geleneksel bir ortam gibi hissettim. Yüz yüze ortamdaki sisteme bağlı olduğumuz için.*

**D1-31:** *Çağdaş bir ortamda hissettim. Çünkü günümüz teknolojisine uygun bir öğrenme biçimidir.*

**D1-32:** *Gerçekten çok çağdaş bir ortamda hissettik sonuçta okul ortamı değil her bilginiz, slaytlar ve ödevler sanal ortamda kayıtlı ve bunun için herhangi bir düzenleme ya da evraka ihtiyacımız yok.*

**D2-4:** *Çağdaş bir ortamda hissettim. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamı alışılmış gelenekselin dışında bir yapı. Kendimi öğrenmenin merkezinde hissettim. Ben bu ortamda ders almaktan mutluluk duydum.*

**D2-6:** *Çağdaş ortamda hissettim. Daha samimi, demokratik ve saygılı bir ortam oluyor. rahatlıkla düşüncelerinizi ifade edebiliyorsunuz ve dönüt alamama durumu söz konusu olmuyor.*

**D2-11:** *Çağdaş tabii ki eğitimde karşılaştığımız sorunların çoğu yoktu. Ve istediğimiz saatte dersi alabiliyorduk bu çok güzel bir şey. Herşey öğrencinin kontrolünde.*

**D2-11:** *Çağdaş bir ortamda hissettim. İnternetin hayatımızın her alanında kullanarak çağa ayak uyduruyoruz.*

**D2-19:** *Çağdaş bir ortamda hissettim, çünkü geleneksel dersler gibi sadece sınıf ortamı zorunluluğu olmayıp günümüz gelişen teolojiden faydalanarak eğitimimi sağlıyorum.*

**D2-31:** *Tabiki çağdaş bir ortam eskiden sanal ders mi vardı...*

**D2-32:** *Çağdaş bir ortamdı, çünkü görüşlerimi rahatça ifade edebiliyordum.*



## BEŞİNCİ BÖLÜM

### V. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve buna bağlı olarak ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

##### 5.1.1. Birinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın birinci alt amacına ilişkin başarı testi, derse yönelik tutum ölçeği, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk bulunuşluk ölçeği ve çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğine ilişkin elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve tartışmalara yer verilmiştir.

##### 5.1.1.1. Başarı Testine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada başarı testine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Deneysel-1, deneysel-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinden aldıkları öntest-sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Tüm gruplarda bu farklılığın sontest lehine olduğu belirlenmiştir. Özonur (2013) tarafından yapılan çalışmada ikincil yaşam için tasarlanan sanal sınıf ortamındaki deneysel grubundaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin öntest-sontest ölçümlerinde son test lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Deneysel-1, deneysel-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerinin sontest puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Uygulamada sadece çevrimiçi öğrenme ortamında yer alarak Öğrenme Yönetim Sistemi (ÖYS) ve sanal sınıf üzerinden dersi eşzamanlı ve eşzamansız olarak takip eden deneysel-1 grubundaki öğrencilerin başarıları, diğer gruplarla farklılık göstermediği için çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

Bunun yanısıra deney-2 grubundaki öğrencilerin başarıları ortalamaları diğer gruptaki öğrencilere göre yüksek olmakla birlikte istatistiksel açıdan bir farklılık göstermemiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında iyi bir sınıf yönetimi uygulandığında, harmanlanmış öğrenmeye ihtiyaç duyulmadığı, sanal sınıfların kullanıldığı ortamların, yüz yüze ortamlarla aynı başarıyı sağladığı söylenebilir. Atıcı (2004) tarafından yapılan çalışmada sanal öğrenme çevrelerinde yer alan öğrencilerin başarılarının yüz yüze ortamda yer alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Usta (2007) tarafından yapılan çalışmada harmanlanmış öğrenmenin başarıda olumlu etkisinin olduğu saptamıştır. Uluyol ve Karadeniz (2009) tarafından yapılan çalışmada da harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç ile araştırmadaki sonucun örtüşmediği görülmektedir. Sanal sınıfların yüz yüze eğitimi desteklemek yerine, doğrudan yüz yüze eğitim yerine kullanılabileceği söylenebilir. Oral ve Kenanoğlu (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada web tabanlı uzaktan eğitim sistemlerinin öğrenci başarısına etkisi araştırılmış ve web tabanlı öğretim ise geleneksel yöntemle aynı etkiyi yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Özmen (2012) tarafından yapılan çalışmada, yüz yüze öğrenme ortamlarına katılan kontrol grubu ile uzaktan eğitimi kullanan deney-1 grubu ve sosyal ağ destekli uzaktan eğitim kullanan deney-2 grubunun akademik başarı açısından farklılaşmadığı görülmüştür. Özönur (2013) tarafından yapılan çalışmada üç boyutlu öğretim uygulamasına katılan öğrenciler ile mevcut web tabanlı uzaktan öğretim uygulamasına katılan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin akademik başarılarına ilişkin sonuç ölçümlerinde fark olmadığı sonucu elde edilmiştir. Gündüz (2005) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi ödev uygulamalarına katılan öğrencilerle geleneksel ödev uygulamasına katılan öğrencilerin akademik bilgilenme düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Gürsul (2008) yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin başarı puanları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu sonuçlar ile araştırmadaki sonuçlar benzerlik göstermektedir.

- Dene-1, dene-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Bu farklılığın son test lehine olduğu belirlenmiştir. Kalıcılık testinde öğrencilerin başarı düzeylerinde düşüş belirlenmiş ancak düşüşün tüm gruplarda aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Kalıcılık puanlarını ortalamalarına bakıldığında çevrimiçi öğrenme ortamlarında yer alan grupların yüz yüze ortamda yer alan gruba göre daha iyi olduğu görülmüştür.
- Dene-1, dene-2 ve kontrol grubundaki öğrencilerin kalıcılık testi puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Uygulama tamamlandıktan bir süre sonra gerçekleştirilen kalıcılık testi ile grupların kalıcılık düzeyinin aynı olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğu söylenebilir.

#### 5.1.1.2. ÖİY Dersine Yönelik Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmada derse yönelik tutum ölçeğine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Dene-1, dene-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test-son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılığın son test lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm gruplarda öğrencilerin derse karşı tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme ortamındaki öğrencilerin derse yönelik tutumlarının artmış olması yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.
- Dene-1, dene-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutum ölçeği alt boyutlarına ilişkin ön test-son test puanları arasında, *Önemseme ve Yadsıma* alt boyutlarında anlamlı farklılaşma görülürken, *Sevme* alt boyutunda istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Her üç grubun derisi önemseme ve yadsıma yönünde tutumlarının olumlu yönde arttığı görülürken, sevmeye yönelik tutumları aynı düzeyde kalmıştır. Dolayısıyla,



öğrenme ortamının yüz yüze ya da teknoloji destekli olmasının dersi sevmeye yönelik bir etki oluşturmadığı söylenebilir.

- Gruplararası yapılan karşılaştırmada öğrencilerin derse yönelik tutum son test toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Tüm grupların aynı düzeyde tutum sergilediği söylenebilir. Gürsul (2008) yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamında yer alan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmış ve araştırmanın sonunda anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucunu elde etmiştir. Bu sonuç ile araştırmadan elde edilen sonuç benzerlik göstermektedir.
- Gruplararası yapılan karşılaştırmada, öğrencilerin tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin derse yönelik tutumlarının aynı düzeyde olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, deney-1 grubunun diğer gruplarla aynı düzeyde ders yönelik tutum sergilemesi, çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir.

### **5.1.1.3. Çevrimiçi Öğrenmeye Hazır Bulunuşluk Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğine yönelik bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluklarına ilişkin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmanın son test lehine olduğu buna bağlı olarak her iki grubun da çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerine olumlu yönde etki ettiği söylenebilir.

- Deneysel-1 ve deneysel-2 grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeği alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Bu farklılaşmanın sontest lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki grubunda çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeylerinin, *Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Öz Yeterliliği, Öğrenen Kontrolü, Öğrenme Motivasyonu, Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliliği* alt boyutlarında artış gösterdiği belirlenmiştir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının öğrencilerde bilgisayar internet kullanım öz yeterliliği, öğrenen kontrolü, öğrenme motivasyonu, çevrimiçi iletişim öz yeterliliği unsurlarını olumlu yönde etki ettiği söylenebilir. Kaymak ve Horzum (2013) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğunun, öğrenme ortamlarındaki etkileşimleriyle pozitif, algılanan yapıyla ise negatif ilişkili olduğu bulunmuştur. Yine öğrenme ortamında algılanan yapı ile etkileşim arasında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğunun öğrencilerin öğrenme sonuçlarını etkileyen yapı ve etkileşim değişkenleri açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **5.1.1.4. Çevrimiçi Öğrenme Tutum Ölçeğine İlişkin Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmada çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğine ilişkin bulgulardan elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Deneysel-1 ve deneysel-2 grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarının öntest ve sontest toplam puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın sontest lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Buna bağlı olarak her iki grubun da çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının arttığı belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamalarının, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumları üzerinde olumlu etki oluşturduğu ifade edilebilir. Ataizi (2013) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamını kullanan öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutumlarında artış olduğu sonucuna

ulaşmıştır. Bu sonuç çalışmayı destekler niteliktedir. Özonur (2013) tarafından yapılan çalışmada sanal sınıf uygulamasına katılan deney grubundaki öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik tutumlarına ilişkin öntest-sontest ölçümlerinde fark olduğu ve bu farkın sontest sonuçlarını arttırdığı sonucu elde edilmiştir.

- Deney-1 ve deney-2 grubundaki öğrencilerin çevrimiçi öğrenme tutum ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öntest ve sontest puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmüştür. Farklılaşmanın sontest hehine olduğu ortaya çıkmıştır. Grupların çevrimiçi öğrenmeye yönelik tutumlarının, *Etkililik* ve *Direnme* alt boyutlarında artış gösterdiği belirlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamında gerçekleştirilen sınıf yönetimi uygulamaları ile öğrencilerin çevrimiçi öğrenmenin etkililiğini benimsedikleri söylenebilir.

### 5.1.2. İkinci Alt Amaca İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt amacında yer alan Sınıf Yönetimi Ölçeğine (SYÖ) ilişkin ilişkin elde edilen sonuçlar ve tartışmalara aşağıda yer verilmiştir:

- Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf yönetimi ölçeği toplam puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Sınıf yönetimine ilişkin deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin görüşlerinin aynı düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin sınıf yönetimi ölçeğinin tüm alt boyutlarına ilişkin puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Deney-1, deney-2 ve kontrol grubu öğrencilerinin, *Motivasyon*, *Sınıf Kuralları ve Davranış Yönetimi*, *Zaman Yönetimi*, *İletişim Yönetimi*, *Öğretimin Planlanması ve Uygulanması*, *Sınıfın Organizasyonu ve Öğretim Elemanının Liderliği* alt boyutlarında aynı düzeyde görüş bildirmişlerdir. Tüm gruplar sınıf yönetimine ilişkin ölçeğe aynı düzeyde görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla çevrimiçi öğrenme ortamı ile yüz yüze sınıf ortamında algılanan sınıf yönetiminin benzerlik gösterdiği söylenebilir.

### 5.1.3. Üçüncü Alt amaca İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde sanal sınıf ortamlarında sınıf yönetimi boyutlarına yönelik nitel bulgulara dayalı olarak elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Nitel sonuçlar, dokuz açık uçlu soru olarak aşağıda değerlendirilmiştir.

- “Çevrimiçi öğrenme ortamı dersin öğretim elemanı ile iletişim kurmak için yeterli oldu mu?” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu yeterli olduğunu ifade etmiştir. Bu görüş iletişimin hızlı, sürekli ve rahat gerçekleştiği görüşleriyle desteklenmiştir. Bunun yanı sıra az sayıda da olsa kısmen yeterli oldu ve yetersiz oldu ifadeleri de kullanmıştır. Bu sonuca göre çevrimiçi öğrenme ortamının yeterli iletişim sağladığı söylenebilir. Özmen (2012) tarafından yapılan çalışmada uzaktan eğitim ortamlarında gerçekleştirilen uygulamaların öğrencilerin öğretim elemanı ile arkadaşlarıyla olan iletişimlerini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gülbahar (2005) yapmış olduğu çalışmada web destekli ortamlarda kullanılan iletişim araçlarının ve bu ortamlar için sağlanan yeterli rehberliğin öğrenme üzerine doğrudan etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır.
- “Sanal sınıf ile yüz yüze öğrenme ortamı iletişim kurma açısından karşılaştırıldığında, hangi ortamda daha rahat iletişim kurabildiniz. Neden?” sorusuna öğrencilerin büyük bir çoğunluğu sanal sınıflarda daha rahat iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu, sanal sınıflarda çekinmeden daha rahat konuştuklarını, sanal sınıfların yüz yüze sınıflar kadar kalabalık olmadığını ve burada iletişimin hızlı bir şekilde gerçekleştiğini ve anında geridönüt aldıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yüz yüze ortamda rahat iletişim kurduğunu ifade eden az sayıda öğrenciler de olmuştur. Bu görüşü, yüz yüze ortamda kendilerini daha iyi ifade ettikleri, yüz yüze sınıfın sanal sınıfa göre daha samimi ortam olması ve sözlü iletişimi tercih ettikleri şeklinde açıklamışlardır. Özmen (2012) tarafından yapılan çalışmada, uzaktan eğitim ortamının öğrencilerin iletişimlerini artırdığı, öğrencilerin bu ortamda kendilerini daha rahat ifade ettikleri, anında dönüt alabilme sonucunu elde etmiştir. Baker (2004) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenin yakınlığı, öğrencinin sorunlarının hızlı biçimde çözülmesinin ve destekleyici

bir dil kullanılmasının çevrimiçi sınıflarda başarıyı önemli oranda etkilediğini ortaya koymuştur.

- “Sanal sınıfta kullanılan öğrenme etkinliklerinden (ödev/proje, tartışma, örnek olay vb.) hangilerinde diğer öğrencilerle iletişime geçtiniz?” sorusuna öğrenciler çoğunlukla Proje-Ödev etkinliklerinde bilgi paylaşımı amacıyla daha sık iletişim kurduklarını ifade etmişlerdir. Bu etkinliği tartışma ve örnek olay etkinliği izlemiştir. Tüm etkinliklerde iletişimde bulunduğunu ifade eden öğrencilerin yanı sıra, hiç iletişimde bulunmadığını ifade eden az sayıda öğrencinin olduğu da görülmüştür. Bu sonuç çevrimiçi öğrenme ortamlarında yapılan ödev-proje etkinliklerinin, öğrencilerin birbirleri ile iletişim ve etkileşim sağlamaları açısından etkili olduğunu göstermektedir. Yapılan birçok çalışmada (Benson ve Rye, 1996; McGill, Volet ve Hobbs, 1997) öğrenci-öğrenci etkileşimi uzaktan eğitimde öğrenci başarısını ve motivasyonunu etkileyen önemli unsurlardan biri olarak ifade edilmiştir. Uzaktan eğitim uygulamalarında öğrencilerin birbirleri ile etkileşimini sağlayacak ortamlara ve eğitsel uygulamalara (grup çalışması, işbirlikli öğrenme, vb.) yer vermesi gerektiği söylenebilir.
- “Öğretimin yönetimi için sanal sınıf ortamının uygunluğu hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler ortamın Uygun olduğu görüşünü sıklıkla ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu görüşü; ortamın etkili öğrenme sağlaması, zaman ve ulaşım bakımından ekonomiklik sağlaması, dersi tekrar dinleme imkânı ve sanal sınıfta öğrenmenin motive edici olduğu yönünde açıklamıştır. Bu görüşlere karşın, çevrimiçi öğrenme ortamının uygun olmadığını ifade eden az sayıda öğrenci bu ortamda dikkat kaybı yaşanabileceğini ve öğrencilerin öğrenme kontrolünün kendilerinde olduğu için derse katılmama durumlarının olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre sanal sınıfların öğretimin planlanması ve uygulanması için uygun bir ortam olduğu söylenebilir. Özmen (2012) tarafından yapılan çalışmada, zaman ve mekân bağımsızlığı, tekrar imkânı sağlaması, zamandan tasarruf sağlaması, Çınar ve diğerleri (2011) tarafından yapılan çalışmada eşzamanlı sanal sınıf araçlarının karşılaştırılmış, sanal sınıfların sahip olduğu araçların, öğrenenlere çok yönlü iletişim ve fırsatı işbirlikli bir ortam

sunduğu, uzaktan eğitim sistemlerine yöneltilen eleştirileri azaltabildiğini ifade etmiştir. Özönur (2013) tarafından yapılan çalışmada, ikincil yaşam olanı olarak ifade edilen sanal sınıf ortamı için öğrencilerin, iletişim imkânı sağlanması ve görsel yönden zengin olması; eğitim açısından ise sosyal bulunuşluk hissi sağlanması, katılımı arttırması, öğrenme sağlanması, motive edici olması, etkileşimi arttırması ve ilgi çekici olması şeklinde görüşler bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Kitiş (2010) okul yöneticilerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşlerini belirlediği çalışmada, yöneticilerin büyük çoğunluğu yüz yüze eğitimle desteklenmiş uzaktan eğitimin oldukça etkili olduğunu ve uzaktan hizmet-içi eğitimin ekonomik olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Yılmaz (2015) sanal sınıflara yönelik yapmış olduğu çalışmada, sanal sınıfların kayıt özelliği ve öğrencilerin kendi hızlarında ve istedikleri zamanda izleyebilmesinin esnek bir ortam sağladığını belirtmiştir.

