

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME SÜRECİNDE
ÖĞRENCİLERİN ETKİLEŞİMLERİNİN VE
ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem Suzan ÇARDAK

(Doktora Tezi)

Haziran 2012

Canım Babam,

Orhan BELİKÜŞAKLI'ya...

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN
ETKİLEŞİMLERİNİN VE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem Suzan ÇARDAK

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Haziran, 2012

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Çiğdem Suzan ÇARDAK'ın "Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi" başlıklı tezi 08.06.2012 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Doç.Dr.Kıymet SELVI	
Üye	: Prof.Dr.Mustafa SAĞLAM	
Üye	: Prof.Dr.Bekir ÖZER	
Üye	: Doç.Dr.Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN	
Üye	: Doç.Dr.Meral GÜVEN	

Prof.Dr.H.Ferhan ODABAŞI
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

HARMANLANMIŞ ÖĞRENME SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN ETKİLEŞİMLERİNİN VE ÖĞRENME DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Çiğdem Suzan ÇARDAK

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim) Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Haziran 2012

Danışman: Doç. Dr. Kıymet SELVİ

Bu araştırmada, harmanlanmış öğrenme sürecinde, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaca yönelik olarak, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri incelenmiş, süreç detaylı bir biçimde irdelenmiştir.

Araştırma, katılımcı eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma, 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nın ikinci sınıfında öğrenim gören 30 öğrencinin katılımıyla ve 12 haftalık uygulama süreciyle gerçekleştirilmiştir. Dersin öğrenme-öğretme sürecinde; yüz-yüze sınıf, eş-zamanlı sanal sınıf, tartışma forumları ve blog sayfası olmak üzere dört öğrenme ortamı harmanlanmıştır. Uygulama sürecinde, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde geliştirilen çevrimiçi ders etkinlikleri, yüz-yüze sınıf etkinlikleri ile birlikte gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri; akademik başarı testi, etkinlik seçim formu, yüz-yüze ders video kayıtları ve çevrimiçi öğrenme ortamı kayıtları, yüz-yüze ders çalışma kâğıtları, anket, görüşmeler, öz-değerlendirmeler, araştırmacı günlüğü ve alan notları, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ses kayıtları olmak üzere çeşitli nitel ve nicel veri toplama araçları ile toplanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerine ilişkin belirlenen sorunların daha çok öğrenci katılımlarına, öğrenci-öğrenci etkileşimine ve öğrenci-içerik etkileşimine yönelik sorunlar olduğu ve

bu sorunların eylem araştırması sürecinde çözümlendiği görülmüştür. Öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılımlarının da uygulama sürecinde arttığı belirlenmiştir.

Öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular, etkileşimin uygulama sürecinde genel olarak bir artış sergilediğini ve öğrencilerin daha çok birbirlerinin görüşlerini onaylama, geliştirme, sorularına yanıt verme gibi etkileşim yolları ile öğrenci-öğrenci etkileşimini gerçekleştiklerini göstermiştir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ise nicelik açısından, eş-zamanlı etkinliklerde uygulama sürecinin başından itibaren oldukça fazla olduğu, farklı-zamanlı etkinliklerde ise bu etkileşim türünün uygulama sürecinde arttığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin daha çok öğretim elemanının öğrencilere soru yöneltmesi ve öğrencilerin bu sorulara yanıt vermeleri ile gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenci-içerik etkileşiminin de uygulama sürecinde genel olarak bir artış sergilediği belirlenmiş ve öğrencilerin içerikle etkileşimlerinin; kişisel görüş, akademik bilgi, soru, deneyim paylaşımı gibi yollarla içeriğe katkı olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Üç etkileşim türüne ilişkin gözlenen etkileşim yollarının uygulama sürecinde çeşitlenmesiyle de öğrenci etkileşimlerinin niteliğinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin başarı testi sonuçlarına göre, öğrenmelerinin anlamlı bir artış sergilediği görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ise daha çok bilişsel alanda kavrama düzeyinde olduğu, ayrıca uygulama sürecinde bilişsel alandaki öğrenmelerin düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de uygulama sürecinde arttığı gözlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerinin ise öğrenci etkileşimlerine ve öğrenmelerine ilişkin bulguları desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin görüşlerine göre, derse katılan diğer öğrencilerin, öğretim elemanının ve ders etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı ve öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi amaçları doğrultusunda öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak, öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı, bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği, öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri, akademik başarıları ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği ve öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, bu araştırmada gerçekleştirilen harmanlanmış

öğrenme uygulamasının, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi, öğrenci-içerik etkileşimi, öğrenme stili

ABSTRACT

THE INVESTIGATIONS OF STUDENTS' INTERACTIONS AND LEARNING LEVELS AT BLENDED LEARNING

Çiğdem Suzan ÇARDAK

Department of Educational Sciences (Curriculum and Instruction)

Anadolu University Graduate School of Educational Sciences, June, 2012

Advisor: Assoc. Prof. Dr. K1ymet SELVİ

The present study aimed at examining students' interactions and learning levels at blended learning in the course of Teaching Principles and Methods. In concurrence with this aim, it was determined how to be student-student, student-instructor, and student-content interactions and learning levels at blended learning and the process was examined in dept.

The study was designed as participatory action research. The intervention was implemented in the course of Teaching Principles and Methods in Primary Education Department in the Faculty of Education at Anadolu University for 12 weeks during the fall semester of 2010-2011 academic year. A total of 30 students attending Social Studies Education Program participated in the study. The learning-teaching process of the course was designed as a blended course composed of four learning mediums, namely face to face class, synchronized online class, discussion forum and blog. During the intervention, online course activities in concurrence with Felder-Silverman Learning Style Model were realized with face to face class activities. Data were collected through various qualitative and quantitative sources as achievement test, activity selection form, video records of face to face course and online learning records, face to face course work sheets, questionnaires, interviews, self-evaluation, researcher journal, field notes, validity and reliability committee audio records.

The findings obtained from data analysis revealed that the problems regarding to students' interactions at blended learning were much more related to students' participation, student-student interaction, and student-content interaction and these

problems were solved in the process of action research. It was found also that students' participation to the online learning activities were increased during the intervention.

The findings regarding how to be student-student interaction indicate that the interaction increased generally at the process of the intervention and that students interacted to other students through verifying, developing of others' opinions and responding to their questions. It was found that student-instructor interaction was quantitatively important since the beginning of the intervention for the synchronous activities and increased during the intervention for the asynchronous activities. In addition to this, it was revealed that student-instructor interaction was realized as the form of instructor questioning and students answering. It was found that student-content interaction increased generally during the intervention and that student-content interaction was realized as the contribution to the content through interaction ways such as sharing personnel opinion, academic knowledge, question, experience. It can be stated that the quality of students interactions increased based on the observations that interactions ways regarding the three interactions became varied.

According to the results of the achievement test, it was revealed that students' learning was increased significantly. In addition, it was found that the learning levels of the students were much more at the level of comprehension and learning levels in cognitive domain increased during the process of the intervention. It was observed also that learning in affective domain increased during the intervention. Students' opinions supported the findings concerning students' interactions and learning. Moreover, according to students' opinions, it was found that other students attending to the course, instructor and course activities contributed to the students' learning and that learning was realized in concurrence with of the aims of Teaching Principles and Methods.

Based on the findings of the research, it was determined that students faced with various problems regarding participation to online activities and interactions, and that problems were solved with functional decisions, student-student, student-instructor and student-content interactions, academic achievement and learning levels were increased during the intervention and also while the participation to activities was increased, the interactions were increased. As a result, it can be stated that blended learning implemented in this study might have the effects on the improvement of students' interactions and learning levels.

Keywords: Blended learning, student-student interaction, student-instructor interaction, student-content interaction, learning style

ÖNSÖZ

Öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırmaya yönelik pek çok olanak sunan harmanlanmış öğrenmenin değerinin anlaşılmasıyla birlikte; harmanlanmış öğrenmenin nasıl en etkili biçimde uygulanacağı, bu süreçte öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin nasıl geliştirilebileceği gibi sorular daha sık tartışılır olmuştur. Bu çalışmanın sunduğu harmanlanmış öğrenme örneğinin ve ulaştığı sonuçların, belirtilen bu soruların yanıtlanmasında araştırmacılara ve uygulayıcılara yardımcı olacağı ümit edilmektedir.

Bu çalışmanın gerçekleşmesinde bana her zaman yol gösteren, benimle birlikte bu tez için çalışan, verdiği düzenli dönütler ile öğrenme sürecime çok büyük katkılar sağlayan tez danışmanım Doç. Dr. Kıymet SELVİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanını bana öğreten ve sevdiren, EPÖ alanındaki akademik çalışmalarında bana her zaman yol gösteren Prof. Dr. Bekir ÖZER'e ve Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Her zaman desteklerini gördüğüm, benden yardımlarını hiçbir zaman esirgemeyen ve öğrenme sürecime her zaman çok büyük katkılarda bulunan sevgili hocalarım Doç. Dr. Meral GÜVEN'e ve Doç. Dr. Yasemin GÜLBAHAR'a en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Bu çalışmanın Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'nde yer alıp benimle birlikte çalışan, yorulan, bu çalışma için değerli öneriler sunan, bana cesaret ve mutluluk veren Arş. Gör. Bilge ÇAM AKTAŞ'a, Arş. Gör. Nihal TUNCA'ya, Yrd. Doç. Dr. Levent ŞAHİN'e ve Arş. Gör. Dr. Sibel DAL'a minnettarım.

Lisansüstü öğrenimim sürecinde benden yardımlarını esirgemeyen ve her zaman desteklerini gördüğüm Yrd. Doç. Dr. Ruhan KARADAĞ'a, Öğr. Gör. İnci Zeynep ÖZONAY'a, Dr. Meral ÖZKAN GÜRSES'e, Arş. Gör. Dr. Demet SEVER'e, Arş. Gör. Levent VURAL'a, Arş. Gör. Seray TATLI DALIOĞLU'na, Arş. Gör. Meryem DEMİR'e ve Sebahat KIVANÇ'a çok teşekkür ederim. Ayrıca, bana bu süreçte yardımcı olan Doç. Dr. Oktay Cem ADIGÜZEL'e, Doç. Dr. Yavuz AKBULUT'a, Yrd. Doç. Dr. Bahadır ERİŞTİ'ye, Öğrt. Gör. Dr. Dilruba KÜRÜM YAPICIOĞLU'na, Öğrt. Gör. Özge ÖZER'e ve Öğrt. Gör. Derya ATİK KARA'ya da teşekkürü bir borç bilirim.

Bu çalışmadaki tüm uygulamalara katılan sevgili öğrencilerime çok teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan ve bana cesaret veren can dostum Yrd. Doç. Dr. Duygu YENİCELİ'ye sonsuz teşekkür ederim.

Beni hep bir doktor olarak görmek isteyen, öğretmenlik mesleğinin sevgi ve emek gerektirdiğini bana ilk öğreten ilk ğretmenim, en sevdiğim, en çok özlediğim, varlığını yüreğimde her zaman hissettiğim canım babam Orhan BELİKUŐAKLI'ya sonsuz teşekkür ederim. Hayatımın boyunca yanımda olan, yardımına koşan, en büyük destekçim canım annem Nilüfer BELİKUŐAKLI'ya, varlığıyla bana mutluluk veren, her zaman beni yreklendiren ve sevgisiyle onurlandıran canım kardeşim Erdem BELİKUŐAKLI'ya sonsuz teşekkür ederim. Anne yarısı değil, annem gibi olan teyzem Ayfer YAZAR'a ve beni kendi kızı gibi gören Niyazi YAZAR'a, her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ederim.

Benim mutluluk ve huzur kaynağım, hayatımı kolaylaştıran ve sevgisiyle bana dünyanın en şanslı insanı olduğumu hissettiren çok sevgili eşim Burak ÇARDAK'a sonsuz teşekkür ederim.

Çiğdem Suzan ÇARDAK

Eskişehir, 2012

ÖZGEÇMİŞ

Çiğdem Suzan ÇARDAK

Eğitim Bilimleri (Eğitim Programları ve Öğretim Programı) Anabilim Dalı

Doktora

Eğitim

Yüksek Lisans	2006	Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Programı
Lisans	2003	Ortadoğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı
Lise	1998	Eskişehir Anadolu Teknik Lisesi

İş

2004- Sürüyor	Araştırma Görevlisi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi
2003-2004	Öğretmen, Özel MAT-FKB Gelişim Lisesi

Yayınlar

Uluslararası Hakemli Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Akbulut, Y. ve Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), 835-842.

Selvi, K. ve Cardak, C. S. (2009). Evaluation of the “Second Instructor Application” in Synchronous Discussions in an Online Course: A Case Study at Anadolu University, Turkey. *International Journal of Learning*, 16(8): 545-558.

Adıgüzel, O. C. ve Cardak, C. S. (2009). An Evaluation of the "Computer Technology and Programming" Curriculum in the Vocational Higher Education System in Turkey. *Journal of Industrial Teacher Education*, 45(3), 61-83.

Ulusal ve Uluslararası Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitaplarında Basılan Bildiriler

Selvi, K. ve Çardak, Ç. S. (2011). Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliğinin Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Test Edilmesi. First International Congress on Curriculum and Instruction, Eskişehir, 5-8 Ekim. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuş, geniş özet olarak yayımlanmıştır.*)

Çardak, Ç. S. (2011). Enhancing Students' Interactions and Learning Outcomes Through Blending Face-to-Face Classrooms with Blogs, Forums and Synchronous Virtual Classrooms. Global Learn Asia Pacific 2011: Global Conference on Learning and Technology, Melbourne, 28 Mart - 1 Nisan. (*Poster bildiri olarak sunulmuştur.*)

Selvi, K. ve Çardak, Ç. S. (2010). Flexible Blended Instruction Focussing on the Learning Styles of the Students. 17th International Conference on Learning, Hong Kong, 6-9 Haziran. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*)

Çardak, Ç. S. (2010). Öğrenme Stillerine Göre Kişiselleştirilmiş veya Uyarlanabilir E-Öğrenme İle İlgili Çalışmaların İncelenmesi. Birinci Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Ayvalık, 13-15 Mayıs. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuştur, geniş özet olarak yayımlanmıştır.*)

Selvi, K. ve Çardak, Ç. S. (2009). Evaluation of the "Second Instructor Application" in Synchronous Discussions in an Online Course: A Case Study at Anadolu University, Turkey. 16th International Conference on Learning, Barselona, 1-4 Temmuz. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*)

Çardak, Ç. S. (2009). Evaluation of Student Interactions in Asynchronous Online Discussion Forum: A Case at Anadolu University, Turkey. 3rd Redesigning Pedagogy International Conference, Singapur, 1-3 Haziran. (*Poster bildiri olarak sunulmuştur.*)

- Adıgüzel, O. C. ve Çardak, Ç. S. (2008). An Evaluation of the Curriculum of “Computer Technology and Programming” in Vocational Higher Education System in Turkey. Paris Uluslararası Eğitim, Ekonomi ve Toplum Konferansı (PICOEES), Paris, 17 Temmuz. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuştur.*)
- Güven, M., Çardak, Ç. S., Sever, D. ve Vural, L. (2008). Türkiye’de Öğrenme Stillerine İlişkin Yapılan Araştırmaların Kullanılan Envanterler Boyutunda İncelenmesi. International Conference on Educational Sciences, Cyprus, 23-27 Haziran. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuş, tam metin olarak yayımlanmıştır.*)
- Sağlam, M. ve Çardak, Ç. S. (2008). Evaluation of the Student Participation and Interaction In Online Courses (Anadolu University Example). 8th International Educational Technology Conference, Eskişehir, 06-09 Mayıs. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuş, tam metin olarak yayımlanmıştır.*)
- Sağlam, M., Sever, D., Çardak, Ç. S. (2008). Anadolu Üniversitesinde Yürütülen Çevrimiçi ve Çevrimiçi Destekli Derslerde Tartışma Yönteminin Kullanımına Yönelik Öğretim Elemanlarının Görüşleri. 2nd International Computer and Instructional Technologies Symposium, Kuşadası, 16-18 Nisan. (*Sözlü bildiri olarak sunulmuş, tam metin olarak yayımlanmıştır.*)

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ.....	ix
ÖZGEÇMİŞ.....	xi
İÇİNDEKİLER.....	xiv
ÇİZELGE LİSTESİ.....	xviii
ŞEKİL LİSTESİ.....	xxi
GRAFİK LİSTESİ.....	xxiii
 BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	 1
Problem Durumu.....	1
Harmanlanmış Öğrenme.....	6
Harmanlanmış Öğrenme Ortamları.....	9
Harmanlanmış Öğrenme Etkinlikleri.....	16
Harmanlanmış Öğrenmede Öğrenci ve Öğretici Görevleri.....	24
Harmanlanmış Öğrenmenin Katkıları ve Eksik Yönleri.....	28
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stili.....	33
Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli.....	37
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Etkileşim.....	42
Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi.....	48
Öğrenci-Öğretici Etkileşimi.....	49
Öğrenci-İçerik Etkileşimi.....	51
İlgili Araştırmalar.....	53
Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	53
Çevrimiçi Öğrenme ve Öğrenme Stili ile İlgili Araştırmalar.....	59
Etkileşim ve Öğrenme ile İlgili Araştırmalar.....	63
Araştırmanın Amacı.....	66
Araştırmanın Önemi.....	68

Sayıtlılar.....	70
Sınırlılıklar.....	71
Tanımlar.....	71
İKİNCİ BÖLÜM: YÖNTEM.....	76
Araştırmanın Modeli.....	78
Eylem Araştırması.....	78
Eylem Araştırmasının Uygulanmasının Gerekçeleri.....	80
Birinci Deneme Uygulaması.....	81
İkinci Deneme Uygulaması.....	84
Eylem Araştırması Süreci.....	87
Uygulama Ortamları ve Etkinlikleri.....	98
Uygulama Ortamları.....	98
Yüz-Yüze Sınıf Ortamı.....	100
Çevrimiçi Öğrenme Ortamları.....	101
Öğrenme Etkinlikleri.....	104
Araştırmacının Rolü.....	107
Katılımcılar.....	108
Veri Toplama.....	110
Uygulama Öncesi Veri Toplama Teknikleri.....	112
Uygulama Süreci Veri Toplama Teknikleri.....	115
Uygulama Sonrası Veri Toplama Teknikleri.....	119
Veri Analizi ve Yorumlanması.....	120
Uygulama Öncesi Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması.....	122
Uygulama Süreci Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması.....	123
Uygulama Sonrası Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması....	131
Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	136
Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi.....	136
Çeşitleme.....	138
Geçerlik Çalışmaları.....	139
Güvenirlik Çalışmaları.....	142
Araştırmacı Önyargısına Karşı Alınan Önlemler.....	144

Etik Konular.....	145
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR.....	147
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Eylem Araştırması ile İlgili Olarak, Öğrencilerin Etkileşimlerine Yönelik Ortaya Çıkan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Eylem Kararları.....	147
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Çerçevesinde Sunulan Etkinliklere Öğrencilerin Katılım Durumları	168
Öğrencilerin Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları.....	172
Öğrencilerin Tartışma Forumlarında Düzenlenen Etkinliklere Katılım Durumları.....	177
Öğrencilerin Dersin Blog Sayfasında Düzenlenen Etkinliklere Katılım Durumları.....	185
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimleri.....	190
Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi.....	194
Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi.....	196
Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi....	199
Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi...	204
Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Görüşleri.....	207
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimleri.....	216
Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi.....	220
Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşim....	223
Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi.....	227
Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi.....	234
Öğrencilerin Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimlerine Yönelik	

Görüşleri.....	236
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-İçerik Etkileşimleri.....	246
Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi.....	249
Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci- İçerik Etkileşimi.....	250
Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi.....	253
Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi.....	259
Öğrencilerin Öğrenci-İçerik Etkileşimlerine Yönelik Görüşleri.....	260
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Öğrenme	
Düzeylerindeki Değişim.....	274
Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Puanları Arasındaki Fark.....	276
Öğrencilerin Yüz-Yüze Öğrenme Ortamında İfade Ettikleri	
Görüşlerde Öğrenme Düzeyleri.....	279
Öğrencilerin Sanal Sınıf Etkinliklerinde Gönderdikleri İletilerde	
Öğrenme Düzeyleri.....	281
Öğrencilerin Tartışma Forumları Etkinliklerinde Gönderdikleri	
İletilerde Öğrenme Düzeyleri.....	283
Öğrencilerin Dersin Blog Sayfasına Gönderdikleri İletilerde	
Öğrenme Düzeyleri.....	286
Öğrencilerin Ders Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Öz-	
Değerlendirmeleri.....	288
Öğrencilerin Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri.....	291
 DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	296
Sonuç.....	296
Tartışma.....	305
Öneriler.....	317
 EKLER.....	324
KAYNAKÇA.....	368

ÇİZELGE LİSTESİ

	Sayfa
Çizelge 1. <i>Harmanlanmış Öğrenmede Öğreticinin Görevleri.....</i>	26
Çizelge 2. <i>Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencinin Görevleri.....</i>	28
Çizelge 3. <i>Harmanlanmış Öğrenmenin Katkıları.....</i>	29
Çizelge 4. <i>Harmanlanmış Öğrenmenin Eksik Yönleri.....</i>	31
Çizelge 5. <i>Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Boyutları.....</i>	37
Çizelge 6. <i>Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Öğrenme Özellikleri.....</i>	39
Çizelge 7. <i>Birinci Deneme Uygulaması Bulguları ve Öneriler.....</i>	83
Çizelge 8. <i>İkinci Deneme Uygulaması Bulguları ve Asıl Uygulamaya Yönelik Öneriler.....</i>	86
Çizelge 9. <i>Eylem Araştırması Uygulama Süreci Haftalarına İlişkin Tarihler ve Konular.....</i>	98
Çizelge 10. <i>Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Çerçevesindeki Ders Etkinlikleri Özeti.....</i>	106
Çizelge 11. <i>Veri Toplama Teknikleri.....</i>	111
Çizelge 12. <i>Başarı Testi İkinci Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri.....</i>	113
Çizelge 13. <i>Araştırma Sorularını Yanıtlamaya Yönelik Veri Toplama Teknikleri, Veri Türleri, Veri Analizi.....</i>	135
Çizelge 14. <i>Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantı Tarihleri ve Saatleri.....</i>	138
Çizelge 15. <i>Mikro Analiz Bulgularının Güvenirlik Oranları.....</i>	143
Çizelge 16. <i>Uygulama Sürecinde Haftalara Göre Ortaya Çıkan Sorunlar, Çözüme Yönelik Alınan Kararlar ve İlgili GGKT Toplantıları.....</i>	149
Çizelge 17. <i>Uygulama Süreci Görüşmeler – Öğrenci Görüşleri (n=15).....</i>	161
Çizelge 18. <i>Öğrencilerin Seçmeleri İstenen Etkinlikler.....</i>	169
Çizelge 19. <i>Uygulama Sürecinde Çevrimiçi Etkinliklere Katılan Öğrenci Sayıları ve Gönderilen İleti Sayıları.....</i>	171
Çizelge 20. <i>Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	193
Çizelge 21. <i>Yüz-yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	195
Çizelge 22. <i>Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin</i>	

	<i>Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	197
Çizelge 23.	<i>Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	200
Çizelge 24.	<i>Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	205
Çizelge 25.	<i>Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Birbirlerinin Öğrenmelerine Katkıları.....</i>	210
Çizelge 26.	<i>Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Birbirlerinin Öğrenmelerine Katkıları.....</i>	213
Çizelge 27.	<i>Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Diğer Görüşler.....</i>	214
Çizelge 28.	<i>Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı...</i>	218
Çizelge 29.	<i>Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	221
Çizelge 30.	<i>Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	224
Çizelge 31.	<i>Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	229
Çizelge 32.	<i>Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	235
Çizelge 33.	<i>Uygulama Sonrası Anketi - Öğretim Elemanının Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları.....</i>	239
Çizelge 34.	<i>Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğretim Elemanının Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları.....</i>	242
Çizelge 35.	<i>Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	248
Çizelge 36.	<i>Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	249
Çizelge 37.	<i>Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	251
Çizelge 38.	<i>Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşiminin</i>	

	<i>Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	255
Çizelge 39.	<i>Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	259
Çizelge 40.	<i>Uygulama Sonrası Anketi- Ders Etkinliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları.....</i>	262
Çizelge 41.	<i>Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Ders Etkinliklerine ve Derse İlişkin Diğer Görüşleri.....</i>	264
Çizelge 42.	<i>Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Ders Etkinliklerine ve Derse İlişkin Diğer Görüşleri.....</i>	271
Çizelge 43.	<i>Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....</i>	276
Çizelge 44.	<i>Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları.....</i>	276
Çizelge 45.	<i>Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	278
Çizelge 46.	<i>Yüz-Yüze Öğrenme Ortamında İfade Edilen Görüşlerin Öğrenme Düzeyinin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	279
Çizelge 47.	<i>Sanal Sınıf Etkinliklerinde Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	282
Çizelge 48.	<i>Tartışma Forumları Etkinliklerine Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	284
Çizelge 49.	<i>Dersin Blog Sayfasına Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeyinin Haftalara Göre Dağılımı.....</i>	286
Çizelge 50.	<i>Etkinliklere Katılıma İlişkin Öğrencilerin Öz-Değerlendirmelerinde Verilen Puanların Aritmetik Ortalamaları.....</i>	288
Çizelge 51.	<i>Öğrencilerin Öz-Değerlendirmelerde Kendilerine Verdikleri Puanların Gerekçeleri.....</i>	290
Çizelge 52.	<i>Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri.....</i>	292
Çizelge 53.	<i>Uygulama Sonrası Görüşmeler- Öğrenci Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri.....</i>	293

ŞEKİL LİSTESİ

	Sayfa
Şekil 1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları.....	10
Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Etkinlikleri.....	17
Şekil 3. Moore'un (1989) Etkileşim Sınıflamasına Göre Öğrenci Etkileşimleri.....	46
Şekil 4. Derinlemesine ve Anlamli Öğrenme İçin Söz Konusu Olan Etkileşimler.....	47
Şekil 5. Araştırma Süreci.....	77
Şekil 6. Bak-Düşün-Eyleme Geç Döngüsü.....	89
Şekil 7. Haftalık Eylem Araştırması Döngüsü.....	90
Şekil 8. Eylem Araştırması Uygulama Süreci Akış Şeması.....	92
Şekil 9. Hazırlayıcı Eğitim Süreci.....	93
Şekil 10. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenme Ortamları, İncelenen Etkileşimler ve Öğrenme Düzeyleri.....	99
Şekil 11. Yüz-Yüze Sınıf Ortamı Kuşbakışı Görünümü.....	100
Şekil 12. Sanal Sınıf Ortamı.....	102
Şekil 13. Forum Ortamından Bir Görünüm.....	103
Şekil 14. Dersin Blog Sayfasından Ekran Görüntüleri.....	104
Şekil 15. Bulguların Sunum Sırası.....	147
Şekil 16. Uygulama Süreci Anketi - Öğrenci Görüşleri (n=19).....	158
Şekil 17. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema.....	191
Şekil 18. Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Ders Konuları ile İlgili Olarak Birbirleriyle Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri.....	208
Şekil 19. Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Birbirleri ile Ders Konuları Kapsamında Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri.....	211
Şekil 20. Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema.....	217

Şekil 21.	Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Dersin Öğretim Elemanı ile Etkileşimde Bulundukları Çevrimiçi Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri.....	238
Şekil 22.	Uygulama Sonrası Görüşmeleri- Öğrencilerin Dersin Öğretim Elemanı ile Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri.....	241
Şekil 23.	Öğretim Elemanının Öğrenciye Sunduğu Dönüt Biçimleri.....	243
Şekil 24.	Öğrenci-İçerik Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema.....	247
Şekil 25.	Uygulama Sonrası Görüşmeler - Ders Etkinliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları.....	269
Şekil 26.	Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema.....	275

GRAFİK LİSTESİ

	Sayfa
Grafik 1. Etkinlikleri Seçen Öğrenci Sayıları (n=28).....	170
Grafik 2. Öğrencilerin Örnek Olay İncelemesi Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları.....	173
Grafik 3. Öğrencilerin Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları.....	175
Grafik 4. Sanal Sınıf Etkinliklerine Uygulama Sürecinde Öğrencilerin Katılım Oranları.....	176
Grafik 5. Öğrencilerin Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğine Katılım Durumları.....	178
Grafik 6. Öğrencilerin Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğine Katılım Durumları.....	180
Grafik 7. Öğrencilerin Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğine Katılım Durumları.....	182
Grafik 8. Öğrencilerin Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğine Katılım Durumları	183
Grafik 9. Dört Ayrı Forum Etkinliğine Gönderilen Öğrenci İletileri Oranları	185
Grafik 10. Öğrencilerin Dersin Blog Sayfası Etkinliğine Katılım Durumları...	186
Grafik 11. Dersin Blog Sayfasında Yayımlanan Materyallerin ve Gönderilen Yorumların Haftalara Göre Dağılımı.....	189
Grafik 12. Dersin Blog Sayfasına Gönderilen Yorumlar ve Yayımlanan Materyallerin Oranı.....	189
Grafik 13. Öğrencilerin Etkinlik Seçim Ölçütleri.....	261
Grafik 14. Öğrenciler Ders Konularını Çalışırken Yararlandıkları Kaynaklar.	267
Grafik 15. Uygulama Sonrası Görüşmeler – Öğrencilerin Etkinlik Seçim Ölçütleri.....	268

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Çalışmanın birinci bölümünde öncelikle, araştırmaya temel teşkil eden problem durumu belirtilmiş, ardından probleme yönelik alanyazın sunulmuştur. İlgili alanyazında ilk olarak, harmanlanmış öğrenme konusu açıklanmıştır. Bu kapsamda harmanlanmış öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin, harmanlanmış öğrenmede öğrenci ve öğretici rollerinin, harmanlanmış öğrenmenin katkıları ve sınırlılıklarının açıklanmasının ardından, harmanlanmış öğrenmede öğrenme stili ve etkileşim konularına yer verilmiştir. Harmanlanmış öğrenme ile ilgili açıklamaların ardından, ilgili alanyazın kapsamında ikinci olarak bu araştırma ile ilgili olan araştırmalar özet biçimde sunulmuştur. Son olarak da araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları ve sınırlılıkları ile tanımları verilmiştir.

Problem Durumu

İçinde bulunulan çağda, akademik, mesleki, sosyal ve vatandaşlık konularındaki etkinliklerin büyük çoğunluğu elektronik ortamlarda yürütülebilmektedir. Öğrenme sürecinin bir kısmı da bugün elektronik öğrenme ortamlarına taşınmış ve elektronik öğrenme (e-öğrenme) insanların yaşamlarının bir parçası haline gelmiştir. E-öğrenme kavramı “öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması” olarak tanımlanabilir (Gülbahar, 2009, s. 2). Littlejohn ve Pegler (2007), e-öğrenme kavramının 2002’den itibaren, bilgisayar-destekli öğrenme, web-tabanlı öğretim, bilgisayar aracılığıyla öğrenme, bilgisayar-temelli öğrenme gibi kavramlara karşılık olarak kullanıldığını, diğer bir ifade ile tüm bu kavramları açıklayan ve kapsayan daha genel bir kavram olduğunu belirtmektedirler.

E-öğrenmenin kapsamı içinde yer alan ve İnternet tabanlı öğrenme, web-tabanlı öğrenme, online öğrenme gibi isimlerle anılan çevrimiçi öğrenme, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak büyük bir hızla gelişmektedir. İnternetin ve İnternet uygulamalarının yaygınlaşması ve gelişmesi sayesinde, e-öğrenme ile çevrimiçi öğrenme birbirini çağrıştırmakta, birbiri yerine kullanılmaktadır. Bu nedenle, bu

çalışmada e-öğrenme yerine çevrimiçi öğrenme kavramı kullanılmıştır. Çevrimiçi öğrenme, içeriğin, öğretme etkinliklerinin ve öğrenme yaşantılarının öğrencilere bilgisayar ağlarının kullanımı ile sunulduğu bir öğrenme durumunu ifade etmektedir (Çalışkan, 2002). Yüz-yüze öğrenme yaşantılarına ve bilgisayar temelli öğrenme durumlarına değer katan yeni araçlar sunan çevrimiçi öğrenme sürecinde (Chorfi ve Jemni, 2004), öğrenilen içerik çeşitli türde materyal ve uygulamalar ile sunulmakta ve öğrencilerle öğreticiler arasında bağlantılar kurulmaktadır (Gardner ve French, 2003). Öğrenme sürecini daha etkili hale getirebilecek olanaklar sağlayan çevrimiçi öğrenmenin yakın gelecekte eğitim süreçlerinde önemli ölçüde yer alacağı öngörüsünde bulunulabilir.

Çevrimiçi öğrenme bugün yaygın eğitim kapsamındaki uzaktan öğrenme süreçlerinde hâlihazırda yerini almıştır. Ancak, çevrimiçi öğrenmenin örgün eğitimde de yer alabileceği belirtilmektedir (Gülbahar, 2009). Örgün eğitim süreçlerindeki derslerin çoğunlukla yüz-yüze öğrenme ile gerçekleştirildiği bilinen bir gerçektir. Çünkü yüz-yüze öğrenme süreci pek çok öğrenme ortamının temelini oluşturmaktadır ve herkes için tarihsel ve deneyimsel geçerliği bulunmaktadır (Stacey ve Gerbic, 2009). Öte yandan çevrimiçi öğrenmenin sunduğu ortam ve olanaklar, çevrimiçi öğrenmeyi yüz-yüze öğrenmeyle birlikte nasıl kullanabileceği konusunda eğitimcileri düşündürmektedir. Çünkü çevrimiçi öğrenmeye yönelik geliştirilen teknolojiler oldukça çeşitli, kolay ulaşılabilir ve nispeten ucuzdur (Hofmann, 2006). Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme olanaklarının nasıl birleştirilebileceği sorunu harmanlanmış öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. İnternet destekli öğrenme olarak da belirtilen harmanlanmış öğrenmede, geleneksel öğrenme ortamları ve iletişim olanakları, İnternet ve diğer teknolojik öğrenme olanakları ile desteklenmektedir (Akpınar, 2005). Gülbahar (2005), geleneksel ve teknoloji tabanlı öğretim yaklaşımlarının öne çıkan özellikleri dikkate alınarak bir arada kullanılmasının pek çok öğrenme-öğretme süreci için etkili görüldüğünü belirtmektedir. Garrison ve Vaughan (2008) de harmanlanmış öğrenme yaklaşımların ve tasarımlarının öğrenme yaşantılarını anlamlı düzeyde artırdığını belirtmektedirler.

Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenmenin birlikte kullanılması ile daha etkili öğrenme-öğretme süreçlerinin gerçekleşmesi olanaklı görünmektedir. Ancak harmanlanmış öğrenme sürecinin iyi tasarlanmadığı durumlarda, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme

ortamlarının en az çalışan bileşenleri de bir araya gelebilir (Graham, 2006). Bu durumla başa çıkabilmenin bir yolu, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasıdır. Çünkü öğrenmenin ve öğrencinin daha fazla merkeze alınmaya başlamasıyla öğrencilerin bireysel farklılıkları da giderek önem kazanmıştır. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının önemsenmesi beklenmelidir. Öğrencilerin çeşitli bireysel farklılıkları arasında ise öğrenme stili kavramı ön plana çıkmaktadır. Hutcheson'a (1999) göre, araştırmalar insanların bir şeyi öğrenme sürecinde kalıcı bir dizi yaklaşım izlediğini göstermiştir ki bu da öğrenme stilini önemli hale getirmiştir. Öğrencilerin öğrenme stilleri dikkate alınmadan gerçekleştirilen öğretme sürecinde, öğrencilerin tepkisi düşük başarı, güdülenme eksikliği, kararsızlık ve birtakım olumsuz tutumlara dönüşebilir (Güven, 2004; Şimşek, 2004). Eğitsel süreçlerde öğrenme stillerine yönelik en üst düzeyde hassasiyete ve zenginliğe yer verilmesinin her tür eğitim programının etkisini en üst düzeye çıkartacağı belirtilmektedir (Allen ve diğerleri, 2006). Öğrenme materyal ve etkinlikleri öğrencilerin tercih ettikleri öğrenme yollarına uygun biçimde sunulduğunda öğrencilerin öğrenme süreçlerinin de daha kolay olabileceği de açıktır (Graf ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda, öğrenme stillerinin harmanlanmış öğrenmede dikkate alınması ve öğrencilerin değişik öğrenme stillerine yönelik zengin öğrenme yaşantılarının tasarlanması gerekmektedir.

Zengin öğrenme yaşantılarını sunan bir harmanlanmış öğrenme kapsamındaki çevrimiçi öğrenme ortamlarında çok çeşitli biçimlerde materyal ve etkinliklerin sunulabilmesinin, öğrencilere seçim yapma olanağı sağlarken onların bireysel farklılıklarına hitap etme ve onlara gereksinimlerine uygun etkili öğrenme yaşantıları sunma konusunda yardımcı olduğu belirtilmektedir (Gülbahar, 2002; Şahin, 2004; Littlejohn ve Pegler, 2007). Harmanlanmış öğrenmede yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin tüm olanakları birlikte işe koşulabileceği için öğrencilerin değişik öğrenme stillerine yönelik çok değişik öğrenme etkinlikleri tasarlanabilir. Ancak, çok çeşitli öğrenme ortamı ve etkinliklerinin öğrencilerin değişik öğrenme stillerine yönelik olarak nasıl düzenlenebileceği, hangi etkinliklere yer verilebileceği konusunda öğreticilerin işlerini kolaylaştıracak bir reçete bulunmamaktadır. Bu durumda, zengin öğrenme etkinliklerini içeren etkili harmanlanmış öğrenme örneklerine gereksinim duyulmaktadır.

Harmanlanmış öğrenme süreçlerinde öğrenciler çevrimiçi öğrenme süreci içinde olduklarından (Akpınar, 2005) öğrencilerin öğrenme yaşantılarının bir bölümünü çevrimiçi öğrenme ortamlarında, diğer bölümünü ise yüz-yüze öğrenme ortamlarında geçirmeleri beklenir. Bu nedenle sadece yüz-yüze öğrenme sürecinin değil, çevrimiçi öğrenme sürecinin de etkili öğrenme-öğretme yaşantılarını içermesi beklenir. Yüz-yüze öğrenme ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında da etkili öğrenme yaşantılarının ve istenilen nitelikte öğrenmenin gerçekleşmesi için ise etkileşim önemlidir (Payne, 1999). Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme sürecinde de etkili öğrenme yaşantılarının etkileşimi gerektirdiği söylenebilir. Üstelik harmanlanmış derslerde öğrenciler yüz-yüze öğrenme ortamlarının sağladığı etkileşim ile birlikte çevrimiçi öğrenme ortamının sunduğu zaman ve yer konusunda bir sınırlılık olmadan iletişim kurma gibi olanaklara da sahip olmaktadır (Altun ve diğerleri, 2008). Bu nedenlerle, harmanlanmış öğrenme sürecinin sadece yüz-yüze veya sadece çevrimiçi öğrenme süreçlerine kıyasla etkileşim boyutunda daha iyi bir yerde olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenmenin etkileşim konusunda sahip olduğu olanaklar; bu etkileşim ortam ve olanaklarının nasıl düzenlenebileceği sorunu gündeme getirmektedir. Harmanlanmış öğrenme sürecindeki etkileşim ortam ve olanaklarının düzenlenmesinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması beklenir. Öğrencilerin istenilen öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri için, öğrencilerin ilgi ve geçmiş yaşantılarına uygun değişik öğrenme etkinliklerinin sunulmasının, kendi öğrenme hızlarında ve stillerinde öğrenmelerine olanak sağlanmasının gerektiği belirtilmektedir (Tyler, 1949; Akpınar, 2005). Bu durumda, harmanlanmış öğrenmede etkileşim ortam ve olanaklarının, öğrencilerin bireysel özelliklerine yönelik olarak zengin öğrenme etkinlikleri sunacak biçimde tasarlanmasının gerekli olduğu belirtilebilir. Ancak, öğrencilerin ilgilerine, geçmiş yaşantılarına ve öğrenme stillerine uygun harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin neler olacağı ve Porter'ın (2003) da ifade ettiği gibi öğrenmeyi sağlamak için çeşitli deneyim ve etkileşimlerin nasıl sağlanacağı önemli sorulardır. Bu sorulara yanıt verebilmek için, giderek yaygınlaşan çevrimiçi öğrenmenin eğitsel ve teknolojik boyutları dikkatlice incelenmeli ve yeni modeller araştırılmalıdır (Chorfi ve Jemni, 2004). Akpınar (2005) da İnternet tabanlı eğitimlerde bireylerin birbirleri arasındaki etkileşimin niteliği ve niceliğinin sorgulanmasının ve yeni yöntem ve ortamların geliştirilmesinin önem kazandığını belirtir. Bu nedenlerle,

harmanlanmış öğrenme sürecinde değişik öğrenme stillerine ve tercihlerine sahip öğrencilerin gereksinimlerini karşılayan ve öğrencilerin etkileşimlerini destekleyen zengin öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasına gereksinim duyulmaktadır.

Bir eğitim ve öğretim programının geliştirilmesi sürecinde, programın öğrenme-öğretme sürecinde zengin öğrenme etkinliklerinin yer alması beklenmektedir. Programın amaçlarına yönelik olması beklenen zengin öğrenme etkinliklerinin yer aldığı öğrenme-öğretme sürecinde, süreç boyunca öğrencilerin gereksinimlerine göre gerekli düzeltmelerin yapılması, öğrenenlerin öngörülemeyen gereksinimlerine uyum sağlayabilmek için tasarım ve tekrar tasarımın öğrenme süreci boyunca devam etmesi gerekli görülmektedir (Bender, 2003; Garrison ve Anderson, 2003). Bu durum, öğrenme-öğretme sürecini sürekli olarak izlemeyi, değerlendirmeyi ve geliştirmeyi önemli hale getirmektedir. Bu süreç ise gerçekte bir tür program geliştirme sürecidir. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme ile yürütülmesi planlanan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin etkileşimlerinin nasıl geliştiğinin izlenerek ortaya konmasının ve öğrencilerin etkileşimleriyle birlikte öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiğinin ayrıntılı analizlerle belirlenmesinin gerekli olduğu söylenebilir. Böylece, öğrencilerin öğrenme stillerini ve etkileşimlerini destekleyen zengin öğrenme etkinliklerinin tasarlanması ve öğrenme-öğretme süreci boyunca geliştirilmesi sağlanabilir. Bu gereksinimlere dayanarak, öğrencilerin öğrenme özelliklerini dikkate alan ve etkileşimlerini destekleyen harmanlanmış öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğinin belirlenmesi ve bu süreçte öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin incelenmesi için bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunmaya yönelik harmanlanmış öğrenme etkinlikleri Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde geliştirilmiş, uygulama sürecinde öğrencilerin etkileşimleri izlenmiş ve öğrencilerin gereksinimlerine göre etkileşimlerini artırmaya yönelik gerekli düzenlemeler eylem araştırması süreciyle gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme süreci boyunca öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin nasıl gerçekleştiği ve geliştiği detaylı incelemelerle ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu incelemeye temel oluşturacak ilgili alanyazın kapsamında ise harmanlanmış öğrenme çeşitli yönleriyle incelenmiş, ardından ilgili araştırma örnekleri sunulmuştur.

Harmanlanmış Öğrenme

İnternet destekli öğrenme, çevrimiçi destekli öğrenme, karma öğrenme, hibrit öğrenme gibi isimlerle de anılan harmanlanmış öğrenme (blended learning) kavramına ilişkin alanyazında çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Bu tanımlamalarda sıklıkla “geleneksel öğrenme ortamı” veya “geleneksel sınıf” ifadeleri ile karşılaşılmaktadır. Bu bölümde öncelikle, harmanlanmış öğrenme ile ilişkili tanımlamalarda ve açıklamalarda geçen “geleneksel öğrenme ortamı” veya “geleneksel sınıf”ın ne olduğu açıklanmış, ardından harmanlanmış öğrenmeye yönelik tanımlamalara yer verilmiştir.

Geleneksel öğrenme ortamları veya sınıflar, öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı ortamda, aynı zamanda, aynı etkinlikleri gerçekleştirmeleri olarak ifade edilmektedir (Hofmann, 2004). Örgün eğitim sisteminin temelinde yer aldığı söylenebilecek yüz-yüze sınıf ortamları bu çalışmada “geleneksel öğrenme ortamları” olarak nitelendirilmiş olup, yine bu çalışmada “geleneksel öğrenme ortamı” ve “geleneksel sınıf” ifadeleri yerine, “yüz-yüze öğrenme ortamı” ve “yüz-yüze sınıf” ifadeleri kullanılmıştır.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik alanyazında geçen tanımlamalar incelendiğinde, bu tanımlamaların en genelden en özele doğru üç grupta toplanabileceği görülmüştür. İlk gruptaki tanımlamalarda harmanlanmış öğrenme çok genel bir bakış açısıyla açıklanırken, ikinci gruptaki tanımlamalarda harmanlanmış öğrenmede bilgi ve iletişim teknolojilerinin rolü vurgulanmaktadır. Üçüncü grupta ise harmanlanmış öğrenmenin kapsamı biraz daha daraltılmış ve harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi öğrenmenin rolü öne çıkarılmıştır. Aşağıda, bu üç gruptaki tanımlamalardan örnekler verilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik en genel tanımlamalarda birden çok öğrenme durumunun birlikte işe koşulması üzerinde durulmaktadır. Harmanlanmış öğrenmeyi genel bir bakış açısıyla tanımlayan Mantyla (2001), harmanlanmış öğrenmeyi iki veya daha fazla sunum ve ders dağıtım yönteminin öğrencilere içerik ve öğrenme yaşantıları sunmak üzere birleştirilmesi olarak açıklamaktadır. Bu tanımlamaya göre, yüz-yüze sınıftaki öğrenme, bilgisayar destekli sınıfta öğrenme, bilgisayar destekli uzaktan öğrenme, laboratuvarında öğrenme gibi öğrenme durumlarından en az ikisi birleştirildiğinde harmanlanmış öğrenme olmaktadır. Harmanlanmış öğrenmeyi genel bir bakış açısıyla tanımlayanlar içinde, yüz-yüze ve uzaktan öğrenme süreçlerini vurgulayanları da saymak olanaklıdır. Bu gruptaki tanımlamalarda harmanlanmış

öğrenme, yüz-yüze ve uzaktan öğrenme süreçlerinden birlikte yararlanılmasıdır denilmektedir (Karacaoğlu, 2011). Uzaktan öğrenme; mektupla, radyoyla, kitaplarla, çevrimiçi öğrenme ile çok değişik biçimlerde gerçekleşebilir. Bu bağlamda, yüz-yüze sınıf ile uzaktan öğrenmenin gerçekleştirildiği en az bir uygulamanın birlikte işe koşulması da harmanlanmış öğrenmedir denilebilir. Ancak, harmanlanmış öğrenmenin bu genel tanımlamalarından çok, yüz-yüze ve bilgi ve iletişim teknolojilerinin birlikteliğini vurgulayan tanımlamalar ön plandadır.

Harmanlanmış öğrenme tanımlamalarında ikinci grupta yer alanlar yüz-yüze öğrenme süreçleri ile bilgi ve iletişim teknolojileriyle öğrenme süreçlerini birlikte değerlendirmektedirler (Graham, 2006; Littlejohn ve Pegler, 2007; Wilson, 2009). Wilson (2009) harmanlanmış öğrenmeyi, yüz-yüze ve bilgi ve iletişim teknolojilerine ait bileşenlerin iyi düşünülmüş bir öğrenme tasarımı, değişik medya ve etkinliklerin biraraya getirilmesi ile kullanımı olarak tanımlamaktadır. Littlejohn ve Pegler (2007) yüz-yüze öğrenme ortamları ile bilgisayar, İnternet, web gibi teknolojilerin birlikte kullanımını harmanlanmış öğrenme olarak tanımlamaktadırlar. Bu tanımlamalarda da görüldüğü gibi, yüz-yüze öğrenme ile çeşitli bilgi ve iletişim teknolojilerinin sunduğu öğrenme olanaklarının bir arada kullanılmasıyla harmanlanmış öğrenme söz konusu olmaktadır. Bu tanımlamalara göre, yüz-yüze sınıfta işlenen dersin bilgisayar CD-ROM'undaki eğitsel bir içerikle desteklenmesi de veya yüz-yüze sınıf dersinin çevrimiçi forum tartışmalarıyla sürdürülmesi de birer harmanlanmış öğrenmedir. Çevrimiçi öğrenmenin yaygınlaşması ise, harmanlanmış öğrenmeyi yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ekseninde ele alan daha özel tanımlamaları gündeme getirmiştir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik tanımlamalar kapsamında üçüncü gruptakiler ise harmanlanmış öğrenmeyi çevrimiçi öğrenme ile ilişkili olarak ele alan tanımlamalardır. Bu tanımlamalarda, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenmenin güçlü yönlerinin anlaşılmasıyla geliştiği ifade edilen harmanlanmış öğrenmede (Garrison ve Vaughan, 2008), yüz-yüze öğrenme süreçleri ile çevrimiçi öğrenme süreçlerinin birleştirilmesi üzerinde durulmaktadır (Bender, 2003; Ko ve Rossen, 2004; Garrison ve Vaughan, 2008; Gülbahar, 2009; Stacey ve Gerbic, 2009). Bu gruptaki harmanlanmış öğrenme tanımlamalarına, yüz-yüze sınıfta gerçekleşen öğrenme sürecinin, çevrimiçi sunulan içerik ve tartışmalarla desteklenmesi örneği verilebilir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik yapılan tüm tanımlamalar incelendiğinde; harmanlanmış öğrenme, yüz-yüze öğrenme yaşantıları ile çevrimiçi öğrenme yaşantılarının, öğrencilere zengin ve etkili bir öğrenme süreci sunmak üzere, birbirleriyle uyum içinde bir araya getirilmesidir denilebilir. Bu tanımlamada çevrimiçi öğrenmenin vurgulanmasının nedeni; uzaktan öğrenme süreçlerinde İnternet uygulamalarının ağırlık kazanmış olması, öğrenme sürecinde İnternet uygulamalarının kullanımına karşılık gelen çevrimiçi öğrenmenin sunduğu olanakların yaygın biçimde kullanılmaya başlanmasıdır.

Harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi öğrenmeye değinen tanımlamalardan da anlaşıldığı gibi, harmanlanmış öğrenmede temel ilke, yüz-yüze ve çevrimiçi iletişimin, eğitimin amaçlarına ve kapsamına hizmet eden ortak bir öğrenme yaşantısında birleştirilmesidir (Garrison ve Vaughan, 2008). Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme, yüz-yüze öğrenme ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının basit bir şekilde bir araya getirilmesinden daha karmaşıktır.

Harmanlanmış öğrenmede, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin tüm öğrenme-öğretme sürecindeki ağırlığının ne olacağı ve her bir öğrenme ortamının hangi amaçlarla kullanılacağı önemli konulardır. Gülbahar (2009) derslerde çevrimiçi öğrenme uygulamalarına üç biçimde yer verildiğini belirtir. Bunlar; geleneksel öğretime destek, harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenmedir. Littlejohn ve Pegler (2007) ise medya (ortam) harmanlaması, etkinlik harmanlaması, zaman harmanlaması bazında harmanlanmış öğrenmeden bahsetmektedirler. Akpınar (2005) ise harmanlanmış öğrenme uygulamalarını beş grupta toplamaktadır:

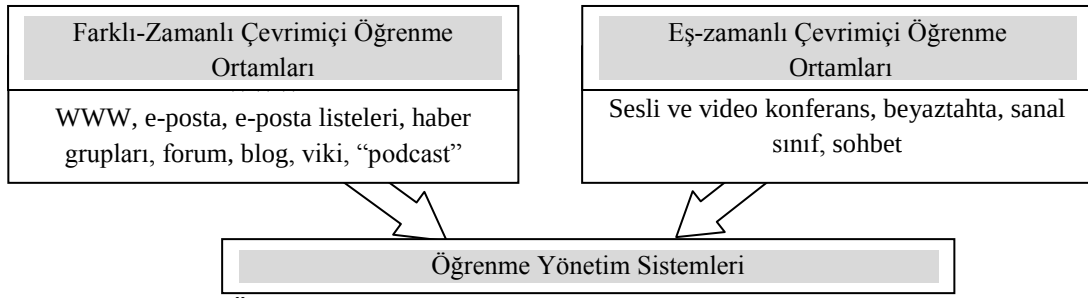
- Tanıtıcı: Sadece derse ilişkin bilgilerin sunumunda İnternetin kullanılması
- Destekleyici: Ders notları ve içeriğin bir bölümünün İnternette sunumuyla yüz-yüze öğrenme sürecinin desteklenmesi
- Yarı Sanal-Gerçek: Öğrencilerin düzenli olarak İnternet ortamlarında ders içeriklerinin bir bölümünü çalışması
- Sanal-Gerçek: Dersin öğrenme sürecinde öğrencilerin yüz-yüze sınıfta ve İnternet ortamlarında buluşması, İnternetin olanaklarından yararlanılması
- Sanal Ortam: Öğrenme ortamlarının ve tüm ders içeriğinin İnternet üzerinde olması

Yukarıda verilen harmanlanmış öğrenme uygulamaları içinde en verimli olanının, öğrencilerin yüz-yüze sınıfta ve çevrimiçi ortamlarda biraraya gelmesine olanak verecek biçimde çeşitli etkinliklerin ve araçların harmanlanması olduğu söylenebilir. Çünkü bu tür harmanlanmış öğrenme uygulamalarında çevrimiçi öğrenme sürecinin ve yüz-yüze öğrenme sürecinin getirdiği yararlar birlikte işe koşulabilmektedir. Bununla birlikte, yüz-yüze ve çevrimiçi etkinliklerle zenginleştirilen harmanlanmış öğrenme, Littlejohn ve Pegler'in (2007) de ifade ettikleri gibi, öğrencilere çok çeşitli öğrenme yaşantılarında tartışma, keşfetme ve işbirliği yapma olanakları sunmaktadır. Belirtilen bu olanakların sağlanabilmesi için ise harmanlanmış öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin, harmanlanmış öğrenmenin katkıları ve sınırlılıkları gözetilerek tasarlanması, öğretici ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenmedeki görev ve sorumluluklarını yerine getirmesi gerekmektedir.

Harmanlanmış Öğrenme Ortamları

Harmanlanmış öğrenmede farklı-zamanlı bileşenler olan kendi kendine öğrenme materyallerinden tartışma forumlarına; eş-zamanlı bileşenler olan yüz-yüze sınıftan sanal sınıflara kadar çok çeşitli öğrenme ortamları yer almaktadır (Hofmann, 2006). Yüz-yüze sınıf ortamı öğrencilerin ve öğreticilerin bildiği, alışkın olduğu öğrenme ortamıdır. Harmanlanmış öğrenmeyi farklı kılan ise çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Bu nedenle bu alt bölümde, harmanlanmış öğrenme sürecinde yararlanılan çevrimiçi öğrenme ortamları açıklanmıştır.

Çevrimiçi öğrenme ortamları İnternet teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte her geçen gün zenginleşmektedir. İnternet teknolojileri ve araçlarındaki gelişmeler eş-zamanlı ve farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarının da gelişmesine hizmet etmiştir (Hofmann, 2004). Çevrimiçi öğrenmeye yönelik farklı-zamanlı ve eş-zamanlı ortamlar sunan araçlar arasında; WWW (web), dosya transfer protokolü (ftp), arama motorları, elektronik posta (e-posta), e-posta listeleri, haber grupları, sohbet, forum, video konferans, ses konferansı, blog (ağ günlüğü web-blog, weblog), viki, "podcast", beyaz tahta, sanal sınıf, RSS sayılmaktadır (Altun, 2005; Gülbahar, 2009; Karaman, 2009; Palloff ve Pratt, 2005). Bu araçlardan çevrimiçi öğrenme ortamları olarak değerlendirilenler Şekil 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Şekil 1’de çevrimiçi öğrenme ortamları; farklı-zamanlı, eş-zamanlı ve öğrenme yönetim sistemleri olmak üzere üç grupta gösterilmiştir. Farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamları içinde forum, blog, viki ve “podcast”; eş-zamanlı olanlarda ise sanal sınıf, sohbet, sesli ve video konferansları, beyaztahta, sayılabilir. Öğrenme yönetim sistemleri ise hem eş-zamanlı, hem de farklı-zamanlı öğrenme ortamlarını içeren sistemler olarak değerlendirilmiştir.

Farklı-zamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Farklı-zamanlı çevrimiçi ortamlarda gerçekleştirilen farklı-zamanlı öğrenme etkinliklerinde zaman ve mekân açısından bir sınırlılık bulunmamaktadır. Bu nedenle, etkinliklere katılım için öğrencinin kendisine en uygun yeri ve zamanı belirlemesi önem kazanmaktadır (Hofmann, 2004). Farklı-zamanlı öğrenme ortamlarında öğrenciler ile öğretici, içeriği ve dersi farklı zamanlarda gördüklerinden (Gardner ve French, 2003), iletişim de katılımcılar için farklı zamanlarda gerçekleşir (Conrad ve Donaldson, 2004). Yaygın biçimde kullanılan farklı-zamanlı öğrenme ortamları arasında WWW, e-posta, forum, blog ve viki ve “podcast” sayılabilir.

WWW (*World Wide Web*): Web olarak da bilinen WWW, birbirleri arasında kurulan bağlantılarla, aralarında ilişkilerin oluşturulduğu içeriklerin İnternet üzerinden iletilmesi, sunulmasıdır (Karaman, 2009). WWW, köprüler aracılığı ile birbirine bağlanmış bilgileri içeren ve örümcek ağına benzetilen İnternet uygulaması olarak da tanımlanmaktadır (Altun, 2005). Başka bir deyişle, WWW küçük içerik öğelerinin birbirlerine bağlanmasıyla oluşturulan bilgi ağının İnternet teknolojisi ile kullanıcıya sunulmasıdır.

E-posta: En çok kullanılan araçlardan biri olan e-posta ile bire-bir olarak, öğrenci ve öğretici arasında iletişim sağlanmaktadır (Dawley, 2007). E-posta ile herhangi bir dosya uzantısına sahip dokümanları mesajların ekinde paylaşmak olanaklıdır (Altun, 2005). Aynı anda pek çok kişinin haberleşmesi istenildiğinde ise e-posta listelerinden yararlanılmaktadır (Karaman, 2009). Pek çok amaçlarla kullanılabilen e-postaların özellikle iletişim ve bilgi-alışverişi için kullanıldığı belirtilmektedir (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2010). E-postanın kolay ulaşılabilir ve ucuz olması, doküman eklenebilmesi, kişiye özel olması gibi yararları kullanımını yaygınlaştırmakla birlikte metin tabanlı olması sınırlılık olarak görülmektedir (Dawley, 2007). Bir e-posta hesabına sahip olan kişiler, çeşitli türlerdeki dokümanları da ekleyebilecekleri istedikleri uzunluktaki içeriği, bir kişiye ve gruba İnternet üzerinden kolaylıkla gönderebilirler.

Forum: Çok sık kullanılan farklı-zamanlı ortamlardan biri olan forumlar, bir süreç boyunca gerçekleşen tartışmalar için kullanılmakta, herhangi bir yerde, ortamda ve zamanda öğrenmeyi olanaklı kılmaktadır (Dawley, 2007). Forumlar öğrencilerin tartışma etkinlikleri ve işbirlikli çalışmaları için mesaj gönderip diğer mesajları yanıtlayabilecekleri farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır (Kalelioglu ve Gülbahar, 2010). İnternet kullanıcılarının çeşitli konulara ilişkin açılan konu başlıkları altında bilgilerini, fikirlerini, görüşlerini, deneyimlerini paylaşmalarını sağlar (Karaman, 2009). Tartışma forumu pek çok eş-zamanlı öğrenme yönetim sistemleri içinde de bulunabilmektedir (Hofmann, 2004). Forum tartışmalarında mesaj akışını ve öğrencilerin katılımlarını kontrol edebilmek ve tartışmayı yönetebilmek için dört-sekiz kişilik küçük gruplarda tartışmalar önerilmektedir (Kalelioglu ve Gülbahar, 2010). Kısaca forumlar, öğrencilerle öğreticiyi çevrimiçi ortamda biraraya getiren, yedi gün yirmi dört saat erişime açık olan, işbirlikli ve tartışarak öğrenmeyi destekleyen farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır.

Blog: Web ve log sözcüklerinin birleşiminden oluşan ve ağ günlüğü olarak da isimlendirilen Weblog sözcüğü, “blog” olarak daha yaygın biçimde kullanılmaktadır. Çoğunlukla ücretsiz sunulan blogların kullanımları kolaydır, içerik hızlı biçimde İnternette yayımlanabilir ve tüm İnternet kullanıcıları tarafından görüntülenebilir, bloglar kolaylıkla güncellenebilir ve işbirliğini destekler (Altun, 2005). Başka bir deyişle bloglar, kişilerin kendi tercihleri doğrultusunda yayımladıkları yayınlar ile

sürekli güncellenen kişisel web siteleridir (Palloff ve Pratt, 2005). Bloglar çevrimiçi ortamlarda etkili iletişim için kullanılmakta ve eğitsel yaşantılarda blog kullanımı ile yaratıcı uygulamalar giderek yaygınlaşmaktadır (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2010). Blog kullanıcısı olan öğrenci blog içeriğini sahiplenir ve yönetir (Dawley, 2007). Bunlara ek olarak, blogların öğrenme-öğretme sürecinde sosyal etkileşime önem verilen araştırmalarda vurgulandığı belirtilmektedir (Altun, 2005). Eğitsel yaşantılara oldukça önemli katkılar getirebilecek olan blog uygulamasında, öğrenciler ve öğretmenler düzyazı, resim, müzik, video, karikatür, şiir gibi çeşitli türde içerik öğelerini paylaşabilirler, birbirlerinin yayımladıkları içerik öğelerine yorumlar yazabilirler, tartışabilirler, farklı-zamanlı olmasının sunduğu esneklik sayesinde istedikleri gün ve saatte yayımlanan içeriği okuyabilir ve düzenleyebilirler.

Viki: Viki uygulaması, hızlı yazı yayımlamak için kullanılan bir uygulamadır ve isteyen herkesin katkı sağlayabileceği, bilgi ekleyebileceği bir sözlük veya ansiklopedi gibi düşünülebilir (Altun, 2005). Pek çok öğrencinin işbirliği içinde çalışmasını yansıtan birbirine bağlı web sitelerinin toplamından oluşan Viki (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2010), geniş katılıma, tartışmaya ve paylaşılanların takibine izin veren bir uygulamadır (Karaman, 2009). Öğrenme sürecinde wiki kullanıldığında, öğrenciler dünyadaki diğer insanlar tarafından oluşturulan bilgiyi paylaşır ve katkı sağlarlar (Dawley, 2007). Etkileşimi ve işbirliğini destekleyen bir uygulama olan Viki, katılımcıların işbirliği içinde bir konu hakkında kapsamlı belgeler oluşturmalarını da sağlar (Gülbahar, 2009). Türkiye’de en bilinen örneklerinden birisi “Vikipedi” olarak isimlendirilen wiki uygulamasıdır. “Vikipedi, içeriği dünyanın her köşesinden gönüllü insanlar tarafından ortaklaşa hazırlanan açık kodlu, özgür, kâr amacı gütmeyen ücretsiz bir ansiklopedidir” (Vikipedi, 2011a). Ancak, wikilerin çoğunlukla metin tabanlı bir işleyişinin olması nedeniyle görselliği çok desteklemez (Dawley, 2007). Viki uygulamalarıyla desteklenen eğitsel yaşantılarda, öğrencilerle öğretmenler ders konusuna ilişkin kavramları içeren ortak bir sözlük oluşturabilir, işbirliği içinde ders içeriğine katkıda bulunabilirler.

“Podcast”: “Podcast” son zamanlarda hızla gelişen web araçlarından birisidir ve Türkçe’de de çoğunlukla “podcast” olarak kullanılmaktadır. “Podcast” içeriği ses dosyalarından oluşabildiği gibi, görüntü ve ses içeren videolardan da oluşabilir (O’Bannon ve diğerleri, 2011). Web-tabanlı olarak çoklu ortamda içeriğin sunulmasına izin veren “podcast” ile İnternet kullanıcısı ses ve videoyu istediği zaman tekrar

dinleyebilir, bilgisayarına ve mobil cihazlarına kaydedebilir (Xie ve Gu, 2007; Evans, 2008). MP3 veya görüntü dosyaları olarak sunulan “podcast”ler RSS (Really Simple Syndication) protokolü ile İnternette yayımlanır (Vikipedi, 2011b). Çeşitli uzunluklarda olabilecek “podcast”ler için kısa olanlar önerilmekte; yüz-yüze dersin kaydını içeren yaklaşık 60 dakikalık uzun “podcast”lerin ise öğrencilerin dikkatini toplayıp dinlemeleri için çok uzun olduğu vurgulanmaktadır (Carvalho ve diğerleri, 2009). Harmanlanmış öğrenme sürecini zenginleştirebilecek “poscast” uygulaması sayesinde, öğretmenler dersin amaçlarına, içeriğine, etkinliklerine, ölçme ve değerlendirme sürecine yönelik 5-10 dakikalık kısa ses ve görüntü kayıtları yapabilir, bu kayıtları öğrencilerle çok kolay biçimde çevrimiçi öğrenme ortamlarında paylaşabilirler.

Yukarıda kısaca açıklanan farklı-zamanlı öğrenme ortamları harmanlanmış öğrenmeye değer katan çevrimiçi öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesini kolaylaştırmaktadır. Farklı-zamanlı ortamlarının yanısıra, eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarının da harmanlanmış öğrenme sürecine katkısı büyüktür.

Eş-zamanlı Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Eş-zamanlı öğrenme etkinlikleri, öğrencilere yüz-yüze sınıf ortamında olduğu gibi gerçek zamanlı bir öğrenme süreci sunmaktadır (Hofmann, 2004). Başka bir deyişle, eş-zamanlı öğrenme ortamları tüm katılımcıların aynı zamanda çevrimiçi olmalarını gerektirir (Gülbahar, 2009). Eş-zamanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerle öğretici, içeriği ve dersi aynı zamanda görürler (Gardner ve French, 2003). Eş-zamanlı öğrenme ortamları arasında sanal sınıf, sohbet, sesli ve video konferans sistemleri ve beyaztahta sayılabilir. Eş-zamanlı sanal sınıflar gerçekte pek çok eş-zamanlı uygulamayı bünyesinde barındırır.

Sanal Sınıf: “Öğrenci ve öğretmenlerin ders etkinlikleri için bilgisayarlarının bağlantıları aracılığıyla bir araya geldikleri herhangi bir çevrimiçi ortamdır” (Ko ve Rossen, 2004, s. 3). Sanal sınıflar genellikle ortak birtakım çevrimiçi olanakları içerir (Hofmann, 2004). Sanal sınıflar bünyesinde yer alan eş-zamanlı çevrimiçi ortamlar içinde; sohbet odaları, sesli ve video konferansları, beyaztahta, anket ve sorular ile ekran ve uygulama paylaşımı sayılabilir.

Sohbet: Eş-zamanlı tartışma, sohbet veya anlık mesajlaşma, gerçek zamanlı meydana gelen çevrimiçi bir iletişim olarak açıklanmaktadır (Kalelioglu ve Gülbahar,

2010). Öğrencilerin ve öğretmenlerin metin tabanlı iletişimde bulunmalarını sağlayan bu uygulamada, grubun geneline mesaj gönderilebildiği gibi, genel akışı bozmadan kişiye özel mesajlar da gönderilebilir (Hofmann, 2004). Öğrencilerin birbirilerini daha iyi tanımalarını ve ilişkilerini geliştirmelerini sağlamak amacıyla sohbet odalarında çok resmi olmayan iletişim gerçekleştirilebilir (Garrison ve Vaughan, 2008). Kısaca, anlık mesajlaşmaya olanak veren sohbet odalarında, kişiler birbirlerine yazılı ileti göndererek eş-zamanlı sosyal bir paylaşım içinde bulunurlar.

Sesli ve Video Konferans/ Ses ve Video İletimi: Farklı yerlerde bulunan kişilerin aynı anda görüntülü ve sesli iletişim kurmaları video konferans uygulaması sayesinde olanaklı hale gelmiştir (Karaman, 2009). Pek çok sanal sınıf sisteminde tek-yönlü veya çift-yönlü ses ve video iletimi özelliği bulunmaktadır (Hofmann, 2004). Video konferans, değişik yazılım ve İnternet-tabanlı uygulamalar içinde çalışabilir ve kullanılan yazılım ve uygulamalara bağlı olarak beyaz tahta gibi ilave uygulamaları da içerebilir (Dawley, 2007). Pek çok sanal sınıf uygulaması sesli veya video konferans yapmaya olanak vermekte olup, konferansa katılanların sayısı, veri iletim hızı, konferans süresi gibi değişkenlere bağlı olarak etkililiği ve verimliliği değişebilmektedir.

Beyaztahta: Beyaztahta, ses iletimi ve grafik ara-yüzünün birlikte kullanıldığı eş-zamanlı İnternet uygulamalarındandır (Gülbahar, 2009). Geleneksel sınıflardaki tahta, pano gibi araçların işlevlerini eş-zamanlı sanal sınıf ortamına taşıyan ve katılımcıların fikirlerini aynı anda eş-zamanlı olarak yazmalarına olanak sağlayan beyaz tahta üzerine metin yazıldığı gibi, görsel materyaller yapıştırılabilir ve şekiller çizilebilir (Hofmann, 2004). Beyaztahta, öğrencilerin derse ilişkin çıkarımlarını görsel olarak yansıtmaları gerektiğinde veya öğreticinin içeriğe ilişkin kavram haritası gibi görseller çizmesi gerektiğinde oldukça işe yarayabilecek bir çevrimiçi öğrenme olanağıdır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin aynı anda bilgisayar başında bulunmalarını gerektiren eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamları ile eş-zamanlı çevrimiçi ders etkinlikleri daha etkili ve eğlenceli hale getirilebilir.

Harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi öğrenme süreçlerinin tasarlanmasına hizmet eden farklı-zamanlı ve eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarının biraraya getirilmesi, bilgisayar ve İnternet uzmanları için kolay bir iş olabilse de, bu konularda uzman olmayan bir öğretici için oldukça zor bir görev olabilir. Bu nedenle, öğreticinin

işlerini kolaylaştırabilecek farklı-zamanlı ve eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarını içeren öğrenme yönetim sistemleri geliştirilmiştir.

Öğrenme Yönetim Sistemleri

Öğrenme yönetim sistemleri, çevrimiçi öğrenmede kullanılan eş-zamanlı ve farklı-zamanlı çevrimiçi ortamlarını bir arada içeren bütünleşik sistemler olarak değerlendirilebilir. Eş-zamanlı ve farklı-zamanlı çevrimiçi ortamlarını bir arada içeren sistemler içinde sanal sınıflar ve sosyal paylaşım ortamları da sayılabilir. Öğrenme yönetim sistemleri kapsamında bulunan veya kendi başına bir öğrenme yönetim sistemi sunan sanal sınıf sistemleri, çoğunlukla eş-zamanlı öğrenme olanaklarını sunmakla birlikte, farklı-zamanlı uygulamalara da yer vermektedir. Çevrimiçi sosyal paylaşım ortamlarında ise İnternet kullanıcıları eş-zamanlı ve farklı-zamanlı olarak iletişim kurabilmekte, gruplar oluşturabilmekte, görsel ve sözel materyaller paylaşabilmekte, birbirlerinin paylaşımlarına yorum yazabilmekte, kendilerine özel oyun, anket gibi uygulamalar geliştirebilmektedirler. Sosyal paylaşım ortamlarına son yıllarda hızla gelişen “facebook” örneği verilebilir.

Çoğu sosyal paylaşım ortamı, farklı-zamanlı ve eş-zamanlı iletişim olanaklarına sahip olsa da, formal eğitim süreçlerinde kullanım konusunda henüz yaygın değildir. Ancak, farklı-zamanlı ve eş-zamanlı çeşitli çevrimiçi öğrenme ortamlarının nasıl bir araya getirileceği, özellikle web programcısı olmayanlar için önemli bir sorun haline gelebilir. Çevrimiçi öğrencilere ve öğretilere bütünleşik araçlar kümesi sunan bir öğrenme ortamı olarak tanımlanan öğrenme yönetim sistemleri (Dawley, 2007), pek çok çevrimiçi öğrenme ortam ve uygulamasını bir araya getirmekte ve öğretilerin belirtilen bu sorunla başa çıkmalarında onlara yardımcı olmaktadır.