- “Sanal sınıf ortamında kullanılan hangi yöntemlerin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?” sorusuna öğrenciler *Soru-Cevap* yönteminin daha etkili olduğu görüşünün sık bir şekilde ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu temayı; bilgileri *Pekiştirme*, *Karşılıklı İletişim*, derse *Aktif Katılım* ve *Düşünmeye Sevk etme* şeklinde açıklamışlardır. Bu görüşü sırasıyla *Anlatım*, *Tartışma*, *Proje* ve *Hepsi* temaları izlemiştir. Öğrenciler *Tartışma* temasını *Görüşlerini İfade Etme* ve *İletişim* sağlanması şeklinde açıklarken, *Proje-ödev* temasını *Daha İyi öğrenme* ve *Araştırma* yapma şeklinde açıklamışlardır. Sanal sınıf ortamlarında öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için farklı yöntemlere yer verilmesi gerektiği, ancak soru-cevap yönteminin daha etkili olduğu ifade edilebilir. Sankaran ve Bui (2001) yaptıkları araştırmada, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında benzer öğretim teknikleri kullanıldığında her iki ortamdaki öğrencilerin performansları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, öğrencilerdeki yüksek motivasyonun her iki ortamda da öğrencilerin performansını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Li (2012) tarafından çalışmada, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç araştırmadaki sonuçları destekler niteliktedir.

- “Zamanın etkili kullanılması açısından sanal sınıftaki ders süresinin yeterliliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğrenciler çoğunlukla Yeterli oldu görüşünü ifade etmişlerdir. Öğrenciler dersin verimli geçtiğini ve sıkılmadıklarını, yüz yüze sınıf ortamındaki gibi dersi bölen etken olmadığını ve işlenen konuya uygun bir şekilde zamanın etkili kullanıldığını açıklamışlardır. Buna karşılık süre daha kısa olabilir ve daha fazla olabilir diye ifade eden az sayıda görüşe de rastlanmıştır.
- Sanal sınıf ortamında yapılan hangi etkinlikler motivasyonunuzun artması yönünde etkili oldu?” sorusuna öğrenciler sırası ile soru-cevap, ödev-proje yöntemlerinin, derste kullanılan görsel içerikli materyallerin, tartışma ortamlarının, sanal sınıfın sakin bir ortam olmasının, karşılıklı iletişimin ve öğrencilere isimle hitap edilerek derse katılmalarını sağlamanın motivasyonlarını arttırdığı yönünde görüşler bildirmişlerdir. Bunun yanı sıra tüm etkinliklerin etkili olduğu yönünde görüşlerde bulunmuştur. Buradan elde edilen sonuçlara göre, sanal ortamlarda sorulan soruların ve verilen ödev etkinliklerinin öğrencilerin dikkatini çektiği ve motivasyonlarını arttırdığı ifade edilebilir. Booliger ve diğerleri (2010) tarafından yapılan çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarında dijital medya araçları kullanımının, öğrencilerin motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir. Özmen (2001) yaptığı çalışmada etkili öğrenme sağlayacak ders içeriğinin sanal sınıflarda motivasyona katkı sağlayacağını belirtmiştir. Gülbahar (2005) yapmış olduğu çalışmada web-destekli öğretim ortamında gözlenen bireysel tercihler incelenmiş ve bu tercihlerin web-destekli öğretim tasarımı açısından etkileri ele almıştır. Web destekli ortamların farklı ve içeriği zenginleştirilmiş bilgi kaynakları ile donatılmasının etkili öğrenme açısından önemini belirtmiştir. Yılmaz (2015) yapmış olduğu çalışmada, kullanılan materyallerin görselliğine dikkat çekerek, canlı sanal sınıflarda üç boyutlu nesnelere, hareketli videolar, resimler göstermek mümkün olduğu için öğrenci ve öğretmen arasında iki yönlü etkileşimin sağlandığını belirtmiştir. Özönur (2013) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin sanal sınıf ortamı kullanılarak yapılan eğitim için, bu ortamın gerçek sınıf ortamına benzer bir ortam sağlaması, ilgi çekici olması, motive edici olması, iletişimi artırması,

etkili öğrenme sağlaması nedenleriyle avantajlı yönlerinin olduğu yönünde görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu ortamında öğrenim görmeyen öğrencilerin öğrenmelerini olumlu etkilediği, kolaylaştırdığı, etkileşimi arttırdığı, etkili öğrenme sağladığı ve dersleri takip etmede motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

- “Sanal Sınıf ortamı için sınıf kurallarına ihtiyaç var mıdır? Bu ortamda olumsuz davranışların ortaya çıkmaması için ne gibi önlemler alınabilir?” sorusuna öğrenciler sırasıyla *İhtiyaç Yok* ve *İhtiyaç Var* temaları ile görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler, sanal sınıf ortamında olumsuz davranışların olmasını, öğrencilerin bilinçli olduğunu ve samimi bir ortam olması için kurallara ihtiyaç olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşılık kuralların olması gerektiğini savunan görüşler, sohbet ve iletişime ilişkin kuralları olmalı, kurallar önceden duyurulmalı ve ders devam takibi olmalı görüşleri ile açıklamışlardır.
- “Çevrimiçi öğrenme ortamında kendinizi geleneksel bir ortamda mı yoksa çağdaş bir ortamda mı hissettiniz? Neden?” sorusuna öğrencilerin tamamına yakını çağdaş bir ortamda hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü; ortamın teknoloji destekli olması, öğrenmenin öğrenci kontrolünde olması, sürekli sağlanan iletişim ve hızlı geridönütün olması, öğrenci merkezli olması, görüşlerin rahatça ifade edildiği demokratik bir ortam olması, kararlara öğrencilerin de katılması ve farklı yöntem ve tekniklere yer verilmesi şeklinde açıklamışlardır. Bu sonuçlar doğrultusunda çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenciler tarafından daha çağdaş bir öğrenme ortamı olarak görüldüğü söylenebilir. Keser ve diğerleri (2002) yapmış olduğu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamlarının danışmanlık hizmeti, tartışma imkânı ve bilgi alışverişi sağladığı için öğrenci merkezli, demokratik ve bireysel öğrenmeye dayalı bir öğrenme ortamı sağladığını belirtmiştir. Özmen (2012) yaptığı çalışmada, öğrencilerin sanal sınıflara ilişkin görüşlerini belirlemiş ve sanal sınıfların yüz yüze ortam gibi iletişim sağlaması, sınıfta yapılabilecek tüm etkinliklerin yapılabilmesi, farklı bir ortam sunması, sohbet, paylaşılan ekran, ses ve kamera özelliklerinin olması, dersi dinleme sürecini öğrencilerde olması sonucuna ulaşılmıştır.



Açımlayıcı sıralı desenin gereği olarak önce nicel veriler çözümlenmiş, ardından da nitel veriler çözümlenerek birlikte yorumlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen nitel ve nicel sonuçlar incelenmiştir. Araştırmada nicel boyuta öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk ölçeğinin *Çevrimiçi İletişim Öz Yeterliği* boyutundaki artış ile nitel boyuttaki iletişime ilişkin, çevrimiçi öğrenme ortamında iletişimin *Yeterli* olduğu, sanal sınıflarda daha *Rahat Konuşma* gerçekleştirdikleri sonuçlarının birbirini desteklediği görülmüştür. Benzer şekilde nicel bölümde öğrencilerin başarılarında, derse yönelik tutumlarında ve çevrimiçi öğrenme tutumlarında olumlu yönde artış olması sonucu ile nitel boyutta yer alan öğretimin yönetimi için sanal sınıfların *Uygun* olduğu görüşünün yüksek düzeyde çıkması birbirini destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra nicel kısımdaki sınıf yönetimi ölçeğine ilişkin; *Motivasyon, İletişim Yönetimi, Zaman Yönetimi, Öğretimin Planlanması ve Uygulanması*, boyutlarındaki görüşler ile nitel boyuttaki sınıf yönetimine ilişkin görüşlerin birbirini desteklediği söylenebilir.

## 5.2. Öneriler

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitim verecek öğretim elemanlarına ve hizmeti sağlayan eğitim kurumlarına yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır:

### **Öğretim elemanlarını için;**

1. Öğrencilere, sanal sınıflarda kullanılacak sistem, gerekli araç-gereç ve teknoloji, ortama yönelik kurallar, dersin içeriği ve işlenişi, materyaller hakkında gerekli bilgilendirmeler ve uyarılar yapılarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında ortaya çıkabilecek olumsuzluklara karşı bir takım önlemler alınmalıdır.
2. Öğrencilerin sanal sınıflarda derse karşı ilgi, katılım ve motivasyon düzeylerini arttırmak amacıyla, bireysel tercihlerini etkileyen bazı kararlarda (kullanılacak yöntemler, yapılacak etkinlikler, eşzamanlı sanal sınıf derslerinin günü ve saati) onların görüşlerine yer verilmelidir.

3. Öğrencinin derse aktif katılımını sağlayacak, onları düşünmeye, araştırmaya yönlendirecek, etkileşimde bulunmalarını sağlayacak yöntem ve etkinliklere uzun süreli yer verilmelidir.
4. Öğrencilerle iletişim kurmak için birden fazla kanal kullanılmalıdır. Yalnızca çevrimiçi öğrenme ortamları yeterli olmayabilir. Burada yer alan mesaj ve duyurular aynı zamanda GSM, e-posta, sosyal medya gibi hesaplara da yönlendirilebilir. İnsanların sosyal medyayı aktif kullandıkları günümüzde sosyal medya da iletişim ve paylaşım alanı olarak kullanılabilir.
5. Öğrencilerle rahat iletişimin sağlanacağı ortamlar ve çeşitli kanallar oluşturulmalıdır. Öğrenci ile öğretim elemanı arasında iletişim mesafesi olmamalıdır.
6. Sanal sınıflarda dersin geç başlamasına ya da duraksamasına neden olacak olumsuz etkenler olmadığından süre yeterli olabilmektedir. Ancak öğrencilerin sıkılmamaları ve dersi terk etmemeleri için zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve ilgi çekici etkinliklerle doldurulması gerekir. Gereksiz ve ders dışı konularla sanal sınıfta zaman harcanmamalıdır.
7. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenciler yazılı iletişim kurarken istenmeyen davranışlar sergileyebilirler. Bu yüzden iletişim ve sohbet kurallarına ilişkin bazı önlemlerin alınması faydalı olabilir.
8. Öğrencilerin sanal sınıflarda devamsızlık yapma ve derse aktif katılmama gibi durumlarının önlenmesi amacıyla eşzamanlı derslere belli bir oranda katılım zorunluluğu getirilebilir.
9. Öğretmenin baskın olduğu bir çevrimiçi öğrenme ortamı yerine öğrencinin kararlara ve öğrenme süreçlerine aktif katıldığı bir sınıf yönetimi etkinliklerini benimsemeleri önerilebilir.

**Eğitim kurumları için;**

10. Üniversitelerde ortak olarak yürütülen derslerin kalabalık sınıf ortamlarından dolayı sanal sınıf ortamlarında yapılması ve öğretim elemanlarının sanal sınıflarda ders vermeleri konusunda teşvik edilmesi önerilebilir.

11. Bu ortamlarda eğitim veren öğretim elemanlarının çevrimiçi öğrenme ortamlarının bileşenlerini (ÖYS ve sanal sınıf) içeren yazılımları kullanma konusunda eğitim almaları önerilebilir. Bu yönde gerekli tanıtımların ve eğitimlerin uzaktan eğitim birimleri tarafından sağlanması önerilir.
12. Öğrencilerin sanal sınıflarda sıkça karşılaştıkları bağlantı kopmaları ve sanal sınıfa girememe sorunları motivasyonu ve derse katılımı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle uzaktan eğitim hizmetlerinde sanal sınıfları kullanan eğitim kurumlarının, öğrenci sayısını dikkate alarak iyi bir yazılım ve donanım alt yapısını oluşturmaları önerilir.

**Arastirmacilar için;**

13. Bu çalışmada uygulanan sınıf yönetimi etkinliklerinin, öğrencilere ait başarısına, derse yönelik tutumuna, çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluğuna ve çevrimiçi öğrenme tutumlarına etkisi incelenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarda yapılan sınıf yönetimi etkinliklerinin farklı çalışmalarda öğrencilere ait çeşitli değişkenler (sosyal bulunuşluk, doyum, motivasyon, iletişim becerileri, vb) açısından incelenebilir.
14. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders veren öğretim elemanlarının sınıf yönetimi bağlamında karşılaştığı sorunlar ve bunlara yönelik geliştirdikleri stratejiler araştırılabilir.
15. Çevrimiçi öğrenme ortamında ders veren ve sanal sınıfları aktif olarak kullanan öğretim elemanları ile yüz yüze ortamları kullanan öğretim elemanlarının sınıf yönetimine ilişkin görüşleri incelenebilir.
16. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında farklı derslerle sınıf yönetimi etkinliklerini içeren çalışmalar yapılarak sonuçlar incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akan, D., (2010). Temel kavramlar ve Sınıf Yönetiminin Kapsamı, Celal Gülşen (Editör), *Kuram ve Uygulamada Sınıf Yönetimi*. Ankara, Anı Yayıncılık, s.1-20.
- Akar, H., Erden, F. T., Tor, D., ve Şahin, İ. T. (2010). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yaklaşımları ve Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 792-806.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 343-361.
- Akgün, E., Yarar, M., ve Dinçer, Ç. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerde Kullandıkları Sınıf Yönetimi Stratejilerinin İncelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9.
- Akın, A. G. U., & Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51(51), 353-370.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf Yönetimi Ve Disiplin Modellerinin Dayandığı Temel Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), 9-20.
- Aksoy, N. (2010). Sınıf İçi Kurallar, Emin Karip (Editör), *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s.11-34.
- Aksüt, M. (2007). Sınıfta İstenmeyen Davranışlar, Zuhal Cafağlı (Editör), *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (1. Baskı). Ankara, Grafiker Yayınları, s.151-162.
- Al, U. ve Madran, R., O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259-271.
- Alkan, C. (1987). *Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No 157, Ankara.
- Alkan, C., (1997), *Eğitim Teknolojisi*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Ally, M. (2004). Foundation of Educational Theory for Online Learning. In T. Anderson & F. Elloumi (Eds.), *The Theory And Practice of Online Learning* (pp. 3-31). Second Edition, Athabasca: Athabasca University.
- AÖL (2016). "Tarihçe", Açık Öğretim Lisesi, (<http://www.aol.meb.gov.tr/sayfaoku.php?id=1> ; 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).