Öğrenme yönetim sistemleri, açık-kodlu sistemler, lisanslı sistemler ve bireysel kullanıcılar tarafından oluşturulan sistemler olarak çevrimiçi öğrenmeye hizmet etmektedir. Lisanslı sistemler içinde en çok tercih edilenlerin WebCT ve Blackboard olduğu söylenebilir. Açık-kodlu sistemler için ise özellikle Moodle ayrı bir yere sahiptir. Çünkü Moodle dünya genelinde pek çok kullanıcısı bulunan ve açık-kodlu sistemi sayesinde kullanıcıları tarafından sürekli geliştirilen, kurulumu da oldukça kolay ve ücretsiz olan bir sistemdir (Rice IV, 2006). Moodle metin sayfası, web sayfası, başka bir web sayfasına bağlantı, bir imaj ve resim ekleme, ödevler, kısa sınavlar, günlük,

anket, sohbet, forum, sözlük, viki ve çalıştay gibi uygulamaları içerir (Rice IV, 2006). Ayrıca, pek çok öğrenme yönetim sisteminde bulunan öğrenci takip araçları Moodle içinde de bulunmaktadır. Öğrencilerin Moodle üzerinde gerçekleştirdikleri tüm işlemlerin kayıtları Moodle sistemi tarafından tutulmakta ve bu kayıtlar sayesinde öğrencilerin derse giriş yaptıkları tarihler ve saatleri, hangi sayfaları inceledikleri, hangi tartışmalara ileti gönderdikleri gibi bilgiler elde edilmektedir.

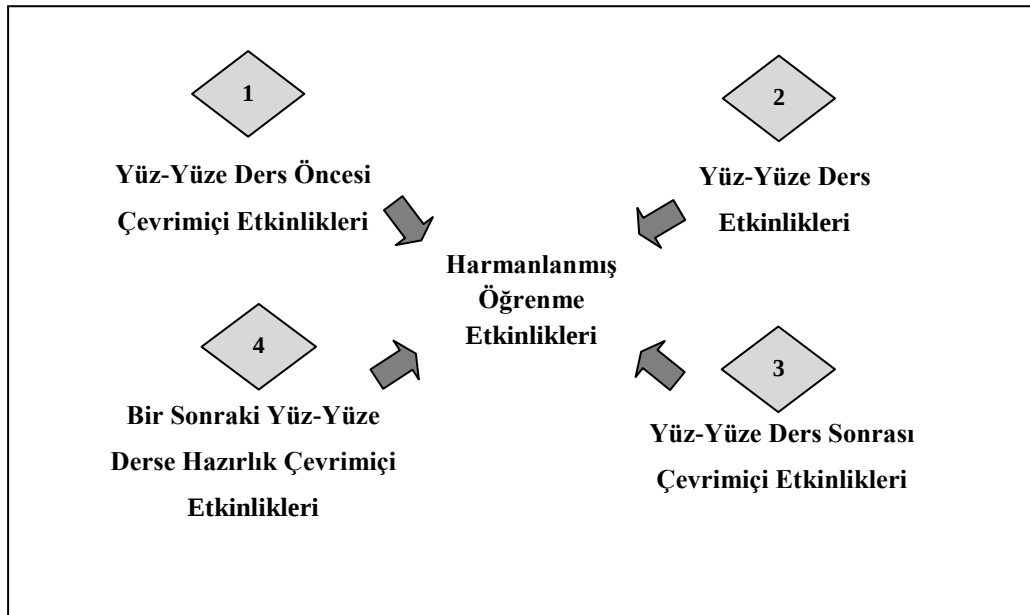
Öğrenme yönetim sistemleri, değişik çevrimiçi öğrenme ortamlarının derslerde kolaylıkla kullanılabilmesini sağlamıştır. Öğrenme yönetim sistemlerindeki eş-zamanlı ve farklı-zamanlı hangi ortamların ve olanakların kullanılacağı ise önemli bir sorundur (Conrad ve Donaldson, 2004; Gülbahar, 2009). Conrad ve Donaldson (2004) eş-zamanlı ve farklı-zamanlı ortamlardan hangilerinin kullanılacağını uygulanacak etkinliklerin doğasının belirlediğini vurgulamakta ve uygun biçimde planlandığında ve yürütüldüğünde farklı-zamanlı etkinliklerin eş-zamanlı etkinliklere göre çok daha üst düzey düşünme ürünlerinin paylaşılmasına yardımcı olabileceğini belirtmektedirler. Ancak, eş-zamanlı etkinliklerin de öğrenme sürecine önemli katkıları olabilir. Bu nedenle, yüz-yüze sınıf ve sanal sınıf gibi eş-zamanlı öğrenme ortamlarına ağırlık vermekten veya aksine farklı-zamanlı ortamlara ağırlık verip eş-zamanlı ortamları gözardı etmekten kaçınmak gerekir (Hofmann, 2006). Asıl dikkat edilmesi gereken; seçilecek öğrenme ortamlarının ve etkileşim olanaklarının dersin amaçlarına, öğrenme bağlamına göre seçilmesi (Littlejohn ve Pegler, 2007) ve harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin bu doğrultuda geliştirilmesidir.

Harmanlanmış Öğrenme Etkinlikleri

Etkili öğrenmeyi gerçekleştirmeye yönelik değişik öğrenme ortamlarını harmanlamak için yüz-yüze öğrenme yöntemleriyle sunulan derslerin yeniden planlanması ve tasarlanması gerekir (Gülbahar, 2009). Ancak, harmanlanmış öğrenmeye yönelik sınırsız tasarım seçenekleri bulunmaktadır (Thompson ve Kanuka, 2009). Bu durumla başedebilmenin bir yolu; öğreticinin dersin özel amaçlarının her birini tek tek incelemesidir. Bu inceleme, öğreticinin dersin amaçlarını anlama ve ona dersi için en iyi bileşenleri seçme esnekliğini sağlayacaktır (Hofmann, 2006). Öğretici, dersin amaçlarına uygun olan zengin öğrenme etkinliklerini, esnek biçimde seçilmesine olanak vererek geliştirmelidir (Garrison ve Anderson, 2003). Başka bir deyişle, dersin amaçları

doğrultusunda öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sağlayacak pek çok etkinlik planlanmalı, öğrencilerin kendi ilgi ve gereksinimlerine uygun etkinlikleri seçmelerine olanak tanınmalıdır denilebilir.

Mantyla (2001) öğrenme etkinliklerinin içerik, süreç, etkileşim, beceri geliştirme, eleştirel düşünme gibi odaklarının bulunduğunu belirtir. Bu odaklar arasında özellikle etkileşim odaklı etkinlikler, iki veya daha fazla kişinin katılımını gerektiren ve öğrencinin alanda yeterlik kazanmasına ve diğer insanlarla etkileşim sürecinde tutum, bakış açısı ve sosyal beklentilerinin gelişmesine hizmet eden etkinliklerdir. Garrison ve Vaughan (2008) ise araştırma-yoluyla harmanlanmış öğrenme sürecinde gerçekleşen etkinlikler için birbiriyle bağlantılı dört aşamalı bir yaklaşım sunmaktadır. Bu dört aşamalı yaklaşım gerçekte kendi içinde bir döngü halindedir ve bu döngü Şekil 2'deki gibi gösterilebilir.



Şekil 2. Harmanlanmış Öğrenme Etkinlikleri

Şekil 2'de gösterildiği gibi, harmanlanmış öğrenme sürecinde düzenlenebilecek etkinlikler dört aşamalı bir süreç içinde öğrencilere sunulabilir. Garrison ve Vaughan'ın (2008) önerdiği bu dört aşamalı yaklaşım kapsamında, öncelikle yüz-yüze ders öncesi etkinlikleri düzenlenmektedir. Ardından yüz-yüze ders süreci etkinlikleri gerçekleştirilmekte ve çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ile öğrenme süreci yüz-yüze ders saatinden sonra da devam etmektedir. Dördüncü aşamayı oluşturan bir sonraki yüz-yüze

derse hazırlık etkinlikleri ise yine birinci aşamaya dönmektedir. Başka bir deyişle, bir sonraki yüz-yüze derse hazırlık etkinlikleri ile yüz-yüze ders öncesi etkinlikleri birlikte ele alınabilmektedir. Aşağıda, harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik Şekil 2’de gösterilen dört aşamalı süreç açıklanmış ve örneklendirilmiştir. Özellikle üçüncü aşamaya dönük çevrimiçi etkinliklerde, Mantyla’nın (2001) önerdiği etkileşimi destekleyen etkinlik örnekleri seçilmiştir.

Yüz-yüze ders öncesi çevrimiçi etkinlikleri, öğrencilerin yeni konuya giriş için yararlanabilecekleri ön-örgütleyici görevi gören etkinliklerdir (Garrison ve Vaughan, 2008). Harmanlanmış öğrenme etkinliklerine yönelik alanyazın incelenmiş ve yüz-yüze ders öncesi etkinlikleri kapsamına alınabilecek aşağıdaki etkinlikler belirlenmiştir: (Mantyla, 2001; Dawley, 2007; Littlejohn ve Pegler, 2007; Garrison ve Vaughan, 2008):

- Öğrencileri tanımaya ve beklentilerini öğrenmeye yönelik bir elektronik anket sunulabilir veya çevrimiçi kısa sınavlar yapılabilir.
- Öğrencilerden beklenenler dersin web sitesinde metin dosyası ve “podcast” olarak sunulabilir, e-posta ve forumlarda duyurulabilir.
- Öğrencilere bir ödev ve etkinliğin başında hatırlatıcı ve bilgilendirici e-posta gönderilebilir.
- Dersin web sitesinde dersin öğretim programı sunulabilir ve derse ilişkin ön okumalara yönelik kaynakça verilebilir.
- Öğrencilerin işlenecek konuda kaynak araştırmaları ve çevrimiçi ortamda paylaşımları istenebilir.
- İşlenecek konulara yönelik forumlarda hazırlayıcı tartışmalar yapılabilir.
- Power Point sunumları ile ders konusu öğrencilere sunulabilir. Ayrıca, bu sunumların içine öz-değerlendirme soruları yerleştirilebilir.
- Öğrencilerin sınıfın dışındaki kaynak kişilerle e-posta veya video konferans ile görüşme yaparak konu ile ilgili bilgi toplamaları ve bunları blog sayfasında, forumlarda yayımlamaları istenebilir.

Yüz-yüze ders süreci etkinlikleri kapsamındaki etkinlikler ise yüz-yüze sınıfta gerçekleşen etkinliklerdir. Harmanlanmış öğrenme sürecinde yüz-yüze ders

etkinliklerine yönelik alanyazında sunulan öneriler aşağıda özetlenmiştir (Mantyla, 2001; Gayle ve diğerleri, 2006; Littlejohn ve Pegler, 2007; Garrison ve Vaughan, 2008):

- Yeni konu tanıtılabilir ve öğrencilerin dikkatini konuya çekmeye yönelik etkinlikler düzenlenebilir.
- Önceki çevrimiçi etkinliklere ilişkin dönüt verilir.
- Öğrencilerin anlamadıkları yerlerin açığa çıkartılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin ders öncesi etkinlikler kapsamında okudukları bir metne ilişkin anahtar kavramları çıkarmaları, bunları tartışmaları sağlanabilir.
- Anlatım, beyin fırtınası, rol yapma, münazara gibi öğretim yöntem ve teknikleri ile öğrencilerin konuyu anlamasına yardımcı olunabilir.
- Akran öğretimi gerçekleştirilebilir.
- Bireysel ve grup projelerine ilişkin duyurular ve açıklamalar yapılabilir, örnekler gösterilebilir.
- İncelenen soruna ve duruma ilişkin örnek olayların metin, ses veya video olarak sunulması ve öğrencilerin örnek olay üzerine tartışmaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin üzerinde çalıştıkları ödev ve projelerini sunmaları istenebilir.
- Öğrencilerin sınıfa sorular yöneltmeleri ve bu sayede etkileşimlerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- İzleyen dersin konusuna giriş yapılabilir ve tanıtılabilir.
- Derse ve öğrenilenlere ilişkin anket uygulanabilir.
- Ders sonunda öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine ilişkin görevleri konusunda tartışma yapılabilir.

Yüz-yüze ders sonrası çevrimiçi etkinlikleri, öğrencilerin ders ile ilgili etkinlikler ve konularda ileri düzeyde araştırması, keşfetmesi ve öğrendiklerini yansıtmaları için gerçekleştirilmektedir (Garrison ve Vaughan, 2008). Çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin alanyazında çok çeşitli etkinlikler önerilmektedir. Bu etkinliklerden yüz-yüze ders sonrasında gerçekleştirilebilecek olanlar seçilmiş ve aşağıda maddeler halinde sunulmuştur (Mantyla, 2001; Bender, 2003; French ve Vardiman, 2003; Conrad ve Donaldson, 2004; Dawley, 2007; Littlejohn ve Pegler, 2007; Garrison ve Vaughan, 2008; Lee ve McLoughlin, 2010; Kalelioglu ve Gülbahar, 2010):

- Yüz-yüze ders sürecinin özetini içeren bir metin dersin web sitesinde paylaşılabılır ve öğrencilerin bu metni okumaları istenebilir.
- Öğrencilerin işledikleri konulara yönelik eriştikleri görsel ve sözel materyalleri, bilgileri düzenli biçimde forum, blog veya viki gibi ortak bir sanal ortamda yayımlamaları istenebilir.
- Tartışma forumunda gerçekleştirilen değişik konulardaki tartışmalarla öğrencilerin birbirleriyle özgürce iletişim kurmaları; düşünce, görüş paylaşımında eşit söz hakkına sahip olmaları sağlanabilir.
- Münazara tekniği forum ve sanal sınıflarda kullanılabilir ve bu süreçte öğrencilerin konuya ilişkin taraflarını seçmeleri ve gerçek verilerle yaşam deneyimlerine göre tartışmaları istenebilir.
- Öğrencilere sunulan bir makalenin eleştirilmesi etkinliği sanal sınıf ve forum ortamında gerçekleştirilebilir.
- Öğrencilerle sanal sınıf ve forumda soru-yanıt etkinlikleri düzenlenebilir.
- Tartışma forumlarında ve eş-zamanlı video konferans ile rol yapma etkinlikleri düzenlenebilir.
- Blog ortamlarında, tartışma forumlarında ve sanal sınıfta gerçek yaşam örneklerini inceleme etkinlikleri düzenlenebilir.
- Örnek olay incelemeleri rol yapma etkinlikleri ile birlikte kullanılabilir.
- Tartışma forumlarına ilişkin yapılan özetler ve çıkarımlar dersin viki ortamında veya blog sayfalarında paylaşılabılır.
- Dışarıdan uzmanlar dersin konusunu gerçek yaşamla ilişkilendirmek ve öğrencilerle etkileşimde bulunmak üzere davet edilebilir, eş-zamanlı veya farklı-zamanlı öğrenme ortamlarına katılmaları istenebilir.
- Öğrencilerin yüz-yüze derste öğrendikleri konusunda küçük gruplarda sohbet odalarında görüşmeler yapmaları istenebilir.
- Oluşturulan blog ortamları öğrencilerin kendi öz-değerlendirmelerini yansıtmaları ve ders ödevlerine ilişkin akran değerlendirmeleri yapmaları için kullanılabilir.
- Öğrenciler birbirlerine inceledikleri konu hakkında video konferans ortamında tartışma forumunda, blog sayfalarında sunum yapabilirler ve sunumlarını paylaşabilirler.

- Öğrenciler sanal alan gezileri etkinliği kapsamında, dersin web sitesi dışında ders konuları ile ilgili başka web sitelerini ziyaret edebilirler.
- Öğrencilerin gerçek yaşamda karşılaştıkları durumlara yönelik metin, video, ses, fotoğraf temin etmeleri, bunları diğer öğrenciler ve öğretmenlerle paylaşmaları sağlanabilir. Bunun için ise blog sayfaları kullanılabilir.
- Problem çözme etkinlikleri sanal sınıflarda, sohbet, ses, video konferans, beyaz tahta ve ekran paylaşımı gibi uygulamalar ile gerçekleştirilebilir veya forum aracı kullanılabilir.
- Eş-zamanlı etkinliklerin ana hatlarının tartışma forumunda ve blog sayfalarında yayımlanması sağlanabilir.
- Öğrencilere bir kavram listesi verilebilir ve grup çalışması ile kavramların anlamlarını araştırmaları ve anlamlarını çevrimiçi bir sözlüğe eklemeleri istenebilir. Bu etkinlik için viki aracı kullanılabilir.
- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine yönelik düşüncelerini ve kazanımlarını yazdıkları bir öğrenme gazetesi veya günlüğü, blog uygulaması kullanılarak hazırlanabilir.

Yüz-yüze derse hazırlık çevrimiçi etkinlikleri kapsamında yüz-yüze ders öncesi etkinlikler aşamasında sunulanlara ek olarak aşağıdakilere de yer verilebilir (Mantyla, 2001; Gayle ve diğerleri, 2006; Littlejohn ve Pegler, 2007; Dawley, 2007; Garrison ve Vaughan, 2008):

- Çevrimiçi forum tartışmaları, eş-zamanlı sanal sınıf etkinlikleri, viki ve blog etkinlikleri gibi etkinliklerin özetlenmesi sağlanabilir.
- Çevrimiçi ortamda anket, kısa sınav gibi tekniklerle çevrimiçi etkinliklerde öğrenilenler değerlendirilebilir. Bu değerlendirme sürecinde, öz-değerlendirme, akran değerlendirmeleri ve öğreticinin değerlendirmeleri alınabilir.
- İzleyen yüz yüze ders için gerekli ön okumalar, birinci aşama olan yüz-yüze derse hazırlık etkinliklerindeki gibi gerçekleştirilebilir.
- Sanal ofis saatleri etkinliği ile öğrencilerin soruları yanıtlanabilir.
- Öğrencilerin dersin yeni konularına ilişkin açık-uçlu sorular üretmeleri ve sorularını forum, blog gibi ortamlarda paylaşmaları istenebilir.

- Öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin görüşlerini, öğrendikleri yeni kavramları, çevrimiçi etkinliklerde yaşadıklarını günlüklerine yazmaları istenebilir. Öğrenciler yazdıkları günlükleri kişisel blog sayfalarında yayımlayabilirler ve diğer öğrencilerin de yorum yazmasına izin verebilirler.

Yukarıdaki etkinlik ve önerilerin sayısı çok fazla artırılabilir olsa da, burada pek çok ders için kullanılabilen ve düzenlenmesi nispeten kolay olan etkinlik önerilerine yer verilmiştir. Çevrimiçi olarak belirtilen çoğu etkinlik yüz-yüze sınıfta da gerçekleştirilebilir. Ancak, çevrimiçi ortamda öğrencilerin tümünün etkinliklere katılmada eşit şansa sahip oldukları, derinlemesine düşünmeleri için zamanlarının olduğu belirtilmekte ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmaları ve anlamalarını kontrol etmeleri için sunulan etkinliklerin en iyi çevrimiçi öğrenme ortamlarında yapılabileceği vurgulanmaktadır (Garrison ve Vaughan, 2008). Ayrıca, bu etkinliklerin değişik gereksinimleri olan öğrencilerin gereksinimleri dikkate alınarak çok dikkatli biçimde seçilmelerinin gerektiği de belirtilmektedir (Kalelioğlu ve Gülbahar, 2010). Bu bağlamda, gerçekleştirilebilecek çok sayıdaki çevrimiçi öğrenme etkinliği içinden öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun olan ve öğrencilerin öğrenmelerine en üst düzeyde katkı sağlayacak etkinliklerin dersin amaçlarının öngördüğü doğrultuda seçilmesi gerektiği söylenebilir.

Çok çeşitli çevrimiçi öğrenme etkinlikleri içinde farklı-zamanlı öğrenme etkinlikleri yer ve zaman açısından sunduğu esneklik ve öğrencilerin yansıtıcı düşünmelerine zaman tanınması nedeniyle eş-zamanlı etkinliklere göre daha çok tercih edilebilir. Ancak, eş-zamanlı çevrimiçi etkinliklerin de işe koşulabileceği pek çok öğrenme durumu bulunabilir. Eş-zamanlı etkinlikler düzenlendiğinde en üst düzeyde yarar sağlamak için Bender (2003) şunları önermektedir:

- Söz isteme şekli, mesajların içerikleri gibi konularda temel kurallar oluşturma
- Öğrenci sayısının beşi geçmemesine önem verme
- Yoğun enerji gerektiren eş-zamanlı etkinlikler için 30-45 dakika ayırma

Hofman (2004) de eş-zamanlı etkinlikler sırasında öğrencilerin her üç veya beş dakikada bir katılım göstermesi ve etkileşim içinde olmaları için olabildiğince öğrencileri yeniden harekete geçirmeyi ve öğrencilerin halen eş-zamanlı sınıfta olduklarından emin olmayı önermektedir.

İster eş-zamanlı, isterse farklı-zamanlı olsun, tüm çevrimiçi etkinlikler ve yüz-yüze sınıf etkinliklerinin ilişkisinin kurulması önemli görülmektedir (Stacey ve Gerbic, 2009b). Harmanlanmış sınıflarda öğrenciler dersten sonra dersin çevrimiçi ortamlarına ulaşabilir, buralarda yüz-yüze dersin kaydını izleyebilir, okumalar yapabilirler. Bazı harmanlanmış sınıflarda ise yüz-yüze dersin tekrarından çok daha fazlası yapılmaktadır. Bu tür sınıflarda bilgi farklı biçimde sunulabilir, konuyla ilgili yukarıda da önerildiği gibi değişik etkinlikler düzenlenebilir (Bender, 2003). Yukarıda da önerilen etkinlikler içinde yüz-yüze ve çevrimiçi ortamlarda değişik tekniklerle gerçekleştirilen tartışma etkinlikleri öne çıkmaktadır. Çünkü tartışmanın öğrenme sürecindeki önemine ilişkin alanyazında güçlü kuramsal destek bulunmaktadır (Gerbic, 2009). Bilginin tam olarak kazanılmasında, öğrenilen konularla ilgili tartışmaların yapılması çok önemlidir ve bu tartışmalar çevrimiçi ortamlarda çok etkili yapılabilir (Bender, 2003). Çevrimiçi tartışmalara derste yer verildiğinde, öğrencilerin bakış açısıyla, tartışmaların öğrencilerin ilgilerini ve derse katılımlarını artırdığı ifade edilmiştir (Gerbic, 2009). Tartışmalara öğrencilerin katılımları düzenli biçimde izlendiğinde ve onlara zamanında dönütler verildiğinde, öğrencilerin tartışmalara katılımları artabilir ve daha nitelikli tartışmalar gerçekleşebilir.

Öğrencilerin öğrenme sürecine katılımlarının sadece tartışma temelli etkinliklerde değil, tüm öğrenme süreci boyunca izlenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Stacey ve Gerbic, 2009b). Öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmeler, öğreticinin, öğrencilerin öğrenme sürecinde değerlendirme yapılan tarihe kadar kazandıkları bilgi ve beceriler hakkında bilgilenmesini sağlayacaktır (Mantyla, 2001). Bununla birlikte, Garrison ve Vaughan'ın (2008) belirttiklerine göre, süreç boyunca gerçekleştirilen biçimlendirici değerlendirmeler izlenen öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin başarısı hakkında da dönüt verecektir. Yeni sorunlar ve konular ortaya çıktıkça da öğrenme-öğretme sürecinde gerekli düzenlemeler yapılması önerilmektedir (Garrison ve Vaughan, 2008). Bu düzenlemeler için de yapılacak biçimlendirici değerlendirmelerin sonuçlarından yararlanabileceği görülmektedir. Harmanlanmış öğrenmede kullanılabilecek belli başlı değerlendirme teknikleri arasında anketler, sınavlar, öğrenme yönetim sistemleri içindeki test araçları, dereceli puanlama anahtarları, kısa sınavlar, ödevler, sınavlar, elektronik öğrenci gelişim dosyaları, proje raporları, uygulama testleri, akran

değerlendirmeleri ve öz-değerlendirmeler sayılabilir (Dawley, 2007; Garrison ve Vaughan, 2008). Süreç sonunda gerçekleştirilen değerlendirmeler ise düzey belirleyici değerlendirmelerdir (Mantyla, 2001) ve dersin amaçlarına ne düzeyde erişildiği sorusuna yanıt vermek için düzenlenir (Dawley, 2007). Düzey belirleyici değerlendirmeler harmanlanmış dersin güvenilirliğini, tasarımı iyileştirmek için çok gerekli görülmektedir (Garrison ve Vaughan, 2008). Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme süreçlerinin dikkatli biçimde izlenmesi, biçimlendirici değerlendirmelerle öğrenmelerine ilişkin öğrencilere düzenli dönütler sunulması ve düzey belirleyici değerlendirmelerle öğrencilerin dersin amaçlarına erişme düzeylerinin belirlenmesi çok önemli görülmektedir. Değerlendirme sürecinde öz-değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi tamamlayıcı değerlendirme tekniklerine başvurulması ise öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımları konusunda onları destekleyebilir, güdüleyebilir. Çünkü harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencinin bu bölümde önerilen ders etkinliklerine etkin katılım göstermesi beklenmektedir. Öğreticinin ise öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılımlarını desteklemek ve onları yönlendirmek için çaba harcaması gereklidir.

Harmanlanmış Öğrenmede Öğretici ve Öğrenci Görevleri

Harmanlanmış öğrenmede eş-zamanlı ve farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarının ve etkinliklerinin yer alması, öğreticilerin ve öğrenenlerin rollerini değiştirmiştir. Öğretmen rehber rolünü üstlenmiş, öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine almıştır (Akpınar, 2005). Başka bir deyişle, öğretici, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenmeyi kılavuzlama rolünü üstlenmiştir. Çünkü öğrenmeyi gerçekleştiren öğretici değil, öğrencinin kendisidir. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencinin en temel sorumluluğunun öğrenme sorumluluğu olduğu ve bu doğrultuda rolünün etkin biçimde öğrenmeyi gerçekleştirmek olduğu söylenebilir. Bu bölümde öncelikle, harmanlanmış öğrenme sürecini tasarlayan, uygulayan ve değerlendiren öğreticinin görevleri açıklanmış, ardından harmanlanmış öğrenmede öğrencinin görevlerine değinilmiştir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğreticinin gerçekleştirmesi gereken görevler sadece yüz-yüze sınıf öğretimi ile sınırlı bir derse göre çok daha fazladır. Çünkü harmanlanmış öğrenmede öğretici, yüz-yüze ve çevrimiçi ortamlardaki öğreticilik

görevlerini üstlenmiştir. Alanyazın incelemesi sonucunda, harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme sürecinde bir öğreticinin gerçekleştirmesi beklenen çok sayıda görev olduğu belirlenmiştir (Sims ve Sims, 1995a; Bender, 2003; Garrison ve Anderson, 2003; Conrad ve Donaldson, 2004; Hofmann, 2004; Gülbahar, 2009; Stacey ve Gerbic, 2009b). Bu görevler konularına göre gruplandırılmış ve araştırmacı tarafından oluşturulan Çizelge 1’de özetlenmiştir.

Çizelge 1.

Harmanlanmış Öğrenmede Öğreticinin Görevleri

<i>Öğrenme ortamlarını ve etkinliklerini hazırlamak</i>
- Öğrencilerin gereksinimlerini tahmin etme - Dersinin öğrenme çıktılarını düşünme - Öğrenme çıktılarının gerçekleştirilebileceği öğrenme ortamlarını ve araçlarını seçme - Seçilen öğrenme ortamlarını düzenleme - Öğrenme ortamlarında gerçekleşecek etkinlikleri, öğrenme çıktılarını dikkate alarak planlama - Öğrencilerin etkileşimlerini destekleyen ve ilgilerini çekebilecek etkinlikler tasarlama - Ders planlarını yapma - Eş-zamanlı etkinlikler için temel birtakım kuralların oluşturulmasını sağlama
<i>Öğrencileri harmanlanmış öğrenme sürecine hazırlamak</i>
- Öğrencilere çevrimiçi öğrenmeyi açıklama - Beklenen öğrenme çıktılarını açıklama - Öğrencilerden beklenenleri ve öğrencilerin sorumluluklarını açıklama - Öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik öğrencilere hazırlayıcı eğitimler verme - Yüz-yüze sınıfta çevrimiçi etkinliklerin temelini oluşturma - Eş-zamanlı etkinlik kurallarını öğrencilere hatırlatma
<i>Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerini yürütmek</i>
- Yüz-yüze öğrenmeye ayrılan ders saatlerini bir miktar azaltma - Çevrimiçi ve yüz-yüze ders etkinliklerinin birbirlerini desteklemesini sağlama - Çevrimiçi ve yüz-yüze ders etkinliklerinin ilişkisini kurma - Eş-zamanlı etkinliklerde zamanı etkili kullanma - Tartışmaları yönlendirme - Çevrimiçi tartışmaların sentezlenmesini sağlama
<i>Öğrenci etkileşimlerini desteklemek</i>
- Öğrencilerin sorularını yanıtlama - Öğrencileri yönlendirme - Her öğrenci ile özel olarak ilgilenmek ve öğretimi bireyselleştirme - Öğrencilerin birbirleri arasında iyi ilişkiler geliştirmelerine yardımcı olma
<i>Harmanlanmış öğrenme sürecini izlemek ve geliştirmek</i>
- Öğrencileri öğrenme sürecinde gözlemleme - Öğrencilere gerektiğinde ve zamanında dönüt verme - Biçimlendirici değerlendirmeler yapma - Sorunlara hızlı ve işlevsel çözümler getirme - Öğrencilerin gereksinimlerine göre öğrenme sürecini yeniden tasarlama, geliştirme - Düzey belirleyici değerlendirmeler yapma

Çizelge 1’de sunulan görevler incelendiğinde, öğreticinin görevlerinin; öğrenme ortamlarını ve etkinliklerini hazırlamak, öğrencileri harmanlanmış öğrenme sürecine hazırlamak, harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenme etkinliklerini yürütmek, öğrenci etkileşimlerini desteklemek, harmanlanmış öğrenme sürecini izlemek ve geliştirmek olmak üzere beş konuda değişik görevlerinin olduğu görülmektedir. Bu görevler ise en genel ifade ile harmanlanmış öğrenme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme görevleri olarak özetlenebilir. Bu temel görevlerin altında öğreticinin gerçekleştirmesi beklenen çok sayıda işlem bulunmaktadır. Şüphesiz öğreticinin varlığı her öğrenme ortamı için oldukça önemlidir. Çünkü öğreticinin öğrenme sürecinin şekillendirmesi ve öğrenme yaşantılarını değerlendirmesi, öğrenme işini şansa bırakmamayı sağlar (Garrison ve Anderson, 2003). Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenmeleri de şansa bırakılmayacak kadar değerlidir. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirmek isteyen bir öğreticinin Çizelge 1’de özetlenen görevleri çok iyi anlaması ve yerine getirmesi beklenmektedir.

Öğrenme-öğretme sürecinde öğreticinin hangi ortamda ne kadar etkin olacağı ise öğretim yaklaşımına göre değişebilir. Öğretici, öğrenme ortamlarında merkezi bir konumda bulunabilir veya daha öğrenci merkezli bir yaklaşım izleyebilir. Her iki durumda da harmanlanmış öğrenmede öğreticinin görevleri çok fazladır. Yüz-yüze öğrenme süreçlerindeki öğreticinin görevlerine çevrimiçi öğrenme süreçlerindeki öğretici görevleri de eklenmektedir. Öğreticinin tüm bu görevleri benimsemesi ise zaman almaktadır. Bu nedenle, öğreticilerin harmanlanmış öğrenmede deneyim kazanmaları gerekmektedir. Hofmann (2006), harmanlanmış öğrenmeye yönelik öğreticilerin çeşitli deneyimler yaşamasını, harmanlanmış öğrenmede kullanılan teknolojileri öğrenmesini ve deneme (pilot) uygulamalarının yapılmasını önerir. Deneme çalışmalarda öğreticinin, kullanacağı tüm teknoloji ve materyallerle ve örnekleyici hedef kitlesi ile programını uygulaması, değerlendirmesi beklenir.

Harmanlanmış öğrenmede öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen görevler ise Çizelge 2’de özetlenmiştir (Garrison ve Vaughan, 2008; Gülbahar, 2009):

Çizelge 2.

Harmanlanmış Öğrenmede Öğrencinin Görevleri

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında yaşanan teknik sorunları öğreticiye veya ilgili birime iletmek
Eş-zamanlı ve farklı-zamanlı ders etkinliklerini takip etmek
Öğrenme sürecinde kendisinden beklenenleri gerçekleştirmek
Etkinliklerde açık katılım sergilemek
Çevrimiçi tartışmalarda deneyim kazandıktan sonra tartışmaları yönetmek
Kendi öğrenme sürecini yönetmek

Çizelge 2’de özetlenen öğrenci görevleri, öğrencilerden öğrenme sürecinde katılmaları beklenen etkinliklere göre çeşitlenebilir. Çünkü harmanlanmış öğrenme etkinliklerinde öğrencinin etkin olması, öğrenme sürecini yönlendirmesi, değişik sorumlulukları yerine getirmesi beklenmektedir. Bu durumda, öğrencilerin görev listesine derse ve etkinliklere göre yeni görev ve sorumluluklar eklenebilmektedir. Ancak, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencinin temel rolünün öğrenmeyi gerçekleştirmek, temel görevinin ise kendi öğrenme sürecini yönetmek olduğu söylenebilir. Harmanlanmış öğrenme sürecinden en üst düzeyde yarar sağlamak için öğreticilerin ve öğrencilerin rollerinin ve görevlerinin bilincinde olmaları, öğrenme-öğretme sürecinde ortaya çıkan sorunları ve harmanlanmış öğrenmenin sınırlılıklarını aşmak için çaba harcamaları beklenmektedir. Bunun için ise öğretici ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkılarının ve harmanlanmış öğrenmenin eksik yönlerinin bilincinde olmaları önemlidir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Katkıları ve Eksik Yönleri

Öğretici ve öğrencilerin harmanlanmış öğrenmenin sağlayacağı katkılarının ve eksik yönlerinin farkında olmaları, öğrenme-öğretme sürecini daha etkili hale getirmelerinde oldukça yararlı olabilir. Bu nedenle, bu alt bölümde harmanlanmış öğrenmenin, öğrenme-öğretme sürecine olan katkıları ve eksik yönleri sunulmuştur.

Öncelikle, harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkılarına yer verilmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin katkıları, güçlü yönleri konusunda alanyazında pek çok önemli görüş yer almaktadır (Bender, 2003; Garrison ve Anderson, 2003; Conrad ve Donaldson, 2004; Hofmann, 2004; Ko ve Rossen, 2004; Ross ve Gage, 2006; Littlejohn ve Pegler, 2007; Gülbahar, 2009; Karaman, 2009). Harmanlanmış

öğrenmenin katkıları konusunda alanyazın incelemesinde belirlenen görüşler araştırmacı tarafından gruplandırılarak Çizelge 3’te özetlenmiştir.

Çizelge 3.