- AÖO (2016). “Okulumuz Hakkında”, Açık Öğretim Ortaokulu, (<http://aio.meb.gov.tr/sayfa.php?id=53> ; 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Aslantürk, O. (2002). *Bir Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminin Tasarlanması ve Gerçekleştirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ataizi, M. (2013). “*Programlama Dillerinin Çevrimiçi Öğretimi: Öğrenenlerin Tutumlarının, Memnuniyetlerinin ve Akademik Başarılarının İncelenmesi*”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Atıcı, B. (2004). *Sosyal bilgi inşasına dayalı sanal öğrenme çevrelerinin öğrenci başarısı ve tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- AÜ, (2016). “Açık Öğretim Sistemi Tarihçesi”, Anadolu Üniversitesi, ([http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos\\_tanitim/aos.aspx](http://w2.anadolu.edu.tr/aos/aos_tanitim/aos.aspx) ; 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Aydın, A. (2010). *Sınıf Yönetimi* (11. Baskı). Ankara, Pegem Akademi
- Babaoğlu, E. ve Yıldırım, C. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Kullandığı Sınıf Yönetim Modelleri. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 1635-1650.
- Baker, J. D., (2004). An Investigation Of Relationships Among Instructor Immediacy And Affective And Cognitive Learning In The Online Classroom. *The Internet and Higher Education*, 7(1), 1-13.
- Baki, A., ve Gökçek, T. (2012). Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış. *Electronic Journal of Social Sciences*, 11(42), 1-21.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler* (9. baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Barron, A. (1998). Designing Web-Based Training. *British Journal of Educational Technology*, 29(4), 355-370.
- Başar, H. (2014). *Sınıf Yönetimi* (19.Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Bay, Ö. F., ve Tüzün, H. (2002). Yüksek Öğretim Kurumlarında Ders İçeriğinin Web Tabanlı Olarak Aktarılması-I. *Politeknik Dergisi*, 5(1), 13-22.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara, ÖSYM Yayınları.

- Bayram, F., İbili, E., Hakkari F., Kantar, M. ve Doğan M. (2009). “E-Üniversite: Scorm Uyumlu Modüler Öğrenim Yönetim Sistemlerinin Yükseköğretimde Kullanımı”, *Akademik Bilişim '09*, M. Akgül (Ed.), 11-13 Şubat, Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.
- Berge, L., Z. (1999). Interaction in post-secondary Web-based learning. *Educational Technology*, 39(1), 5-11.
- Bloor, M. and Wood, F. (2006) *Keywords in Qualitative Methods A Vocabulary of Research Concepts* (1. baskı). California, SAGE Publications Inc.
- Bonk, C. (2013). Facilitating E-learning ([http://www.powershow.com/view/150e8d-YjVko/Facilitating\\_eLearning\\_Myths\\_Magic\\_or\\_Just\\_a\\_Lot\\_of\\_Bonk\\_power\\_point\\_ppt\\_presentation](http://www.powershow.com/view/150e8d-YjVko/Facilitating_eLearning_Myths_Magic_or_Just_a_Lot_of_Bonk_power_point_ppt_presentation) ; Retrived May 24, 2016).
- Brown, B. L. (2000). Web-Based Training. *ERIC Digest* No. 218.
- Büyüköztürk, S. (2007). *Veri Analizi El Kitabı* (8. Baskı). Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Deneyisel desenler: Öntest-sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. (3. baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F.(2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Caladine, R. (2008). *Enhancing E-learning with Media-rich Content and Interactions*, Newyork, Information Science Publishing.
- California Distance Learning Project (20016). *For Adult Educators: What is Distance Learning?* (<http://www.cdlnonline.org/index.cfm?fuseaction=whatis> ; Retrived April 2, 2016).
- Can, A. (2013). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecince Nicel Veri Analizi* (1. Baskı). Ankara, Pegem Akademi.
- Can, N. (2015). Sınıfta Lider Olarak Öğretmen, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.225-240.
- Carswell, A.D. and Venkatesh, V. (2002). Learner outcomes in an asynchronous distance education environment. *International Journal of Human-Computer Studies*, 56(5), 475-494.
- Celep, C. (2000). *Sınıf Yönetimi ve Disiplin*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Celep, C. (2010). *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.

- Clark, R. C. and Kwinn, A. (2007). *The New Virtual Classroom: Evidence-Based Guidelines for Synchronous e-Learning*. Preiffer, John Wiley & Sons Inc.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th edition). London, Routledge Cottrell.
- Comeaux, P., and Huber, R. (2001). Students as scientists: Using interactive technologies and collaborative inquiry in an environmental science project for teachers and their students. *Journal of Science Teacher Education*, 12(4), 235-252.
- Connolly, T. and Stansfiel, M. (2006). Using Games-Based eLearning Technologies in Overcoming Difficulties in Teaching Information Systems, *Journal of Information Technology Education*, 5, 459-476. ([www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=19](http://www.ejel.org/issue/download.html?idArticle=19) ; Retrived May 13, 2016).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research* (4th edition). New Jersey, Pearson Education, Inc.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi*. (Çev. Y. Dere, S. B. Demir), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2008). İnsan ve Davranışı. İstanbul, Beta.
- Çakıroğlu, Ü., ve Baki, A. (2006). E-Öğrenme Ortamları için Tekrar Kullanılabilir Öğrenme nesnelere Tasarımı. *XI. Türkiye'de İnternet Konferansı*, s.171-177. ([http://yil5.inet-tr.org.tr/akgul/tmp/\\_inet06.pdf#page=98](http://yil5.inet-tr.org.tr/akgul/tmp/_inet06.pdf#page=98) ; 26 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Çakmak, M., Kayabaşı, Y., ve Ercan, L. (2008). Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Stratejilerine Yönelik Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 53-64.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi* (3. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık.
- Çepni, S., Bayrakçeken, S., Yılmaz, A., Yücel, C., Semerci, Ç., Köse, E., Sezgin, F., Demircioğlu, G. ve Gündoğdu, K. (2008). *Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, Pagem Akademi.
- Çınar, M., Tüzün, H., Yıldırım, D., Akıncı, A., Kalaycı, E., Bilgiç, H. G., ve Yüksel, Y. (2011). Uzaktan Eğitimde Kullanılan Eşzamanlı Sanal Sınıf Araçlarının Karşılaştırılması. *Akademik Bilişim'11-XIII*, Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri kitabı, s.451-456, Malatya.

- Dede, Y., ve Yaman, S. (2007). Öğrencilerin Fen ve Teknoloji ve Matematik Dersine Yönelik Motivasyon Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 13(4), 615-638.
- Demirtaş, H., ve Özer, N. (2007). Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimi Becerileri İle Akademik Başarısı Arasındaki İlişkisi. *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 34-47.
- Deniz, M., Avşaroğlu, S., ve Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 120-135.
- Dittmar, E., M. (2009). *An Investigation of Instructional Design Roles and Practices Used to Develop and Maintain Interactive Web-Based Learning*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Capella University, School of Education. UMI No: 3349769.
- Döş, İ. (2014). Sınıfta Zaman Yönetimi, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Maya Akademi, s.289-310.
- Duran, N., Önal, A. ve Kurtuluş, C. (2006). E-Öğrenme Ve Kurumsal Eğitimde Yeni Yaklaşım Öğrenim Yönetim Sistemleri. *Akademik Bilişim 2006*. (<http://ab.org.tr/ab06/bildiri/165.pdf> ; 17 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 98-110.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Altıncı Basım. İstanbul, Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği: Açıklayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizi Çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Ergül, H. (2006). Çevrimiçi Eğitimde Akademik Başarıyı Etkileyen Güdülenme Yapıları. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 5(1), 124-128.
- Ergün, M. (2010). Sınıfta Motivasyon, Emin Karip (Editör), *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s.131-147.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara, Yelkentepe.



- Fogerson, D. L. (2005). *Readiness factors contributing to participant satisfaction in online higher education courses*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Tennessee, Knoxville.
- Forman, D., Nyatanga, L. and Rich, T. (2002). E-learning and educational diversity, *Nurse Education Today*, 22 (1), 76-82.
- Fraenkel, J., R. and Wallen, N. E. (1996). *How to Design and Evaluate Research in Education* (3rd. edition ). New York, Mc Graw Hill Higher Education.
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Second Edition, London, Routledge.
- Gorard, S. and Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. London, Open University Press.
- Gökdaş, İ. ve Kayri, Ö., G., M. (2005). E-öğrenme ve Türkiye Açısından Sorunlar, Çözüm Önerileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(2), 76-82.
- Gündoğdu, K. (2007). Öğrenme ve Öğretme Süreci, Zuhul Cafoğlu (Editör), *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (1. Baskı). Ankara, Grafiker Yayınları, s.163-212.
- Gündüz, Ş. (2005). *Geleneksel-Çevrimiçi ve Bireysel-İşbirliğine Dayalı Ödev Uygulamalarının Lisans Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Ödeve İlişkin Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gürsul, F. (2008). *Çevrimiçi ve Yüzyüze Problem Tabanlı Öğrenme Yaklaşımlarının öğrencilerin başarısına ve Matematiğe Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güyer, T. ve Üstündağ, M., T., (2008). Öğrenme Yönetim Sistemleri ve Örnek Uygulama, Halil İbrahim Yalın (Editör). *İnternet Temelli Eğitim* (1. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık, s.1-22.
- Güzel, N., S. (2010). *Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sisteminde Öğretim Gören Yükseköğretim Öğrencilerinin Yönetim Sürecini Algulamaları*. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

- Hakan, A. (1998). Eğitim Sorunlarının Çözümünde “Açıköğretim”, Ayhan Hakan (Editör). Eğitim Bilimlerinde Yenilikler İçinde. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Yayınları, 57-69.
- Hewson, C. (2006) Mixed Methods Research, D.Jupp (Editor) *The Sage Dictionary of Social Research Methods*, s.179-181, California, Sage Publications.
- Hızal, A. (1983). Uzaktan Öğretim Süreçleri ve Yazılı Gereçler Eğitim Teknolojisi Açısından Yaklaşım. Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Hillman, D. C., Willis, D., J. and Gunawardena, C., N. (1994). Learner-interface interaction in distance education: An extension of contemporary models and strategies for practitioners. *American Journal of Distance Education*, 8(2), 30-42.
- Hiltz, S., R., (1995). *The Virtual Classroom: Learning Without Limits Via Computer Networks*. Second Printig, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Holmberg, B. (2008). *The evolution, principles and practices of distance education*. London, Routledge.
- Horton, W. (2000). *Desinging web-based training*. New York, John Wiley&Sons.
- Horzum, M., B. ve Çakır, Ö. (2012, February). Structural equation modelling in readiness, willingness and anxiety of secondary school students about the distance learning. *Paper presented at the Cyprus International Conference on Educational Research Cy-Icer 2012*, Middle East Technical University Northern Cyprus Campus, Northern Cyprus.
- Hukle, D. R. L. (2009). *An evaluation of readiness ractors for online education*. Unpublished doctoral dissertation, Mississippi State University, Mississippi.
- Ilgar, M., Z. ve Ilgar, S., C. (2013). Nitel Bir Araştırma Deseni Olarak Gömülü Teori (Temellendirilmiş Kuram). (<http://openaccess.izu.edu.tr/handle/izu/111> ; 20 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Işık, H. (2015). Öğrenme Ortamlarının Fiziksel Düzeni, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.61-76.
- İlgar, L. (2000). *Eğitim yönetimi okul yönetimi sınıf yönetimi*. 2.Basım, İstanbul, Beta Yayınları.

- İlhan, M., ve Çetin, B. (2013). Çevrimiçi Öğrenmeye Yönelik Hazır Bulunuşluk Ölçeği'nin (ÇÖHBÖ) Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 3(2), 72-101.
- İnternet (2016). Wikipedia'dan 24 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir: <https://tr.wikipedia.org/wiki/%C4%B0nternet>
- İşman, A. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme* (2. Baskı). Ankara, Sempati Yayıncılık.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim* (4. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık
- Joliffe, A., Riter, J., and Stevens, D. (2001) *The online handbook: Developing and using web-based learning*. London, Kogan.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri* (5. Baskı). Ankara, Asil Yayıncılık.
- Karaağaçlı, M. (2004). *Eğitimde Teknoloji ve Materyal*, Ankara, Pelikan Yayıncılık.
- Karaca, E. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeği Geliştirme. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(16), 212-230.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (17. Baskı). Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller, Halil İbrahim Yalın (Editör). *İnternet Temelli Eğitim* (1. Baskı). Ankara, Nobel Yayıncılık, s.1-22.
- Karlı, M., D. (2015). Sınıfta Öğrenme Zamanının Yönetimi, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.147-163.
- Kaya, S. (2011). *Sanal Sınıf Yönetiminde Görev Alacak Öğretim Elemanlarının Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Kaya, Z. ve Odabaşı, F. (1996). Türkiye'de Uzaktan Eğitimin Gelişimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 29-41.
- Kaymak, Z., D. ve Horzum, M., B. (2013). Çevrimiçi öğrenme öğrencilerinin çevrimiçi öğrenmeye hazır bulunuşluk düzeyleri, algıladıkları yapı ve etkileşim arasındaki ilişki. *KUYEB*, 13(3), 1783-1797.

- Keser, H., Göçmenler, G., ve Kalfa, F. D. (2002). Web tabanlı öğretim materyali hazırlama sürecinin temel evreleri ve internet kullanımına yönelik bir uygulama örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 189-197.
- Kesim, E. (2009). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Eğitim Yoluyla Yetiştirilmeleri İçin Eğitim İhtiyaçlarına Dayalı Bir Program Modeli Önerisi*. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kiraz, Z. (2014). Öğretimin Yönetimi, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Maya Akademi, s.149-166.
- Kitiş (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İl Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Kösterelioğlu, M., A. (2014). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Maya Akademi, s.9-34.
- Kuran, K. (2015). Sınıfta Öğrenme-Öğretme Sürecinin Yönetimi, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.165-183.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Eşzamanlı Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Leigh, D., and Watkins, R. (2005). E-learner success: Validating a self-assessment of learner readiness for online training. *ASTD 2005 Research-to-Practice Conference Proceedings*, 121-131.
- Li, L. (2012). *Student Misbehaviors and Teacher Techniques in Online Classrooms: Instrument Development and Validation*. PhD Thesis, Ohio University.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative Research in Education: A User's Guide*. California, Sage Publications Inc.
- Long, H., B. (2004). E-learning: An introduction. In. G.M. Piskurich (Ed.), *Getting the most from online learning* (pp. 7-23). San Francisco, Pfeiffer.
- Love, M., and Banks, S. (2001). Using interactive digital television to support basic skills learners. *Journal of Educational Media*, 26(1), 35-48.

- MAÖL (2016). “Meslekî Açıköğretim Lisesinin Tanıtımı”, Meslekî Açıköğretim Lisesi ([http://maol.meb.gov.tr/html\\_files/Meslek\\_Tanitim.html](http://maol.meb.gov.tr/html_files/Meslek_Tanitim.html) ; 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Martin, K., Quigley, M., A. and Rogers, S. (2005). Implementing a Learning Management System Globally: An Innovation Change Management Approach. *IBM System Journal*, 44(1), 125-143.
- McKimm, J., Jollie, C. and Cantillon, P. (2003). ABC of learning and teaching: Web based learning. *BMJ: British Medical Journal*, 326 (7394), 870-873.
- McVay, M. (2000). *Developing A Web-Based Distance Student Orientation To Enhance Student Success In An Online Bachelor's Degree Completion Program*. Unpublished doctoral dissertation, Nova Southeastern University.
- MEB, (1982). *Millî Eğitim Bakanlığı, Yaygın Yüksek Öğretim Kurumu (YAYKUR)*, Meslekî ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası, Ankara.
- Memişoğlu, S., P. (2015). Sınıfta İletişim Süreci, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.133-146.
- Moore, M. and Kearley, G. (2005). *Distance Education: A System View*. 3rd Edition. Belmont, CA, Thomson Wadsworth.
- Murphy, E. and Manzanares, M., A., R. (2008). Contradictions Between The Virtual and Physical High School Classrooms: A Third-Generation Activity Theory Perspective. *British Journal of Educational Technology*, 39(6), 1061-1072.
- Neuman, W., L. (2013). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri* (6. baskı). (Çev. S. Özge). İstanbul, Yayınodası Yayıncılık.
- Odabaş, H. (2004). İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yüksek Öğretim Programlarında Kullanımı. *Kütüphaneciliğin Destanı Uluslararası Sempozyumu*, Ankara, 21-24 Ekim 2004. (<http://eprints.rclis.org/8225/> ; 20 Nisan 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Olpak, Y. Z., ve Çakmak, E. K. (2014). Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Farklı Geribildirim Stratejilerinin Öğrencilerin Sosyal Bilişsel ve Öğretimsel Bulunuşluk Algıları ile Akademik Başarılarına Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 243-261.

- Oral, B. ve Kenanoğlu, R. (2012). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemlerinin Öğrenci Başarısına ve Bilgisayara Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 68-85.
- Ozan, Ö. (2008). “Öğrenme Yönetim Sistemlerinin (Learning Management Systems-Lms) Değerlendirilmesi”, *XIII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, M. Akgül (Ed.), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Özan, M., B. (2007). Öğrenmede Motivasyon ve Stres, Zuhul Cafağlı (Editör), *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (1. Baskı). Ankara, Grafiker Yayınları, s.65-80.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi* (2. Baskı). Eskişehir, Kaan Kitabevi.
- Özden, Y. (2010). Sınıf İçinde Öğrenme Öğreten Ortamının Düzenlenmesi, Emin Karip (Editör), *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s.35-68.
- Özdil, İ. (1986). *Uzaktan Öğretimin Evrensel Çerçevesi ve Türk Eğitim Sisteminde Uzaktan Öğretimin Yeri*. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Özer, N. (2014). Sınıfın Fiziksel Ortamı ve Yönetimi. Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Maya Akademi, s.57-90.
- Özmen, B. (2012). *Sosyal Ağ Destekli Uzaktan Eğitim Uygulamalarının Öğrenci Başarısı ve Görüşlerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Özmen, Ş. (2001). Eğitimde sanal sınıf uygulamaları ve sonuçları. *VII. Türkiye'de İnternet Konferansı*, 1-3.
- Özonur, M. (2013). *Sanal Gerçeklik Ortamı Olarak İkincil Yaşam (Second Life) Uygulamalarının Tasarlanması ve Bu Uygulamaların İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Öğrenmeleri Üzerindeki Etkilerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Doktora Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Öztürk, B. (2010). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi, Emin Karip (Editör), *Sınıf Yönetimi* (9. Baskı). Ankara, Pegem Akademi Yayınları, s.149-191.

- Punch, K., F. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar* (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz), Ankara, Siyasal Kitabevi.
- Punch, K., F. (2011). *Introduction to Research Methods in Education*. London, SAGE Publication.
- Rovai, A. P., and Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *The Internet and higher education*, 8(2), 97-110.
- Ruksasuk, N. (1999). "Library and Information Science Distance Education in Thailand in the Next Decade", *65th IFLA Council and General Conference*, August 20-28 1999, Bangkok. (<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED441495.pdf> ; Retrived May 24, 2016).
- Russell, M. (1999). Online learning communities: Implications for adult learning. *Adult Learning*, 10(4), 28.
- Sadık, Ö., G., F. (2002). İlköğretim I Aşama Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfta Gözlemledikleri Problem Davranışlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(10), 1-23.
- Sağır, M. (2014). Sınıfta Motivasyon Süreci, Türkan Argon, Şenay Sezgin Nartgün (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı). Ankara, Maya Akademi, s.121-148.
- Sankaran, S., R. and Bui, T. (2001). Impact of Learning Strategies and Motivation on Performance: A Study in Web Based Instruction. *Journal of Instructional Psychology*, 28 (3). 191-198.
- Schrum, L. and Hong, S. (2002). Dimensions and strategies for online success: Voices from experienced educators. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 6(1), 57-67.  
([http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v6n1\\_schrum\\_1.pdf](http://onlinelearningconsortium.org/sites/default/files/v6n1_schrum_1.pdf) ; Retrived, May, 5, 2016).
- Seferoğlu, S., S. (2006). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. 3. Baskı. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Silman, F. (2007). Sınıf İçi İletişim, Zuhal Cafoğlu (Editör), *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (1. Baskı). Ankara, Grafiker Yayınları, s.43-63.

- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M. and Zvacek, S. (2006). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall.
- Smith, P. J. (2005). Learning preferences and readiness for online learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 25(1), 3-12.
- Smith, P. J., Murphy, K., L. and Mahoney, S. E. (2003). Towards identifying factors underlying readiness for online learning: *An exploratory study. Distance Education*, 24(1), 57-67.
- Sönmez, V. (2015). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (8. Baskı). Ankara, Anı Yayıncılık.
- Stewart, D. (2008). Classroom management in the online environment. *Journal of online learning and teaching*, 4(3), 371-374.
- Tabachnick, B., G. and Fidell, L., S. (2007). *Using Multivariate Statistics* (5th ed.). New York: Allyn and Bacon.
- Tan, Ş., Kayabaşı, Y. ve Erdoğan, A.(2002). *Öğretimi planlama ve Değerlendirme*. Ankara, Anı Yayıncılık.
- Tanyıldızı, M. (2003). *Çevrimiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretim Elemanı ve Öğrenci Görüşlerinin Belirlenmesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Taşpınar, M. (2012). *Kuramdan Uygulamaya Öğretim İlke ve Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara, Elhan Kitap.
- Taştan, M. ve Kantos, Z., E., (2007). Sınıf Yönetimi ve Disiplin, Zuhale Cafoğlu (Editör), *Sınıf Yönetimi Yeni Gelişmeler Doğrultusunda* (1. Baskı). Ankara, Grafiker Yayınları, s.9-41.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Taylor, J., C. (2001). Fifth Generation Distance Education. *20Th ICDE World Conference on Open Learning and Distance Education*, The University of Southern Queensland, 04 April 2001, Australia. ([http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote\\_speeches/wednesday/taylor\\_keynote.pdf](http://www.fernuni-hagen.de/ICDE/D-2001/final/keynote_speeches/wednesday/taylor_keynote.pdf) ; Retrived April 10, 2016).



- Tebliğler Dergisi (2003). Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge. ([http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html) ; 20 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Tekin, H. (2003). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (16. baskı). Ankara, Yargı Yayınevi.
- Tezbaşaran, A., A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara, Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Turan, S. (2015). Sınıf Yönetiminin Temelleri, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.1-19.
- Tutar, H., Yılmaz, M., K. ve Erdönmez, C. (2003). *Genel ve Teknik İletişim*. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Türnüklü, A. (2000). Türk ve İngiliz İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf İçi Davranış Yönetim Stratejilerinin Karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(3), 449-466.
- Uluyol, A., G., Ç., Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği, Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi 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.
- Verduin, John. R. and Clark, Jr. Thomas. A. (1994). *Uzaktan Eğitim: Etkin Uygulama Esasları*. (Çev: I. Maviş), Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Wiersma, W. and Jurs, S., G. (2009). *Research Methods in Education (9th edition)*. USA, Pearson Education.
- Yaşar, M. (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması: Geçerlik ve Güvenirlilik. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(2), 109-129.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara, ÖSYM.
- Yılmaz, O. (2015). The Effects Of Live Virtual Classroom On Students' Achievement And Students' Opinions About "Live Virtual Classroom" At Distance Education. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), 108-115.

- Yiğit, B. (2015). Sınıfta Disiplin ve Öğrenci Davranışlarının Yönetimi, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.77-95.
- YÖK, (1999). Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği, Yükseköğretim Genel Kurulu, ([http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal\\_content/56\\_INSTANCE\\_rEH\\_F8BIsfYRx/10279/17842](http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEH_F8BIsfYRx/10279/17842) ; 13 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- YÖK, (2013). Yükseköğretim Kurumlarında Uzaktan Öğretime İlişkin Usul ve Esaslar, Yükseköğretim Genel Kurulu, ([http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan\\_ogretim\\_esas\\_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117](http://www.yok.gov.tr/documents/10279/34559/uzaktan_ogretim_esas_usul.pdf/b8177cd6-5b3c-407a-9978-f8965419b117) ; 20 Mayıs 2016 tarihinde erişilmiştir).
- Yücel, C. ve Gülveren, H. (2015). Sınıfta Öğrencilerin Motivasyonu, Mehmet Şişman, Selahattin Turan (Editörler), *Sınıf Yönetimi* (12. Baskı). Ankara, Pegem Akademi, s.113-131.
- Yüzer, T., V. (2013). *Uzaktan Öğrenmede Etkileşimlilik: Ortaya Çıkışı, Kullanılan Teknolojiler ve Bilgi Akışı*. Ankara, Kültür Ajans Yayınları.

## EKLER

### EK 1: Etik Kurul Raporu



T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı :97132852/050.01.04/  
Konu :Doç. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN

EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ ANABİLİM DALINA

İlgi :09/04/2015 tarihli, 86910 sayılı ve "Hakan POLAT" konulu yazı

Anabilim Dalımız Öğretim Üyesi Doç. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN yönetiminde, Dok. Öğr. Hakan POLAT'a ait "**Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetimi**" konulu çalışma ile ilgili Etik Kurul Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmzalıdır.  
Prof.Dr. Mustafa KAPLAN  
Kurul Başkanı

Not : Araştırmacıların TÜBİTAK'a yapılacak başvurular için, tüm üyelerin ıslak imzalarının bulunduğu etik kurul kararını talep etmeleri gerekmektedir.

EK :  
Etik Kurul Kararı 1(bir) sayfa

T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ  
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulu Başkanlığı

**ETİK KURUL KARARI**

TOPLANTI TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR NO	ÇALIŞMACININ ADI SOYADI
05.05.2015	09	04	Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN

**KARAR**

“Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetimi” konulu çalışma etik kurulumuzda görüşülmüş olup; çalışmanın etik kurallara uygun olduğuna oybirliğiyle karar verilmiştir.

Prof. Dr. Mustafa KAPLAN (Başkan)			
Prof. Dr. Engin ŞAHNA (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Neriman ÇOLAKOĞLU (Üye)	
Prof. Dr. Sefa KAZANÇ (Üye)	Bulunmadı	Prof. Dr. Süleyman Serdar KOCA (Üye)	
Doç. Dr. Erdal TAŞKIN (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Demet ÇİÇEK (Üye)	
Doç. Dr. Fatih FIRDOLAŞ (Üye)		Doç. Dr. Yalın Kılıç TÜREL (Üye)	
Doç. Dr. Ertan EVİN (Üye)	Bulunmadı	Doç. Dr. Alper Osman ÖĞRENMİŞ (Üye)	
Doç. Dr. Murat SUNKAR (Üye)		Doç. Dr. Yüksel SAVUCU (Üye)	
Doç. Dr. Funda GÜLCÜ BULMUŞ (Üye)		Yrd. Doç. Dr. Nurhan HALİSDEMİR (Üye)	

## EK 2: Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 24/08/2015-104928



T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Genel Sekreterlik

GÜNLÜ EVRAK

Sayı :11611387/044/  
Konu :Anket Çalışması (Hakan POLAT)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :19/08/2015 tarihli, 104396 sayılı ve "Anket Çalışması" konulu yazı

Danışmanlığımı Doç. Dr. Mukadder BOYDAK ÖZAN'ın yaptığı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı doktora öğrencisi Hakan POLAT'ın, "Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetimi" konulu araştırmasında deneysel çalışma yapmak üzere, Üniversitemiz Eğitim Fakültesi; Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve İ.Ö. Matematik Öğretmenliği bölümlerinde 3. yarıyılıda yer alan "Öğretim İlke ve Yöntemleri" dersini kullanması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

e-ımalıdır.  
Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ  
Rektör

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE

Ayrıntılı bilgi için irtibat : Saliha Temiz

Tel:

Faks:

E-Posta :

Elektronik ağı:http://www.firat.edu.tr

halklailiskiler@firat.edu.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

## EK 3: ÖYS ve Sanal Sınıf Yazılımı Kullanım İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 11/12/2015-120441



T.C.  
FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ



Genel Sekreterlik

Sayı :11611387/402.03.01/  
Konu :Hakan POLAT

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi :Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün, 01.12.2015 tarih ve 118632 sayılı yazısı.

Uzaktan Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nün, "Hakan Polat" konulu 09.12.2015 tarih ve 120072 sayılı yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgileriniz ile gereğini rica ederim.

e-imzalıdır.  
Prof.Dr. Kutbeddin DEMİRDAĞ  
Rektör

EK :  
Yazı (1 Sayfa)

Firat Üniversitesi Rektörlüğü 23119 ELAZIĞ/TÜRKİYE  
Tel: 0 (424) 237 00 00 Faks: 0 424 2122717  
E-Posta: : Elektronik ağ:http://www.firat.edu.tr  
halklailiskiler@firat.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için İrtibat : Tuba KAYALI

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



**FIRAT ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ**

Uzaktan Eğitim Merkezi Müdürlüğü

Sayı :68490515/730.10/  
Konu :Hakan POLAT

**GENEL SEKRETERLİĞE**

İlgi :01.12.2015 Tarih ve 118994 sayılı yazınız.

İlgi sayılı yazınız ile Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yöntemi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Doç.Dr. Mukadder Boydak OZAN'ın danışmanlığındaki doktora öğrencisi Hakan POLAT 'ın "Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Sınıf Yönetimi" konulu araştırmasında deneysel çalışma yapmak üzere Öğrenme Yöntemi Sistemi (LMS) ve Sanal sınıf yazılımının kullanılması Merkez Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır.  
Yrd.Doç.Dr. Mustafa KAYA  
Merkez Müdürü

## EK 4: Ön Çalışma Anket Formu

### ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME ANKETİ

Çevrimiçi ortamlara (LMS / Sanal Sınıf ortamlarına) ilişkin görüşlerinize gereksinim duyulmaktadır. Tüm soruları içtenlikle ve samimiyetle yanıtlamanızı beklemekteyiz. Bilgiler sadece bilimsel veri elde etmek ve çevrimiçi ortamların geliştirilmesine katkı sağlama amacıyla kullanılacaktır. Katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür ederiz.

Cinsiyetiniz :  Bayan  Erkek

Yaşınız : .....

**Çevrimiçi ortamların daha kullanılabilir olması için neleri içermesi gerekir.**

- Görünüm Kişiselleştirmesi  Yardım Seçenekleri  Site haritası  
 Dersin tanımı, amaç ve hedefleri  Ders içeriği  Ders takvimi  
 (Diğer).....

**Çevrimiçi ortamlar için en uygun öğretim yöntemlerini seçiniz.**

- Düz Anlatım  Soru-Cevap  Tartışma  
 Problem çözme  Örnek olay  Karma  
 (Diğer).....