Harmanlanmış Öğrenmenin Katkıları

<i>Öğrenme sürecinde esnekliğin sağlanması</i>
- Çevrimiçi etkinliklere öğrencilerin istedikleri yerden katılabilmeleri - Farklı-zamanlı etkinliklere öğrencilerin istedikleri zaman katılabilmeleri - Öğrencilerin kendi öğrenme hızlarında ilerleyebilmeleri - Eş-zamanlı çevrimiçi etkinlikler sayesinde fiziksel bir mekâna duyulan gereksinimin azalması - Öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun etkinliklere katılabilmeleri - Basılı materyal yerine elektronik materyallerin kullanılabilmesi - Öğrencilerin değişik dosya uzantılı (.doc, .pdf, .gif, .jpeg, vb.) belgelerini paylaşabilmeleri
<i>Etkileşim olanaklarının artması</i>
- Yüz-yüze ders saatleri dışında da öğrenci ve öğretmenlerin yedi gün 24 saat etkileşimde bulunabilmesi - Çevrimiçi danışma saatleri ile öğretici ve öğrencilerin daha kolay görüşebilmesi - Derse katılımda her öğrencinin eşit şansa sahip olması - Yüz-yüze öğrenme etkinliklerinin topluluk olma hissinin oluşmasına yardımcı olması - Yüz-yüze sınıfta kendini ifade edemeyen öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda ifade edebilmesi - Etkileşim için yüz-yüze sınıfı tercih eden öğrencilerin bu gereksinimlerinin karşılanması - Öğrencilere işbirlikli çalışma olanaklarının sağlanması - Farklı-zamanlı öğrenme etkinliklerinde tüm öğrencilerin mesajlarının fark edilebilmesi
<i>Öğrenme sürecinin kolaylaşması</i>
- Etkileşim ortam ve olanaklarının çoğalması - Öğrenme sürecinin çok sayıda materyal ve etkinlikle desteklenmesi - Öğrencilerin derse dikkatinin çekilmesi için çok değişik yolların kullanılabilmesi - Öğretimin bireyselleştirilebilmesi - Öğrencilerin kendileri için en anlamlı olan yollarla öğrenebilmesi - Daha derinlemesine düşünme ürünlerinin paylaşılabilmesi
<i>Öğrenme sürecinin kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi</i>
- Çevrimiçi öğrenme sürecinin kayıt altında olması - Öğrenme sürecinin kayıtlarının istenildiği zaman izlenebilmesi - Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin öğrenme sürecinde takip edilebilmesi - Değişik değerlendirme yöntem ve araçları ile değişik türde değerlendirmelerin yapılabilmesi

Çizelge 3'te görüldüğü gibi, harmanlanmış öğrenmenin katkılarına ilişkin alanyazında belirtilen görüşler; öğrenme sürecinde esnekliğin sağlanması, etkileşim olanaklarının artması, öğrenme sürecinin kolaylaşması ve öğrenme sürecinin kayıt altına alınması ve değerlendirilmesi olmak üzere dört grupta özetlenmiştir. Çevrimiçi ve yüz-yüze öğrenme süreçlerinin öğrenme-öğretme sürecine katkıları bir araya getirildiğinde, Çizelge 3'teki katkılara yenileri de eklenebilir. Örneğin, Hofmann (2006) harmanlanmış öğrenmenin sağladığı yararları farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen işbirlikli çalışmaların öğrenciler arasında uzun süreli ilişkiler kurulmasını sağladığını belirtir. Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin belirtilen yararlar özetlendiğinde, öğrencilerin etkileşimlerini artırabileceği, değişik öğrenme gereksinimlerine ve stillerine sahip öğrenciler için zengin öğrenme yaşantılarının sunulabileceği ve bu sayede öğrenme sürecini kolaylaştırabileceği belirtilebilir.

Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi ve yüz-yüze öğrenme süreçlerinin katkılarını içerdiği gibi olası sorunlarını ve eksikliklerini de içermektedir. Harmanlanmış öğrenmenin eksik yönlerine, sınırlılıklarına ve yol açabileceği sorunlara ilişkin olarak da alanyazında çok sayıda görüş yer almaktadır (Bender, 2003; Conrad ve Donaldson, 2004; Hofmann, 2004; Littlejohn ve Pegler, 2007; Gülbahar, 2009; Karaman, 2009; Gerbic, 2009). Bu görüşler araştırmacı tarafından gruplandırılarak Çizelge 4'te özetlenmiştir.

Çizelge 4.

Harmanlanmış Öğrenmenin Eksik Yönleri

<i>Farklı-zamanlı öğrenme sürecine yönelik eksiklikler</i>
- Öğrencinin sorusuna verilen yanıtın gecikebilmesi - Başlangıç ve bitiş zamanlarının belirgin olmaması - Etkili zaman yönetimi yapılmadığında karmaşanın oluşabilmesi
<i>Eş-zamanlı öğrenme sürecine yönelik eksiklikler</i>
- Hızın ön plana çıkması - Derinlemesine ve yansıtıcı düşünmeye yeterince zaman tanınmaması - Konuşma ve yazma sırasının ne zaman geleceği konusunda karmaşanın oluşabilmesi - Konuşulanların gerçekten dinlenip dinlenilmediğinin bilinmemesi
<i>Öğrenme etkinliklerine yönelik eksiklikler</i>
- Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin ilişkisinin kurulmaması - Çevrimiçi öğrenme etkinlikleri için öğrencinin daha fazla zamana gereksinim duyması - Çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin yüz-yüze etkinlikler kadar önemsenmemesi - Çevrimiçi öğrenme etkinliklerine öğrencilerin katılmaması - Öğrenme sorumluluğu taşımayan öğrencilerin etkinliklere yeterince katılmaması
<i>Teknik konulardaki eksiklikler</i>
- Ses ve görüntü iletim hızında sorunlar yaşanabilmesi - Kullanıcı adı ve şifrelerinin çalınma riskinin olması - İnternette yayılan bilgisayar virüsleri nedeniyle sistem ve belgelerin zarar görebilmesi - Öğrenme yönetim sistemlerinde teknik sorunların oluşabilmesi
<i>Diğer eksiklikler</i>
- Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin ve kişisel bilgisayarlarının olmaması - Dağınık öğrenme topluluklarının oluşabilmesi - İnternet ortamında şiddet gibi istenmeyen içerikle karşılaşılabilmesi - İnternette erişilen bilgilerin kaynağı belirtilmeden kullanılması - Uzun süreli bilgisayar kullanımı nedeniyle fiziksel rahatsızlıkların oluşması

Çizelge 4’te gösterildiği gibi, harmanlanmış öğrenmenin eksik yönleri; farklı-zamanlı öğrenme sürecine yönelik eksik yönleri, eş-zamanlı öğrenme sürecine yönelik eksik yönleri, öğrenme etkinliklerine yönelik eksik yönleri, teknik konulardaki eksik yönleri, diğer eksik yönleri olmak üzere beş grupta özetlenmiştir. Çizelge 4’te beş grupta belirtilen harmanlanmış öğrenmenin eksik yönleri, harmanlanmış öğrenme sürecinde dikkate alınması gereken boyutları göstermesi açısından çok önemlidir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Çizelge 4’de özetlenen boyutlardaki çeşitli sorunlarla ve eksikliklerle başa çıkabilmek için değişik önlemler alınabilir. Örneğin; eş-

zamanlı öğrenme süreçlerinde yaşanabilecek sorunlara yönelik “el kaldırma” simgesinin etkin hale getirilip kime söz hakkı verildiğinin belirlenmesi sağlanabilir (Littlejohn ve Pegler, 2007) ve eş-zamanlı etkinlik için birtakım konuşma ve yanıt yazma kuralları oluşturulabilir. Eş-zamanlı etkinliklerde öğrenci sayıda 3-5 öğrenci ile sınırlandırılabilir (Dawley, 2007). Teknik konularda oluşabilecek sınırlılıklar ve sorunlar için ise, çevrimiçi öğrenme sürecine ilişkin öğretici ve öğrencilerin teknik eğitim almalarını sağlamalı ve yeterli teknik destek sunulmalıdır. Bu sayede, öğrencilerin etkili bir şekilde birlikte çalışmalarına teknik sorunların engel oluşturmaması sağlanabilir (Palloff ve Pratt, 2005). İnternet kaynaklarının güvenilirliğinin ve güncelliğinin sorgulanması, bilgi hırsızlığından kaçınılması, İnternette dolaşan virüslere karşı virüs koruma programlarının kullanılması, ders etkinliklerinin çok dikkatli biçimde planlanması ve öğrencilerin öğrenme sürecinde onlara gerekli ilgi, dönüt ve düzeltmelerin sunulması, öğrencilerin etkinliklere katılmaları konusunda güdülenmeleri ve zengin öğrenme etkinliklerinin sağlanması yukarıda belirtilen eksik yönlerle başa çıkmada yardımcı olabilir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik bir diğer önemli sorun ise öğrencilerin daha önce İnternet kullanmadıkları ve kolaylıkla erişebilecekleri İnternet bağlantılı bir bilgisayar bulamadıkları durumlarda gerçekleşmektedir. Böyle durumlarda öğrenciler, bilgisayar ve İnternet kullanımı konusundaki temel bilgileri ve becerileri kazanmak için uygulamalara ve bilgisayar erişimlerine yönelik çözümlere gereksinim duymaktadırlar (Littlejohn ve Pegler, 2007). Daha önce harmanlanmış öğrenme yaşantıları konusunda deneyim kazanmamış öğrencilere dersin veya programın başında sunulacak hazırlayıcı eğitimler (Garrison ve Vaughan, 2008) ve fakültelerde öğrencilerin kullanımına açılacak bilgisayar laboratuvarları ile öğrencilerin belirtilen gereksinimleri karşılanabilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde yaşanabilecek sorunların çözümlenmesi konusunda öğreticileri en çok güdüleyen unsur ise, harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme süreçlerine katabileceği değerin farkındalığıdır. Çünkü harmanlanmış öğrenmede çevrimiçi ve öğrenci merkezli öğrenme süreci, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerine uygun etkileşimli etkinlikler sunmayı, anlamayı, düşünmeyi ve öğrenmeyi geliştirmeyi sağlar (Hannafin ve Land, 1997). Hofmann’ın (2004) belirttiği

gibi, harmanlanmış öğrenme pek çok uygulayıcı tarafından dersin amaçlarına ulaşmada ve değişik öğrenme stillerini desteklemede en iyi yol olarak görülmektedir.

Harmanlanmış öğrenmenin öğrenme-öğretme sürecine katkılarının birinin, öğrenenlerin bireysel farklılıklarına, özellikle de öğrenme stillerine yönelik zengin öğrenme yaşantıları sunmayı olanaklı hale getirmesi, kolaylaştırması olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenme Stili

İnsanlar doğaları gereği birbirlerinden farklı pek çok özelliğe sahiptirler. Bireylerin bilişsel, psikolojik, toplumsal ve kültürel açıdan birbirlerinden farklı oldukları vurgulanmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). İnsanlar arasındaki bu farklılıklar onların eğitim ve öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Çünkü öğrenciler nasıl düşündükleri, algıladıkları, bilgiyi nasıl düzenledikleri, hatırladıkları ve problem çözdüklerine göre birbirlerinden farklılaşırlar (Bender, 2003). Ekici (2003), eğitimde bireysel farklılıklar kavramının zekâ, yetenek ve beceriler, öğrenme stilleri, vb. gibi kişisel özellikler ile ifade edildiğini belirtmektedir. Jonassen ve Grabowski (1993) öğrenme konusunda bireysel farklılıkları oluşturan özellikleri zihinsel yetiler, bilişsel kontrol, kişilik, ön öğrenmeler ve öğrenme stili olarak ifade etmektedir. Öğrenme stili öğrenme sürecine yönelik önemli bir bireysel özellik olduğu söylenebilir.

Öğrenme stili, bir kişinin başka bir kişiden neden farklı öğrendiği konusunda bilgi vermekte (Güven, 2004) ve insanlar arasında öğrenme açısından farklılıklara yönelik tanımlamalar ve öğrenme yollarını geliştirmeye yönelik girişimler için öncelikle neyin öğrenme olarak sayılması gerektiği vurgulanmaktadır (Marton, 1988). Buna göre; öğrenmenin birbirinden ayrılmaz iki boyutu; neyin öğrenildiğini gösteren öğrenme ürünleri ve sonuçları ile nasıl öğrenildiğini içeren eylem ve süreçlerdir. Öğrenmeye yönelik bu iki boyut her bireyde farklılık gösterir. Ekici de (2003) bireylerin farklı yollarla öğrendiklerini, değişik öğrenme stillerinin olduğunu belirtir. Kolb'a göre öğrenme stili, bilginin alınmasında ve işlenmesinde kişinin tercih ettiği yollardır (Jonassen ve Grabowski, 1993, s. 249). Honey ve Mumford'a göre (1995) öğrenme stili, bireyin tercih ettiği öğrenme yolunu belirleyen tutum ve davranışların tanımlanmasında kullanılan bir kavramdır. Öğrenme stili, öğrencilerin öğrenilecek materyali nasıl kazanacaklarına ilişkin tercihleri ve izledikleri süreçleri ifade eden ve eğitsel

konulardaki bireysel farklılıklarına karşılık gelen bir kavramdır (Allen ve diğerleri, 2006). Öğrenme stiline ilişkin bu tanımlamalar ve açıklamalara göre, öğrenme stilinin bir bireyin öğrenme sürecinin tüm aşamalarını şekillendiren ve öğrenme sürecinde kişiye yol gösteren kişisel tercihler ve özellikler olduğu belirtilebilir.

Öğrenenlerin öğrenme stillerini sınıflandırmaya yönelik çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modellerde öğrenme stili algı, alma, düzenleme, işleme ve anlamlandırma boyutları kapsamında (Anderson, 1995) ve temel olarak bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik boyutlarda incelenebilir (Ekici, 2003; Güven, 2004). Öğrenme stili modellerinin bazıları çok genel anlamda öğrenme davranışı ve boyutlarını incelerken bazıları daha özel boyutları ön plana çıkarıp odaklanmaktadır (Anderson, 1995). Alanyazında pek çok öğrenme stili modeli tanımlanmıştır. Bu modeller arasında; Kolb Öğrenme Stili Modeli, Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeli, Witkin Alan Bağımlı-Alan Bağımsız Öğrenme Stilleri Modeli, Gregorc Öğrenme Stili Modeli, Hanson-Silver Öğrenme Tercihleri Modeli, Grasha-Riechmann Öğrenme Stili Modeli, Canfield Öğrenme Stilleri Modeli, Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli, Honey ve Mumfort Öğrenme Tercihleri sayılabilir (Felder ve Silverman, 1988; Claxton ve Murrell, 1987; Silver, Strong ve Perini, 2000; Honey ve Mumford, 1995).

Yapılan çalışmalar, herkesin aynı öğrenme hızında ve aynı şekilde öğrenemeyeceğini ortaya koymuştur. Değişik türde ve yolda öğrenmeye ilişkin bilgi, öğrenenlerin gereksinimlerini anlamaya katkı sağlar, öğretim hizmetinin etkililiğini ve yararlılığını da büyük ölçüde etkiler (Hewitt, 1995). Çünkü bir kişi için uygun olan bir öğrenme ve öğretme yöntemi diğeri için uygun olmayabilir. Bu nedenle, çeşitli öğretme ve öğrenme olanaklarının öğrencilere sunulması daha ileri düzey öğrenmeyi sağlar (Sims ve Sims, 1995b). Değişik kuramcılar tarafından değişik boyutlarının dikkate alındığı öğrenme stilleri, öğretme sürecinde öğreticiye öğrencilerine uygun bir öğretim gerçekleştirmesine yardım ederken; öğrencilere de öğrenme sürecinde yardımcı olur (Güven, 2004). Bu nedenlerle, istenilen öğrenmelerin gerçekleşmesi için değişik gereksinimlere ve özelliklere sahip öğrencilere aynı konuyu öğretmek amacıyla çok sayıda yol bulunması önemlidir (Bender, 2003). Bir dersin eğitsel yapısı bireysel olarak öğrencilerin öğrenme stillerine karşılık geliyorsa, derse ilişkin öğrenme çıktıları en üst düzeyde sağlanabilir (Allen ve diğerleri, 2006). Bu bağlamda, öğrenme sürecinde

öğrenenlerin öğrenme stillerine yönelik zengin öğrenme etkinlikleri ve materyalleri sunmanın onların öğrenmelerine önemli katkılar sağlayabileceği söylenebilir.

Yüz-yüze öğrenme ortamlarında olduğu gibi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim etkinlikleri ve materyalleri geliştirilip onlara sunulabilir. Çünkü öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelmek için onların gereksinim duyduğu her türlü materyal ve etkinliklere çevrimiçi ortamda da yer verilmelidir (Gülbahar, 2005). Yüz-yüze bir derse çevrimiçi öğrenme süreçleri eklendiğinde, öğrenme-öğretme sürecinin bireyselleştirilmesine dönük öğeler sağlanabilmektedir (Littlejohn ve Pegler, 2007). Başka bir deyişle, öğretici çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin öğrenme stil ve tercihlerine uygun değişik türde bireysel ve grup etkinlikleri geliştirerek, her öğrencinin öğrenme stiline uygun en az bir materyal ve etkinliği derste sunmalıdır (Porter, 2003). Bu açıdan bakıldığında, harmanlanmış öğrenmede, öğrenciye bireyselleştirilmiş öğrenme yaşantıları için çeşitli yolların sunulmakta olduğu; içerdiği değişik öğretim uygulamaları ile değişik öğrenme stillerine göre öğretimin uyarlanabildiği söylenebilir (Ross ve Gage, 2006). Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarına, öğrenme gereksinimlerine ve özellikle de öğrenme stillerine yönelik zengin öğrenme yaşantıları sunma konusunda oldukça yararlı olabileceği söylenebilir.

Öğrencilerin bireysel farklılıklarına, ilgi ve gereksinimlerine uygun eğitim uygulamaları ise öğrenci-merkezli program tasarımı gerektirir (Demirel, 2004; Hannafin ve Land, 1997; APA, 1997). Teknoloji, öğrenci-merkezli bir öğrenme süreci için yeni araçlar kümesi sunmakta ve öğrenene ne zaman ve nerede öğreneceği, öğrenmeye ne kadar zaman harcayacağı, nereye odaklanacağı, ne kadar derinlemesine çalışacağı, öğrenme hızı, kaynak seçimi gibi konularda kontrol olanağı sunmaktadır (French ve Vardiman, 2003). Öğrenci merkezli eğitim uygulamalarında öğrencilerin bireysel öğrenme farklılıklarının dikkate alınmasının gereğini vurgulamak için ise öğrenme stiline dayalı/uygun/uyarlanmış ve bireyselleştirilmiş öğrenme-öğretme kavramları üzerinde durulmaktadır (Ekici, 2003). Jonassen ve Grabowski (1993), uyarlanmış öğretimi, öğretim biçimlerini, bireylerin isteklerine ve gereksinimlerine uyması için değiştirme yöntemleri olarak tanımlamıştır. Öğrenme stiline uygun öğretim ile eğitim-öğretim etkinlikleri öğrencilerin ilgi ve yetenekleri yönünde sunulmaktadır (Ekici, 2003). Bu şekilde bireyselleştirilen öğrenme sürecinde, öğretim süreci

öğrencilerin öğrenme stillerine göre şekillendirilmektedir (Gilbert ve Han, 2002). Öğrenci-merkezli eğitime dayalı bu tür uygulamalarda öğrenciler öğrenme gereksinimlerine ilişkin neyi seçeceklerini ve nasıl kararlar verebileceklerini bilirler (Lee ve McLoughlin, 2010). Bunun için öğrenme-öğretme sürecinin tüm basamaklarında öğrenci özellikleri ve gereksinimleri dikkate alınmalı ve eğitim programlarının geliştirilmesi sürecinde bireylerde ortak davranışların geliştirilmesiyle birlikte özel yeteneklerin de keşfedilip geliştirilmesine özen gösterilmelidir (Kuzgun ve Deryakulu, 2004). Bu nedenle, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve özellikle de öğrenme stillerine yönelik, uygun önlemler alınarak, uyarlanmış öğrenme yaşantıları teknolojinin de desteği ile hazırlanmaktadır.

Teknoloji tabanlı ve destekli uyarlanmış öğrenme sürecinde öğrenenin öğrenme sürecindeki etkinlikleri izlenmekte, yorumlanmakta ve bu şekilde öğrencilerin gereksinimleri ve tercihleri belirlenerek öğrenme süreci dinamik biçimde gerçekleştirilmektedir (Paramythis ve Loidl-Reisinger, 2004). Bir diğer ifade ile uyarlanmış öğrenmeye yönelik dersler, öğrenme materyal ve etkinliklerini öğrenenin özelliklerine ve gereksinimlerine göre uyarlamaktadırlar (Graf ve diğerleri, 2010). Uyarlanmış öğrenmeye yönelik geliştirilen sistemlerinin bazılarında öğrenme stili modelleri teknolojik öğrenme ortamlarına uyarlanmış ve öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğrenme materyalleri öğrencilere sunulmuştur (Sun, Joy ve Griffiths, 2007). Teknoloji kullanımı ile gerçekleşen öğrenme süreçlerinde ve özellikle öğrenme stillerine göre uyarlanmış bu tür sistemlerde özellikle Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin kullanıldığı belirtilmektedir (Graf ve diğerleri, 2009; Ortigosa ve diğerleri, 2010). Öğrenme stillerine göre uyarlanmış çevrimiçi öğrenmede, alanyazındaki pek çok öğrenme stili modeli içinden özellikle Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin öne çıkması (Akbulut ve Cardak, 2012), bu modele göre öğrenme özelliklerinin nasıl açıklandığını önemli hale getirmektedir. Alanyazında çevrimiçi öğrenmeye yönelik çeşitli çalışmalarda bu öğrenme stili modelinin kullanılması ve başarılı sonuçlar alınması, modelin yüz-yüze öğrenme ile birlikte çevrimiçi öğrenme süreci için de kullanılabilir olduğunu da göstermektedir. Bu nedenle, bu çalışmada öğrencilere sunulan ders etkinliklerinin geliştirilmesinde Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli tercih edilmiş ve aşağıda bu öğrenme stili modeli tanıtılmış, modele göre öğrenen özellikleri sunulmuştur.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli

Richard Felder ve Linda Silverman, 1988’de mühendislik fakültesi öğrencilerinin en önemli öğrenme stili farklılıklarını ortaya koymak ve öğrencilerinin öğrenme gereksinimlerine en uygun öğretim yaklaşımlarını sunmak üzere bir öğrenme stili modeli geliştirmişlerdir (Felder ve Spurlin, 2005). Bu öğrenme stili modeli mühendislik fakültesi öğrencileri için geliştirilmiş olsa da, modelin özellikleri incelendiğinde, eğitim fakültesi de dahil olmak üzere çoğu alanda çalışan öğrenenlerin öğrenme özelliklerine uygun olabileceğini söylemek olanaklıdır. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin alt boyutları Çizelge 5’te belirtilen beş soru ile açıklanmıştır (Felder ve Silverman, 1988). Her soruya yönelik iki farklı kutupta iki öğrenme özelliği bulunmaktadır.

Çizelge 5.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Boyutları

Soru	Boyutlar	Öğrenme Özellikleri	
Öğrenciler ne tür bilgili algılamayı tercih ederler?	Algılama	Duyusal	Sezgisel
Hangi duysal kanal aracılığı ile dışsal bilgi en etkili biçimde algılanır?	Giriş/Bilginin Alınması	Görsel	İşitsel
Öğrenciler bilginin en iyi hangi şekilde düzenlenmesi ile rahat ederler?	Düzenleme	Tümevarım	Tümdengelim
Öğrenciler bilgiyi nasıl işlemeyi tercih ederler?	İşlem	Etkin	Yansıtıcı
Sunulan bilgiye ilişkin ne tür bakış açısı sunulmaktadır?	Anlamlandırma	Ardışık	Bütüncül

Kaynak: Felder ve Silverman’dan (1988) uyarlanmıştır.

Çizelge 5’te gösterilen beş boyuta ilişkin yeniden düzenlemeler yapılmış ve bilginin alınması boyutundaki işitsel öğrenme özelliği “sözel” olarak değiştirilmiş, bununla birlikte düzenleme aşaması öğrenme stili boyutları içinden çıkartılmıştır. Yeni düzenlemeler ile Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli dört alt boyut ve dört alt boyuta ilişkin sekiz öğrenme özelliği ile tanıtılmıştır (Felder, 2002). Öğrenenler dört alt boyutun her biri için bir öğrenme özelliği tercihinine göre sınıflandırılmaktadırlar (Felder ve Spurlin, 2005). Gerçekte, her öğrenen belirtilen öğrenme özelliklerine az veya çok sahip olmakla birlikte, her bir boyut için bir öğrenme özelliğine daha baskın biçimde sahiptir (Felder ve Silverman, 1988).

Elektronik ve özellikle çevrimiçi öğrenme süreçlerinde neden özellikle Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin ön plana çıktığı açıktır. Çünkü Felder-Silverman öğrenme stili modeli öğrenme stillerini daha detaylı olarak tanımlamakta ve her öğrenenin öğrenme stilini dört boyuta göre açıklamaktadır (Graf ve diğerleri, 2009).

Çizelge 6'da ise Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Boyutları ve ilişkili öğrenme özellikleri özetlenmiştir (Felder ve Silverman, 1988, Felder ve Spurlin, 2005; Graf ve diğerleri, 2010).

Çizelge 6.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Öğrenme Özellikleri

Algılama Boyutu	
<i>Duyusal</i>	<i>Sezgisel</i>
- Gözlemler ve somut düşünür. - Duyuları aracılığı ile veri toplar. - Uygulayıcıdır. - Gerçek-yaşam örnek ve uygulamalarını tercih eder. - Sorunları bilindik yöntemlerle çözer. - Detaylarla uğraşmakta sabırlıdır ancak zorluklardan hoşlanmaz. - Yavaş çalışabilir ama dikkatlidir.	- Önsezi, hayalgücü gibi dolaylı algısını kullanır ve soyut düşünür. - Yenilikçidir. - Teori ve anlamları tercih ederler ve yeni kavramlar bulmada iyidir. - Tekrarlardan hoşlanmaz. - Detaylarla uğraşırken sıkılır ancak zorluklarla baş edebilir. - Hızlı çalışır ve dikkatsiz olabilir.
Alma/Giriş Boyutu	
<i>Görsel</i>	<i>Sözel</i>
- Resim, grafik, akış şeması gibi görsel sunumları tercih eder. - En iyi gördüklerini hatırlar.	- Yazılı veya sesli açıklamaları tercih eder. - En iyi duyduklarını ve söylediklerini, yazdıklarını ve okuduklarını hatırlar.
İşlem Boyutu	
<i>Etkin</i>	<i>Yansıtıcı</i>
- Etkin biçimde deneyerek öğrenir. - Deneyseleci olma eğilimindedir. - Grup çalışmasından hoşlanır. - Edilgen konumda kaldığı durumlarda çok iyi öğrenemez. - Tartışarak öğrenir.	- Üzerinde düşünerek öğrenir. - Teorisyen/kuramcı olma eğilimindedir. - Bireysel veya ikili grup çalışmasından hoşlanır. - Sunulan bilgi üzerinde düşünme fırsatı sağlanmadığı durumlarda çok iyi öğrenemez.
Anlamlandırma Boyutu	
<i>Ardışık</i>	<i>Bütüncül</i>
- Doğrusal düşünme süreçlerini izler. - Giderek zorlaşan küçük adımlarla öğrenir. - Problem çözme sürecinde doğrusal sorgulama ile sonuca ulaşır. - Ders konusunu tam anlamıyla kavrayamadıklarında da çeşitli problemleri çözebilir veya ödevlerini yapabilir. - Yönlendirmeleri sever.	- Bütüncül düşünme süreçlerini izler. - Büyük adımlarla öğrenir, biranda zor konularla uğraşabilir. - Problem çözme sürecinde sezgilerini daha çok kullanır. - Büyük resmi görene kadar küçük problemleri çözmekte veya ödevlerini yapmakta sorunlar yaşayabilir. - Büyük resmi gösteren örnekleri sever.

Çizelge 6’da da görüldüğü gibi, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’nde belirtilen öğrenme özellikleri, Kolb Öğrenme Stili Modeli ve Jung Psikolojik Tip Kuramı ile Myers-Briggs Tip Belirleyicisi’nden alınmıştır. (Felder ve Silverman, 1988; Felder ve Spurlin, 2005). Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’ne göre, öğrenenlerin öğrenme özelliklerinin ve tercihlerinin belirlenmesinde ise Richard Felder ve Barbara Soloman tarafından 1991 yılında geliştirilen Öğrenme Stili Ölçeği (Index of Learning Style) kullanılmaktadır (Felder ve Spurlin, 2005). 44 maddelik ölçek 1997’de ücretsiz olarak web ortamında sunulmaya başlanmıştır (Felder ve Spurlin, 2005).

Çizelge 6’da özetlenen öğrenme özelliklerine yönelik öğreticilerin alabilecekleri önlemler de şöyle sıralanabilir (Felder ve Silverman (1988):

- Ders konuları önceden öğrenilenlerle, ileride öğrenileceklerle ve öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirilmeli
- Somut ve soyut; uygulamaya ve teoriye dönük bilgilerin dengesi sağlanmalı
- Sözel bilginin sunumundan önce, sürecinde veya sonrasında görsel bilgi sunulmalı
- Bilgisayar-destekli öğretime yer verilmeli
- Ders sürecinde öğrencilere düşünceleri için serbest zamanlar sağlanmalı
- Öğrencileri etkin hale getirecek etkinlikler düzenlenmeli
- Uygulamaya dönük çalışmalarla birlikte açık-uçlu sorularla düşünmeye yönelik analiz ve sentez gerektiren çalışmalar yapılmalı
- Grup çalışmalarına yer verilmeli
- Yaratıcı çözümleri desteklemeli, cesaretlendirmeli
- Öğrencilere öğrenme stilleri ile ilgili bilgi verilmeli
- Öğrencilerin değişik öğrenme özelliklerini ve yukarıdaki önerileri dikkate almak için çok çeşitli öğrenme etkinlikleri düzenlemek gerekir.

Öğrencilerin değişik öğrenme stillerinin olması nedeniyle, derslerinde değişik etkinliklerinin de olması onların daha rahat hissetmelerini sağlayabilir (Bender, 2003). Bu durumda, harmanlanmış öğrenme sürecinde, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında değişik öğrenme etkinlikleri ile değişik öğrenme stillerine sahip öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri karşılanabilir. Ancak, harmanlanmış öğrenme sadece yüz-yüze veya sadece çevrimiçi öğrenme süreçlerinden daha karmaşıktır. Her öğrencinin değişik öğrenme stillerine hitap eden tüm etkinliklere katılmasını beklemek

öğrenciler için çok ağır bir yük olabilir. Bu nedenle, değişik öğrenme stiline sahip öğrencilerin gereksinimlerinin karşılanmasında öğrencilere çevrimiçi etkinliklerin seçiminde esneklik sağlanması iyi bir yoldur (Porter, 2003). Littlejohn ve Pegler (2007) de, özellikle üst-düzey çalışmalar gerçekleştiren öğrencilere, nasıl etkileşim kuracakları konusunda seçim yapma hakkının sağlanmasının önemli olduğunu belirtirler. Çeşitli etkinlikler öğrencilere değişik etkileşim yolları sunmakta olduğundan, öğrencilerin kendilerine sunulan etkinliklerden kendi öğrenme süreçlerine uygun olanlarını seçmeleri konusunda onlara seçim hakkı, başka bir deyişle, “esneklik” tanımak oldukça yararlı olabilir.

Öğrencilere harmanlanmış öğrenme sürecinde sunulan esneklik dört boyutta düşünülmelidir:

- Öğrenme özelliklerine uygun etkinlik seçiminde esneklik
- Farklı-zamanlı etkinliklere katılacakları saatleri seçmede esneklik
- Çevrimiçi etkinlikleri gerçekleştirebilecekleri mekânı seçmede esneklik
- Çevrimiçi etkinlikleri yürütebilecekleri araçları seçmede esneklik

Etkinlik ve görevlerin esneklik boyutunun sağlanması ile öğrencilerin kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda öğrenme deneyimlerini seçmelerine belirli bir düzeyde olanak da sağlanabilir (Porter, 2003). Zaman konusunda esneklik ise iki boyutta düşünülmelidir. Birincisi öğrencilerin öğrenme sürecini gerçekleştirmek için seçtikleri zaman dilimi, diğeri ise düşünme, yansıtma ve yazma için ayırdıkları süre konusundaki esnekliktir (Gerbic, 2009). İnternete erişim sağlamak için seçilecek fiziki ortam konusundaki esneklik de özellikle mobil cihazların yaygınlaşması ile birlikte oldukça çeşitlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenciler çevrimiçi etkinliklere, kişisel masaüstü bilgisayarları, İnternete bağlı cep telefonları, cep bilgisayarları, dizüstü bilgisayarları gibi değişik araçları kullanarak katılabilirler.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan esneklik ile öğrencilerin kendi ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda kendi öğrenme yaşantılarını planlamalarına olanak sağlanmaktadır. Çevrimiçi öğrenmede öğrenci başarısını etkileyen önemli etkilerin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada, esnekliğin öğrenci memnuniyetine yönelik güçlü bir belirleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sun ve diğerleri, 2007b). Graham da (2006) harmanlanmış öğrenmede öğrencilerin katılacakları öğrenme sürecine ilişkin nasıl seçimler yapabileceklerinin düşünülmesi gerektiğini vurgular.

Öğrencilere öğrenme özelliklerine uygun değişik etkinlikler sunmak ve öğrencilere öğrenme sürecinde esneklik sağlamak; harmanlanmış öğrenme için vazgeçilmez bir öneme sahip olan etkileşimin artmasına da yardımcı olabilir.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Etkileşim

Eğitsel süreçlerin çok önemli bir bileşeni olan etkileşim; başarı, kalıcılık, keyifli öğrenme süreci ve öğrenme yaklaşımları için çok uzun zamandan beri önemli bir değişken olarak görülmektedir (Anderson, 2006). Kerssen-Griep ve diğerleri (2006) pek çok eğitimcinin sınıf içi etkileşimin eğitsel girişimler için çok önemli bir boyut olduğunu savunduklarını belirtmektedirler. Bir dersin öğrenme-öğretme sürecindeki tüm aşamalarda etkileşim gereklidir (Payne, 1999). Etkileşimin sözlük anlamı ise; iki unsurun birbirini karşılıklı olarak etkileme işidir (Türk Dil Kurumu, 2008). Başka bir deyişle etkileşim, en az iki nesne ve iki eylemi gerektiren karşılıklı olaylardır (Wagner, 2006). Etkileşim, öğrencilerin ve öğreticinin belirli bir zaman sürecinde kendi fikirlerini, görüşlerini, duygularını ve bilgilerini ilettikleri ve karşısındakileri anladıkları bir yol olarak da düşünülebilir (Sutton, 2001). Etkileşim; öğretmenlerle, öğrencilerle, içerikle, teknolojik araçlarla, ortamlarla, vb. etkileşim içinde olmak ve bu sayılanlarla bağlantılı olmak, bağlantı kurmak olarak da ifade edilebilir (Wagner, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artıran etkileşim; öğrenenin öğrenme-öğretme sürecindeki öğelerle ilişki kurması, bu öğeleri etkilemesi ve bu öğelerden etkilenmesi olarak da tanımlanabilir.

Eğitim ve öğrenmeye ilişkin tanımlarda da, etkileşimi “bireyin geçirdiği yaşantılar” kapsamında veya doğrudan görmek olanaklıdır. Eğitim “bireyde kendi yaşantısı ve kasıtlı kültürlenme yoluyla istenilen davranış değişikliğini meydana getirme süreci”dir (Demirel, 2005, s. 6). Öğrenme, yaşantı ürünü olarak davranışta meydana gelen ve kalıcı izler bırakan değişimlerdir (Senemoğlu, 2002). Eğitimde ve öğrenme sürecinde kişinin geçirmesi beklenen yaşantı “bireyin diğer bireylerle ve çevresiyle etkileşiminin bireyde bıraktığı izlenim” olarak görülmektedir. (Demirel, 2005, s. 6). Öğrenme “bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu tutum, özellik, bilgi ve davranışlarında meydana gelen kalıcı izli değişme” (Karacaoğlu, 2011, s. 7) olduğundan öğrenmenin gerçekleşmesinde bireyin çevresi ile olan etkileşiminin rolü büyüktür. Çünkü öğrenme, bireyin çevresi ve kendisi ile etkileşimi sonucunda oluşur (Senemoğlu, 2002; Bilen,

2002; Şimşek, 2000). Başka bir deyişle, bireyin öğrenme sürecinde etkileşimde bulunduğu tüm öğeler ve bireyin bu öğelerle etkileşim biçimi, bireyin öğrenmesinde etkili olmaktadır.

Etkileşim pek çok öğrenme kuramı içinde yer sahibi olsa da özellikle yapılandırmacılık etkileşimi öğrenmenin merkezine almaktadır (Conrad ve Donaldson, 2004). Yapılandırmacı kurama göre bireyler çevreleriyle etkileşimleri aracılığıyla öğrenirler ve bireysel olarak keşfetme yerine sosyal etkileşimle bilgiyi geliştirirler (Palloff ve Pratt, 2005). Sosyal yapılandırmacılık etkileşimli bir öğrenmeyi ifade etmektedir. Bu bağlamda, insanlar öğrenme materyalleri ile etkileşimde olduklarında, diğerleri için yeni materyaller ürettiklerinde ve diğer öğrencilerle bu materyallerle ilgili etkileşimde bulunduklarında öğrenirler (Rice IV, 2006). Bireysel olarak bilginin yapılandırılması daha çok sosyal ortam tarafından şekillendirilmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Sınıf içindeki etkileşim, öğretim hizmetinin ve öğrencilerin öğrenme yaşantılarının niteliğinin artmasına katkı sağlayan önemli bir etmen olarak görülmektedir (Memişoğlu, 2005). Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğinin artması için etkileşime gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenme yaşantılarının niteliğinin artmasıyla oluşan kalıcı öğrenmeler, bilginin bir birimden diğerine transfer edilmesi ile değil; öğrencinin ders kapsamındaki sosyal uygulamalara etkin katılımı ve paylaşımı ile gerçekleşmektedir (Kumpulainen ve Mutanen, 2000). Öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendilerine sunulan etkileşim ortamlarında etkin katılım sergilediklerinde öğrenme düzeylerinin arttığı belirtilmektedir (Özçelik, 2010). Harmanlanmış öğrenmenin, öğrenmenin niteliğini ve öğrenci katılımını artırdığı belirtilmektedir (Stacey ve Gerbic, 2009). Öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimleri dikkate alındığında, öğrencilerin birbirleri, dersin öğreticisi ve dersin içeriği ile etkileşimleri gerçekte öğrencilerin derse etkin katılmalarının birer göstergesidir. Çünkü çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılımın en temel belirleyicisi öğrenciler arasındaki etkileşimin düzeyi ve niteliğidir (Conrad ve Donaldson, 2004). Bu bağlamda, öğrenme-öğretme sürecinin niteliğini artıran öğrenci katılımının gerçekleşebilmesi için, öğrencilerin öğreticiyle, diğer öğrencilerle ve dersin içeriği ile olan etkileşimlerinin niteliğinin ve niceliğinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin etkileşimlerinin ve bu sayede derse katılımlarının geliştirilmesine hizmet eden harmanlanmış öğrenmede, daha önce de belirtildiği gibi, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme birlikte yer almaktadır. Yüz-yüze öğrenme süreçlerinde olduğu gibi çevrimiçi öğrenme için de etkileşim çok önemli bir değişkendir (Gülbahar, 2009). Özellikle çevrimiçi eğitimde etkileşim başarı için anahtar etmenlerden biri olarak görülmektedir (Conrad ve Donaldson, 2004; Juwah, 2006). Ancak, öğrenciler arasındaki ve öğreticiyle öğrenciler arasında gerçekleşecek üst düzey etkileşim için etkili iletişime de gereksinim duyulmaktadır.

Etkili öğrenme ve öğretme için etkileşim gerekliyse; sınıfta kişilerarasında etkili iletişim örüntülerinin sağlanması da etkili öğretme ve öğrenme için çok gereklidir. Etkili iletişim süreci çift yönlü bir süreçtir ve bu süreçte mesaj kaynaktan alıcıya gönderildiğinde, alıcı mesajı çözümler ve dönüt verir, karşılıklı görüş alış-verişi gerçekleşir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2008). Böyle bir süreçte öğrenci-öğretmen iletişimi daha etkili olmaktadır (Çelik, 2003). Oysa anlatım yöntemiyle işlenen derslerde öğreticinin bilgi aktardığı ve öğrencinin bu bilgiyi aldığı kabul edilirse, böyle bir süreçte çift yönlü iletişimden bahsedilemez (French ve Vardiman, 2003). Öğretmen ve öğrenci etkileşiminde de karşılıklı mesaj alışverişi olduğundan (Altıntaş, 2003), etkileşimin nitelikli bir iletişimi gerektirdiği söylenebilir. Öğrencilere çok çeşitli iletişim ortamları sunmayı öneren Bender (2003), ortam çeşitliliğinin, tek tür iletişim ortamına göre öğrencilere daha fazla ders etkinliği ile meşgul olmalarına yardımcı olacağını belirtir. Rowell (1999)'in belirttiğine göre sınıf içi etkileşim, iletişim yolu ile anlam yaratma süreci olarak düşünüldüğünde, öğrenciler verilen bilginin tekrarının ötesinde tüm dikkat ve enerjilerini aynı bilginin yaratıcısı olmaya yöneltmişlerdir (aktaran Ergin ve Birol, 2000). Bu nedenle, öğrenme süreçlerinde çift-yönlü iletişimi destekleyici bir öğrenme ortamının oluşturulması beklenmelidir.

Yüz-yüze öğrenme ortamlarında çift yönlü iletişim çevrimiçi öğrenme ortamlarına göre daha kolay sağlanabilmektedir. Bu nedenle, öğrencilerin birbirleri ve öğretici ile etkileşimini kapsayan sosyal etkileşim, yüz-yüze sınıfta daha kolay sağlanabilmektedir. Geer (2009)'e göre, sosyal etkileşim yüz-yüze sınıfların en genel özelliklerinden biriyken çevrimiçi öğrenme ortamları için bu bir sorun oluşturabilmektedir. Ancak, yüz-yüze öğrenme ortamındaki etkileşim “gerçek zamanlı” bir etkileşim olduğundan, derste bulunamayan veya kendini ifade edemeyen öğrenciler

bilgi alışverişinde bulunma şanslarını da kaybederler (French ve Vardiman, 2003). Harmanlanmış öğrenme sürecinde yüz-yüze dersin bitmesi etkileşim olanağının da ilgili hafta için sonlandığı anlamına gelmez. Aksine, izleyen hafta boyunca yedi gün yirmi dört saat çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin etkileşim olanakları devam etmektedir.

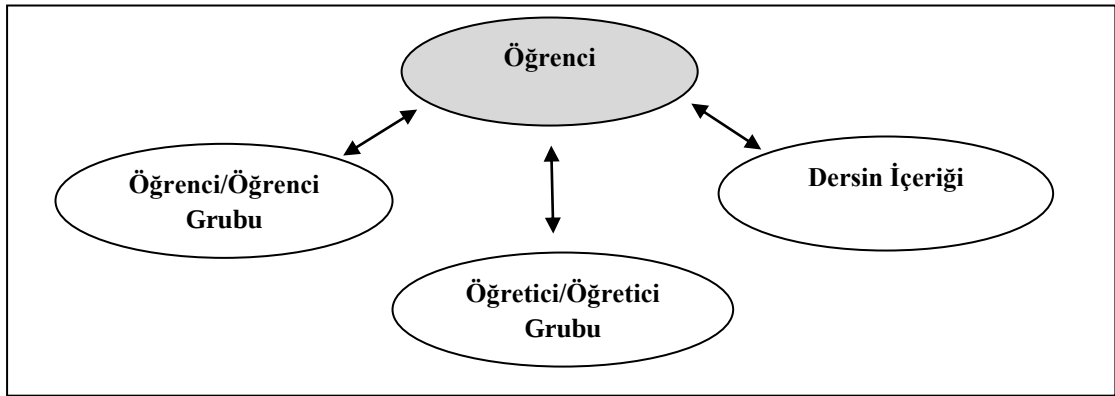
Yüz-yüze öğrenme ortamında olduğu gibi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin fikirlerini paylaşmaları ve diğer katılımcılarla etkileşim içinde olmaları zorunludur (French ve Vardiman, 2003). Çünkü çevrimiçi öğrenme yaşantılarının niteliğinin ve değerinin belirlenmesinde etkileşimin önemli bir belirleyici olduğu belirtilmektedir (Mantyla, 1999; Wagner, 2006). Bununla birlikte, çevrimiçi bir derste etkileşimi belirleyen pek çok değişken olduğundan, çevrimiçi öğrenmede etkileşim açık bir biçimde tanımlanamamış (Moore, 1989; Wagner, 1994; Soo ve Bonk, 1998); çeşitli sınıflamalar altında daha detaylı olarak incelenmiştir.

Elektronik öğrenme ortamlarındaki etkileşime yönelik sık kullanılan sınıflama Moore (1989) tarafından yapılan etkileşim sınıflamasıdır. Moore uzaktan eğitim sunan eğitimcilerin en azından üç tür etkileşim üzerinde görüş birliğinde olmaları gerektiğini belirtir. Bu etkileşim türleri şunlardır:

- Öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Öğrenci-öğretici etkileşimi
- Öğrenci-içerik etkileşimi

Moore'un sınıflamasına, Hillman ve diğerleri (1994) öğrenci-arayüz etkileşimini eklemişlerdir. Öğrencilerin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretici etkileşimlerine örtük katılımları da ayrı bir etkileşim türü olarak ele alınmıştır (Devries ve Wheeler, 1996; Sutton, 2001). Bununla birlikte, öğrencilerin içerik ile bireysel olarak çalışması da yine bir etkileşim türü olarak sunulmuştur (Soo ve Bonk, 1998). Öğrencinin kendisi ile etkileşimini ifade eden bu etkileşim türünde, etkileşiminin özünün kişi-içi iletişim olduğu söylenebilir. Kişi-içi iletişimde kişi düşünerek gereksinimlerinin farkına varır, yine düşünerek yanıtlar üretir, düşüncelerini düzenler, konuları değişik bakış açılarıyla irdeler ve bu süreçte içsel iletişimi gerçekleştirir (Gürüz ve Temel-Eğinli, 2008). Bu açıdan, kişinin kendisi ile etkileşiminin öğrenme süreci için vazgeçilmez bir öneme sahip olduğu söylenebilir.

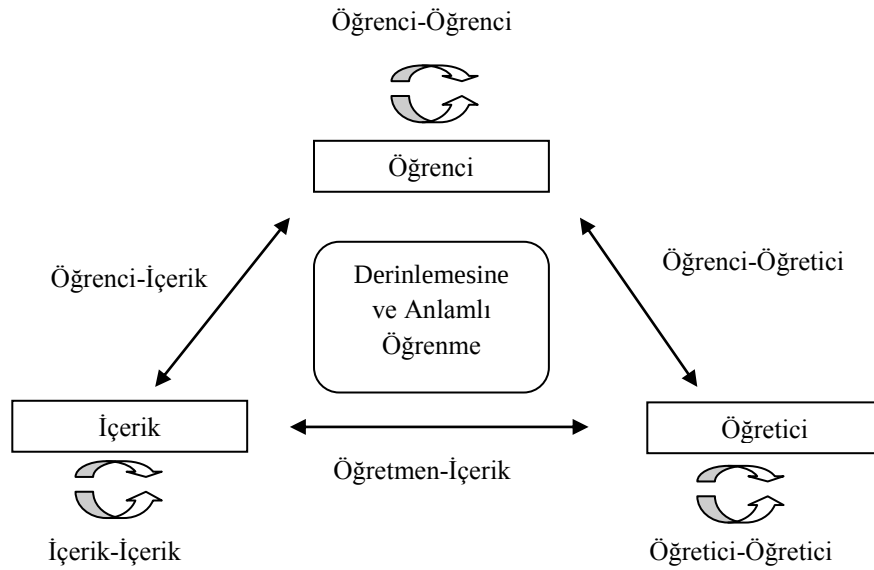
Çevrimiçi derslerdeki etkileşimin diğer yaygın sınıflaması ise kullanılan iletişim araçlarının eş-zamanlı ve farklı-zamanlı olma durumlarına göre yapılan eş-zamanlı etkileşim ve farklı-zamanlı etkileşim sınıflamasıdır (Lara ve diğerleri, 2001). Bu çalışmada ise Moore (1989)'un etkileşime yönelik sınıflaması olan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik etkileşimi dikkate alınmıştır. Bu etkileşim sınıflaması Şekil 3'teki gibi gösterilebilir.



Şekil 3. Moore'un (1989) Etkileşim Sınıflamasına Göre Öğrenci Etkileşimleri

Şekil 3'te gösterilen öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik etkileşimleri, öğrenme-öğretme sürecindeki en temel etkileşimleri göstermektedir. Öğrencilerin dersin öğreticisi ve diğer arkadaşları ile etkileşimleri ise sosyal etkileşimler olarak bir grupta toplanabilir. Öğrencilerin birbirleriyle ve öğreticileriyle gerçekleştirdikleri sosyal etkileşimlerin öğrenciyi sadece sosyal yönden değil, duygusal ve bilişsel yönden de geliştirdiği belirtilmektedir (Memişoğlu, 2005). Öğrencilerin sosyal etkileşimlerinin yanında, dersin içeriği ile olan etkileşimleri de öğrenme için çok önemlidir.

Harmanlanmış öğrenmede öğrenci, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında bulunan tüm öğeler ile etkileşim içinde olmak durumdadır. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici, öğrenci-içerik gibi çeşitli öğelerle kurulan etkileşim, öğrencilerin anlam oluşturma süreçlerinin geliştirilmesine ve güçlendirilmesine, öğrenilen konuda amaçlara erişmelerine, yansıtıcı düşünmenin desteklenmesine katkı sağlar (Jawah, 2006). Çünkü öğrencilerin etkileşimlerini ve fikir paylaşımlarını destekleyen etkinlikler daha derinlemesine düşünmeye yardımcı olur (Conrad ve Donaldson, 2004). Şekil 4'te derinlemesine ve anlamlı öğrenme için söz konusu olan etkileşimler gösterilmiştir.



Şekil 4. Derinlemesine ve Anlamli Öğrenme İçin Gerekli Olan Etkileşim Süreci

Kaynak: Garrison ve Anderson (2003, s.43)'den uyarlanmıştır.

Şekil 4'te gösterildiği gibi, öğrenci-öğretici-içerik etkileşimleri derinlemesine ve anlamli öğrenme için gerekli görülmektedir. Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik etkileşimleri dışında, Şekil 4'te içerik-içerik ve öğretici-öğretici ve öğretici-içerik etkileşimlerine de yer verilmiştir. İçerik-içerik etkileşimi akıllı öğrenme sistemlerinde söz konusu olan bir etkileşimken, öğretici-içerik etkileşimi öğreticinin dersin içeriğini seçmesi, düzenlemesi, güncellemesi, sunması ve kullanması; öğreticilerin birbirleri arasındaki etkileşim ise öğreticilerin kendi aralarında bilgilerini, deneyimlerini paylaşmaları, birbirlerine önerilerde bulunmalarıdır (Gülbahar, 2009).

Şekil 3 ve Şekil 4'te gösterilen etkileşimler değişik öğrenme çıktılarının oluşmasını sağlar (Geer, 2009). Ancak, öğrencilere sunulan etkileşimin türü veya olanakları ne olursa olsun, öğrenme-öğretme sürecinde öğrencinin kendisine sunulan tüm yaşantılarla etkileşimi sonucunda öğrenme oluşur (Bilen, 2002). Derinlemesine ve anlamli öğrenmeler için etkileşimin gelişigüzel gerçekleşmesi ise beklenemez. Çünkü öğretici-merkezli geleneksel anlatım yöntemiyle yetişmiş öğrenciler için etkileşim ve işbirliği içinde olmak kendiliğinden oluşmaz. Bunun için öğrenciyi yönlendirmek ve derse katılması için olanaklar sağlamak gerekmektedir (Conrad ve Donaldson, 2004). Garrison ve Vaughan'ın (2008) belirttiklerine göre, etkileşim belirli bir amaca dönük ve yansıtıcı olmaz ise kendi başına yeterli değildir; bu noktada eğitsel yaşantıların tasarım,

kolaylaştırma ve yönlendirme öğelerini içermesi beklenmektedir. Bu bağlamda, bir dersin program geliştirme uzmanlarına ve uygulayıcılarına etkili etkileşim süreçlerini tasarlama, yönetme, yönlendirme ve değerlendirme sürecinde önemli görevler düştüğü söylenebilir. Bu görevlerin yerine getirilebilmesi için en temel etkileşim türleri olan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin ne olduğu ve nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması gerekmektedir.

Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Öğrenme için önemli ve gerekli olan öğrenci-öğrenci etkileşimi; öğrencilerin birbirleri arasında öğreticinin gözetiminde veya öğreticinin olmadığı durumda gerçekleşen etkileşimdir (Moore, 1989). Öğrencilerin öğreticinin olmadığı ortamlarda kendilerini daha rahat ifade ettikleri gibi, öğreticinin kendilerini izleyebileceğini de bildiklerinden düzeylerini korudukları belirtilmektedir (Gülbahar, 2009). Bu açıdan, öğreticinin düzenlediği çeşitli etkinliklerle öğrencilerin birbirleri arasında etkileşim kurmalarına yardımcı olmak önemlidir. Etkileşim öğrencilerin bilgiyi yapılandırma süreçlerine de hizmet edebilir. Son yıllarda öğrenme etkinlikleri konusunda yapılan çalışmalarda, bilginin nasıl yapılandırıldığını anlamının ön plana çıktığı belirtilmektedir (Kumpulainen ve Mutanen, 2000). Bilginin yapılandırılmasında, öğrenenin akranları ile etkileşimini destekleyen grup çalışmalarının önemli olduğu söylenebilir. Çünkü iyi yapılandırılmış grupla öğrenme ortamlarının; soru yöneltmeyi, yapılandırıcı yönde eleştiriyi, bilginin yeniden yapılandırılmasını ve anlamayı desteklediği belirtilmektedir (Naylor ve Cowie, 2000). Öğrenme sürecinde öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırırken, işbirlikli öğrenme gruplarında veya başka etkinliklerde akranları ile etkileşim kurup onların düşüncelerinden yararlanmalarının öğrenme süreçleri açısından çok önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin düşüncelerini birbirleriyle paylaşmalarının, akranları ile etkileşim sağlamanın en etkili yollarından birinin tartışma etkinlikleri olduğu söylenebilir. Piaget'ye göre, etkili tartışmaların ancak tartışanlar arasında dengeli bir güç olduğunda, başka bir deyişle, tartışanlar bilişsel açıdan birbirlerine yakın düzeyde olduklarında gerçekleşebildiği belirtilmektedir (aktaran: Conrad ve Donaldson, 2004). Buna göre, öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları tartışmaların öğrenci-öğretmen tartışmasından çok daha değerli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin diğer öğrencilerle gerçekleştirdikleri işbirlikli çalışmalar da öğrencilerin etkileşimlerinin artmasına katkı sağlayabilir. Friend ve Cook (2007), kişilerarası işbirliğinin doğrudan etkileşim stili olduğunu ve bu süreçte birbirine denk iki birim arasında gönüllü olarak ortak bir amaç doğrultusunda çalışmaların gerçekleştiğini vurgular. Mantyla (2001), öğrenci-öğrenci etkileşiminin tartışmalarda ve ekip çalışmalarında gerçekleştiğini belirtir. Öğrenci-öğrenci etkileşimine hizmet eden işbirlikli öğrenme çalışmaları öğrenme sürecine de katkı sağlamaktadır (Gülbahar, 2009). Öğrenme topluluğunda işbirlikli öğrenme süreciyle; öğrenciler kendi öğrenme yaşantılarını geliştirme, yeni fikirleri diğerleri ile paylaşarak test etme, eleştirel ve yapıcı dönütler alma olanaklarına sahip olurlar (Palloff ve Pratt, 2005). İşbirlikli öğrenme çalışmalarına yönelik oluşturulan grup çalışması etkinliklerinin, öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlanmasında oldukça yararlı görüldüğü söylenebilir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin dersin konusu ile ilgili olarak birbirleri ile etkileşim kurmaları beklenir (French ve Vardiman, 2003). Ancak çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrenci-öğrenci etkileşimi kendiliğinden oluşmaz. Öğrenci-öğrenci etkileşimleri e-posta, forum gibi uygulamalarla farklı-zamanlı veya video konferans, sohbet gibi uygulamalarla eş-zamanlı olarak değişik biçimlerde gerçekleşebilir (Sabry ve Baldwin, 2003; Sun ve Zhan, 2006). Dersin tasarımcısının veya öğreticinin bu tür uygulamaları kullanarak etkileşimi gerektiren öğrenme etkinliklerini düzenlemesi gerekir. Bu düzenlemeler sayesinde öğrenciler birbirlerinin mesajlarını görebilirler, dönüt yazabilirler, kendilerine özgü fikirlerini tartışma ortamlarında paylaşabilirler (French ve Vardiman, 2003). Bu bağlamda, dersin öğreticinin öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleşmesini şansa bırakmaması, bu doğrultuda gerekli ders etkinliklerini planlaması ve yürütmesi gerekmektedir. Öğretici sadece öğrenci-öğrenci etkileşimini değil, öğrencilerin kendisiyle olan etkileşimlerini de planlamak ve gerçekleşmesine hizmet etmek durumundadır.

Öğrenci-Öğretici Etkileşimi

Öğrenci-öğretici etkileşimi pek çok eğitimci ve öğrenciler tarafından önemsenen bir etkileşim türü olarak belirtilmektedir (Moore, 1989). Üstelik öğrenci-öğretici etkileşimi, bir ders veya öğrenme ortamı düşünüldüğünde, en yaygın olan etkileşim türüdür (Mantyla, 2001). Öğrenci-öğretici etkileşiminin öğrenmeyi hızlandırdığı konusunda da

genel bir görüş birliğinin olduğu belirtilmektedir (Kerssen-Griep ve diğerleri, 2006). Öğretici, öğrencilerle bireysel olarak veya grup biçiminde etkileşimde bulunabilir (Sabry ve Baldwin, 2003). Öğrenci başarısının artırılmasında öğrencilerin öğretmenleri ile olan bire-bir veya grupla etkileşimlerinin önemi nedeniyle; öğrenci-öğretici etkileşiminde sınıf-içi ve sınıf-dışı tüm etkileşim süreçleri dikkate alınmalıdır (Kerssen-Griep ve diğerleri, 2006). Öğreticinin, öğrenci-öğretici etkileşiminin öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve başarılarına olan katkılarının bilincinde olup, öğrencilerin öğrenmelerine destek olması beklenmektedir.

Öğrencilerin kendilerine isimleriyle hitap eden ve kendilerine özel ilgi gösteren öğretmenlere daha çok değer verdikleri belirtilmektedir (Kerssen-Griep ve diğerleri, 2006). Moore (1989) da öğrenci-öğretici etkileşiminde öğreticinin öğrenciye içeriğin sunumundan çok daha fazlasını sunması, öğrenciye özellikle bilginin yeni durumlarda kullanılması sürecinde dönüt vermesi gereğini vurgular. Bunlara ek olarak, öğrencilerin öğretmenlerle bir arada çalışmayı tercih ettikleri belirtilmektedir (Kerssen-Griep ve diğerleri, 2006). Harmanlanmış öğrenme, öğrenci-öğretici etkileşiminin geliştirilmesinde öğreticiye büyük destek olabilir. Eş-zamanlı ve farklı-zamanlı ortam ve uygulamalarla öğrenci-öğretici etkileşimi gerçekleştirilebilir (Sun ve Zhan, 2006). Değişik öğrenme ortam ve uygulamalarında öğrenci-öğretici etkileşimini gerektiren etkinlikler ile öğrenciler ve dersin öğreticisi arasındaki etkileşim nitelik ve nicelik açısından artırılabilir.

Öğrenme etkinliklerde yüksek düzeyde etkileşim için öğreticinin öğrencilerden gelen iletilere yanıt vermesi, öngörülen süre içinde öğrencilere dönüt vermesi gerekmektedir (French ve Vardiman, 2003). Çünkü öğrenci-öğretici etkileşimde öğreticinin tutumu, davranışları, zamanında verdiği dönütler, olumlu ve cesaretlendirici yönlendirmeleri önemlidir (Gülbahar, 2009). Kerssen-Griep ve diğerleri de (2006) öğrenci-öğretici etkileşiminde öğreticinin rolünü vurgularlar ve verimli ve olumlu sınıf etkileşimleri için temel sorumluluğun öğreticide olduğunu belirtirler. Bradford ve diğerleri de (2006) öğrenci-öğretici etkileşiminin göz ardı edilmemesi gerektiğini çünkü öğreticinin öğrencinin değerini açığa vuran kişi olduğunu belirtirler. Bu bağlamda, öğrenci-öğretici etkileşimlerinin geliştirilmesinde, öğreticinin etkileşimi destekleyici etkinlikler düzenlemesinin yeterli olmadığı, öğrencilerle etkileşimini artırmak için daha fazla çaba harcaması gerektiği söylenebilir.

Öğreticinin, öğretme sürecinde sadece öğrenci-öğrenci etkileşimlerini ve öğrenci-içerik etkileşimlerini sağlamak için değil, öğrenci-içerik etkileşimini sağlamak için de çaba harcaması beklenir. Çünkü dersin amaçları doğrultusunda gereksinim duyulan kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgilerin kazanılmasında öğrenci-içerik etkileşimi ön plana çıkmaktadır.

Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Moore (1989), öğrenci-içerik etkileşiminin eğitimin tanımlayıcı özelliklerinden biri olduğunu, bu etkileşim olmadan eğitimin de olamayacağını belirtir. Çünkü öğrencinin öğretim içeriği ile etkileşim kurarak öğrenmesi beklenmektedir (Gülbahar, 2009). Öğrencilerin dersin içeriği ile etkileşimde bulunmaları, öğrencilerin kavrayışlarının, bakış açılarının, zihinlerindeki bilişsel yapıların değişmesine neden olur (Moore, 1989). Öğrenci-içerik etkileşimi genelde tüm derslerde gerçekleşen bir etkileşim türüdür ve öğrencilerle İnternet, kitap, video veya veritabanlarındaki bilgiyi içerir (Mantyla, 2001). Sabry ve Baldwin (2003) bu etkileşim türünü öğrenci-ders içeriği etkileşimini de kapsayan öğrenci-bilgi etkileşimi olarak daha geniş bir bakış açısıyla ele almışlar ve öğrencinin ders ile doğrudan ilgili olan ve olmayan materyallerle olan etkileşimini vurgulamışlardır. Öğrenciler içerik veya bilgi ile olan etkileşimleri sayesinde bilgi dağarcıklarını genişletir ve anlamlı bilgi bütünü ve bakış açısı kazanırlar (Gülbahar, 2009). Öğrencilerin içerik ile olan etkileşimlerini artırmaları için onların araştırmaları, gözlem yapmaları, okumaları, içselleştirmeleri, içeriği anlamaları ve böylece öğrenip bilgileri gerçek yaşam durumlarında kullanmaları beklenir (Mantyla, 2001). Öğrencilerin içerik ile olan etkileşimlerinin artırılmasında metin, animasyon, video, ses gibi çoklu ortamın kullanılmasının da etkili olabileceği belirtilmektedir (Sabry ve Baldwin, 2003; Sun ve Zhan, 2006). Bu bağlamda, öğrenci-içerik etkileşimi kapsamında, öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin çok çeşitli kaynakları ve görsel-sözel materyalleri incelemeleri gereklidir denilebilir.

Öğrencilerin dersin içeriği ile olan etkileşimleri kapsamında öğrencilerin dersin içeriğine katkıları da düşünülmelidir. Çünkü bilgi çağının gereği bilgiye ulaşmak, kullanmak ve yeni bilgi üretebilmektedir. Öğrencilerin de harmanlanmış öğrenme sürecinde dersin içeriğine yönelik bilgi üretmeleri beklenmelidir. Lee ve McLoughlin

(2010), öğrencilerin içeriğe katkıları kapsamında forum veya eş-zamanlı sohbet ortamlarına yazdıkları mesajların, blog ortamlarına yazdıkları yansıtıcı yazılarının, bireysel veya takım çalışması ile yayımladıkları özetlerin, yazıların, paylaşımlarının, öğrencilerin kendi buldukları web siteleri, dergi, makale gibi içeriğe ilişkin kaynakların sayılabileceğini belirtirler.

Bir dersteki etkileşimin düzeyinin, derse hangi öğrenme etkinliklerinin araç ve ortamlarının ekleneceğini belirlemeye yardımcı olduğu belirtilmektedir (Mantyla, 2001). Sonuç olarak, yüksek düzeyde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretici ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin sağlanmasına hizmet eden ortam ve etkinliklerin düzenlenmesi, öğrencilerin öğrenmesine katkı sağlayabilir. Çünkü eğitim sürecinde öğrencinin etkileşimlerinin artırılmasına yönelik çalışmaların amacı nihayetinde öğrencilerin daha etkili, daha derinlemesine öğrenmeleri ve daha üst düzey öğrenme çıktılarına ulaşmalarıdır.

Öğrencilerin etkileşimlerinin artması ve Bloom Taksonomisinde üst düzey öğrenmeleri gerçekleştirebilmeleri için yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme süreçlerinin birlikte kullanımı yararlı olabilir. Çünkü yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında karmaşık ve üst düzey bilişsel etkinliklerin gerçekleştirilmesi, değişik türde etkileşimlerin gerçekleşmesini de sağlar (Bluemink and Ja`rvela", 2004). O halde harmanlanmış öğrenme sürecinde gerçekleştirilen üst düzey öğrenme etkinliklerinin; etkileşimin nitelik ve nicelik açısından artmasına katkı sağlayabileceği öngörülebilir. Yapılan pek çok araştırmada da öğrenci etkileşimlerinin onların öğrenmeleri, başarıları, memnuniyetleri ile ilişkili olduğu ve öğrenmeye katkı sağladığı bulunmuştur (Arbaugh, 2000; Picciano, 2002; Rovai ve Barnum, 2003; LaPointe ve Gunawardena, 2004; Farahani, 2003; Zereyak, 2006; Arbaugh ve Benbunan-Fish, 2007; Sher, 2009). Ancak öğrencilerin etkileşimlerini artırmaya yönelik nasıl etkinliklerin düzenlenebileceği, öğrencilerinin bu etkinliklere katılım sürecinde etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin nasıl gerçekleşeceği yanıtlanmayı bekleyen sorulardır. Etkileşim konusunda Gülbahar (2009) da araştırmacıların daha fazla ve ayrıntılı çalışmalar yapmaları gerektiğini belirtmektedir.

İlgili Araştırmalar

İlgili araştırmalar alt bölümünde öncelikle, harmanlanmış öğrenmeye yönelik çeşitli araştırmalara yer verilmiş, ardından e- öğrenme süreci ve öğrenme stilleri ile ilişkili bazı araştırmalar özetlenmiştir. Daha sonra ise etkileşim ve öğrenme ile ilişkili çeşitli araştırmaların özetleri sunulmuştur.

Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin araştırmalardan ilki, Kistow'un (2011), öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin deneyimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmadır. Bu araştırmada, Trinidad ve Tobago'da İşletme Lisansüstü Okulu'ndaki dört yüksek lisans programında, çevrimiçi öğrenme sürecini yaşayan 150 öğrenciden anket ile veri toplandığı belirtilmiştir. 2009-2010 öğretim yılında, derslerin ve çalıştayların çevrimiçi ve yüz-yüze öğrenme süreçleriyle gerçekleştirildiği ifade edilen çalışmada, çevrimiçi bileşenlerin forumlar, çevrimiçi kısa sınavlar, çokluortam ders sunumları ve ders ödevleri olduğu ve bu bileşenlerin derslerin %25'ini oluşturduğu vurgulanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin genelinin çevrimiçi öğrenmeden hoşlandıkları, ancak bunun öğrencilerin çevrimiçi materyali anlaşılır bulmaları, çevrimiçi ortamları kullanma eğitimi almaları ve yaşları ile anlamlı bir ilişki gösterdiği belirtilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin çoğunluğunun harmanlanmış öğrenmeyi tercih ettikleri ifade edilmiştir.

Akyol'un (2009) çalışmasının amacı, öğrencilerin algıladıkları öğrenme ve memnuniyetleri ile ilişkili olarak çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarında Araştırmaya Dayalı Öğrenme Topluluğu Yapısının (CoI) gelişimini incelemek olarak belirtilmiştir. Karma desenle gerçekleştirilen bu çalışma kapsamında Kanada'da lisansüstü düzeyde okutulan ve çevrimiçi ve harmanlanmış olarak verilen bir derste sosyal, bilişsel ve öğretimsel bulunuşluğa ilişkin dağılımlar ile öğrencilerin öğrenmelerine, memnuniyetlerine ve bulunuşluk durumlarına yönelik algıları ve çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme arasındaki farkların incelendiği vurgulanmıştır. Toplamda 28 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada elde edilen sonuçlara göre, her iki öğrenme ortamında da CoI'nin olduğu ve sosyal bulunuşluk ve bilişsel bulunuşluğun bazı kategorilerinde fark bulunduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, harmanlanmış ortamda bütünleştirme aşaması çevrimiçi ortama göre anlamlı şekilde

yüksek bulunmuştur. Harmanlanmış ortamda öğrencilerin üç bulunuşluğu da algılama düzeylerinin daha yüksek olarak bulunduğu ve öğretimsel bulunuşluk için iki grup arasında anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

Bir başka harmanlanmış öğrenmeye ilişkin araştırmada (Uluyol ve Karadeniz, 2009) ise, farklı ortamların harmanlanması ile gerçekleştirilen bir harmanlanmış öğrenme uygulamasında öğrencilerin başarılarının hangi düzeyde olduğunun ve öğrencilerin görüşlerinin belirlendiği ifade edilmiştir. Durum çalışması deseniyle gerçekleştirildiği belirtilen araştırmanın, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde lisans düzeyinde teknik bir derse 14 haftalık uygulama sürecinde 39 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirildiği belirtilmiştir. Öğrencilerin proje çalışmalarını gerçekleştirmeye dönük derste, öğrencilerin görüşlerinin anket, başarılarına ilişkin verinin ise geleneksel ve performans değerlendirme yöntemleri ile toplandığı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ders başarılarının yüksek olduğu ve kendilerine sunulan ortamın yararlı olduğuna ilişkin olumlu yönde görüşlere sahip oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin dersin yüz-yüze öğrenme sürecinin çevrimiçi öğrenmeyle desteklenmesini yararlı buldukları ifade edilmiştir.

Caner'in (2009) yaptığı çalışmasının amacı ise, Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Programı öğretmenlik uygulaması dersi için harmanlanmış öğrenme uygulaması geliştirmek olarak ifade edilmiştir. 14 haftalık ders sürecinde dersin web ortamında öğrencilerin uygulama yapacakları derse ilişkin ders planları ve ders deneyimlerinin video kayıtlarının yayımlandığı, öğrencilerin çevrimiçi tartışma forumlarında birbirlerine dönüt vermelerinin sağlandığı belirtilmiştir. Pedagogik eylem araştırması deseniyle gerçekleştirildiği belirtilen araştırmaya, 2007-2008 Öğretim Yılında 18 dördüncü sınıf öğrencisinin katıldığı ve anket ve görüşmeler ile veri toplandığı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme uygulamasına yönelik görüşlerinin olumlu yönde değiştiği bulunmuştur. Öğrencilerin tümünün dersin web sayfalarının kullanımında bir sorun yaşamadıkları ve farklı-zamanlı tartışmalarda sunulan sürekli dönütlerin ve video kayıtlarının harmanlanmış öğrenmenin önemli bir başarısı olduğu belirtilmiştir. Öğrencilerin tamamının harmanlanmış öğrenmeyle işlenen dersten memnun oldukları

ve öğrencilerin genel memnuniyet düzeyleri ile tartışmalara katılım düzeyleri ve okudukları mesaj oranları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirtilmiştir.