**Çevrimiçi ortamlarda öğretmen hangi rollerde olmalıdır.**

- Konu uzmanı  Teknik destekleyici  Ders sunucu  
 Öğretici  Öğretim tasarımcısı  Birleştirici  
 Değerlendirme uzmanı  Denetleyici  Teşvik edici  
 Arabulucu  Özel Öğretmen  Gözlemci  
 (Diğer).....

**Çevrimiçi ortamlarda öğrenci motivasyonunu arttıran etkenleri seçiniz.**

- Sürekli öğretmen desteği ve geribildirim  
 Öğretmen tarafından sık yapılan duyuru ve güncellemeler  
 Nitelikli ve teknolojiye yakın öğretmenler  
 Sohbet-forum-tartışma-paylaşım ortamlarına katılım  
 Değerlendirme ölçütlerinin çeşitliliği  
 Öğretmen-öğrenci etkileşimi  
 Öğrenci-öğrenci etkileşimi  
 Öğrenci-materyal (içerik) etkileşimi  
 Öğrencinin kendi performansını değerlendirmesi  
 Kaliteli öğrenim materyalleri  
 Sisteme erişim kolaylığı  
 (Diğer).....

**Çevrimiçi ortamlarda zaman yönetimini olumsuz etkileyen nedenler hangileridir.**

- Kullanılan yazılım ve internetle ilgili teknik sorunlar  
 Öğrencilere verilen yanıtlar  
 Önceki dersin özeti  
 Öğrencilerin derse katılımı  
 Öğretmenin derse hazırlıksız girmesi  
 Öğretmenin ders dışı etkinlik, konuşma, fıkra, vb. yapması  
 (Diğer).....

**Çevrimiçi ortamlarda hangi iletişim araçları etkileşimi daha çok artırır.**

- E-Posta  E-Sohbet  Forum Tartışma Alanları  
 Ses-Görüntü  Uygulama Paylaşımı  
 (Varsa iletişim için kullandığımız diğer uygulamaları belirtiniz)



## ÇEVİRİMİÇİ ORTAMLARDA SINIF YÖNETİMİNE İLİŞKİN DEĞERLENDİRME ANKETİ

Kullanmakta olduğunuz uzaktan eğitim öğrenme sistemini ve sanal sınıf uygulamalarını ele alarak sınıf yönetimi bağlamında aşağıdaki anketi yanıtlayınız.

- 1) Kesinlikle Katılmıyorum
- 2) Katılmıyorum
- 3) Kısmen Katılıyorum
- 4) Katılıyorum
- 5) Kesinlikle Katılıyorum

S.N	Madde	1	2	3	4	5
1	Öğretmen, öğrencinin istenmeyen davranışlarına tepki göstermelidir.	1	2	3	4	5
2	Ders ortamının düzeni için ödül-ceza türü yaptırımlar olmalıdır.	1	2	3	4	5
3	Öğrencilerdeki kabul edilmeyen davranışların değiştirilmesi sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
4	Etkinlikler gruptan çok bireye yönelik olmalıdır.	1	2	3	4	5
5	Eğitim sürecinde düzenlemeler önceden planlanmalıdır.	1	2	3	4	5
6	İstenmeyen olası davranışlar önceden kestirilerek önlemler alınmalıdır.	1	2	3	4	5
7	Etkinlikler bireyden çok gruba yönelik olmalıdır.	1	2	3	4	5
8	Dersle ilgili amaçlar, hedefler, kurallar, plan ve programlar önceden belirlenmeli ve duyurulmalıdır.	1	2	3	4	5
9	Uygulama ve etkinliklerde öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10	Bir uygulamaya geçilmeden önce, öğrenciler ona bu açılarından hazırlanmalıdır.	1	2	3	4	5
11	Öğrencilerin kişisel özellikleri gözetilerek eğitsel yaşamları düzenlenmelidir.	1	2	3	4	5
12	Eğitim etkinliklerinde öğretmen etkin, öğrenci pasif olmalıdır.	1	2	3	4	5
13	Eğitim amaçları ve sınıf içi kuralların belirlenmesinde öğrenciye yer verilmemelidir.	1	2	3	4	5
14	Kurallar sadece öğretmen tarafından belirlenir ve değişmez.	1	2	3	4	5
15	Öğretmen – öğrenci ilişkileri ve iletişimi aşırı ölçüde resmi olmalıdır.	1	2	3	4	5
16	Disiplinin sağlanması için öğretmenin otokrat olduğu yöntemler uygulanmalıdır.	1	2	3	4	5
17	Öğretmen tarafından verilen bilgi sorgulanmaksızın kabul edilmelidir.	1	2	3	4	5
18	Çevrimiçi ortamlarda sınıf yönetimi, öğrencinin duygusal, düşünsel ve zihinsel gelişimine uygun insancıl bir model olmalıdır.	1	2	3	4	5
19	Eğitim-öğretim uygulama ve etkinliklerinin merkezinde öğrenci yer almalıdır.	1	2	3	4	5
20	Çevrimiçi öğrenme ortamında uyulması gereken kurallar, öğretim yöntemleri, dersin amacı vb. etkinlikler demokratik bir biçimde tartışılarak belirlenmelidir.	1	2	3	4	5
21	Öğretmen daha çok rehberlik ve uzlaştırıcı rolü oynamalıdır.	1	2	3	4	5
22	Öğrenme ortamının yönetimi demokratik bir şekilde sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
23	Öğrenme esnek ve katılımcı bir şekilde olmalıdır.	1	2	3	4	5
24	Öğrenilen bilgi araştırılmalı ve sorgulanmalıdır.	1	2	3	4	5

Çevrimiçi ortamlarda sınıf yönetimi etkinliklerine ilişkin belirtmek istediğiniz görüşlerinizi yazınız.

.....

.....

.....

## EK 5: Başarı Testi

ÖİY dersine yönelik aşağıdaki soruları dikkatli bir şekilde okuyarak size göre doğru olan seçeneği işaretleyiniz.

- 1) Yöntem seçimine ilişkin olarak, aşağıdakilerden hangisi doğru kabul edilemez?
  - a) Bir öğretmen, öğrenci katılımını düşünerek yöntemini belirleyebilir.
  - b) En iyi yöntem, duruma göre değişiklik gösterebilir.
  - c) Öğrencilerin yaş grubu, yöntem seçerken dikkate alınmalıdır.
  - d) Her zaman öğrencilerin isteğine göre yöntem seçilmelidir.
  - e) Fiziki olanaklara göre yöntem seçilmelidir.
- 2) Eğitim öğretim ortamına karşı felsefi bakış açısını yansıtan kavram aşağıdakilerden hangisidir?
  - a) Öğretim modeli
  - b) Öğretim yöntemi
  - c) Öğretim tekniği
  - d) Öğretim stratejisi
  - e) Öğretim programı
- 3) Öğretmenlerin sınıfta öğrenmeyi sağlamak için yaptıkları uygulamalar, başka bir deyişle öğretim yönteminin uygulama biçimi aşağıdakilerden hangisi ile ifade edilebilir?
  - a) Taktik
  - b) Yöntem
  - c) Teknik
  - d) Kuram
  - e) Model
- 4) Teknik, strateji ve yöntem kavramlarının hiyerarşik sıralaması en üstten alta doğru nasıl olur?
  - a) Teknik, Yöntem, Strateji
  - b) Strateji, Teknik, Yöntem
  - c) Yöntem, Strateji, Teknik
  - d) Strateji, Yöntem, Teknik
  - e) Yöntem, Teknik, Strateji
- 5) “Öğrenme ortamlarında, yaparak-yaşayarak öğrenme önemsenmelidir.” görüşü, hangi öğretim ilkesine uygundur?
  - a) Aktivite
  - b) Bütünlük
  - c) Güncellik
  - d) Açıklık
  - e) Yaşama Uygunluk
- 6) Aşağıdakilerden hangisi bir öğretmenin derste uygulayacağı yöntemi seçmesinde doğrudan etkili değildir?
  - a) Konuya uygunluk
  - b) Öğrenciye uygunluk
  - c) Zaman
  - d) Maliyet
  - e) Diğer sınıflarda uygulanmış olması
- 7) Bireylerin hazır bulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi ve öğretimin ona göre şekillendirilmesi gerektiğini savunan öğretim ilkesi aşağıdakilerden hangisidir?
  - a) Somuttan soyuta
  - b) Bilinenden bilinmeyene
  - c) Yakından uzağa
  - d) Bütünden parçaya
  - e) Bireye görelilik

- 8) Ülkemiz eğitim sistemi içinde beliren önemli sorunlardan birisi de öğrencilerin yüksek öğrenimde aldıkları eğitimle, hazırlandıkları mesleğin gerçeklerinin farklılık arz etmesidir. Bu sorun aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisine yoğunlaşmakla giderilebilir?
- Açıklık
  - Somuttan soyuta
  - Hayatilik
  - Öğrenciye görelilik
  - Ekonomiklik
- 9) Yaz tatilinde bir sonraki yılın çalışmaları için hazırlık yapan Mehmet Öğretmen, çalışmalarında öğrencilerin sahip oldukları bilgi ve tecrübeleri dikkate alması aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisi ile ilgilidir?
- Somuttan soyuta
  - Bilinenden bilinmeye
  - Yakından uzağa
  - Bireye görelilik
  - Hayatilik
- 10) Özellikle ilköğretim birinci kademedeki öğretmenler matematik derslerinde hedef davranışları daha kalıcı bir şekilde kazandırmak için numuneler, eşyalar ve araç gereçlerden faydalanırlar. Öğretmenlerin derslerde bu şekilde bir öğretim yolu izlemelerinin en önemli sebebi aşağıdakilerden hangisidir?
- Öğretimi basitten karmaşığa doğru aşamalandırmak
  - Öğretimde ekonomiklik ilkesini işe koşmak
  - Öğretimi yaşama yakın hale getirmek
  - Öğretimi somuttan soyuta doğru aşamalandırmak
  - Öğretimi bilinenden bilinmeyene doğru aşamalandırmak
- 11) Hasan Öğretmen dersinin ilk beş dakikasını bir önceki dersinin tekrarına ayırmakta, konuyu yanlış öğrenen veya eksik anlayan öğrenciler varsa yeni konuya geçmeden bu eksikliklerin giderilmesini sağlamaktadır. Hasan Öğretmen'in yaptığı bu uygulama aşağıdaki öğretim ilkelerinden hangisine en yakındır?
- Açıklık
  - Somuttan soyuta
  - Bilinenden bilinmeyene
  - Öğrenciye görelilik
  - Yakından uzağa
- 12) Ön öğrenmelerin yeterli olmadığı ve konunun yeni öğrenilmeye başlanıldığı bir durumda aşağıdaki model veya stratejilerden hangisi seçilmelidir?
- İş birliğine dayalı öğrenme
  - Tam öğrenme modeli
  - Buluş yoluyla öğretim
  - Sunuş yoluyla öğretim
  - Problem çözmeye dayalı öğretim
- 13) Yöntem seçimine ilişkin olarak, aşağıdakilerden hangisi doğru kabul edilemez?
- Bir öğretmen, öğrenci katılımını düşünerek yöntemini belirleyebilir.
  - En iyi yöntem, duruma göre değişiklik gösterebilir.
  - Öğrencilerin yaş grubu, yöntem seçerken dikkate alınmalıdır.
  - Her zaman öğrencilerin isteğine göre yöntem seçilmelidir.
  - Fiziki olanaklara göre yöntem seçilmelidir.
- 14) Sunuş yoluyla öğretme stratejisine giren öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Soru-cevap
  - Düz anlatım
  - Grup çalışması
  - Tartışma
  - Proje

- 15) Aşağıda sıralanan bu maddeler, hangi öğretim stratejisini vurgulamaktadır?
- Bruner'in görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur.
  - Öğrenci merkezlidir.
  - Önce örneklerin sunumunu gerektirir.
- Sunuş yoluyla öğretim
  - Buluş yoluyla öğretim
  - Araştırma inceleme yoluyla öğretim
  - Bireysel öğretim
  - Mikro öğretim
- 16) Aşağıdakilerden hangisi tartışma yönteminin dezavantajlarından birisidir?
- Hep dinleyici olmak izleyicileri sıkabilir
  - Öğretmenin öğrencileri tanınması gecikir
  - Analiz düzeyinde davranış geliştirmek zordur
  - Öğretmen sunuya iyi hazırlanmazsa zorluklar yaşayabilir
  - Sınıfa hakimiyet zorlaşabilir
- 17) Öğretmen sınıfı gruplara bölmüş, onlara bazı görevler vermiştir. Gruplar kendi içlerinde ve karşılıklı olarak bazı çalışmalar yapmışlar ve ürünlerini birbirlerine sunmuşlardır. Öğretmenin yapmış olduğu bu organizasyon hangi öğretim modelinde değerlendirilebilir?
- Davranışsal model
  - Etkili iletişim modeli
  - Sosyal etkileşim modeli
  - Bilgi-işleme modeli
  - Bireysel model
- 18) Aşağıdakilerden hangisi öğretim yöntemlerinden biri değildir?
- Düz anlatım
  - Soru-cevap
  - Örnek olay
  - Sempozyum
  - Problem çözme
- 19) Kalabalık gruplara çok bilgi vermek için seçilebilecek en uygun öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Sempozyum
  - Düz anlatım
  - Proje
  - Örnek olay
  - Problem çözme
- 20) Altı şapkalı düşünme tekniğinde "kırmızı şapka" ne tür bir görüşü temsil eder?
- Karamsar bakış
  - Duygusal bakış
  - İyimser bakış
  - Yenilikçi bakış
  - Tarafsız bakış
- 21) Bir öğretmenin dersin hangi aşamasında soru sorması en uygun davranış olur?
- Geçmiş dersin tekrarı yapılırken
  - Hazırlık aşamasında
  - Değerlendirme aşamasında
  - Gerekli gördüğü her zaman
  - Bir miktar konuyu sunduktan sonra
- 22) Aşağıdakilerden hangisi problem çözmenin aşamalarından biri değildir?
- Problemin farkında olma
  - Problemi tanımlama
  - Problemi oluşturma
  - Probleme ilgili veri toplama
  - Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma

- 23) Bir öğretmen, daha önceden karşılaşmış olduğu bir trafik kazasını derste öğrencilere yazılı bir metin ile sunmuş, ardından tartışma ortamı açmış ve öğrenciyle birlikte çözüm üretmeye çalışmıştır. Öğretmenin kullandığı öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Gösteri
  - Örnek olay
  - Soru-cevap
  - Gösterip yaptırma
  - Düz anlatım
- 24) Öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde, önceden belirlenmiş becerilerin öğretmen adayları tarafından yapılması ve kayıt altına alınmasına dayalı öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Mikro öğretim
  - Drama
  - Gösterip yaptırma
  - Gezi gözlem
  - Proje
- 25) Tıp fakültesi öğrencisinin kadavra üzerinde çalışması ya da pilotluk eğitimi hangi öğretim yöntemiyle açıklanabilir?
- Drama
  - Rol yapma
  - Benzetim
  - Örnek olay
  - Mikro
- 26) Belirli beceri alanlarının öğretilmesinde önce öğretmen tarafından becerilerin sergilenmesi ve daha sonra öğrenciden aynı becerilerin gösterilmesinin istendiği öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Gösterip-yaptırma
  - Yaparak yaşayarak öğrenme
  - Aktif öğrenme
  - Beceri yoluyla öğrenme
  - Benzetim yoluyla öğrenme
- 27) Alanında uzman bir konuşmacının bir konu hakkında konuşma yapması ve daha sonra izleyicilerin, konuşmacıya sorular sormaları biçiminde uygulanan teknik aşağıdakilerden hangisidir?
- Seminer
  - Düz anlatım
  - Panel
  - Soru-cevap
  - Konferans
- 28) Teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında aşağıdaki öğretim yönteminin hangisi oldukça etkili olduğu söylenebilir?
- Düz anlatım
  - Soru-cevap
  - Gösterip-yaptırma
  - Benzetim
  - Tümevarım
- 29) Aşağıdakilerden hangisi yöntem seçiminde etkili unsurlardan biri olamaz?
- Öğrenci grubunun özellikleri
  - Maliyet
  - Okul idaresinin beklentileri
  - Zaman ve fiziksel olanaklar
  - Dersin veya konunun özelliği
- 30) Aşağıdakilerden hangisi düz anlatım yönteminin sınırlılıklarından biri değildir?
- Tek yönlü iletişim vardır
  - Uzun ve sıkıcı tekrarlar yapılır
  - Öğrenciler pasiftir
  - Ezberden başka düşünme davranışı gerçekleşmez
  - Kısa zamanda çok bilgi sunulur