Yeni Zellanda’da gerçekleştirilen bir harmanlanmış öğrenme çalışmasında ise Gerbic (2009), harmanlanmış öğrenme sürecinde yer alan çevrimiçi tartışmalarda lisans düzeyindeki öğrencilerin nasıl öğrendiklerini incelemiştir. Harmanlanmış öğrenme süreciyle uygulanan işletme lisans programında gerçekleştirilen çalışmanın nitel karşılaştırmalı çoklu örnek durum çalışması deseninde olduğu, bu programda 2004 yılından itibaren haftalık yüz-yüze ders saatleri üçer saatten ikişer saate düşürüldüğü ve derslerde çoğunlukla tartışma temelli çevrimiçi etkinliklere yer verildiği belirtilmiştir. Öğreticilerin yüz-yüze derslerde daha fazla etkin oldukları, çevrimiçi tartışmalarda ise pek fazla bulunmadıkları vurgulanmıştır. Ders dokümanları, çevrimiçi tartışmaların kayıtları, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve öğrencilere ilişkin diğer akademik kayıtlar ile araştırma verisinin toplandığı belirtilmiştir. 55 öğrencinin katıldığı çalışmada dört örnek durum grubu olduğu ve her bir gruptaki öğrenci sayısının ise 8 ile 25 arasında değiştiği belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, incelenen dört örnek durumdan üçündeki öğrencilerin çevrimiçi tartışmaların öğrenmelerine katkı sağladığını ifade ettikleri, tartışma dökümlerinin incelenmesi sonucu öğrencilerin üst düzey öğrenmeler gerçekleştirdikleri ve öğrencilerin daha derin ve dikkatli düşünüp ve daha uzun zaman harcayarak mesajlarını oluşturdukları belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin forum tartışmalarında diğer öğrencilerin bakış açılarını okumanın yararlı olduğunu, pek çok öğrencinin, özellikle yüz-yüze sınıfta konuşmaktan çekinen öğrencilerin, forumlarda özgür biçimde düşündüklerini yazmaktan hoşlandıklarını belirttikleri ifade edilmiştir. Çevrimiçi tartışmalarda en yüksek düzeyde etkileşiminin tartışmanın münazaralarda olduğu gibi yapılandırıldığında meydana geldiği, çevrimiçi tartışmalara katılma konusunda zaman yönünden sağlanan esnekliğin, tartışmaya katılım gönüllü tutulduğunda az sayıda katılıma neden olduğu ve özellikle çevrimiçi olmakla birlikte, yüz-yüze ve çevrimiçi tartışma etkinliğinin öğrenme sürecini etkileyen bir etmen olduğunun kanıtlandığı belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik bir başka çalışmada Çuhadar (2008), oluşturmaçılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile nasıl geliştirilebileceğini belirlenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın, Anadolu Üniversitesinde Eğitimde Bilişim Teknolojileri II dersinde 2006-2007 bahar döneminde 18 öğrencinin katılımı ile eylem

araştırması deseninde gerçekleştirildiği ve çalışmada blog teknolojisi ile web-destekli olarak on hafta boyunca harmanlanmış öğrenme sürecinin uygulandığı belirtilmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin tamamına yakınının kendilerine ait İnternet bağlantılı bilgisayarlarının olmamasının blog destekli derse katılımı ve etkileşimi olumsuz yönde etkilediği ve öğrencilerin derse ilişkin beklentileri blog uygulaması ile büyük oranda karşılandığı belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, blog ortamının öğrencilere demokratik bir ortam sunduğu, blog ortamının farklı-zamanlı yapısının sağladığı esnekliğin yararlı görüldüğü, öğrencilerin blog ortamında zaman zaman yönlendiricilik yapmalarının öğrencilerin birbirleri arasında ve içerikle etkileşimlerini geliştirdiği, işbirlikli proje çalışmalarının da öğrenciler arasındaki etkileşimi geliştirdiği ve öğretmenin blog etkinliğine etkin katılımı olduğu zamanlarda öğrencilerin birbirleriyle ve öğretmen ile etkileşim seviyeleri yükseldiği belirlenmiştir. Blog ortamının öğrencilerin öğretmen ve diğer arkadaşları ile etkileşimini geliştirdiği ifade edilen çalışmada, öğretmenin samimi ve içten yaklaşımının öğrenci etkileşimlerin gelişmesine katkı sağladığı ve blog ortamına yönelik olumsuz görüşlere sahip öğrencilerin görüşlerinin zamanla olumlu yönde değiştiği belirtilmiştir. Blog etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine ve akademik başarılarına katkı sağladığı ve blogda sunulan görsel materyallerin içerik ile olan etkileşimleri geliştirdiği, son olarak da blog ortamında paylaşılan sosyal etkinliklerin öğrenci etkileşimlerine olumlu katkıları olduğu belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmeye yönelik başka bir çalışma, Usta (2007)'nın çalışmasıdır. Bu çalışmanın amacının, harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının akademik başarı ve öğrencilerin doyumuna etkisinin belirlenmesi olduğu belirtilmiştir. Ön-test, son-test, izleme testli, kontrol gruplu yarı-deneysel desenle gerçekleştirilen araştırmada, deney grubunda harmanlanmış öğrenme, kontrol grubunda ise çevrimiçi öğrenmenin uygulandığı ve her iki grupta da aynı öğrenme materyal ve içeriklerinin kullanıldığı, ancak harmanlanmış öğrenme grubunda eş-zamanlı çevrimiçi etkileşimin sınırlandırıldığı vurgulanmıştır. Dört haftalık uygulama süreci bulunan araştırmaya, 2005-2006 Öğretim Yılında Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesinden 73 öğrencinin katıldığı ve “İnternet Temelli Uzaktan Eğitim Öğrencileri Doyum Ölçeği” ve başarı testi ile araştırma verisi toplandığı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, her iki öğrenme sürecindeki öğrencilerin genel olarak

ortamlardan memnun oldukları belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme sürecine katılan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek konularında daha fazla doyum elde ettikleri ve harmanlanmış öğrenme sürecine katılan öğrencilerin daha başarılı olduklarının ve öğrenmelerinin daha kalıcı olduğunun ortaya çıktığı belirtilmiştir.

Ünsal'ın (2007) çalışmasının ise temel amacı, harmanlanmış öğrenme etkinliğini öğrenci başarısı ve motivasyonu yönünden incelemek olarak belirtilmiştir. Web-destekli ve yüz-yüze öğrenme ortamlarının kullanıldığı bir derste ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle araştırmanın gerçekleştirildiği ve akademik başarı, motivasyon ve değerlendirme boyutlarında harmanlanmış öğrenme ve yüz-yüze öğrenme yaklaşımlarının karşılaştırıldığı, öğrencilerin tepkilerini belirlemek için ise nitel çalışmanın yapıldığı belirtilmiştir. Araştırmaya, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinden 46 öğrencinin deney ve kontrol grupları olarak katıldıkları ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin başarı puanları ve motivasyon puanları arasında harmanlanmış ve yüz-yüze öğrenme grupları arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ancak kalıcılık puanları arasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı bir fark bulunduğu, harmanlanmış öğrenme grubunda öğrencilerin kalıcılık puanları, son-test puanlarına göre arttığı ve bu artışın anlamlı olduğu belirtilmiştir. Bunlara ek olarak, harmanlanmış öğrenme grubunun genel akademik başarı puanlarının yüz-yüze öğrenme grubuna göre anlamlı bir artış gösterdiği ve yüz-yüze öğrenme grubundaki öğrencilerin genel değerlendirmelerinin harmanlanmış öğrenme grubu öğrencilerine göre daha olumlu olduğu, öğretim elemanının yerinin ise her iki öğrenme süreci için de önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, web destekli öğrenme ortamının bilgiye ulaşma, kendi hızında ilerleme, bireysel çalışma gibi alanlarda önemli olduğunun ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Taslacı (2007) çalışmasının amacını, İngilizce hazırlık öğrencilerinin karma yazma becerileri dersine ilişkin algılarını saptamak olarak belirtmiştir. Web-blog etkinliği ile desteklenen Yazma Becerileri dersine katılan 55 öğrenciyle gerçekleştirilen çalışmanın verilerini, öğrencilerin açık-uçlu soruları yanıtlayarak üç aşamada yazdıkları yansımaların oluşturduğu belirtilmiştir. Birinci aşamada yazılanların öğrencilerin önceki dönemki yazma deneyimlerine ilişkin olduğu, ikinci aşamadaki yansımaların harmanlanmış öğrenme sürecinde yazılanlar olduğu, son aşamadakilerin ise süreç

tamamlandıktan sonra yazılan yansımalar olduğu vurgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin çoğunluğunun ilk yazılarında derse ilişkin olumsuz görüşleri olduğu, blog uygulaması sonrası yazılarında ise büyük çoğunluğunun olumlu yönde görüşleri olduğu belirtilmiştir. Yazma dersine destek olarak kullanılan çevrimiçi ortamın yansıma odaklı düşünme, eğlence, akademik gelişim, etkileşim gibi konularda yarar sağladığı ifade edilmiştir.

Kuzu (2005) çalışmasında, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme dersinin çevrimiçi öğrenme ve oluşturma öğrenme yaklaşımına göre nasıl uygulanabileceğini belirlemek amacıyla, 20 öğrencinin katılımıyla bir eylem araştırması gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin her hafta yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerine katıldıkları ve araştırmacı günlüğü, görüşmeler, web ortam kayıtları gibi çeşitli kaynaklardan 2003-2004 Öğretim Yılında 15 haftalık uygulama sürecinde veri toplandığı, betimsel analiz ile çözümlendiği belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin daha önce çevrimiçi ders deneyimlerinin olmadığı ve İnternet erişimlerini okul ve İnternet kafelerden sağladıkları, öğrencilerin tamamına yakınının dersin yüz-yüze boyutunun da olmasını ve çoğunluğu çevrimiçi derste farklı-zamanlı etkileşim olanaklarını tercih ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin kendilerine verilen görevlerle ilişkili web sayfalarına odaklandıkları, diğer sayfalara bağlantılarının düşük olduğu, forum tartışmalarında öğrencilerin yönetici görevi üstlenmesi ve öğretim elemanının gerekmedikçe müdahale etmemesi özgür bir tartışma ortamı yarattığı ve son olarak öğrencilerin forum tartışmalarına katılımının notla değerlendirilmesini istemedikleri ifade edilmiştir.

Gülbahar (2002) çalışmasının amacının, web-destekli öğretim ortamında öğrencilerin giriş özelliklerinin ve öğrenme sürecinin öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisinin incelenmesi ve bu değişkenlerin web-destekli öğretimin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında yaratabileceği etkinin araştırılması olduğu belirtilmiştir. Çalışmanın katılımlarının ODTÜ’de Bilgisayar Eğitimi ve Öğretim Teknolojileri bölümünde lisans ve lisansüstü düzeyde okutulan iki dersin öğrencileri olduğu belirtilmiş, nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açıklayıcı model ile araştırmanın gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Veri toplama araçları olarak Matematik Yeterlik Testi, Öğrenme Stili Ölçeği, Öğretimsel ve İletişimsel Tercihler Envanteri, Web-destekli öğretimin niteliği belirleyen

bir anket ve öğrenci görüşmeleri ile öğrencilerden veri toplandığı ve araştırmada söz konusu olan her iki dersin de yüz-yüze dersleri destekleyici birer web sitelerinin olduğu belirtilmiştir. Araştırma elde edilen sonuçlara göre, öğrencilere sunulan web sitesindeki içeriğin zenginleştirilmesinin ve öğrencilere yeterli yönlendirme sağlamanın gerekli olduğu, öğrencilerin öğrenme süreçlerinin düzenlerken değişik tercihlere sahip oldukları, zengin öğrenme yaşantılarının gerçekleştiği öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel özelliklerinin öğrenme çıktılarında fark yaratmadığı belirtilmiştir.

Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde, bu tür çalışmaların genel olarak yükseköğretim düzeyinde gerçekleştirildiği ve harmanlanmış öğrenme uygulamalarına ilişkin öğrencilerin görüşlerinin toplanarak değerlendirmeler yapıldığı söylenebilir. Araştırmaların sonuçları incelendiğinde ise, genel olarak öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecine ilişkin olumlu yönde görüşlere sahip oldukları, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığı ve öğrencilerin etkileşimlerini artırdığı söylenebilir. Harmanlanmış öğrenme sürecini yüz-yüze öğrenmeden farklı kılan çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Bu nedenle, harmanlanmış öğrenmeye ilişkin çalışmalarda elde edilen olumlu sonuçlara neden olan etmenin büyük ölçüde zengin çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ve yaşantıları olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenme stillerine ilişkin yapılan araştırmalar da önemli görülmüş ve aşağıda değişik çalışmalardan örnekler sunulmuştur.

Çevrimiçi Öğrenme ve Öğrenme Stili ile İlgili Araştırmalar

Çevrimiçi öğrenme ve öğrenme stilleri ile ilgili bir araştırma olan Bachari ve diğerlerinin (2011) çalışmasında, bireyselleştirilmiş çevrimiçi öğrenme uygulamasının, öğrencilerin kişilik tiplerine ve tercihlerine göre geliştirildiği ve değerlendirildiği belirtilmiştir. Moodle öğrenme yönetim sistemine eklenti olarak geliştirilen uyarlanmış öğrenme sisteminin, öğrencilerin tercihlerine göre web-tabanlı öğrenme yaşantıları sunmak amacıyla geliştirildiği ifade edilmiştir. Sistemin etkililiğini değerlendirmek için; 2008-2009 güz döneminde 48 yüksek lisans öğrencisinin katılımıyla deneysel bir çalışmanın gerçekleştirildiği ve sekiz haftalık uygulamanın ardından öğrencilere son-test uygulandığı vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda, geliştirilen sistemi kullanan öğrencilerinin test puanları anlamlı şekilde yüksek çıktığı, üstelik öğrencilerin

özelliklerine göre uyarlanan öğretme sürecinin öğrencilerin başarılarını ve öğrenmelerini artırdığı belirtilmiştir.

Popescu (2010), öğrencilerin öğrenme stillerine göre uyarlanmış öğrenme sistemi modeli geliştirmeyi amaçlamıştır. 64 lisans öğrencisinin katılımı ile geliştirilen ve WELSA ismi verilen modelin değerlendirildiği çalışmada, öğrencilerin öncelikle uyarlanmış öğrenme özelliği olmayan WELSA sistemi ile iki saat çalıştıkları, ardından öğrenme stillerine göre uyarlanmış özelliği bulunan WELSA ile de iki saat çalıştıkları belirtilmiştir. Uyarlanmış öğrenme özelliği bulunan ikinci durumda öğrencilerin iki gruba ayrıldığı ve ilk gruba öğrenme tercihleri ile eşleşen, diğerine ise eşleşmeyen öğrenme materyallerinin sunulduğu ve öğrencilere hangi grupta yer aldıkları bilgisinin verilmediği belirtilmiştir. Sistemi değerlendirmek için öğrencilerin öğrenme sürecindeki davranışlarına ilişkin sistem kayıtlarının ve anket bulgularının kullanıldığı vurgulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrenme tercihleri ile eşleşen öğrenme sürecinde öğrencilerin daha az zaman harcadıkları, öğrencilerin öğrenme tercihleri ile eşleşen durumda ankete verdikleri yanıtlarda eğlence, memnuniyet ve güdülenmelerinde artış olduğu, öğrencilerin öğrenme tercihleri ile eşleşmeyen durumda öğrenme için daha fazla çaba harcamalarına rağmen daha az eğlence, memnuniyet ve güdülenme durumu belirttikleri ve öğrencilerin çoğunluğunun kendilerine sunulan öğrenme materyallerini öğrencilerin seçmeleri gerektiğini, sistemin sadece öneride bulunmasını istedikleri ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrenme tercihleri ile eşleşen öğrenme sürecine katılan öğrencilerin genel anlamda memnuniyet düzeyleri ve tekrar WELSA sistemini kullanmayı isteme durumlarının, eşleşmeyen öğrenme sürecine katılanlara göre anlamlı biçimde yüksek çıktığı ve çalışmaya katılan tüm öğrencilerin öğrenme stilini önemli gördükleri ifade edilmiştir.

Küçük'ün (2010) çalışmasında ise, çevrimiçi öğrenme çevrelerinde öğrenme biçimi, öğrenme stratejileri ve öğrencilerin farklı-zamanlı tartışmalara katılımları arasındaki ilişkilerin belirlendiği ifade edilmiştir. İlişkisel tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya Anadolu Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programında 2006-2007 öğretim yılında çevrimiçi derslere devam eden 2767 üçüncü sınıf öğrencisinin katıldığı, araştırmada kavramsal çerçevenin oluşturulması amacıyla belge taramasının yapıldığı ve anket, görüşme ve içerik analizleri ile nitel ve nicel verilerin toplandığı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin

çevrimiçi tartışmalara katılma nedenlerinin eğitsel, sosyal, yönetsel ve teknik destek konularında olduğu, en çok da eğitsel destek için katıldıkları; ancak bu gereksinimlerinin yeterince karşılanmadığı, öğrencilerin yazılı iletişim sürecinde sorunlar yaşadıkları ve tartışmaya katılmayan öğrencilerin yarıya yakınının edilgen bir katılımla sadece tartışma mesajlarını okudukları belirtilmiştir. Bunlarla birlikte, öğrencilerin gönderdikleri iletilere nitelikli yanıtlar gelmediğinde veya geç geldiğinde öğrencilerin önemsenmediklerini düşündükleri ve öğrencilerin tartışma ortamlarındaki soruların önceden yanıtlanmış olduklarını görmelerinin katılımlarını azalttığı belirtilmiştir. Genel olarak ise öğrencilerin öğrenme stillerine göre tartışmalara katılma ve katılmama nedenleri arasında bir farklılık bulunmadığı ve öğrenme stratejilerinin kullanımı ile öğrenme biçimleri arasında herhangi bir ilişki olmadığı ifade edilmiştir.

Wolf (2007) da doktora tez çalışmasında öğrenme stillerine göre uyarlanı çevrimiçi öğrenme üzerinde çalışmıştır. Çevrimiçi öğrenme ortamlarının öğrenme stillerine göre nasıl uyarlandığının belirlemesi ve dinamik ve durağan uyarlanı sistemlerin karşılaştırılması amacıyla gerçekleştirildiği belirtilen çalışmada, yetişkin öğrenenlere yönelik iWeaver isimli bir sistem geliştirilmiş ve değerlendirilmiştir. Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeli'ne göre geliştirilen uyarlanı sistemin RMİT Üniversitesi'nde 63 lisans öğrencisinin katılımıyla değerlendirildiği ifade edilmiştir. Değerlendirme öncesinde öğrencilerin kişisel bilgileri ve öğrenme stillerini belirlemeye yönelik anket ve ölçek uygulandığı, sistemdeki her ders modülü öncesi ve sonrasında öğrencilere test sunulduğu ve ders bitiminde öğrencilerin dönütlerinin alındığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilere öğrenme sürecinde ortam seçimi olanağı sunmaya karşılık gelen dinamik sistemle durağan sistem arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı, buna karşın, öğrencilere sunulan ortam seçme olanağının öğrencilerin geçmiş yaşantı, deneyim ve ilgileriyle ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışmada Bajraktarevic ve diğerleri (2003), farklı biçimlerde sunulan web-tabanlı öğrenme materyallerinin öğrencilerin bilgiyi kazanma süreçlerine etkisini incelediklerinin belirtmişlerdir. Çalışmada, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin ardışık ve bütüncül öğrenme özellikleri kapsamında hazırlanmış web-tabanlı öğrenme materyallerin ve çalışmaya katılan 22 ortaöğretim öğrencisinin öğrenme stillerini belirlemek için öğrenme stili ölçeğinin kullanıldığı, ayrıca öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleşen ve eşleşmeyen derslerin kendilerine sunulduğu belirtilmiştir. Ön-test, son-test

kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen çalışmada öğrenme stili ölçeği, ön-test ve son-test olarak sunulan başarı testleri veri toplama araçlarını oluşturduğu ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleşen durumda öğrencilerin performansları eşleşmeyen duruma göre anlamlı biçimde daha yüksek çıktığı, ayrıca öğrencilerin öğrenme sürecinde geçirdikleri zaman öğrenme stilleri ile eşleşen durumda eşleşmeyene göre anlamlı biçimde daha az olduğu belirtilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ve öğrenme stilleri ile ilişki çalışmalardan biri, Buck ve Sena'nın (2001), öğrenme stili teorisini İnternet-temelli eğitimin tasarım ve uygulanmasına dâhil etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmadır. Kolb'un öğrenme stili modeli ilkelerinin İnternet-temelli öğretim sürecine uyarlandığı ve bu öğretimin öğrencilerin öğrenme süreçlerine ilişkin algılarına etkisinin incelendiği çalışmada, dört öğrenme stiline yönelik dört ayrı ders modülünün geliştirildiği ve çalışmaya 61 lisans öğrencisinin katıldığı belirtilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere öğrenme stili ölçeğinin kullanıldığı ve öğrencilerin yarısının öğrenme stilleri ile eşleşen ders modülüne, diğer yarısının ise eşleşmeyen ders modülüne yönlendirildiği vurgulanmıştır. Öğrenme stillerine göre özel olarak tasarlanmış web sayfalarından oluşan ders modüllerini tamamlayan öğrencilerin çoktan seçmeli bir test yanıtladıkları ve öğrenme yaşantılarına yönelik düşüncelerini belirlemek üzere bir de anket yanıtladıkları belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenme stilleri ile eşleşen ders modülüne katılan öğrencilerin dersi eğlenceli bulma durumlarının ve öğrenme düzeylerine yönelik algılarının, eşleşmeyen gruptaki öğrencilere göre anlamlı biçimde yüksek düzeyde olduğu ve öğrencilerin test-puanları açısından öğrenme stilleri ile eşleşen ve eşleşmeyen ders gruplarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı rapor edilmiştir.

Ford ve Chen'in (2001) çalışmasında ise bilgisayar-temelli öğrenme ortamında öğretim stilleri ile öğrencilerin bilişsel stillerinin eşleştiği ve eşleşmediği durumların öğrenme çıktılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Sheffield Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören 73 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen deneysel çalışmada Riding'in bilişsel stil ölçeği, iki öğretme stiline yönelik olarak hazırlanmış iki farklı sürümden oluşan öğrenme materyalleri, anket, ön-test, son-test ve ödev kâğıdı araştırmada kullanılan araçlar olarak belirtilmektedir. Çalışmadan elde edilen sonuçlara

göre, erkek öğrencilerin test puanlarının ortalamasının, bilişsel stilleri ile eşleşen öğrenme programında kız öğrencilerin puanlarından anlamlı biçimde yüksek çıktığı, eşleşmeyen öğrenme programında cinsiyete göre test puanlarında anlamlı bir fark görülmediği ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin bilişsel stilleri ile eşleşen öğrenme programında öğrencilerin eşleşmeyen programa göre anlamlı biçimde daha yüksek test puanları aldıkları ve öğrencilerin ödevle ilişkin performans puanlarında, bilişsel stilleri ile eşleşen ve eşleşmeyen gruplarda anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı çalışmalar incelendiğinde, bu tür çalışmalarda genel olarak uyarlanır öğrenme sistemlerinin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapıldığı ve geliştirilen sistemlerin gerçek öğrenme süreçleriyle değerlendirildiği görülmüştür. Çalışmalarda elde edilen sonuçlara göre, bu tür öğrenme süreçlerinde genel anlamda öğrencilerin memnuniyet düzeylerinin yüksek olduğu, bu süreçlerin öğrenenlerin öğrenme süreçlerini hızlandığı ve katkılar sağladığı söylenebilir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin olduğu kadar, etkileşimlerinin de öğrenmeleri açısından önemli olduğu alanyazın incelemesi sonucunda ortaya konulmuştur. Bu nedenle, bu çalışma kapsamında öğrencilerin etkileşimleri ve öğrenmeleri ile ilgili araştırma örneklerine aşağıda yer verilmiştir.

Etkileşim ve Öğrenme ile İlgili Araştırmalar

Sher (2009) çalışmasında, web-tabanlı öğrenme programlarında etkileşimin öğrencilerin öğrenmeleri açısından önemini göstermeye çalışmıştır. Washington'da özel bir üniversitede çevrimiçi programlara kayıtlı öğrencilerden 208'inin katıldığı çalışmada, öğrencilerin algıladıkları öğrenmelerine, memnuniyetlerine ve öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretici etkileşimlerine ilişkin web-tabanlı ölçme araçlarının kullanıldığı ifade edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretici etkileşimlerinin öğrencilerin öğrenmelerine ve memnuniyetlerine anlamlı biçimde katkı sağladığı, öğrencilerin çevrimiçi derslerde akranları ve öğretmenlerle etkileşime önem verdikleri, öğrencilerin yaşı, çevrimiçi ders deneyimleri ve İnternet deneyimleri ile öğrenci öğrenmeleri ve memnuniyetleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı rapor edilmiştir.

Sun ve Zhan'ın (2006) çalışmasında ise web-tabanlı derslerde öğrenme etkileşimlerini etkileyen etmenlerin incelendiği belirtilmiştir. 348 Modern Eğitim

Teknolojisi dersine kayıtlı lisans öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen çalışmada araştırma verilerinin anket ile toplandığı, anketin geliştirilmesinde dünyada ve Çin’de gerçekleştirilen çalışmaların incelenerek iki boyuttan oluşan anketin hazırlandığı vurgulanmıştır. Anketin ilk boyutunda, öğrencilere web-tabanlı öğrenmeye yönelik soruların, ikinci bölümünde ise öğrenenlerin öğrenme özelliklerine, bilgisayar uygulamalarındaki becerilerine yönelik soruların yöneltildiği ve anketin 365 öğrenciye dersin sonunda uygulandığı belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik görüşlerinin olumlu yönde olduğu, öğrencilerin en çok işbirlikli grup çalışmalarını sevdikleri ve en sık bu tür çalışmalar yaptıkları ve öğrencilerin ödev çalışmalarında bilgiyi araştırdıkları ve buldukları materyalleri sıralayıp nispeten derinlemesine analiz ettikleri belirtilmiştir. Ayrıca, başarılı web-tabanlı öğrenmede öğrencilerin doğal öğrenme yeteneklerinin ve bilgi tekniklerinin dikkat çekici yordayıcılar olduğu; ancak görsel stilin, duyma ve eyleme ilişkin algılarının dikkat çekici yordayıcılar olmadığı ifade edilmiştir.

LaPointe ve Gunawardena (2004) çalışmalarının amacının, bilgisayar-temelli iletişim ortamlarında akran etkileşimini etkileyen etmenleri ortaya koyan bir model test etmek ve akran etkileşimleri ile öğrenme çıktıları arasındaki ilişkiyi incelemek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmaya Kanada’da, 2002 yılında, 30 çevrimiçi derse katılan 228 kolej ve üniversite öğrencisinin katıldığı ve öğrencilerin demografik özelliklerine ve akran etkileşimlerine, öğretim stiline, öğrenme çıktılarına ve memnuniyetlerine ilişkin görüşlerini belirleyen iki anket ile veri toplandığı ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin algıladıkları akran etkileşimlerinde öğretim stiline küçük; önceki ders deneyimlerinin orta derecede etkili olduğu ve öğrencilerin algıladıkları öğrenme çıktılarına algıladıkları akran etkileşimlerinin güçlü ve doğrudan bir etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada is Rovai ve Barnum (2003), öğrencilerin algıladıkları öğrenmelerinin derslere göre nasıl değiştiğini ve çevrimiçi tartışmalara açık ve örtük katılım ile ilişkisini belirlemeye çalışmışlardır. Lisansüstü düzeyde tamamen çevrimiçi olarak yürütülen eğitim ve yönetim ile ilişkili 19 çevrimiçi dersin incelendiği çalışmaya 328 öğrencinin katıldığı belirtilmiştir. Araştırma kapsamın alınan derslerin Blackboard.comSM öğrenme yönetim sistemi ile yürütüldüğü, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin algılarının anket ile belirlenirken, öğrencilerin etkileşimlerini

belirlemek için öğrenme yönetim sisteminin kayıtlarının kullanıldığı ifade edilmiştir. Ayrıca, bu kayıtlar kapsamında; öğrencilerin etkin katılımlarını gösteren tartışma forumlarına gönderdikleri mesaj sayılarının ve edilgen katılımı gösteren tartışma forumlarına erişim sayılarının alındığı belirtilmiştir. Çalışma sonucunda, kız öğrencilerin erkeklere göre daha çok öğrendikleri ve öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara açık katılımlarının algıladıkları öğrenmelerini anlamlı şekilde yordadığı, öğrencilerin tartışmalara örtük katılımlarının ise anlamlı bir yordayıcı olmadığı rapor edilmiştir.

Picciano'nun (2002) çalışmasının amacı; öğrencilerin performanslarını öğrencilerin etkileşimleri ve sosyal bulunuşluk algıları ile ilişkili olarak incelemek olarak belirtilmiştir. New York'da lisansüstü düzeyde sunulan çevrimiçi bir dersi alan 23 öğrencinin bu çalışmaya katıldığı ve öğrenme sürecinde öğrencilerin haftalık okumaları gerçekleştirmeleri ve yine haftalık olarak forum tartışmalarına katılmaları, yazılı ödevlerini tamamlamaları istendiği belirtilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi tartışma kayıtları, sınav, ödevler ve anket ile veri toplandığı ve betimsel analizlerle incelendiği belirtilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik algıları ile öğrenmelerinin niteliği ve niceliğine yönelik algıları arasında olumlu yönde ve güçlü bir ilişki bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin tartışmalara gönderdikleri mesaj sayılarına bakıldığında, yüksek düzeyde katılım ile yazılı ödev performansı arasında ilişki bulunurken, öğrencilerin tartışmalara katılım düzeyleri ile sınav performansları arasında bir ilişki bulunmadığı, bununla birlikte, öğrencilerin sosyal bulunuşluk algıları ile sınav performansları arasında anlamlı bir ilişki bulunmazken, yazılı ödev performansları arasında olumlu yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Son olarak, Arbaugh (2000) çalışmasında, İnternet temelli e-MBA derslerinde, öğrenci özellikleri ile teknolojik ve pedagojik özelliklerin öğrencilerin öğrenmelerine etkisini incelediğini belirtmiştir. Tarama yöntemiyle gerçekleştirilen araştırmaya 97 öğrencinin katıldığı ve öğrencilerin öğrenmelerini, kullanılan teknolojiye, dersin esnekliğine ilişkin görüşlerini ve öğrenci-arayüz, öğrenci-öğrenci ile öğrenci-öğretici etkileşimlerini ölçmek için değişik ölçekler kullanıldığı belirtilmiş, öğrencilerin dersin İnternet ortamında harcadıkları zamanın da ayrıca hesaplandığı vurgulanmıştır. Çalışmada çevrimiçi ortamda yaşı büyük olan öğrencilerle kız öğrencilerin algıladıkları öğrenmelerinin daha çok olduğu ve öğrencilerin öğrenmeleri ile anlamlı bir biçimde

ilişkili olan tek değişkenin etkileşim olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, öğreticinin etkileşimi sağlamaya yönelik çabasının öğrencilerin öğrenmelerinde önemli bir rol oynadığı rapor edilmiştir.

Öğrencilerin etkileşimlerinin incelenmesine yönelik yapılan çalışmalarda, genel olarak, çevrimiçi öğrenme sürecinde çeşitli türde etkileşimlere yer verilmekle birlikte özellikle öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yer verildiği söylenebilir. Bu çalışmalarda öğrencilerin etkileşimleri ve öğrenmeleri ile ilişkili sonuçlar incelendiğinde, öğrencilerin etkileşimlerini artırmaya yönelik çalışmaların öğrencilerin memnuniyetlerine ve öğrenmelerine katkılar sağladığı görülmüştür.

Sonuç olarak, yurt-içi ve yurt-dışındaki ilgili kuramsal ve araştırmalara dayalı alanyazın incelendiğinde; harmanlanmış öğrenme sürecinde forum tartışmaları gibi etkileşimli çevrimiçi öğrenme etkinliklerine yer verildiği, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin öğrenme sürecine pek çok katkı sağladığı, öğrenenlerin öğrenme özelliklerinin uyarlanmış öğrenme sistemlerinde dikkate alındığı ve bu sistemlerin oldukça etkili sonuçlar ürettiği, öğrencilerin öğrenme sürecindeki etkileşimlerinin niteliği ve niceliğinin öğrenme süreçlerini etkilediği görülmüştür. Ayrıca yüz-yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin tüm olanaklarıyla güçlenen harmanlanmış öğrenme sürecinin eğitsel yaşantılara büyük ölçüde hâkim olacağı görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenenlerin öğrenme özelliklerini dikkate alan ve etkileşimlerini destekleyen harmanlanmış öğrenme sürecinin öğrencilerin daha etkili öğrenmeleri konusunda yardımcı olabileceği söylenebilir. Ancak bu öngörünün bilimsel araştırma bulgularıyla daha fazla desteklenmesi gerekmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesidir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Harmanlanmış öğrenme sürecinde;

1. Eylem araştırması ile ilgili olarak, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik alınan eylem kararları nelerdir?

2. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde sunulan etkinliklere öğrencilerin katılım durumları nedir?
 - a. Öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerine katılım durumları nedir?
 - b. Öğrencilerin tartışma forumlarında düzenlenen etkinliklere katılım durumları nedir?
 - c. Öğrencilerin dersin blog sayfasında düzenlenen etkinliklere katılım durumları nedir?
3. Öğrenci-öğrenci etkileşimleri nasıldır?
 - a. Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?
 - b. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?
 - c. Tartışma forumları etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?
 - d. Dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşimi nasıldır?
 - e. Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimleri nasıldır?
 - a. Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi nasıldır?
 - b. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi nasıldır?
 - c. Tartışma forumları etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi nasıldır?
 - d. Dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi nasıldır?
 - e. Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğrenci-içerik etkileşimleri nasıldır?
 - a. Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşimi nasıldır?
 - b. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşimi nasıldır?
 - c. Tartışma forumları etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşimi nasıldır?
 - d. Dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşimi nasıldır?
 - e. Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik görüşleri nelerdir?

6. Öğrencilerin öğrenme düzeyleri nasıl bir değişim göstermiştir?
- Öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
 - Öğrencilerin yüz-yüze öğrenme ortamında ifade ettikleri görüşler bilişsel alanda Bloom Taksonomisi'nin hangi düzeyine girmektedir?
 - Öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerinde gönderdikleri iletiler, bilişsel alanda Bloom Taksonomisi'nin hangi düzeyine girmektedir?
 - Öğrencilerin tartışma forumları etkinliklerinde gönderdikleri iletiler bilişsel alanda Bloom Taksonomisi'nin hangi düzeyine girmektedir?
 - Öğrencilerin dersin blog sayfasına gönderdikleri iletiler, bilişsel alanda Bloom Taksonomisi'nin hangi düzeyine girmektedir?
 - Öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?
 - Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Çevrimiçi öğrenme ortam ve olanaklarının hızla gelişmesi, öğrenme-öğretme süreçlerini de derinden etkilemektedir. Öyle ki, eğitimin geleceğinin çevrimiçi öğrenme olduğu ve tüm öğrenme – öğretme süreçlerini kapsayacağı ve değiştireceği belirtilmektedir (Garrison ve Anderson, 2003). Çevrimiçi öğrenme, yaygın eğitim kapsamındaki uzaktan öğrenme süreçlerini hâlihazırda etkilemiş, değiştirmiş; örgün eğitimdeki derslerin öğrenme-öğretme süreçlerinde de yer almaya başlamıştır. Çünkü çevrimiçi öğrenme, sunduğu yeni araç ve uygulamalarla, içerik sunmaya yönelik yeni teknolojilerle örgün eğitim kapsamındaki yüz-yüze derslerin etkililiğini artırmaktadır (Chorfi ve Jemni, 2004). Başka bir deyişle, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme-öğretme süreçlerinin birlikte işe koşulduğu harmanlanmış öğrenme ile etkili öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirilebilir.

Harmanlanmış öğrenmede etkili öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşebilmesi için ise çevrimiçi ve yüz-yüze öğrenme ortam ve olanaklarının bir araya getirilmesinden çok daha fazlasına gereksinim duyulmaktadır. Etkili öğrenme sürecinde öğrenenlerin bireysel farklılıklarının, özellikle de öğrenme stillerinin önemli bir etmen olması; öğretme sürecinde de öğrenme stillerinin dikkate alındığı öğretim etkinliklerinin

tasarımını gerektirmektedir. Bu bağlamda, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenenlerin öğrenme stillerine yönelik zengin öğrenme yaşantılarının öğrenenlere sunulması beklenmektedir. Zengin öğrenme yaşantılarında, öğrenen diğer öğrencilerle, dersin öğretim elemanı ile dersin içeriği ile sürekli etkileşim halindedir. O halde, harmanlanmış öğrenmede, öğrenenlerin öğrenme stillerine yönelik olan ve onların diğer öğrencilerle, dersin öğreticisi ve dersin içeriği ile etkileşimini destekleyen zengin öğrenme yaşantıları sunulmasının, etkili bir öğrenme-öğretme süreci için gerekli olduğu söylenebilir. Bu çalışma kapsamında ele alınan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi, harmanlanmış öğrenme-öğretme süreciyle gerçekleştirilmiş ve örnek bir uygulama olarak sunulmuştur. Çünkü bu derste harmanlanmış öğrenme sürecinde, öğrencilerin değişik öğrenme stillerine yönelik olan ve öğrencilerin diğer öğrencilerle, dersin öğretim elemanı ile ve dersin içeriğiyle etkileşimini gerektiren etkinliklerle etkili öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda, çalışmanın bir dersin öğrenme-öğretme sürecinin harmanlanmış öğrenmeyle nasıl daha etkili hale getirilebileceği ve dersin programının bu doğrultuda nasıl geliştirilebileceği konularında program geliştirme ve öğretim alanında çalışan uzmanlara yardımcı olacağı öngörülmektedir.