- 31) Olmuş ya da olması muhtemel bir durumun öğrencilere sunulması ve sonrasında bu durumun içindeki problemin tartışılması biçimindeki öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- Gösteri
  - Soru-cevap
  - Münazara
  - Örnek olay
  - Benzetim
- 32) Aşağıdakilerden hangisi gezi-gözlem yönteminin en önemli yararı olarak kabul edilebilir?
- Dersi daha eğlenceli hale getirme
  - Okulun kaynaklarını daha iyi kullanma
  - Olayları-işlemleri gerçek ortamda görme
  - Dersi farklı bir yöntemle işleme
  - Gezi planı yapma konusunda deneyim kazandırma
- 33) Aşağıdakilerden hangisi kavram haritası oluşturmada izlenecek aşamalardan biri değildir?
- İlk aşamada kavramlar sık tekrar edilip iyice öğrenilir
  - Temel düşünce ya da ilke belirlenip ayrı bir yere not edilir
  - Kavramlar kutu ya da yuvarlaklar biçiminde işaretlenir
  - Kavramlar aşamalı bir biçimde yazılır
  - Kavramlar ilişki biçimlerine göre birleştirilir
- 34) Öğrencilerin bir problem/konu hakkında hızlı düşünmesini, çabuk karar vermesini ve hepsinin görüşlerini söylemesini, sonra da bu görüşlerin tartışılıp bir ana fikre varılmasını hangi teknikte sağlanabilir?
- Hızlı düşünme
  - Zıt panel
  - Büyük Grup tartışması
  - Beyin fırtınası
  - Küçük Grup tartışması
- 35) Ahmet öğretmen öğretim yöntemi belirlerken sürekli kullandığı ve alışkın olduğu yöntemi tercih etmektedir. Bu durum yöntem seçimini etkileyen faktörlerden hangisi ile açıklanabilir?
- Öğretmenin kişiliği
  - Öğrenci grubunun büyüklüğü
  - Öğrencinin kişiliği
  - Maliyet
  - Öğretmenin yönetime yatkın olması
- 36) Öğretmenin dersinde tartışma yönteminden istenen faydayı sağlayabilmesi için öncelikle aşağıdakilerden hangisinin dikkate alınmasına gerek vardır?
- Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgilerinin olmasına,
  - Öğrencilerin tartışmak istemesine,
  - Sınıfın çok kalabalık olmasına,
  - Hedeflerin yazılı hale getirilmesine,
  - Öğrencilerin kavram yanlışlarının giderilmesine
- 37) Bilgiler arasındaki hiyerarşik ilişkiyi genelden özele doğru ele alıp, görsel hale getirerek somut veriler-bilgiler sunmayı amaçlayan yöntem hangisidir?
- Düz anlatım
  - Kavram haritaları
  - Gösterip-Yaptırma
  - Gezi-Gözlem
  - Örnek olay
- 38) Bir tartışma belirleyip, bu konunun lehinde veya aleyhinde görüş belirtecek iki grup oluşturarak, sonuçta görüşünü iyi savunan grubu belirleme biçimindeki teknik aşağıdakilerden hangisidir?
- Panel
  - Münazara
  - Forum
  - Grup tartışması
  - Yarışma

- 39) Aşağıdakilerden hangisi proje yönteminin özelliklerinden biri değildir?
- Genellikle sınıf içi çalışmalarla yapılır
  - Öğrencilerin yaratıcı niteliklerinin gelişmesine yardımcı olur
  - Genellikle sınıf dışı çalışmalarla yapılır
  - Öğrencilerin iletişim becerileri gelişir
  - Öğretmen yönlendirici ve destekleyici rol üstlenir
- 40) Soru-cevap yöntemiyle ilgili olarak aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?
- Cevap için öğrenciye yeterli zaman verilmelidir
  - Öğrenciye adıyla hitap edilerek soru sorulmalıdır
  - Sadece bilgi basamağına yönelik soru sorulmalıdır
  - Öncelikle gönüllü öğrencilere söz hakkı verilmelidir
  - Öğretmenler soruların niteliğini iyi bilmelidir
- 41) Aşağıdaki temel özellikleri sıralanan öğretim yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?
- İleri sürülen fikirler kaydedilir.
  - Ortaya atılan fikirler doğru ya da yanlış diye yargılanmaz.
  - Öğrencilerin yaratıcı düşünceleri gelişir.
  - Kısa zamanda çok sayıda fikir üretilir.
- Örnek olay
  - Drama
  - Beyin fırtınası
  - Soru-cevap
  - Altı şapka düşünme
- 42) Aşağıdakilerden hangisi örnek olay yönteminin sınırlılıkları arasında yer almaz?
- Uzun zaman alır
- Öğrenci sayısının az olduğu sınıflarda uygulanması zordur
  - Öğretmenin ön hazırlık yapmasını gerektirir
  - Tartışma esnasında zorluklarla karşılaşılabilir
  - Olayı tam ve detaylı yazmak güç olabilir
- 43) Genellikle öğrenilmiş konuların tekrar etmek isteyen bir öğretmen aşağıdaki öğretim tekniklerinden hangisini kullanmalıdır?
- Panel
  - Zıt panel
  - Çember
  - Forum
  - Altı şapkalı düşünme tekniği

## EK 6: ÖİY Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyerek gösteriniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	ÖİY dersindeki konular çok ilgimi çekiyor.	1	2	3	4	5
2	ÖİY dersi çok sevdiğim bir derstir.	1	2	3	4	5
3	ÖİY dersi ile ilgili kaynakları okumaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
4	ÖİY dersi benim için heyecan vericidir.	1	2	3	4	5
5	Diğer derslere göre ÖİY dersine çalışmaktan daha çok hoşlanırım.	1	2	3	4	5
6	ÖİY dersi ile ilgili hiç konuşmasak daha mutlu olurum.	1	2	3	4	5
7	ÖİY dersinin anlamsız bilgilerle dolu olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
8	ÖİY dersi kolay bir derstir.	1	2	3	4	5
9	ÖİY dersi eğlenceli bir derstir.	1	2	3	4	5
10	ÖİY dersinin önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
11	ÖİY dersini tüm öğretmen adaylarının alması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
12	Öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmenin gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
13	Öğretmen olduğumda ÖİY Dersi ile ilgili bir şey hatırlayacağımı sanmıyorum.	1	2	3	4	5
14	ÖİY dersinin öğretimin içeriğini düzenleyebilme bakımından önemli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
15	ÖİY dersinin mesleki yaşantıma katkı sağlamadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
16	ÖİY dersinde öğretimle ilgili çeşitli yöntem ve teknikler öğrendiğim için kendimi şanslı buluyorum.	1	2	3	4	5
17	ÖİY dersinde edindiğim bilgiler öğretmenlik yaşantıma çok katkı sağlayacaktır.	1	2	3	4	5
18	ÖİY dersi olmasa öğrencilik sürecinin daha zevkli olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
19	ÖİY dersinin öğretimde karşılaştığım sorunları çözmeme yardımcı olacağını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
20	Öğretimde doğru yöntem seçimi için ÖİY dersini gerekli görüyorum.	1	2	3	4	5
21	ÖİY dersini, öğretimin etkililiğini artırmak açısından önemli görüyorum.	1	2	3	4	5
22	Tercih hakkı tanınsaydı ÖİY dersi yerine başka bir ders alırdım.	1	2	3	4	5
23	ÖİY dersini, doğru materyal kullanımı açısından önemli buluyorum.	1	2	3	4	5
24	ÖİY dersini kuru bilgi yığını olarak görüyorum.	1	2	3	4	5
25	ÖİY dersini, öğretime yönelik kararlar alabilme açısından önemli görüyorum.	1	2	3	4	5
26	Yetki verseler Eğitim Fakültelerinden ÖİY dersini kaldırırım.	1	2	3	4	5



## EK 7: Web Tabanlı Öğretim Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyerek gösteriniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	WTÖ, klâsik eğitim kadar etkilidir.	1	2	3	4	5
2	WTÖ, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.	1	2	3	4	5
3	WTÖ'de yeterli geribildirim alabiliyorum.	1	2	3	4	5
4	WTÖ, kendime olan özgüvenimi artırıyor.	1	2	3	4	5
5	WTÖ'de öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.	1	2	3	4	5
6	WTÖ, beni araştırmaya teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
7	WTÖ, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
8	Aldığım WTÖ'e güveniyorum.	1	2	3	4	5
9	WTÖ'de düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5
10	WTÖ, kendi hızıma uygun öğrenme fırsatı sağlıyor.	1	2	3	4	5
11	WTÖ'in yaygınlaşması toplum için yararlıdır.	1	2	3	4	5
12	Yükseköğretimde WTÖ uygulamalarına geçilmelidir.	1	2	3	4	5
13	WTÖ, önümüzdeki yıllarda kaçınılmaz olacaktır.	1	2	3	4	5
14	WTÖ'i arkadaşlarıma tavsiye ediyorum.	1	2	3	4	5
15	WTÖ'de yeterli rehberlik hizmeti verilebilmektedir.	1	2	3	4	5
16	WTÖ, sorumluluk duygusunu geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
17	WTÖ, yaşamboyu öğrenmeyi sağlar.	1	2	3	4	5
18	WTÖ, klâsik eğitim kadar etkilidir.	1	2	3	4	5
19	WTÖ, eğitim sorununa alternatif bir çözümdür.	1	2	3	4	5
20	WTÖ'de yeterli geribildirim alabiliyorum.	1	2	3	4	5
21	WTÖ, kendime olan özgüvenimi artırıyor.	1	2	3	4	5
22	WTÖ'de öğretim elemanlarıyla iletişim kurabiliyorum.	1	2	3	4	5
23	WTÖ, beni araştırmaya teşvik ediyor.	1	2	3	4	5
24	WTÖ, üniversite-sanayi işbirliğini teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
25	Aldığım WTÖ'e güveniyorum.	1	2	3	4	5
26	WTÖ'de düşüncelerimi daha özgürce ifade edebiliyorum.	1	2	3	4	5

## EK 8: Çevrimiçi Öğrenme Hazır Bulunuşluluk Tutum Ölçeği

Aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyerek gösteriniz.

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Microsoft Office Programlarının (Word, Excel ve PowerPoint) temel fonksiyonlarını kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
2	Çevrimiçi öğrenme yazılımlarının nasıl yönetileceği konusundaki bilgime ve becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
3	Çevrimiçi öğrenme konusunda bilgi edinmek ya da toplamak amacıyla internet (Google, Yahoo) kullanabilme becerime güvenirim.	1	2	3	4	5
4	Kendi çalışma planımı uygularım.	1	2	3	4	5
5	Öğrenme problemleriyle karşılaştığımda yardım ararım.	1	2	3	4	5
6	Zamanı iyi yönetirim.	1	2	3	4	5
7	Öğrenme hedeflerimi belirlerim.	1	2	3	4	5
8	Öğrenme performansım ile ilgili yüksek beklentilerim var.	1	2	3	4	5
9	Kendi öğrenme sürecimi yönlendirebilirim.	1	2	3	4	5
10	Çevrimiçi eğitim sürecinde, diğer çevrim-içi aktiviteler (chat yapmak, internette sörf yapmak) dikkatimi dağıtmaz.	1	2	3	4	5
11	İhtiyaçlarım doğrultusunda çevrimiçi öğrenme materyallerini tekrar gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
12	Yeni fikirlere açıgımdır.	1	2	3	4	5
13	Öğrenme motivasyonuna sahibimdir.	1	2	3	4	5
14	Hatalarımdan ders alırım.	1	2	3	4	5
15	Fikirlerimi başkalarıyla paylaşmayı severim.	1	2	3	4	5
16	Başkalarıyla etkili bir şekilde iletişim kurmak için çevrim-içi araçları (e-mail, sohbet/görüşme gibi) kullanma konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
17	Yazışarak kendimi ifade etme (duygularımı ve mizah anlayışımı) konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5
18	Çevrimiçi tartışmalarda soru yöneltebilme konusunda kendime güvenirim.	1	2	3	4	5

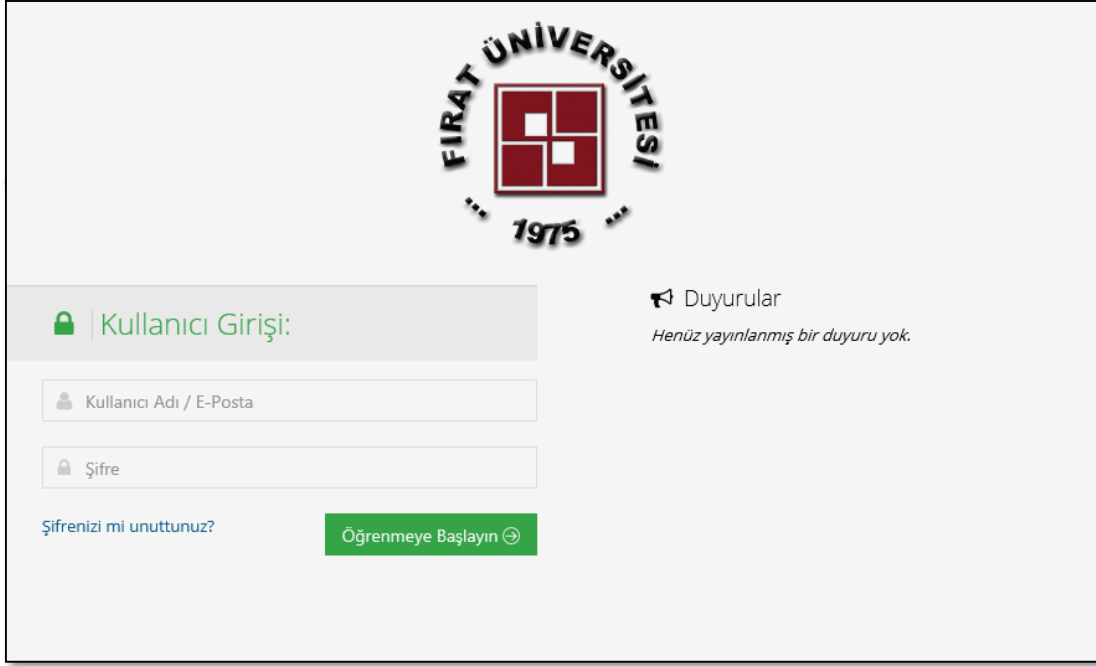
## EK 9: Sınıf Yönetimi Ölçeği

Sınıfların yönetimine ilişkin aşağıdaki ifadelere katılma düzeyinizi ölçekte sizin için uygun olan seçeneği “X” şeklinde işaretleyerek gösteriniz.

M.N	Madde	Katılma Düzeyi				
		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Öğrenci öğrenme-öğretme ortamına aktif katılır	1	2	3	4	5
2	Öğrenci kendi özdenetimini yapar.	1	2	3	4	5
3	Ortam, farklı yöntem ve teknikler için uygun değildir.	1	2	3	4	5
4	Öğrenci kendi hızında öğrenmeyi gerçekleştirir.	1	2	3	4	5
5	Öğretim elemanı teknik konularda yeterlidir.	1	2	3	4	5
6	Öğrencinin ilgi ve merakı sürekli sağlanır.	1	2	3	4	5
7	Etkili iletişim gerçekleşmez.	1	2	3	4	5
8	Öğrenci sınıf ortamında ders dinlerken çekinir.	1	2	3	4	5
9	Öğretim elemanı öğrencileri araştırmaya sevk eder.	1	2	3	4	5
10	Öğretim elemanı öğrencilere rehberlik eder.	1	2	3	4	5
11	Zaman yeterince verimli kullanılmaz.	1	2	3	4	5
12	Öğrenciler kendi davranışlarını yönetir.	1	2	3	4	5
13	Öğretim elemanı öğrencileri motive etmek için pekiştirici kullanır.	1	2	3	4	5
14	Öğrenme etkinlikleri öğrencinin kişisel ihtiyaçlarına ve beklentilerini karşılar.	1	2	3	4	5
15	İletişim mesafesi söz konusu değildir.	1	2	3	4	5
16	Ortam, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımı için uygundur.	1	2	3	4	5
17	Sınıf ortamı öğrenme için teknolojik araçlar içerir.	1	2	3	4	5
18	Öğretim elemanı dersin her aşamasında dönüt verir.	1	2	3	4	5
19	Geribildirim çok zayıftır.	1	2	3	4	5
20	Öğrencilerin kendilerini yönetme becerisi gelişir.	1	2	3	4	5
21	Zaman sadece ders faaliyetleri ile geçer.	1	2	3	4	5
22	Öğretim elemanı, öğrencilerin istek, ihtiyaç ve problemlerini açıklamalarına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
23	Öğretim elemanı sıcakkanlı, arkadaşça bir davranış sergiler.	1	2	3	4	5
24	Ders materyalleri ilgi çekici değildir.	1	2	3	4	5
25	Öğretim elemanı öğrencilerin motivasyonunu ve ilgisini sürekli canlı tutacak teknikleri kullanır.	1	2	3	4	5
26	Öğretim elemanı öğrenciyi destekler.	1	2	3	4	5
27	Dersin her aşamasında öğrencinin dikkati sağlanır.	1	2	3	4	5
28	Öğrencilerin ait olma ve tanınma ihtiyacını karşılar.	1	2	3	4	5
29	İletişim saygıya dayalı bir ortamda gerçekleşir.	1	2	3	4	5
30	Sadece öğretim elemanının merkezde olduğu yöntemler uygulanır.	1	2	3	4	5
31	Görsel içeriklere yer verilir.	1	2	3	4	5
32	Ortamın sosyal boyutu sınıfın organizasyonu için yeterlidir.	1	2	3	4	5
33	Öğretim elemanı yönlendirme ve rehberlik yapmaz.	1	2	3	4	5
34	Öğretim elemanı etkili bir lider davranışı gösterir.	1	2	3	4	5
35	Uyulması gereken kurallar öğrencilerle belirlenir.	1	2	3	4	5
36	Öğrenci öğrenme sorumluluğunu kendisi üstlenir.	1	2	3	4	5
37	Dersin içeriği ve hedeflerinden öğrenci haberdardır.	1	2	3	4	5
38	Ortamın fiziksel yapısı/ görselliği önemsizdir.	1	2	3	4	5
39	Öğretim elemanı öğrencileri cesaretlendirir.	1	2	3	4	5
40	Kullanılan ders materyalleri öğrenme için yeterlidir.	1	2	3	4	5
41	Kurallar herkes için geçerlidir.	1	2	3	4	5
42	Öğrencinin etkinlikleri tamamlamasına fırsat verilir.	1	2	3	4	5
43	Öğrenci önceden belirlenen kurallara uymak zorundadır.	1	2	3	4	5
44	Öğretim elemanı öğrencilere demokratik bir tutum sergiler.	1	2	3	4	5
45	Kurallar olumlu alışkanlıklar kazandırır.	1	2	3	4	5
46	Ders öncesi düzeni sağlamak için zaman harcanmaz.	1	2	3	4	5

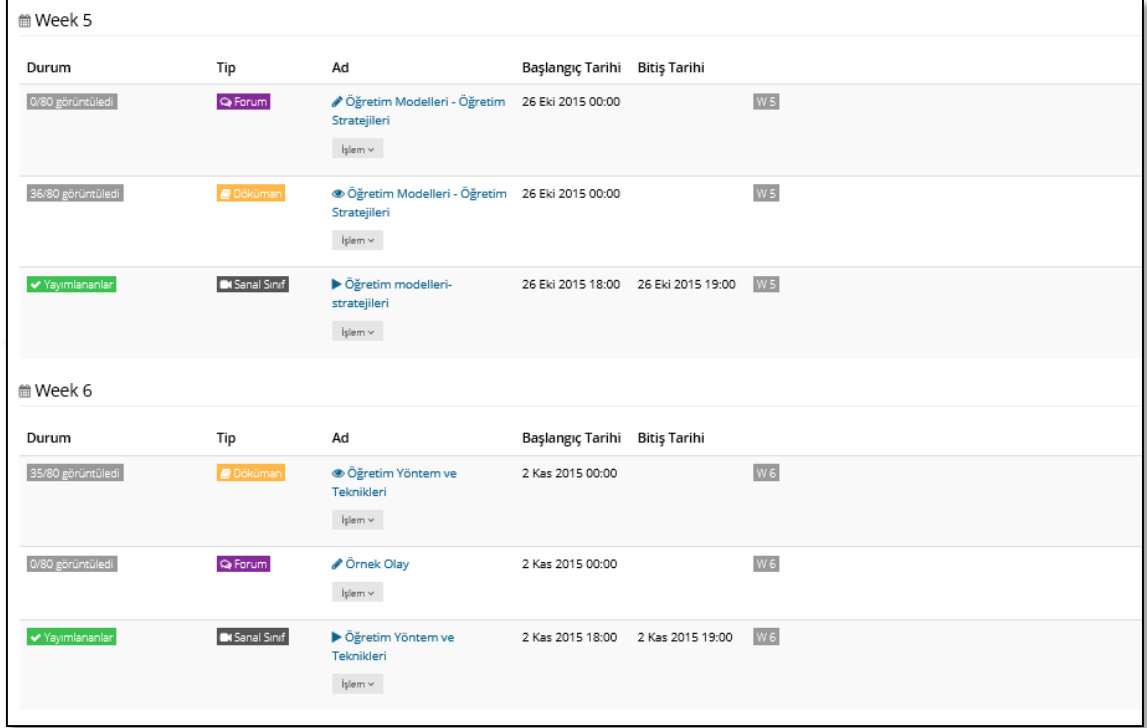
## EK 10: ÖYS ve Sanal Sınıfa İlişkin Ekran Görüntüleri ve Açıklamalar

Öğrenciler, uygulama öncesinde kendileri ile paylaşılan kullanıcı adı ve şifreleri kullanarak <http://lms.firat.edu.tr> web adresinden öğrenme yönetim sistemine giriş yapmışlardır. Kullanıcı adı ve şifre problemi yaşayan öğrencilerin şifreleri sıfırlanarak yeni şifreleri tekrar kendilerine verilmiştir.



Şekil 22. ÖYS Giriş Sayfası Görünümü

Sisteme giriş yaptıktan sonra karşınıza ders ekranı gelmiştir. Buradan ÖİY dersini seçtikten sonra karşınıza haftalara göre ders materyallerinin yer aldığı sayfa gelmiştir (Şekil 23).



The screenshot displays a course material page for Week 5 and Week 6. The page is organized into two main sections, one for each week. Each section contains a table with columns for 'Durum' (Status), 'Tip' (Type), 'Ad' (Title), 'Başlangıç Tarihi' (Start Date), and 'Bitiş Tarihi' (End Date). The 'Durum' column shows the number of views and a status indicator (e.g., 'görüntüledi' for viewed, 'Yayımlananlar' for published). The 'Tip' column shows the material type (Forum, Document, Virtual Class). The 'Ad' column shows the title of the material. The 'Başlangıç Tarihi' and 'Bitiş Tarihi' columns show the start and end dates and times. A 'İşlem' (Action) dropdown menu is visible below each material entry.

Durum	Tip	Ad	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
0/80 görüntüledi	Forum	Öğretim Modelleri - Öğretim Stratejileri	26 Eki 2015 00:00	W 5
36/80 görüntüledi	Belge	Öğretim Modelleri - Öğretim Stratejileri	26 Eki 2015 00:00	W 5
✓ Yayımlananlar	Sanal Sınıf	Öğretim modelleri-stratejileri	26 Eki 2015 18:00	26 Eki 2015 19:00 W 5

Durum	Tip	Ad	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
35/80 görüntüledi	Belge	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	2 Kas 2015 00:00	W 6
0/80 görüntüledi	Forum	Örnek Olay	2 Kas 2015 00:00	W 6
✓ Yayımlananlar	Sanal Sınıf	Öğretim Yöntem ve Teknikleri	2 Kas 2015 18:00	2 Kas 2015 19:00 W 6

Şekil 23. Haftalara Göre Ders Materyallerinin Yer Aldığı Sayfa Görünümü

Öğrenciler ders ekranından derse ait sunu dosyasına, ders ile ilgili aktiviteye (örnek olay, tartışma, soru-cevap), sanal sınıfa ulaşabilmişlerdir. Sanal sınıf saatinde giriş yaptıkları zaman eş zamanlı (canlı) derse katılırken, diğer zamanlarda derisi eşzamansız (kayıttan) izleyebilmişlerdir.

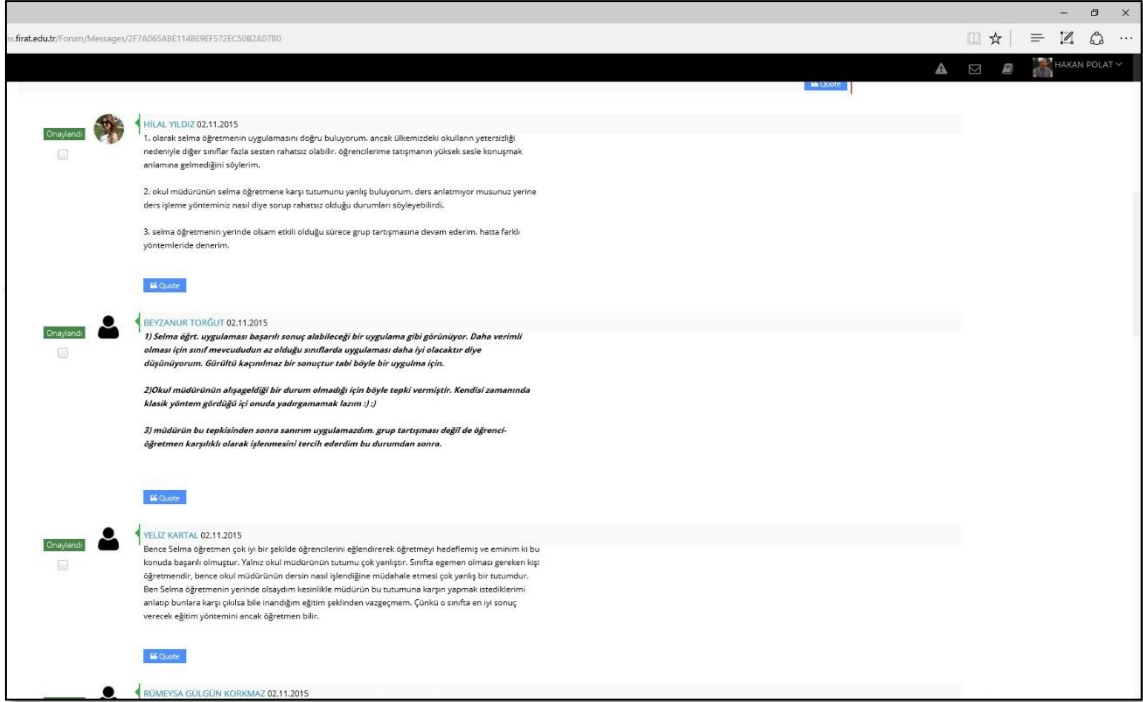
ÖYS'de rapor menüsü içerisinde tüm kullanıcılara ait aktiviteler izlenebilmektedir. Öğrencilerin sisteme en son hangi tarihte girdiği, materyallere hangi tarihlerde, kaç kez eriştikleri ve hangi düzeyde tamamladıklarına ilişkin raporlar toplu olarak ve konu temelli olarak alınabilmektedir (Şekil 24)

The screenshot displays the 'Aktivite Raporu' (Activity Report) interface. The top section is titled 'Rapor Al' and includes filters for 'Organisational Unit', 'Kullanıcı/Ders/Yazılı', 'Aktivite Tipi', 'Durum', 'Tarih Aralığı', and 'Date Range Type'. Below these filters are buttons for 'Add Filter', 'Report All', 'Print', and 'Export to Excel'. The main part of the interface is a table titled 'Aktivite Raporu' with 10 columns: 'Kullanıcı Adı', 'Ad', 'Ders Adı', 'Aktivite Adı', 'Class Name', 'Aktivite Tipi', 'Not', 'Durum', 'Toplam Sayısı', and 'Tamamlama Tarihi'. The table lists 20 rows of activity data for various users, including names like FATMA BETÜL YÖRSEL, AYŞEGÜL YILMAZ, and others, along with their respective activity details and completion dates.

Kullanıcı Adı	Ad	Ders Adı	Aktivite Adı	Class Name	Aktivite Tipi	Not	Durum	Toplam Sayısı	Tamamlama Tarihi
1485007	FATMA BETÜL YÖRSEL	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Virtual Class	-	Tamamlanmış	0	15.11.2019 13:33
1485007	AYŞEGÜL YILMAZ	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	09.11.2019 19:06
1485009	HANCI BAKIR	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	20.12.2019 17:16
1485007	FATMA BETÜL YÖRSEL	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	09.01.2016 07:59
1485006	ZEYNEP DEMİR	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	09.11.2019 19:17
1485709	HALAL YILDIZ	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	07.01.2016 17:20
1485704	ROHAN DEMİR	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	09.11.2019 19:16
1485702	PEDAK GİRGEN	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	09.11.2019 19:19
1485005	MERİVE BAŞÇIÇI	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	25.11.2019 14:06
1485708	YELİZ KARTEL	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	07.01.2016 16:05
1485003	KÜMREYSA GÜLŞAH KORKMAZ	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	07.01.2016 16:05
1485006	EMRULLAH YILDIZ	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Virtual Class	-	Tamamlanmış	0	14.11.2019 19:26
1485006	SERAP DEMREL	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Virtual Class	-	Tamamlanmış	0	09.12.2019 13:47
1485005	SERKE NUR DULANDIR	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	25.11.2019 23:40
1485001	HURİTAHA HACIĞÖZÜLÜ	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Virtual Class	-	Tamamlanmış	0	11.11.2019 17:43
1485702	ZÜLMEYİŞ ATEŞER	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Virtual Class	-	Tamamlanmış	0	07.01.2016 22:07
1485702	ZÜLMEYİŞ ATEŞER	ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ	Anaokul Hırsızları	ÖĞRT. İLK. YÖN.	Dönümler	-	Tamamlanmış	0	10.11.2019 21:23

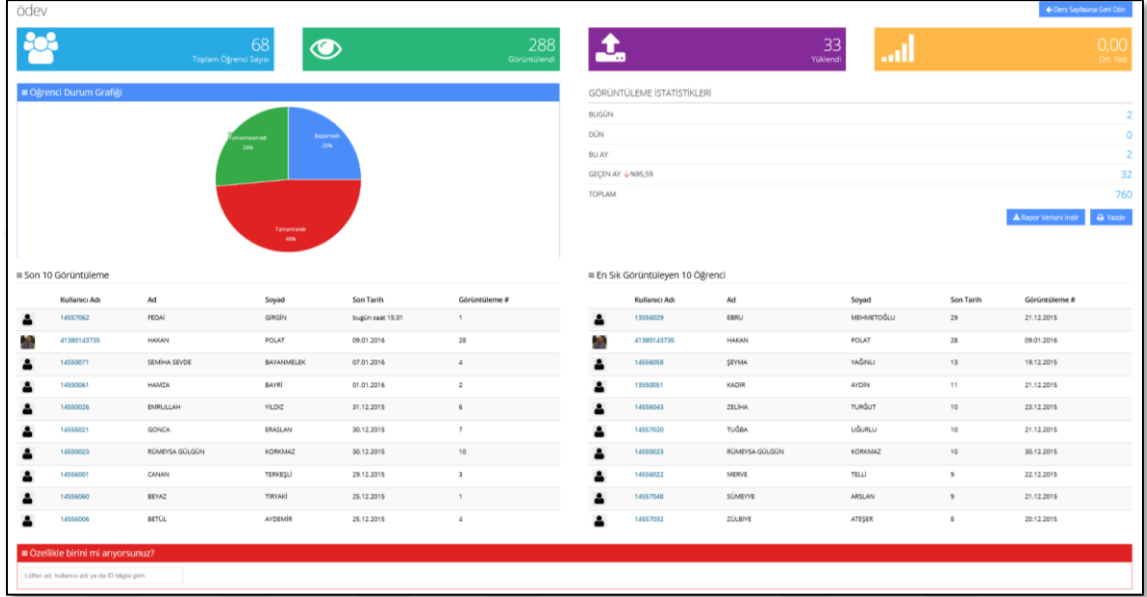
Şekil 24. Kullanıcılara Ait Aktivite Raporu Ekranı

Sistem üzerindeki tartışma/form alanlarına konulara ilişkin tartışma, soru ve örnek olay metinleri bırakılarak öğrencilerin ilgili aktiviteye ilişkin görüşlerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin tartışma alanlarına görüşlerini bildirdikleri görülmektedir (Şekil 25).