Öğrenenlerin öğrenme stillerinin ve etkileşimlerinin dikkate alındığı harmanlanmış öğrenme-öğretme süreçlerinde çeşitli sorunlarla karşılaşmaktadır. Uygulama sürecinde karşılaşılan bu sorunlara anında ve işlevsel çözümler getirilmesi ise etkili harmanlanmış öğrenme süreci için çok önemlidir. Harmanlanmış öğrenme sürecinde karşılaşılan sorunların nasıl çözüldüğü ve uygulamaların nasıl gerçekleştirildiği konularında harmanlanmış öğrenmeye ilişkin başarılı örneklerin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada, gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme sürecinde yaşanan sorunlar ve sorunlara ilişkin işlevsel çözümler sunulmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmanın uygulayıcılara, harmanlanmış öğrenme-öğretme sürecinde yaşayabilecekleri benzer sorunların çözümü konusunda önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma ile katkı sağlanabileceği düşünülen bir başka konu ise Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne uygun zengin öğrenme yaşantılarının harmanlanmış öğrenme sürecinde nasıl gerçekleştirilebileceği konusudur. Çünkü bu çalışmada, öğrencilerin değişik öğrenme stillerine yönelik olan ve öğrenci-öğrenci,

öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimlerini destekleyen etkinliklerin geliştirilmesinde bu öğrenme stili modelinden yararlanılmıştır. Bununla birlikte, bu çalışmada geliştirilen etkinliklerin, öğrenme stili, harmanlanmış öğrenme ve uyarlanmış öğrenme çalışan uygulayıcılara ve araştırmacılara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın, harmanlanmış öğrenmeyi gelecekte uygulayacak olan öğretmenler için de çok önemli olduğu düşünülmektedir. Çünkü bugünün öğretmen adaylarının yarının öğretmenleri oldukları ve yarının öğrenme-öğretme süreçlerinde çevrimiçi öğrenmenin önemli yer kaplayacağı düşünüldüğünde; öğretmen adaylarının harmanlanmış öğrenmeyi öğrenmeleri oldukça önemlidir. Bu çalışmanın, öğretmen olmayı hedefleyen katılımcı öğrencilere, gelecekte kendi öğretim süreçlerini planlarken harmanlanmış öğrenmeden yararlanmaları konusunda örnek olacağı ümit edilmektedir.

Öğrenme ve öğretim konusunda yapılan çalışmalarda; öğrenme çıktılarının oluşmasında rol oynayan bireysel süreçlerin ve sosyal etkileşimin incelenmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir (Aalsvoort ve Harinck, 2000). Bu bağlamda, çalışmanın etkileşim ve öğrenme konusunda çalışan araştırmacılara önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Çünkü bu çalışmada, Aalsvoort ve Harinck'in dikkat çektiği doğrultuda öğrenenlerin öğrenme düzeyleri ve etkileşimleri harmanlanmış öğrenme sürecinde dikkatli biçimde incelenmiştir. Alanyazında öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerine, etkileşimleri ve öğrenmeleri arasındaki ilişkiye yönelik bazı çalışmalar (Arbaugh, 2000; Picciano, 2002; LaPointe ve Gunawardena, 2004; Sun ve Zhen, 2006; Çuhadar, 2008; Sher, 2009) yapılmış olsa da, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin incelendiğini kapsamlı çalışmalara rastlanmamıştır. Bu çalışmanın alanyazındaki bu eksikliği kapatmaya yönelik önemli bir çalışma olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda, bu araştırmanın bilimsel alana en önemli katkısının, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin nasıl gerçekleştiği konusunda olacağı ümit edilmektedir.

Sayıtlar

Araştırmanın temel sayıtları şunlardır:

- Araştırmada sunulan çevrimiçi öğrenme etkinlikleri için öğrencilere ulaşılabilir öğrenme ortamları sunulmuştur.

- Araştırmada sunulan çevrimiçi öğrenme etkinlikleri Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne uygun olarak hazırlanmıştır.
- Öğrencilere sunulan “Öğrenci Kitapçığı”, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun etkinlikleri seçmeleri ve teknik sorunları çözmeleri konularında işe yarar bir materyaldir.
- Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine uygun etkinlikleri seçmelerini sağlayacak esnek bir yapı oluşturulmuştur.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Dönemi'nde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde 12 hafta içinde toplanan veri ile sınırlıdır.
- Araştırma, uygulamaya katılan 30 öğrenciden toplanan veri ile sınırlıdır.
- Etkileşim ve öğrenme düzeylerine ilişkin detaylı analiz sonuçları, seçilen dört uygulama haftası için elde edilen bulgularla sınırlıdır.

Tanımlar

Bu araştırmada geçen bazı kavramların tanımları şöyledir:

Öğrenme: Yaşantı ürünü olarak davranışta meydana gelen ve kalıcı izler bırakan değişimler (Senemoğlu, 2002).

Öğrenme düzeyleri: Öğrenenlerin gerçekleştirebilecekleri yeterlikler (Edutechwiki, 2012). Bu çalışmada, öğrencilerin bilişsel alanda Bloom Taksonomisi'ne göre gerçekleştirdikleri bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirmeden oluşan öğrenme düzeyleri.

Öğrenme stili: Bireyin tercih ettiği öğrenme yolunu belirleyen tutum ve davranışlar (Honey ve Mumford, 1995).

Yüz-yüze öğrenme: Öğrencilerle öğretmenin sınıf ortamında ve çoğunlukla öğretmenin kontrolünde yapılan öğrenme-öğretme etkinlikleri ile gerçekleşen öğrenme.

Uzaktan öğrenme: Öğrenenlerin ve öğreticilerin fiziksel olarak aynı yerde bulunmasının gerekli olmadığı (Johnson ve Steven, 2003) ve öğrencinin öğrenme sürecinde kendi öğrenmesinden sorumlu olduğu (Sağlam, 1999) öğrenme süreci.

Sanal öğrenme: Çevrimiçi öğrenme süreçleri içinde yer alan ve sunduğu ders dokümanları, tartışma forumları, iletişim ortamları gibi çevrimiçi öğrenme ortam ve olanakları ile öğrencilerin bireysel çalışma süreçlerini destekleyen sanal öğrenme ortamlarında (Raaij, Schepers, 2008) gerçekleşen öğrenme durumu.

E-öğrenme: Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi (Gülbahar, 2009).

Çevrimiçi öğrenme: Öğrenme etkinliklerinin İnternet teknolojilerinin sağladığı ortamlardaki etkinliklerle gerçekleştiği öğrenme durumu (Akpınar, 2005).

Eş-zamanlı çevrimiçi öğrenme: Öğrencilere yüz-yüze sınıf ortamında olduğu gibi gerçek zamanlı bir öğrenme süreci sunan, tüm katılımcıların aynı zamanda çevrimiçi olmalarını gerektiren, öğrencilerle öğreticinin içeriği veya dersi aynı zamanda gördükleri sohbet odaları gibi çevrimiçi ortamlarda gerçekleşen öğrenme durumu (Gardner ve French, 2003; Hofmann, 2004; Gülbahar, 2009).

Farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme: Öğrencilerin ve öğreticinin içeriği veya dersi farklı zamanlarda gördükleri, farklı zamanlarda iletişimde bulundukları forum, blog gibi çevrimiçi öğrenme ortamlarında (Gardner ve French, 2003; Conrad ve Donaldson, 2004) gerçekleşen öğrenme durumu.

Harmanlanmış öğrenme: Yüz-yüze öğrenme yaşantıları ile çevrimiçi öğrenme yaşantılarının, eğitim ve öğretim programının amaçları doğrultusunda, öğrencilere zengin ve etkili bir öğrenme süreci sunmak üzere, birbirleriyle uyum içinde bir araya getirilmesi.

Uyarlanmış öğretim: Öğretim biçimlerini, bireylerin isteklerine ve gereksinimlerine uyacak biçimde değiştirilmiş öğretim uygulamaları (Jonassen ve Grabowski, 1993).

Etkileşim: İki unsurun birbirini karşılıklı olarak etkilemesi (Türk Dil Kurumu, 2008).

Öğrenci-öğrenci etkileşimi: Öğrencilerin birbirleri arasında, öğreticinin gözetiminde veya öğreticinin olmadığı durumda, etkileşimde bulunurken gerçekleşen etkileşim türü (Moore, 1989).

Öğrenci-öğretici etkileşimi: Öğreticinin öğrencilerle bireysel ve grup biçiminde etkileşimde bulunması (Sabry ve Baldwin, 2003) sürecinde gerçekleşen etkileşim türü.

Öğrenci-içerik etkileşimi: Öğrencilerin kavrayışlarının, bakış açılarının, zihinlerindeki bilişsel yapıların değişmesi için İnternet, kitap, video veya veri tabanlarındaki bilgi ile etkileşimde bulunmaları sürecinde gerçekleşen etkileşim türü (Moore, 1989; Mantyla, 2001).

Yüz-yüze öğrenme ortamında etkileşim: Öğrencilerin yüz-yüze öğrenme sürecinde, diğer öğrencilerle, dersin öğretici ve dersin içeriği ile eş-zamanlı olarak bir etkileşim içinde bulunması. Çeşitli grup çalışmaları, soru-yanıt etkinlikleri, büyük grupla tartışma etkinlikleri, çalışma kâğıtları üzerinde yapılan bireysel veya grup çalışmaları gibi etkinliklerle yüz-yüze öğrenme ortamında öğrencilerin diğer öğrencilerle, öğretici ve içerikle etkileşimlerinin gerçekleşmesi.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim: Öğrencilerin, eş-zamanlı ve farklı zamanlı iletişim olanağı sunan çevrimiçi ortamlarda diğer öğrencilerle ve dersin öğreticisi ile soru yöneltme, soru yanıtlama, görüş onaylama, görüşlere karşı çıkma gibi değişik yollarla etkileşim içinde olması; dersin içeriğine ilişkin var olan görsel ve sözel materyalleri incelemesi ve dersin içeriğine akademik bilgi, görüş, deneyim gibi değişik türde paylaşımlarla katkıda bulunması.

Öğrenme yönetim sistemi: Çevrimiçi öğrencilere ve öğretmenlere eş-zamanlı ve farklı zamanlı etkileşim ortamlarını, içerik oluşturma, izleme ve değerlendirme araçları sunan çevrimiçi öğrenme ortamı.

Forum: Öğrencilerin tartışma etkinlikleri ve işbirlikli çalışmaları için mesaj gönderip diğer mesajları yanıtlayabilecekleri (Kalelioglu ve Gülbahar, 2010), gerektiğinde tartışma ortamına gönderdikleri mesajlarına çeşitli türde doküman ekleyip yayımlayabilecekleri farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamı.

Blog: Çoğunlukla ücretsiz olarak sunulan ve öğrencilerle öğretmenlerin hızlı ve kolay biçimde görsel ve sözel içerik oluşturmalarına, yayımladıkları içeriklerine yorumlar yazmalarına izin veren çevrimiçi öğrenme ortamı.

Viki: Çeşitli konularda öğrencilerin bilgi ekleyebilecekleri, hızlı biçimde düşüncelerini paylaşabilecekleri ve işbirliği içinde içerik oluşturabilecekleri çevrimiçi öğrenme ortamı.

Sanal sınıf: “Öğrenci ve öğretmenlerin ders etkinlikleri için bilgisayarlarının bağlantıları aracılığıyla bir araya geldikleri herhangi bir çevrimiçi ortam” (Ko ve

Rossen, 2004, s. 3). Öğrencilerin ve öğretim elemanının eş-zamanlı olarak bir araya geldikleri ve görüş alışverişinde bulundukları çevrimiçi öğrenme ortamı.

“Podcast”: İçeriği ses ve hareketli görüntülerden oluşabilen, İnternet ortamında kolaylıkla yayımlanabilen ve tekrar dinlenilebilen, mobil cihazlara kaydedilebilen uygulama.

Sohbet: Eş-zamanlı ve çoğunlukla metin tabanlı iletişim için kullanılan çevrimiçi öğrenme ortamı.

Sesli ve video konferans/ ses ve video iletimi: Öğrencilerin ve öğretim elemanının eş-zamanlı olarak ve çoğunlukla sanal sınıf ortamlarında gerçekleşen tartışmalara ses ve görüntüleriyle katılmaları.

Beyaztahta: Çevrimiçi öğrenme sürecinde öğrencilerin ve öğreticilerin eş-zamanlı olarak grafik ara-yüzünü birlikte kullanabilecekleri, üzerine metin veya görsel ekleyebilecekleri ve şekiller çizebilecekleri, sanal sınıf ortamlarında yer alan çevrimiçi öğrenme ortamı (Hofmann, 2004; Gülbahar, 2009).

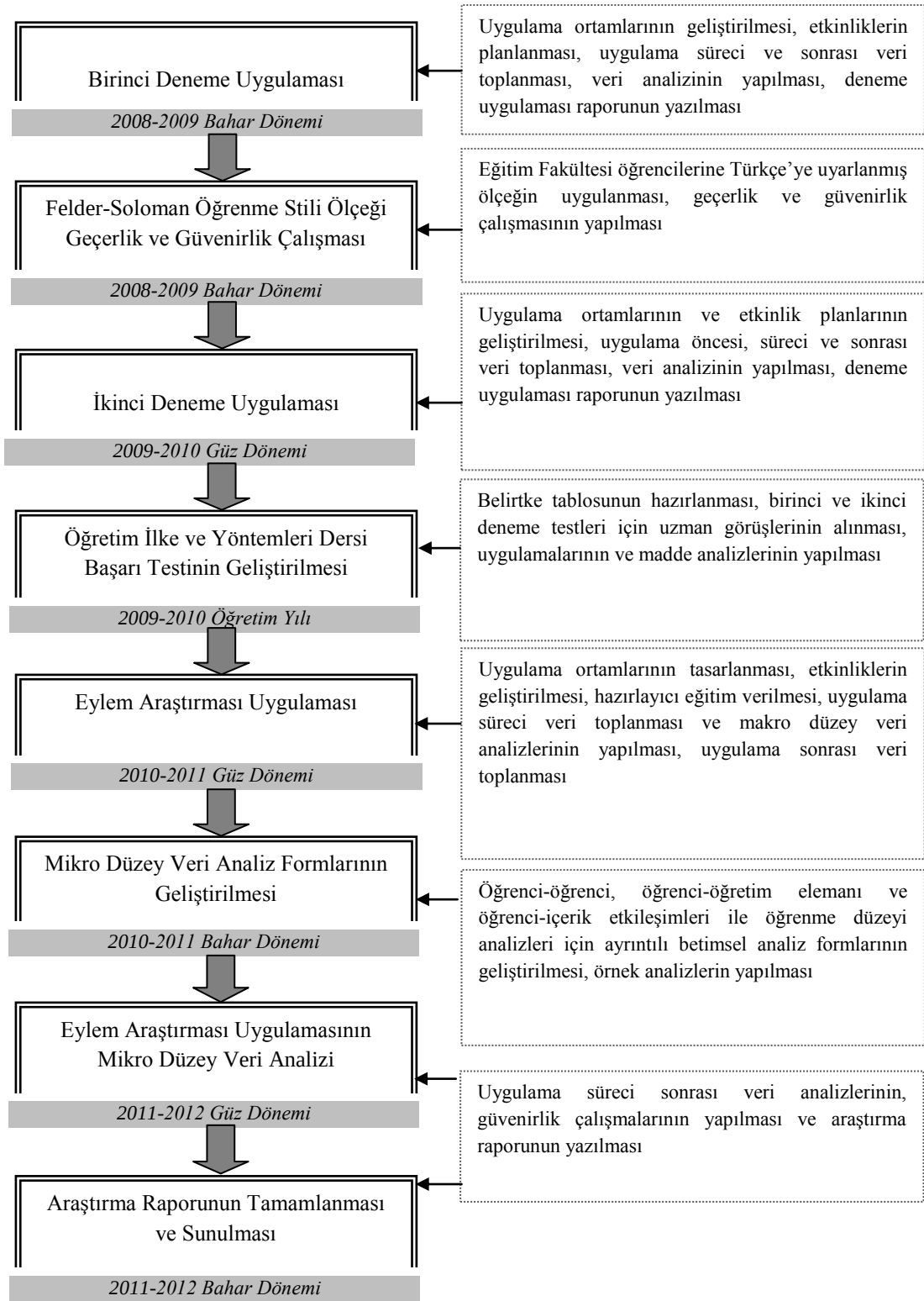
Özetle, bu çalışmanın birinci bölümünde, bu araştırmanın gerçekleştirilmesine temel oluşturan problem durumu belirtilmiştir. Problem durumunda öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun ve etkileşimlerini destekleyen zengin harmanlanmış öğrenme sürecinin nasıl gerçekleştirilebileceği sorusuna yanıt aranması gerektiği ve bu süreçte öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin nasıl olduğunun incelenmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur. Problem durumu ile ilişkili olan kuramsal alanyazın kapsamında ise ilk olarak harmanlanmış öğrenme tanımlanmış, harmanlanmış öğrenme ortamları, etkinlikleri ve öğrenci-öğretici görevleri sunulmuştur. Ardından, harmanlanmış öğrenmede öğrenme stili konusuna yer verilmiştir. Pek çok öğrenme stili modeli içinden Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’ne ayrıca yer verilmiş ve bu modelin çevrimiçi öğrenmede yaygın kullanımı vurgulanmıştır. Sonrasında ise harmanlanmış öğrenmede etkileşim konusuna değinilmiş ve bu kapsamda öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri açıklanmış, etkileşimin öğrenme sürecindeki yeri vurgulanmıştır. Kuramsal alanyazını, ilgili araştırmalar takip etmiştir. İlgili araştırmalar üç alt başlık altında sunulmuştur. Buna göre; ilk olarak harmanlanmış öğrenme ile ilgili araştırmalar, ikinci sırada çevrimiçi öğrenme ve öğrenme stili ile ilgili araştırmalara ve son olarak etkileşim ve öğrenme ile ilgili

araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenmenin, etkileşimin ve öğrenme özelliklerinin önemli konular olduğu vurgulanmış ve hemen ardından araştırmanın amacı ve soruları sunulmuştur. Harmanlanmış ğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelendiği araştırmanın önemi, sayılıları, sınırlılıkları verilmiş, son olarak da araştırmada geçen önemli tanımların bu araştırmada hangi anlamlar için kullanıldığı açıklanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde öncelikle, araştırma sürecinde yapılan kapsamlı çalışmaları gösteren Şekil 5'e yer verilmiştir. Ardından, araştırma modeline, uygulama ortamları ve etkinliklerine, araştırmacının rolüne, katılımcılara, veri toplama araçlarına, verilerin analizi ve yorumlanmasına, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına, araştırmacı önyargısına yönelik alınan önlemlere ve etik konulara yer verilmiştir.



Şekil 5. Araştırma Süreci

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın araştırma modeli eylem araştırmasıdır. Eylem araştırması alt bölümünde eylem araştırması tanımlarına, amacı ve türüne yer verilmiş ve eylem araştırması yönteminin uygulamasının gerekçesi ile eylem araştırması süreci açıklanmıştır.

Eylem Araştırması

Eylem araştırması nitel araştırma temellerine dayanır (Bogdan ve Biklen, 2007). Mills'e (2003) göre, eylem araştırması; öğretmenlerin, yöneticilerin ve diğer paydaşların okulun nasıl işlediği, nasıl öğrettikleri veya öğrencilerinin nasıl öğrendiği sorularına yanıt için öğretme-öğrenme ortamlarında veri topladıkları sistematik bir sorgulamadır. Diğer bir tanımda ise eylem araştırması, insanların günlük yaşantılarında karşılaştıkları özel sorunları çözmek için sistematik eylemlerde bulunma olanağı sunan işbirliğine dayalı inceleme ve sorgulama yaklaşımıdır (Stringer, 2007; Berg, 2009). Johnson (2005) eylem araştırmasını bir kişinin öğretiminin planlı biçimde gözlemlendiği bir süreç olarak belirtir ve bu süreçte gerçek okul sorunlarının ve durumlarının çalışıldığını vurgular. Genel bir ifade ile eylem araştırması, gerçek yaşam uygulamalarındaki sorunların çözümüne ve uygulamaların geliştirilmesine yönelik sistematik biçimde veri toplamayı ve veri analizi yapmayı gerektiren bir araştırma yaklaşımıdır.

Eylem araştırmasının amacı uygulayıcıların günlük uygulama ortamlarında mesleki gelişimlerini ve uygulamalarını geliştirmek, iyileştirmektir (Gall ve diğerleri, 2010). Eylem araştırması sürecindeki öğretmen, öğrencilerin öğrenmelerini artıracak yolları çalışabilir veya kendi uyguladığı yöntemlere odaklanabilir (Hendricks, 2006). Bu açıdan eylem araştırmasının, öğretmenlere ve diğer eğitimcilere öğretmenlik uygulamalarını iyileştirme, geliştirme olanağı sağlayan çok özel bir araştırma türü olduğu söylenebilir. Holly ve diğerleri (2009) de uygulamalı araştırmaların bir türü olan eylem araştırmasında asıl amacın uygulamaların iyileştirilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Eylem araştırmasında, sistematik sorgulama sürecinde anlayış kazanma, yansıtıcı uygulamalar yapma, okul ortamında olumlu yönde değişimler oluşturma, öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirme gibi amaçlarla veri toplanmaktadır (Mills, 2003).

Burns (1999) eylem araştırması savunucularına göre, eylem araştırmasının mesleki gelişimden çok daha fazlası olduğuna işaret etmektedir. Eylem araştırması, uygulayıcının mesleki gelişimine, eğitim araştırmaları alanyazınına, uygulama yapılan okula ve eylem araştırması ile ilgili tüm paydaşlara yarar sağlar (Altrichter ve diğerleri, 1993; Gall ve diğerleri, 2010). Ancak, eylem araştırmasından sağlanacak yarar; eylem araştırması sürecinin eğitimcilerin uygulamadaki gereksinimlerine zamanında yanıt verebilme durumuna bağlıdır (Gall ve diğerleri, 2010). Bu açıdan, eylem araştırmasının tüm paydaşlar için yarar sağlaması için uygulamadaki sorunların anında tespit edilmesi ve bilimsel bir yaklaşımla çözümlenmesi gerekir denilebilir.

Eylem araştırmaları türleri alanyazında çeşitlilik göstermektedir. Örneğin Hendricks (2006) eylem araştırmalarını, işbirliği ile gerçekleştirilen eylem araştırmaları, eleştirel eylem araştırmaları, sınıflarda öğretmenlerin gerçekleştirdikleri eylem araştırmaları ve katılımcı eylem araştırmaları olmak üzere dörde ayırmaktadır. Bogdan ve Biklen (2007) ise eylem araştırmalarını katılımcı eylem araştırmaları ve politik eylem araştırmaları olarak iki türde değerlendirmektedir. Hendricks (2006) ve Bogdan ve Biklen'nin (2007) ifade ettikleri katılımcı eylem araştırması türü bu çalışmanın eylem araştırması türünü oluşturmaktadır.

James ve diğerleri (2008) katılımcı eylem araştırmasını, kişisel ve mesleki gelişim için çeşitli paydaşların araştırma sürecine dâhil edildiği dinamik bir süreç olarak açıklarlar. Katılımcı eylem araştırması sosyal ve işbirlikli bir eylem araştırmasıdır ve araştırma sürecinde araştırmacı uygulamaları keşfeder, eleştirel bir bakış açısıyla verimsiz ve sorunlu işleyişleri belirler, teori ve uygulamayı değiştirir, geliştirir (Hendricks, 2006). James ve diğerleri de (2008) katılımcı eylem araştırması için önemli olan işbirliğini vurgular ve araştırmacılar, uygulayıcılar, öğrenciler, uzmanlar, vb. kişilerin oluşturduğu çeşitli grupların araştırma sürecinde problem-çözme çalışmalarına katıldıklarını belirtir. Bu tür eylem araştırmasında bir kurum veya programın katılımcıları uygulamayı olumlu yönde değiştirmeye ilişkin öneriler ortaya koyabilmek için birlikte çalışır ve bir projeyi tasarlar, uygular (Bogdan ve Biklen, 2007). Üstelik araştırmanın katılımcılarının sorunun çözümünde eşit söz hakları bulunmaktadır (James ve diğerleri, 2008). Katılımcı eylem araştırması, uygulayıcıların kendi uygulamaları incelemek, değerlendirmek ve geliştirmek için onlara uygulamaya dönük ve etkili bir

çalışma yaklaşımı sunar. Bu araştırma süreci boyunca araştırmacılar eylem döngüsünü izleyerek olumlu değişimler gerçekleştirirler (James ve diğerleri).

Bu çalışma kapsamında araştırmacı katılımcı bir role sahip olmuş ve öğretim sürecini kendisi gerçekleştirmiştir. Çünkü McKernan (1996), eylem araştırmalarında uygulayıcının, öğretmen veya araştırmacı olsun, program araştırması süreci ve sonuçları üzerinde kontrol sahibi olması gerektiğini vurgular. Özellikle, araştırmacı olarak görev alan öğreticinin genel anlamda uygulanan programın ve mesleğin gelişmesinde çok önemli bir rolü vardır (McKernan, 1996). Araştırmacı dışında araştırma sürecinin planlanmasında ve uygulanmasında Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinde görev alan beş öğretim elemanı, araştırma sürecini izleyen ve değerlendiren Tez İzleme Komitesi öğretim üyeleri ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi öğrencileri çalışmaya katılmışlardır. Tüm katılımcılar işbirliği içinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin incelenmesine yönelik yürütülen bu çalışmada rol almış ve çalışmasının uygulanmasına katkı sağlamışlardır. Öğrencilerin ve diğer katılımcı öğretim elemanlarının çalışmaya katkıları, geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları bölümünde açıklanmıştır.

Eylem Araştırmasının Uygulanmasının Gerekçeleri

Eylem araştırması sürecinin “nasıl?” sorusuna ilişkin yanıtlar üretmesi beklenmektedir. Bu yanıtlar sayesinde uygulayıcılar yeni kazanımlar veya çıktılar için yeni stratejiler planlayabilirler (Brown ve Jones, 2001). Bu araştırma sürecinin asıl uygulamasının araştırma modelinin eylem araştırması olarak belirlenmesinde, araştırma sorularında “nasıl?” sorusunun önemli ölçüde yer alması etkili olmuştur. Ancak, araştırmayı eylem araştırmasına yönlendiren asıl gerekçe; harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik etkinliklerinin ve ortamların geliştirilmesi için gerçekleştirilen iki deneme uygulamasında edinilen deneyimler ve erişilen sonuçlardır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin araştırıldığı iki deneme uygulamasının ilkinde, planlanan etkinliklerin denenmesi için örnek durum çalışması gerçekleştirilmiştir. İkinci deneme uygulamasında ise harmanlanmış öğrenme programı geliştirilerek tekrar uygulanmış, bu uygulama ise iki grupta ve kaynaştırılmış deneysel desen gerçekleştirilmiştir. Her iki deneme uygulaması süreçlerinde, öğrencilerin önceden öngörülemeyen

gereksinimlerinin oluşması, uygulama sürecinde çeşitli sorunların ortaya çıkması ve bu sorunlara anında çözüm bulma gereksinimi araştırmanın asıl uygulamasının eylem araştırması olarak desenlenmesini gerektirmiştir. Çünkü eylem araştırması çoğu zaman bir sorun çözme süreci olarak görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Ancak, eylem araştırması sorun çözme sürecinden çok daha fazlasını, hangi değere ulaşmak istenildiğini de içerir (McNiff ve diğerleri, 2004). Eylem araştırmasında bir öğretim süreci, uygulama, proje, vb. sistematik bir döngü içinde, sürekli olarak iyileştirilir, geliştirilir (Mertler, 2006). Araştırmacı üzerinde çalıştığı uygulamaya odaklanır ve bu süreçte daha yararlı olana erişmeye uğraşır (McMillan ve Wergin, 2006). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen deneme uygulamaları, öğrenci etkileşimleri ve öğrenmeleri için daha yararlı olan harmanlanmış öğrenme sürecine erişmeye büyük ölçüde hizmet etmiştir.

Birinci Deneme Uygulaması

Araştırma sürecinde, 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programında yer alan “Hizmetiçi Eğitim Programlarının Geliştirilmesi” isimli derste birinci deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin etkileşimlerinin ve derste kazanımlarının incelendiği birinci deneme uygulamasında, yüz-yüze sınıf ortamı ile çevrimiçi forum tartışmaları ve eş-zamanlı sanal sınıf etkinlikleri harmanlanarak öğretim gerçekleştirilmiştir. Örnek durum çalışması deseninde gerçekleştirilen uygulamaya yedi yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmaya katılan yedi bayan öğrencinin altısı Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı, biri ise İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisidir. Öğrencilerin yedisi de çeşitli eğitim kurumlarında öğretmen veya okutman olarak görev yapmaktadırlar.

Birinci deneme uygulamasının öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’nin üç boyutuna ilişkin (ardışık-bütüncül/etkin-yansıtıcı/duyusal-sezgisel) tasarlanan çevrimiçi ders etkinlikleri sunulmuştur. Yüz-yüze ders saatleri ise sadece dönem başında, ortasında ve sonunda gerçekleştirilmiş ve yönlendirme – değerlendirme amaçları ile düzenlenmiştir. Her hafta işlenecek konulara yönelik hazırlanan örnek durumlar dersin temel web ortamını oluşturan WebCT Öğrenme Yönetim Sistemi içeriğinde sunulmuştur. Öğrencilerle Adobe Connect Sanal

Sınıf ortamında bu örnek durumlar eş-zamanlı biçimde tartışılmıştır. Daha çok bütüncül öğrenme özelliğine hizmet eden bu etkinlik sürecinde ele alınan konuları ders konuları ile ilişkilendirip bir akış hazırlama etkinliği ardışık öğrenme özelliğine güvenen öğrencilere sunulmuştur. Farklı-zamanlı forum tartışmalarında yeni fikirler ve gerçek yaşam örnekleri tartışılmıştır. Öğrencilerin gerçek okul ortamlarına gidip hizmetiçi eğitim etkinliklerini gözlemlemeleri ve gözlem sonuçlarını forum ortamında paylaşımları veya hizmetiçi eğitime ilişkin yapılan çalışmaları gözden geçirmeleri ve sonuçları forumda paylaşımları görevleri verilmiştir. Öğrenciler kendi öğrenme özelliklerine uygun etkinlikleri seçmiş ve süreç içinde bu etkinliklere katılmışlardır. Ayrıca, öğrencilerin her birinin adına birer forum oluşturulmuş ve öğrenciler derse ilişkin çalışmalarını dönem boyunca bu forumlarda paylaşmışlardır. Öğrencilerin kendi forumları birer elektronik öğrenci gelişim dosyası görevi görmüştür.

Birinci deneme uygulamasında elektronik öğrenci gelişim dosyaları, öğrenci öz-değerlendirmeleri, öğrenci günlükleri, öğrencilerle yapılan görüşmeler ve ders etkinlikleri kayıtları ile veri çeşitlemesi yapılmıştır. Araştırma verileri derse devam eden yedi öğrenciden toplanan verilerle sınırlıdır. Çizelge 7’de birinci deneme uygulamasında elde edilen en önemli bulgular ve bulgulara yönelik geliştirilen öneriler sunulmuştur.

Çizelge 7.

Birinci Deneme Uygulaması Bulguları ve Öneriler

Bulgular	Öneriler
Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri hem nicelik ve nitelik açısından yüksek düzeyde gerçekleşmiştir.	Harmanlanmış öğrenme sürecinin Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne göre tasarlanmış değişik etkinliklerle gerçekleştirilmesi uygulamasına devam edilmesi
Öğrencilerin görüşlerine göre öğrenciler dersin öğrenme çıktılarına erişmişlerdir.	
Öğrencilerin görüşlerine göre ders dönemi eğlenceli geçmiştir.	
Öğrencilerin görüşlerine göre ders etkileşimli bir derstir.	
Öğrencilerin görüşlerine göre değişik ders etkinlikleri öğrenmelerine katkı sağlamıştır.	
Öğrenciler ders etkinliklerini başarıyla tamamlamışlardır.	
Öğrencilerin görüşlerine göre istenilen yerde ve zamanda ders etkinliklerine erişme konusunda sağlanan esneklik çok yararlı olmuştur.	Öğrencilerin yedi gün 24 saat ders ortam ve etkinliklerine erişebilmeleri olanağının geliştirilmesi
Sanal sınıfta örnek olay inceleme etkinliği ve forumda yeni fikir geliştirme etkinlikleri en çok ilgi gören etkinlikler olmuştur.	Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeline ilişkin etkinliklerin tümünün gözden geçirilmesi, lisans düzeyindeki öğrencilerle yapılacak ileri uygulamalar için uygun etkinliklerin seçilmesi, çalışmayan etkinlikler yerine yenilerinin geliştirilmesi
Sanal sınıf tartışmalarının akış şemasını oluşturma etkinliği en az tercih edilen etkinlik olmuştur.	
Forumda gerçekleşen meta-sentez çalışması öğrenciler için zorlayıcı bir etkinlik olmuştur.	
Öğrenciler etkinliklerde kendilerinden beklenenler konusunda öğretim elemanına sık sık yüz-yüze ortamlarda danışmışlardır.	Lisans öğrencileri için yüz-yüze ders etkinliklerinin öneminin gözden geçirilmesi
Öğrencilere etkinliklerle ilgili açıklamaların dönemin başında yapılmamış olması, öğrencileri kaygılandırmıştır.	Öğrencilere ders etkinliklerine ilişkin detaylı açıklamalar içeren dokümanların dönemin ilk haftalarında sunulması

Çizelge 7’de sunulan birinci deneme uygulaması bulgularına göre, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli kapsamındaki değişik etkinliklerin harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilere sunulmasının öğrencilerin etkileşimlerine ve öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda, araştırma

sürecinin asıl uygulamasının yapılacağı ders olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ve asıl örnekleme benzer bir örneklemede ikinci deneme uygulamasının yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular ışığında, birinci deneme uygulaması ortam ve etkinlikleri ikinci deneme uygulaması için geliştirilmiştir.

İkinci Deneme Uygulaması

Birinci deneme uygulamasından elde edilen bulgular ışığında, 2009-2010 Öğretim Yılı Güz Döneminde Eğitim Fakültesi 2. Sınıf düzeyinde okutulan “Öğretim İlke ve Yöntemleri” dersinde “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” konusu kapsamında altı haftalık sürede ikinci deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. İkinci deneme uygulamasına Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı 2. Sınıf öğrencileri 27’şer kişilik iki grupta katılmışlardır. Öğrencilerin etkileşimlerinin ve derse ilişkin kazanımlarının incelendiği ikinci deneme uygulaması, karma yöntem desenlerinden kaynaştırılmış deneysel desen ile yürütülmüştür. Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeli çerçevesinde geliştirilen ders etkinlikleri, çevrimiçi sanal sınıfta, kişisel blog sayfalarında, tartışma forumlarında ve yüz-yüze sınıfta gerçekleşmiştir. Grupların birinde öğrencilerin katılmaları beklenen ders etkinlikleri rastlantısal olarak belirlenmiş (Grup 1), diğer grupta ise öğrencilerin öğrenme stili özelliklerine göre seçim yapmaları istenmiştir (Grup 2).

Grup 2’de öğrencilerin öğrenme stili özelliklerine göre seçim yapabilmeleri için Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli yüz-yüze sınıfta tanıtılmış, her bir öğrenme özelliği için öğrencilere detaylı bilgiler sunulmuştur. Ardından, öğrenme özellikleri ile ilişkili öğrenme etkinlikleri tanıtılmıştır. Öğrencilerin kendilerine uygun, kendi öğrenme özelliklerini yansıtan etkinlikleri kendilerinin seçmeleri istenmiştir. Grup 1’de de öğrenme stili modeli ve öğrenme etkinlikleri ile ilgili bilgilendirme yapılmış, ancak öğrencilerin katılacakları etkinlikleri seçmelerine olanak sunulmamıştır.

Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği ise kullanılmamıştır. Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği’nin eğitim fakültesi öğrencileri için geçerlik ve güvenirliğinin belirlenmesi amacıyla yapılan çalışmada, ölçeğin dört boyutlu yapısıyla Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerini belirlemede kullanılamayacağı sonucuna ulaşılmıştır (Selvi ve Çardak, 2011). Bu araştırmanın asıl amacı, öğrencilere zengin öğrenme

yaşantıları sunulduğunda onların etkileşimlerinin ve öğrenmelerinin incelenmesi olduğu için öğrenme stili ölçeğinin kullanılamaması bir sorun olarak görülmemiştir. Çünkü bu çalışmanın öğrencileri öğrenme stillerine göre sınıflama veya öğrenme stili ile etkileşimleri ve öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirleme gibi amaçları bulunmamaktadır. Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunma konusunda geliştirilen etkinlikler için bir rehber görevi görmüştür.

Öğrenme-öğretme sürecinde WebCT öğrenme yönetim sistemi ile Adobe Connect Sanal Sınıf bir arada kullanılmıştır. Bununla birlikte, ücretsiz blog hizmeti sunan Türkçe Blog servisinden (Turkceblog, 2007) destek alınmıştır. Öğrencilerin her birine blog sayfası oluşturulmuştur. Blog sayfaları, sanal sınıf, WebCT forum aracı ve yüz-yüze sınıf ortamlarında tasarlanan etkinlikler öğrencilere sunulmuştur.