Şekil 25. Örnek Olay Uygulaması İçin Kullanılan Tartışma/Form Alanı

Sistem üzerinden derse yönelik farklı aktiviteler uygulanabilir. Bunlardan birisi de ödev/proje uygulamasıdır. Uygulamanın yedinci haftası, derste kavram haritaları yöntemi anlatılmış, çeşitli örnekler sunulmuştur. Öğrencilere sistem üzerinden bir haftalık süre tanımlanarak bir sonraki ders saatine kadar yaptıkları çalışmayı yüklemeleri istenmiştir (Şekil 26).



Şekil 26. Ödev/Proje Çalışmasına İlişkin Ekran Görüntüsü



Sanal sınıf saatinde giren öğrenciler dersi canlı olarak dinleyebilmişlerdir. Ders anlatımında öğretmen tarafından kullanılan sunu dosyası paylaşılan ekranda görülmüştür. Ayrıca yazılan, çizilen, işaretlenen her şekil, sembol ifade öğrenci ekranına yansımıştır. Bunun yanı sıra öğretmenin görüntüsü ve sesi tüm öğrencilere ulaşmıştır. Öğrenciler sorularını sormak ve görüşlerini belirtmek için sohbet alanını kullanmışlardır. Yüz yüze öğrenme ortamından tek farkı öğrencilerin konuşarak değil yazarak iletişim kurmaları olmuştur. Sanal sınıfa ders saatinde giriş yapmış tüm katılımcılar kullanıcı listesinde görülmüştür. Bireysel iletişim için bu listedeki kullanıcı isimleri tıklanarak ekrana gelen sohbet penceresi kullanılmıştır (Şekil 27).

The screenshot displays a web browser window with a virtual classroom interface. The main content area shows a presentation slide titled "9.tartışma yöntemi özeti" (Summary of the 9th discussion method). The slide features the heading "ALTı ŞAPKALı DÜŞÜNME TEKNİĞİ" (Six Thinking Hats Technique) and lists the following points:

- **Kırmızı Şapka (Duygusal, kişisel şapka);**
  - Tutkuları, duyguları, sezgileri temsil eder.
  - Olaylara duygusal açıdan bakmayı gerektirir.
  - Olayları mantıklı düşünmeden duygular dile getirilir.
- **İlgili Sorular;**
  - Konu hakkında neler hissedilmektedir?

A red top hat icon is visible on the slide. The interface includes a "Sohbet" (Chat) window at the bottom left with the message "HAKAN POLAT: olur". On the right side, there is a "Ses ve görüntü" (Audio and Video) section showing a video feed of a man, a "Kullanıcı listesi (28)" (User list) with names like HAKAN POLAT, BÜŞRA GÖL KARAG..., EMRULLAH YOLDAŞ, CANAN TERKEŞLİ, GAMZE YILMAZ, ASİYE ADEMOĞLU, EMRE CİRİT, ÖZLEM ÇELİK, and MUSTAFA HACIAC, and a "Notlar" (Notes) section with the text "Sorularınızı yazarak veya ders sonrası sistem üzerinden sorabilirsiniz."

Şekil 27. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-1

The screenshot shows a virtual classroom interface. The main content area displays a presentation slide titled "KÜÇÜK GRUP TARTIŞMASI". The slide features a diagram with two main sections: "TARTIŞMA GRUPLARI" (Discussion Groups) and "SINIF" (Class). The "TARTIŞMA GRUPLARI" section shows a central box labeled "Öğretmen" (Teacher) connected to two groups of students. The "SINIF" section shows a larger group of students. The interface includes a video feed of the teacher in the top right, a user list on the right side, and a chat window at the bottom left. The chat window shows a message from HİLAL YILDIZ: "hocam donma oluyor".

Şekil 28. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-2

The screenshot shows a virtual classroom interface. The main content area displays a presentation slide titled "GÖSTERİP YAPTIRMA YÖNTEMİ". The slide lists the benefits of the method under the heading "Yöntemin Yararları:". The benefits are:

- Yaparak yaşayarak öğrenme temelli olduğu için **kalıcı öğrenmeler** gerçekleşir.
- Öğrenciler **hem görerek hem de işiterek** öğrendikleri için **etkili öğrenmeler** gerçekleşir.
- Psiko-motor becerilerin ve uygulama düzeyindeki davranışların** kazandırılmasında uygun bir yöntemdir.
- Öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini** çekerek öğrenmeyi kolaylaştırır.
- Sözel ifadelerle anlatılması zor olan kavram, olgu veya olaylar** bu yöntemle daha anlaşılır hale gelir.

The interface includes a video feed of the teacher in the top right, a user list on the right side, and a chat window at the bottom left. The chat window shows a conversation between RABİA KILIÇ, SEMİHA SEVDE BAYANMELEK, HİLAL YILDIZ, and HİLAL YILDIZ.

Şekil 29. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-3



**ÖDEV ETKİNLİĞİ**

- Öğretim yöntemlerinden Tartışma yönteminin kavram haritasını;
  - "Teknikler",
  - "Öğretmen Görevleri",
  - "Avantajlar" ve
  - "Dezavantajlar" alt kavramları ile oluşturunuz.
- Kavram haritasında olası çapraz bağlantıları da kullanınız.
- Yaptığınızı çalışmayı elle A4 kağıdına çizerek,
- Dersi sanal ortamdan alanlar ise resmini çekip ya da Word programında yaparak Word dosyası olarak da gönderebilirsiniz.

**Sohbet**

HİLAL YILDIZ: hayr hocam gösterip yaptırmaya  
 FATMA KOZA: hangi yöntemle yapacağım hocam sınıflandırmamı örümcek mi zincir mi mesela  
 RABİA KILIC: hocam teslim tarihi ne zaman  
 ZEYNEP MELİS GÜNEŞ: hocam kendi yorumlarımızı da ekleyecek miyiz

**Kullanıcı listesi (28)**

- HAKAN POLAT
- YELİZ KARTAL
- HARUN ÇİÇEK
- MUSTAFA HACIACI...
- SABAHATTİN ÇAK...
- FATMA BETÜL YÜK...
- AHSEN FEDAL
- ZÜLBİYE ATEŞER
- FATMA KOZA

**Notlar**

Çözümlerinizi ve sorularınızı yazarak belirtebilirsiniz. Ders sonrasında iletişim araçları sorularınızı sorabilirsiniz.

Şekil 32. Sanal Sınıf Ders Anlatımı Ekran Görüntüsü-6

Öğrenciler sanal sınıfa eşzamanlı veya eşzamansız olarak katılıp dersi dinlemişlerdir. Dersin bitiminden hemen sonra sistem tarafından kaydedilen sanal sınıf dersi, öğrencilerin tekrar izlenmesi için haftalık ders materyallerine eklenmiştir. Sanal sınıf raporu, her bir sanal sınıf dersini izleyen öğrencileri, kaç kez izlediklerine dair sayı ve tarih bilgilerini sistemde kayıt altına almıştır (Şekil 33).

İlk 300 kaydı gösteriliyor. Tüm kayıtları görmek için, lütfen excel dosyasını indirin.

Sanal Sınıf Raporu

Sayfa başına 100 Kayıt

Kullanıcı Adı	Not	Durum	Giriş Sayısı	İlk Giriş Tarihi	Son Giriş Tarihi	Tamamlama Tarihi
14550051			5	14.12.2015 18:27	21.12.2015 17:44	21.12.2015 17:44
14550029			3	17.12.2015 12:26	17.12.2015 21:53	17.12.2015 21:53
14550023			3	19.12.2015 18:00	19.12.2015 18:00	19.12.2015 18:00
14550026			4	14.12.2015 18:02	14.12.2015 18:12	14.12.2015 18:12
14550028			2	14.12.2015 17:57	08.01.2016 10:14	08.01.2016 10:14
14550031			1	08.01.2016 00:13	08.01.2016 00:13	08.01.2016 00:13
14550032			1	14.12.2015 17:58	14.12.2015 17:58	14.12.2015 17:58
14550035			3	14.12.2015 17:57	08.01.2016 10:07	08.01.2016 10:07
14550039			1	14.12.2015 17:57	14.12.2015 17:57	14.12.2015 17:57
14550042			1	08.01.2016 10:00	08.01.2016 10:00	08.01.2016 10:00
14550046			2	14.12.2015 18:58	15.12.2015 17:54	15.12.2015 17:54
14550049			1	21.12.2015 17:54	21.12.2015 17:54	21.12.2015 17:54
14550051			3	22.12.2015 18:14	22.12.2015 18:14	22.12.2015 18:14
14550051			1	15.12.2015 15:39	15.12.2015 15:39	15.12.2015 15:39
14550071			6	14.12.2015 17:57	07.01.2016 23:16	07.01.2016 23:16
14550077			2	14.12.2015 18:05	19.12.2015 13:17	19.12.2015 13:17
14550001			4	14.12.2015 18:56	04.01.2016 17:18	04.01.2016 17:18
14550006			4	21.12.2015 18:36	07.01.2016 22:29	07.01.2016 22:29
14550009			1	22.12.2015 20:52	22.12.2015 20:52	22.12.2015 20:52
14550010			1	19.12.2015 16:03	19.12.2015 16:03	19.12.2015 16:03
14550014			2	15.12.2015 18:35	15.12.2015 18:47	15.12.2015 18:47
14550016			1	04.01.2016 16:12	04.01.2016 16:12	04.01.2016 16:12
14550018			1	30.12.2015 22:00	30.12.2015 22:00	30.12.2015 22:00
14550019			1	15.12.2015 23:29	15.12.2015 23:29	15.12.2015 23:29
14550020			3	14.12.2015 18:17	14.12.2015 18:23	14.12.2015 18:23
14550021			2	14.12.2015 18:13	19.12.2015 18:59	19.12.2015 18:59
14550022			5	14.12.2015 18:03	29.12.2015 18:16	29.12.2015 18:16
14550025			2	18.12.2015 18:04	01.01.2016 13:18	01.01.2016 13:18
14550029			1	19.12.2015 16:35	19.12.2015 16:35	19.12.2015 16:35
14550031			1	14.12.2015 17:57	14.12.2015 17:57	14.12.2015 17:57

Şekil 33. Sanal Sınıf Raporu Ekran Görüntüsü

## EK 11: Orijinallik Raporu

08.08.2016

Turnitin Orijinallik Raporu



### Turnitin Orijinallik Raporu

Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarında Sınıf Yönetimi Hakan Polat tarafından

Çevrimiçi Ortamlarda Sınıf Yönetimi (yl) den

26-Haz-2016 17:37 EEST' de işleme konu

NUMARA: 686419250

Kelime Sayısı: 41260

Benzerlik Endeksi

**%16**

Kaynağa göre Benzerlik

İnternet Sources:	%16
Yayımlar:	%8
Öğrenci Ödevleri:	N/A

#### kaynaklar:

- 1 3% match (12-Eyl-2014 tarihli internet)  
<http://sinifyonetimi.org/author/admin/page/3>
- 2 3% match (06-Nis-2016 tarihli internet)  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/download/5000086562/5000080516>
- 3 2% match (07-Kas-2014 tarihli internet)  
<http://sunaalbayrak.info.tr/?p=46>
- 4 2% match (04-Ara-2010 tarihli internet)  
[http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/belge/att-0052/01-tbs\\_ue\\_taslak\\_rapor.doc](http://bilisimsurasi.org.tr/listeler/tbs-egitim/belge/att-0052/01-tbs_ue_taslak_rapor.doc)
- 5 1% match (26-Oca-2015 tarihli internet)  
<http://sinifyonetimi.org/page/13>
- 6 1% match (25-Şub-2013 tarihli internet)  
<http://library.cu.edu.tr/tezler/6486.pdf>
- 7 < 1% match (30-Oca-2015 tarihli internet)  
<http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/26645/tez.pdf>
- 8 < 1% match (25-Eki-2012 tarihli internet)  
<http://www.jret.org/FileUpload/ds217232/File/uzaktanegitim.pdf>
- 9 < 1% match (yayımlar)  
KİRAZ, Aşkın and OMAĞ, Kemal. "Fen ve teknoloji öğretmenlerinin uyguladığı sınıf yönetimi tekniklerine ilişkin öğrenci algıları", Hacettepe Üniversitesi, 2013.
- 10 < 1% match (24-Oca-2013 tarihli internet)  
<http://library.cu.edu.tr/tezler/8320.pdf>
- 11 < 1% match (yayımlar)  
GÖĞEBAKAN, Yüksel and BUYURGAN, Serap. "Öğrencilerin kültür varlıklarını tanıma ve sahip çıkma ile ilgili kazanımlarını gerçekleştirme bakımından görsel sanatlar ve sosyal bilgiler derslerinin ilişkilendirilmesi", Fırat Üniversitesi, 2013.

## ÖZGEÇMİŞ

Hakan POLAT, 1979 yılında Elazığ'da doğdu. İlk, orta ve lise öğrenimini Elazığ'da tamamladıktan sonra 1996 yılında Fırat Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Bilgisayar Öğretmenliği bölümünü kazandı. 2000 yılında mezun olarak Bitlis'in Tatvan ilçesinde bulunan çok programlı lisede bilgisayar öğretmeni olarak göreve başladı. Yaklaşık iki yıl burada çalıştıktan sonra 2002 yılında Fırat Üniversitesi'nde Enformatik Bölümü'nde okutman olarak göreve başladı. 2009 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilimdalında yüksek lisans eğitimine başladı. 2011 yılında yüksek lisans eğitimini tamamlayarak 2012 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Anabilimdalında doktora eğitimine başladı. Halen Fırat Üniversitesi'nde okutman olarak görevini sürdürmektedir. Evli ve üç çocuk babasıdır.