İkinci deneme uygulaması katılımcılarının lisans öğrencileri olması ve hemen hepsinin daha önce çevrimiçi öğrenme deneyiminin olmaması nedeniyle altı haftalık yüz-yüze ders saatlerinin %83'ü kullanılmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin her birine kişisel bir blog sayfası hazırlanmış, değişik etkinliklere uygun değişik forumlar sunulmuş ve eş-zamanlı sanal sınıfta dersi gözden geçirme etkinlikleri düzenlenmiştir. Toplamda 30 öğrenci ile uygulama öncesinde ve sonrasında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yine uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında öğrencilerin tümüne (54 öğrenci) açık-uçlu anketler uygulanmıştır. Uygulama sürecine yönelik tüm öğrenme ortamları kayıtları (yüz-yüze sınıf video kayıtları, forum tartışma dökümleri, sanal sınıf etkinlik kayıtları, blog sayfaları) değerlendirilmiştir.

Deneme uygulamasında pek çok önemli bulguya erişilmiştir. Çizelge 8'de ikinci deneme uygulamasında erişilen olumlu, olumsuz yöndeki en önemli bulgular ve asıl uygulamaya yönelik öneriler sunulmuştur.

Çizelge 8.

İkinci Deneme Uygulaması Bulguları ve Asıl Uygulamaya Yönelik Öneriler

Olumsuz Yöndeki Önemli Bulgular	Öneri
Öğrencilerin bilgisayar ve İnternet erişimleri ve kullanım becerilerinin sınırlı olması öğrencilerin teknoloji ile ilgili sorunlar yaşamasına neden olmuştur.	Öğrencilere çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmaya yönelik dönem başında kapsamlı bir hazırlayıcı eğitimin sunulması
Öğrencilerin yüz-yüze sınıftaki etkileşimleri daha fazla olmuştur.	Yüz-yüze sınıf etkinliklerinin asıl uygulamada da devam etmesi, yüz-yüze sınıfta çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katılıma ilişkin düzenli dönüt verilmesi
WebCT'nin İngilizce olması sorun yaratmıştır.	Öğrenme yönetim sistemi olarak Moodle kullanılması
Her öğrencinin ayrı blog sayfası olması karışıklığa neden olmuştur.	Tek bir blog sayfasının “dersin blog sayfası” olarak çalışması
Ardışık ve bütüncül öğrenenlere yönelik etkinlikler diğerlerine göre daha az beğenilen etkinliklerdir.	Ardışık ve bütüncül öğrenenlere yönelik daha farklı etkinliklerin tasarlanması
Uygulama süreci boyunca öğretim elemanı öğrencilerin çeşitli isteklerine ve gereksinimlerine, sorunlarına duyarlı olmak ve uygulama planını gerektiğinde esnetmek durumunda kalmıştır.	Asıl uygulamaya ilişkin araştırma modelinin eylem araştırması olması
Yüz-yüze ders saatinin Cuma günü olması nedeniyle öğrenciler derse yorgun gelmişlerdir.	Yüz-yüze ders etkinliklerinin haftanın ortasında bir günde gerçekleşmesi için fakülte yönetimi ile görüşülmesi
Üçüncü Tez İzleme Komitesi toplantısında uygulama öncesinde öğrencilere uygulanan anketten ve öğrencilerle yapılan görüşlerden önemli veri sağlanamadığı değerlendirildiği yapılmıştır.	Üçüncü Tez İzleme Komitesi kararı ile asıl uygulamada veri toplama sürecinden uygulama öncesi görüşmelerinin ve uygulama öncesi anketinin çıkarılması
Ders etkinliklerinin rastlantısal olarak belirlenmesinin (Grup 1) veya seçimi öğrencilerin yapmasının (Grup 2) öğrenci etkileşimleri ve kazanımlarına etkisi incelendiğinde, Grup 1 daha iyi bir katılım sergilemiştir. Bunun nedenleri; Grup 1 öğrencilerinin daha fazla istekli ve daha başarılı öğrencilerden oluşması olabilir. Ayrıca, yüz-yüze ders saatleri Grup 1 için Cuma sabah, Grup 2 için Cuma öğleden sonra olmuştur. Bu durum da Grup 2'yi olumsuz yönde etkilemiştir.	Öğrenci-merkezli yaklaşımların öneminin artması nedeniyle ders etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme tercihlerine göre sunumunun asıl uygulama için daha uygun olması.

Çizelge 8. (Devamı)

Olumlu Yöndeki Önemli Bulgular

Öğrencilerin çoğunluğu kendilerine sunulan öğretim hizmetinden memnuniyet duymuşlardır.

Öğrencilerin derse ilişkin pek çok kazanımları olmuştur. Duyuşsal alanda ise özellikle öğretmenlik mesleğinin önemine ilişkin önemli kazanımları olmuştur.

Etkin ve yansıtıcı öğrenenlere yönelik hazırlanan, uygulama yapma ve açık-uçlu soru oluşturma etkinliği öğrenciler tarafından en beğenilen etkinlikler olmuştur.

Duyusal ve sezgisel öğrenenlere yönelik olarak sunulan somut örnekleri tartışma ve yeni fikir geliştirme etkinlikleri oldukça beğenilmiştir.

Uygulama öncesi ve sonrasındaki öğrenci görüşleri karşılaştırıldığında, uygulama sonunda öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgi ve becerilerinin arttığı ifade edilmiştir.

Birinci ve ikinci deneme uygulamaları, asıl uygulamanın yönteminin eylem araştırması olmasını gerektirmiştir. Deneme uygulamalarının diğer önemli katkıları ise; araştırma sorularının ve asıl uygulamada kullanılan veri toplama ve veri analiz araçlarının (görüşme formları, anket, veri analiz formları) ve ders etkinlik ve ortamlarının geliştirilmesine katkı sağlamalarıdır. Ayrıca, araştırmacıya verilerin analiz edilmesi ve kodlanması konularında deneyim sağlayarak asıl uygulamaya katkı getirmiştir. Herr ve Anderson da (2005) eylem araştırmalarında gerçekleştirilebilecek deneme uygulamalarının yararlarına işaret eder ve deneme uygulamalarının eylem araştırması yöntemini izleyen doktora öğrencisine araştırma soru ve yöntemleri ile veri toplama ve analiz süreçlerini denemeye ve araştırmanın gidişatını yönlendirmeye yardımcı olduğunu belirtir. Johnson (2005) ise eylem araştırması uygulamasında veri toplamaya başlamadan önce çalışmanın yeterli düzeyde planlanması gerektiğini belirtir. Bu araştırma sürecinin eylem araştırması uygulamasının planlanmasında önceki iki deneme uygulaması için geliştirilen planların ve edinilen deneyimlerin büyük katkısı olmuştur.

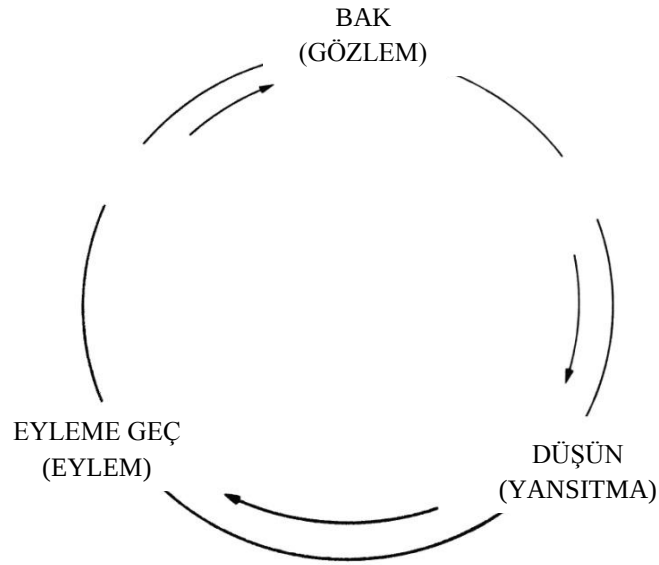
Eylem Araştırması Süreci

Bu çalışmadaki eylem araştırması sürecinde, temel alınan kuramsal çerçeve kapsamında öğrencilerin etkileşimlerinin geliştirilmesine/artırılmasına engel oluşturan sorunlar belirlenmiş ve bunlara etkili çözümler üretilmiştir. Bu çalışmanın uygulama süreci açıklanmadan önce, eylem araştırmaları süreçlerinin genel özelliklerine kısaca değinilmiştir.

Hendricks (2006) eylem araştırması sürecinin sürekli devam eden yansıtma üzerine kurulu sistematik bir sorgulama olduğunu ve bu sistematik sorgulama sürecinde eylem araştırmacısının bir dizi işlemi takip ettiğini ifade eder. Alanyazında değişik uzmanlarca tanımlanan ve birbiri içinde bir döngü oluşturan eylem araştırması işlem sırası şöyle belirtilebilir (Altrichter ve diğerleri, 1993; Burns, 1999; Sagor, 2000; Mills, 2003; McNiff ve diğerleri, 2004; Johnson, 2005; Hendricks, 2006; Mertler, 2006; Holly ve diğerleri, 2009):

1. Merak edilen bir konu/soru veya sorun (çalışma odağı) - bir başlangıç noktası- belirleme ve alanyazını tanımlama
2. Planlama
3. Veri toplama
4. Veriyi analiz etme ve yorumlama – durumu açıklama
5. Yansıtma
6. Tahminde bulunma
7. Eylem planı geliştirme ve eyleme geçme – fikirleri deneme
8. Eylem sonuçlarına ilişkin gözlem yapma
9. Değerlendirme
10. Rapor etme, paylaşma

Alanyazında eylem araştırması sürecinin işlem adımları çeşitli biçimlerde tanımlansa da genel olarak gözlem, eylem ve eylem sonuçlarını inceleme olmak üzere döngüsel üç adımın olduğu belirtilebilir. Stringer (2007), bu çıkarıma benzer biçimde, eylem araştırması sürecini bak-düşün-eyleme geç (look-think-act) döngüsü ile özetler. Stringer'in bak-düşün-eyleme geç döngüsü Şekil 6'daki gibi gösterilmektedir.



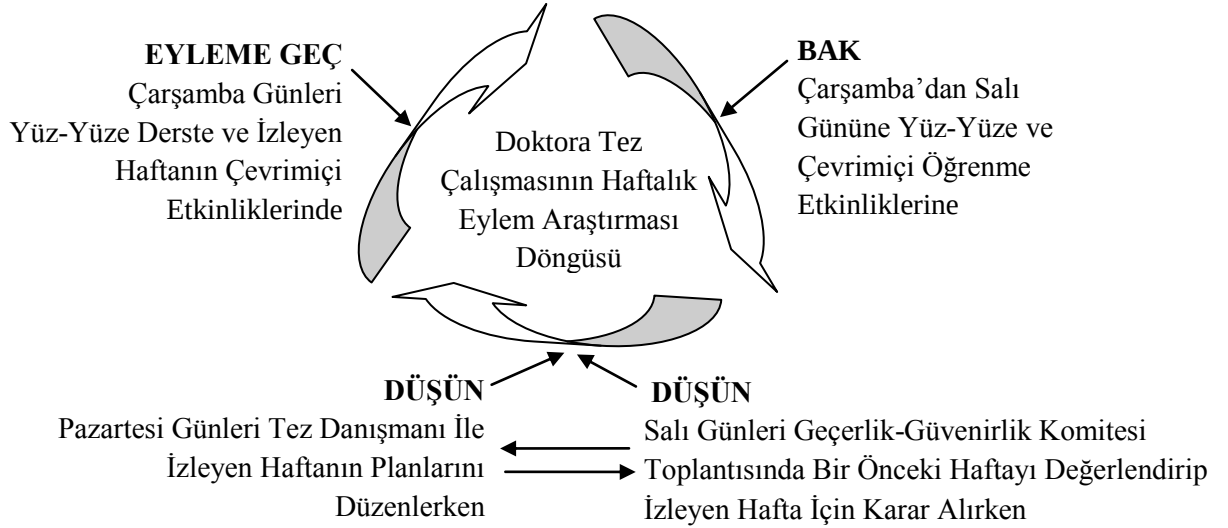
Şekil 6. Bak-Düşün-Eyleme Geç Döngüsü

Kaynak: Stringer'den (2008, s. 37) uyarlanmıştır.

Şekil 6'da gösterilen bak-düşün-eyleme geç döngüsü, eylem araştırmasının temel sürecini göstermektedir (Stringer, 2008). Bu sürecin “bak” aşamasında, araştırmacı katılımcıların deneyimlerini, bakış açılarını ve sorunu nasıl algıladıklarını öğrenmek için veri toplar. Düşünme şamasında ise ilk aşamada (bak) toplanan geniş verinin analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmektedir. Analiz sürecinde katılımcıların yaşamlarını etkileyen sorunlar açıklığa kavuşturulur. Üçüncü aşama olan eyleme geç aşamasında ise sorunların çözümlerine yönelik eylemler oluşturulur (Stringer, 2007). James ve diğerleri (2008), bu eylemlerin araştırmacının kontrolünde olan, durumu olumlu yönde geliştirebilecek, küçük adımlarla ilerlemeyi sağlayacak ve ölçülebilecek eylemler olmasını önerirler. Sorunlara çözüm olarak önerilen eylemlerin uygulanması ise süreci tekrar “bak” aşamasına götürür.

Mills (2003) ise eylem araştırması modellerinin ortak öğelerini; bir çalışma odağı veya sorun belirleme, uygulamada soruna yönelik veri toplama ve uygulamayı izleme, toplanan veriyi analiz etme ve yorumlama, eylem planı geliştirme ve tekrar ilk aşamaya dönme olarak belirtir. James ve diğerleri (2008) de katılımcı eylem araştırmasının tanılama, eylem, ölçme ve yansıtma aşamalarından oluşan bir döngüye sahip olduğunu belirtir. Bu temel öğeleri en sade biçimde özetleyen modelin Stringer'in (2008) bak-düşün-eyleme geç modeli olduğu söylenebilir. Bu nedenle, bu araştırmanın

bir haftalık eylem araştırması döngüsü için Stringer'in (2008) "bak-düşün-eyleme geç" döngüsünden uyarlanmış Şekil 7'deki döngü izlenmiştir.



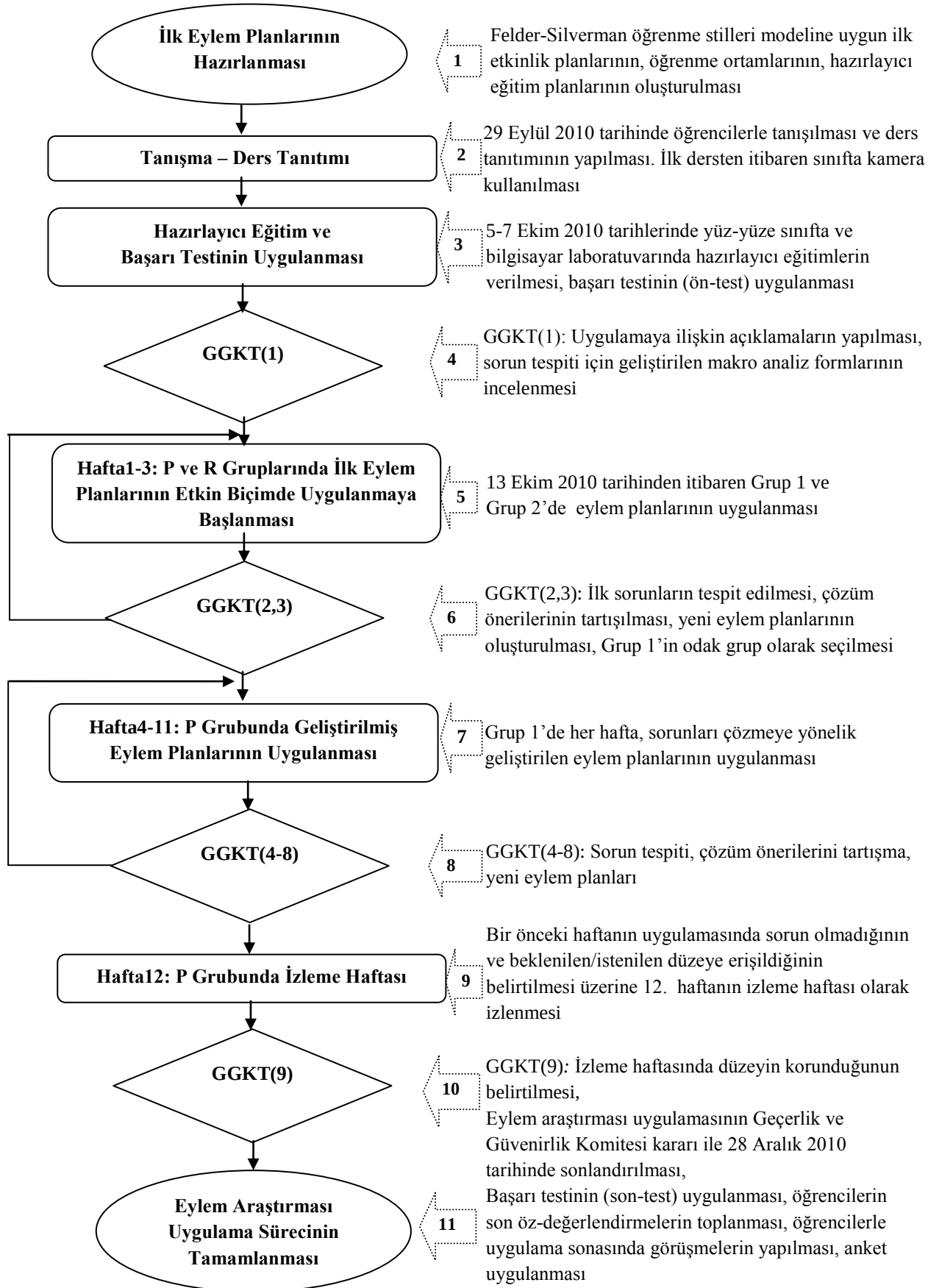
Şekil 7. Haftalık Eylem Araştırması Döngüsü

Şekil 7'de gösterilen döngü bu çalışmadaki eylem araştırmasının haftalık döngüsünü yansıtmaktadır. Bu döngüye göre, Çarşamba günleri yüz-yüze ders saatinde başlayan öğrenme etkinlikleri, izleyen haftaya kadar çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ile devam etmiştir. Bu bir haftalık süreç içinde veri toplanmış (Bak Aşaması), analiz edilmiş ve Salı günleri gerçekleştirilen Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi Toplantılarında (GGKT) değerlendirilmiştir (Düşün Aşaması). Pazartesi günleri Tez Danışmanı ile izleyen haftanın planları gözden geçirilmiştir. Salı günü GGKT sonrasında ise, GGKT kararları bu planlara vakit kaybetmeden yansıtılmıştır. Çarşamba günü yüz-yüze dersle başlayan yeni haftada, geliştirilmiş planlarla eyleme geçilmiştir (Eyleme Geç Aşaması). Şekil 7'de gösterilen haftalık eylem araştırması döngüsü, James ve diğerlerinin (2008) katılımcı eylem araştırması döngüsüne de uymaktadır. Çünkü James ve diğerlerinin (2008) belirttiğine göre, "tanılama" aşamasında çalışılan konu ile ilgili alanyazın incelenir, bilinenler ve varsayımlar ortaya konur. "Eylem" aşamasında ortaya konan soruna ilişkin eylemler ve veri toplama süreci planlanır ve uygulanır. "Ölçme" aşamasında eylemlerin örnekleme nasıl etkilediğini belirlemek için veri toplanır. "Yansıtma" aşamasında ise uygulamalar üzerinde bireysel ve grup olarak düşünülür,

ileriye yönelik olası durumlar ve aşamalar için beyin fırtınası yapılır. Bu yansıtma süreci de katılımı eylem araştırmasında süreci yönlendiren nitel bir veri kaynağı olarak görülür. Şekil 7’de gösterilen bak-düşün-eyleme geç haftalık döngüsünün James ve diğerlerinin (2008) belirttiği katılımcı eylem araştırması aşamalarını daha öz biçimde yansıttığı söylenebilir.

Eylem araştırmalarının özü aynı olsa da Altrichter ve diğerlerinin (1993) belirttiği gibi her eylem araştırmasının kendine özgü bir karakteri vardır. Bu çalışmada uygulanan eylem araştırmasının da kendine özgü bir karakteri olmakla birlikte, eylem araştırması temel aşamalarını kapsamıştır. Bu çalışmanın Şekil 7’de gösterilen haftalık eylem araştırması döngüsü uygulama süreci boyunca sürekli tekrarlamıştır. Bu araştırmadaki bir dönemlik eylem araştırması süreci ise Şekil 9’da sunulmuştur.

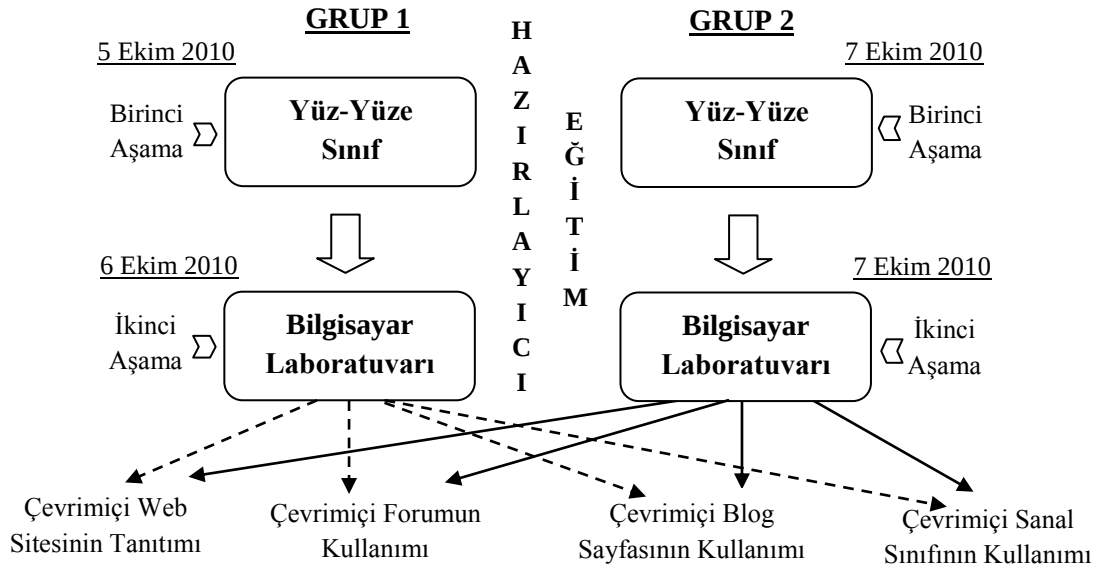
2010-2011 Öğretim Yılı Güz Döneminde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde eylem araştırması uygulaması gerçekleştirilmiştir. Grup 1 ve Grup 2 olmak üzere iki grupta başlanan uygulama, bir süre sonra Grup 1’in seçimiyle tek grupta devam etmiştir. 29 Eylül 2010 – 28 Aralık 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilen çalışmalar Şekil 8’de gösterilen Eylem Araştırması Uygulama Süreci Akış Şeması’nda sunulmuştur.



Şekil 8. Eylem Araştırması Uygulama Süreci Akış Şeması

Şekil 8’de gösterilen çalışmalar sırasıyla aşağıda açıklanmıştır.

1. *İlk Eylem Planlarının Oluşturulması*: İlgili alanyazın taraması ve deneme uygulamalarının sonuçları ışığında ve uzman görüşlerine göre, ilk eylem planları “etkinlik planları” olarak hazırlanmıştır.
2. *Öğretim İlke ve Yöntemleri İlk Dersi*: Şekil 8’de gösterildiği gibi, 29 Eylül 2010 tarihinde öğrencilerle “ilk ders” yapılmıştır. Bu derste öğrencilerle tanışılmış, araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, araştırmaya gönüllü katılmaları konusunda ilk sözlü izinler alınmış ve öğrencilerin yine sözlü izinleri doğrultusunda yüz-yüze sınıfta kamera ile deneme çekimleri yapılmıştır. Öğrencilere Hazırlayıcı Eğitim ile ilgili duyuru yapılmış ve bu eğitime katılmalarının çok önemli olduğu vurgulanmıştır.
3. *Hazırlayıcı Eğitim ve Başarı Testinin Uygulanması*: Şekil 8’de de belirtildiği gibi, 5-7 Ekim 2010 tarihlerinde Grup 1 ve Grup 2’deki öğrencilere yüz-yüze sınıf ve bilgisayar laboratuvarında derse ilişkin altı saatlik “Hazırlayıcı Eğitim” (EK 1) verilmiştir. Hazırlayıcı eğitimde kamera çekimleri yapılmıştır. Hazırlayıcı eğitim süreci Şekil 9’da sunulmuştur.



Şekil 9. Hazırlayıcı Eğitim Süreci

Şekil 9’da görüldüğü gibi, Grup 1 ve Grup 2’de verilen eğitim iki aşamadan oluşmuştur:

Hazırlayıcı eğitimin birinci aşamasında, yüz-yüze sınıfta öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli ve ders etkinlikleri konularında bilgiler verilmiş, öğrencilerin soruları yanıtlanmıştır. Öğrencilere öğrenme stilleri konusunda bilgiler verilirken kendi öğrenme özelliklerini tahmin etmeye çalışmaları istenmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemeye yönelik “Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği” ya da başka bir ölçek kullanılmamıştır. Bunun temelde iki nedeni bulunmaktadır. Bunlardan ilki, araştırmada, öğrencilere zengin öğrenme yaşantılarının sunulmasının ve öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını kendilerinin seçmelerine olanak tanınmasının söz konusu olmasıdır. Araştırmada öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları sunabilmek için daha önce de belirtildiği gibi, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli rehber olarak alınmıştır. İkinci nedeni ise daha önce de belirtildiği gibi, Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeği’nin ardışık/bütüncül alt boyutunun güvenilirliğinin düşük olması nedeniyle ölçeğin Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri için kullanımının uygun olmayacağının ortaya konmasıdır (Selvi ve Çardak, 2011). Öğrencilere öğrenme stili modeli ve ders etkinlikleri ile ilgili bilgilerin sunulmasının ardından dersin ilk konusu olan “temel kavramlar” konusuna giriş yapılmıştır.

Hazırlayıcı eğitim birinci aşamasında ikinci ders saatinde öğrencilere Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi (EK 2) uygulanmıştır. Üçüncü saat tekrar hazırlayıcı eğitim kapsamında öğrenme stilleri modeli ve ders etkinlikleri konularına devam edilmiştir. İlk derse geç gelen öğrencilerin olması nedeni ile Başarı Testi Hazırlayıcı Eğitime başlamadan önce sunulamamıştır.

Hazırlayıcı eğitimin ikinci aşamasının genel amacı, öğrencilere temel kavramlar konusu üzerinde düşünürken ve paylaşımda bulunurken, çevrimiçi öğrenme ortamlarını kullanmayı öğrenmeleridir. Bu eğitim, ders saatinde Eğitim Fakültesi Bilgisayar Laboratuvarında gerçekleştirilmiştir.

Hazırlayıcı Eğitimden sonraki hafta öğrencilere “Öğrenci Kitapçığı” ücretsiz dağıtılmıştır. Öğrenci kitapçığında öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli konusunda açıklamalar, ders etkinliklerinin tanıtımı ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımına ilişkin bilgiler sunulmuştur. 66 sayfadan oluşan öğrenci kitapçığından yalnızca ders etkinliklerine ilişkin açıklamalardan bir örnek EK 3’te sunulmuştur. Hazırlayıcı eğitim birinci aşamaya Grup 1’de 27, Grup 2’de 29 öğrenci, ikinci aşamaya ise Grup 1’de 23, Grup 2’de 29 öğrenci katılmıştır. Eğitimlere katılamayan öğrencilerle

özel olarak görüşülmüş ve öğretim elemanının çalışma odasında gereksinim duyan öğrencilere hazırlayıcı eğitim verilmiştir.

4. *Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantısı 1 – GGKT(1)*: Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'nin beş üyesi ve araştırmacının katılımı ile 12.10.2010 tarihinde gerçekleşen ilk toplantıda komite üyelerine araştırma amacı, soruları, ilk eylem planları, uygulama ortamları ile ilgili bilgiler sunulmuştur. Bununla birlikte dönem boyunca haftalık değerlendirmeler için EK 4'te bir örneği sunulan Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formları komite üyelerinin incelemelerine sunulmuştur. Bu toplantıda üyelerin ikişerli gruplarda Grup 1 ve Grup 2 öğrenme ortamlarını izleyen iki hafta gözlemlemeleri, kayıtları incelemeleri ve makro analiz formlarını kullanmaları kararlaştırılmıştır.
5. *İlk Eylem Planlarının Uygulanması*: 13.10.2010 tarihinden itibaren, geliştirilen etkinlik planları ilk eylem planları olarak her iki grupta önceki haftaya göre daha etkin biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Bu süreçte gruplardaki her bir öğrenme ortamı iki Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyesi ve araştırmacı tarafından incelenmiş, makro analiz formları kullanılarak değerlendirilmiştir.
6. *Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantıları 2 ve 3 (GGKT 2, 3) ve Odak Grubun Seçilmesi*: Grup 1 ve Grup 2'de eş zamanlı uygulama iki hafta yapılmış ve her haftanın sonunda Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplanmıştır. Komite üyeleri, Grup 1 ve Grup 2'nin öğrenme ortamları kayıtlarını ilgili hafta içinde incelemiş ve makro analiz formları ile değerlendirmişlerdir. Bireysel değerlendirmeler toplantılarda tartışılmış ve odak grubun Grup 1 olmasına karar verilmiştir. Odak grubun Grup 1 olarak belirlenmesinin gerekçeleri şunlardır:
 - Ders planların ilk olarak Grup 1'de uygulanması: Ders planları Grup 1'de Çarşamba günü, Grup 2'de ise Perşembe günü uygulanmaya başlanmıştır. Grup 1 ve Grup 2 öğrencilerinin aynı programdaki öğrenciler olması ve birbirlerini tanımaları, Grup 2 öğrencilerinin ders sürecine yönelik önceden fikir edinmelerine neden olmuştur. Bu durum ise Grup 2 öğrencilerinin ders sürecine önyargılı gelmelerine neden olabilir endişesini doğurmuştur.
 - Araştırmacının planları öncelikle Grup 1'de olduğu gibi uygulaması, Grup 2'de ise ilk uygulamadan edindiği deneyimleri uygulamasına yansması: Araştırmacının Grup 1'de uygulamalara önce başlaması, ilk grupta gözlemlediği

sorunları ikinci grupta tekrar etmemek için planlarda öğreticilik gereği küçük düzeltmeler yapmasına neden olmuştur. Bu durum araştırmacının GGKT kararları dışında hareket etmesine neden olabilir endişesi doğurmuştur.

- Grup 2 öğrencilerinin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin Grup 1'e göre daha iyi olması: Eylem araştırmasının doğası gereği sorunlu gruba yönelmenin daha uygun olacağı konusunda komite üyeleri görüş birliğine varmıştır. Bununla birlikte, Grup 2'nin ders etkinliklerine katılmada daha fazla istekli olmaları araştırmacının Grup 2'ye ilgi duymasına neden olmuştur. Araştırmacının daha çok ilgi duyduğu grubu uygulama grubu olarak seçmek araştırmacının yanlış davranmasına neden olabilir endişesi Grup 2'nin seçilme olasılığını düşürmüştür.

Yukarıda belirtilen gerekçeler GGKT(3)'de tartışılmış ve Grup 1'in odak grup olarak seçilmesine karar verilmiştir. GGKT(3)'de odak grup seçiminin yanı sıra makro analizlerin hangi komite üyelerince hangi ortamlar için yapılması kararı da alınmıştır. Bu karara göre, yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, forumlar ve dersin blog sayfası olmak üzere dört değişik öğrenme ortamının her birinin araştırmacı ve bir komite üyesi tarafından haftalık olarak değerlendirilmesine karar verilmiştir. Komite üyeleri hangi öğrenme ortamını inceleyeceklerini belirlemek için kura çekmişlerdir. Bu komite toplantısında ayrıca öğrenme düzeyi analizine yönelik önemli bir karar alınmıştır. İlk iki haftanın uygulamasında araştırmacı ve komite üyeleri etkileşim ile birlikte öğrencilerin öğrenme düzeylerini de incelemeye çalışmışlardır. Ancak, öğrenme düzeyi incelemesinin makro analiz yerine mikro analizlerle yapılabileceği anlaşılmıştır. Uygulamada pek çok öğrenme ortamının olması ve komite üyelerinin ve araştırmacının iş yükünün çok fazla olması nedenleri ile uygulama sürecinde haftalık döngülerde öğrenme düzeyinin mikro analizlerinin yapılabilmesi olanaklı görülmemiş ve ortak karar ile sadece etkileşim için haftalık makro analizlerin yapılması kararı alınmıştır.

7. *Grup 1'de Geliştirilmiş Eylem Planlarının Uygulanması*: İzleyen haftalarda Grup 1'de eylem planları uygulanmıştır. Çarşamba günleri yüz-yüze ders etkinlikleri ile

başlayan uygulama, daha önce Şekil 7’de de gösterildiği gibi, bir sonraki haftaya kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında sürmüştür.

8. *Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantıları 4-8 - GGKT(4-8)*: Grup 1’de gerçekleşen haftalık uygulamaların ardından, Salı günleri Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplanmayı sürdürmüş, bir önceki haftanın verilerine ilişkin makro analiz sonuçlarını paylaşmış, sorunları ve yorumlarını dile getirmiş, çözüm önerilerini tartışmışlardır. Araştırmacı, Pazartesi günleri tez danışmanı ile geliştirdiği haftalık ders planlarına, komite toplantısında alınan kararları toplantının hemen ardından yansıtmıştır. Planlarda yapılacak önemli değişiklikler için ise komite toplantısı sonunda komite üyeleri ile birlikte planı geliştirmiştir. Şekil 7’de gösterilen haftalık eylem araştırması döngüsünde planlar üzerine iki aşamalı bir düşünme sürecinin olduğu gösterilmiştir.
9. *İzleme Haftası*: Grup 1’e ait 11. haftanın (15 Aralık – 21 Aralık 2010) verilerinin makro analizleri sonucunda, GGKT(8)’de çok önemli bir sorun tespit edilmemiştir. İncelenen grup için istenilen düzeye erişildiğinin kararına varılmasının ardından bu düzeyin bir hafta izlenmesine karar verilmiştir. 12. uygulama haftası (22 Aralık – 28 Aralık 2010) izleme haftası olarak belirlenmiştir.
10. *Geçerlik ve Güvenirlik Toplantısı 9 - GGKT(9)*: İzleme haftasının verilerinin analizi ve yorumlanmasının ardından, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyeleri ve araştırmacı, 11. hafta erişilen düzeyin korunduğunu, 12. haftada da etkileşime ilişkin hiçbir sorun olmadığını hatta öğrencilerin katılımında artış olduğunu gözlemlemişlerdir. Eylem araştırmasının doyum noktasına ulaşması nedeniyle GGKT(9)’de ***eylem araştırması uygulamasının 28 Aralık 2010 tarihi itibarıyla sonlandırılması*** kararı alınmıştır.
11. *Eylem Araştırması Uygulama Sürecinin Tamamlanması*: Eylem araştırmasının uygulama sürecinin tamamlanmasının ardından uygulama sonrası verilerinin toplanması çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Şekil 8’de gösterilen bir dönemlik eylem araştırması sürecinde haftalık olarak işlenen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi konuları ve uygulama haftalarının tarihleri Çizelge 9’da sunulmuştur.

Çizelge 9.

Eylem Araştırması Uygulama Süreci Haftalarına İlişkin Tarihler ve Konular

Hafta	Uygulama Tarihi	İşlenen Konu
Hazırlık	29 Eylül 2010	Tanışma
Haftası	5-6 Ekim 2010	Hazırlayıcı Eğitim
1.Hafta	7 Ekim – 12 Ekim 2010	Temel Kavramlar
2.Hafta	13 Ekim – 19 Ekim 2010	Eğitim Programları
3.Hafta	20 Ekim – 26 Ekim 2010	Program Geliştirme
4.Hafta	27 Ekim – 2 Kasım 2010	Öğrenme Yaklaşımları
5.Hafta	3 Kasım – 9 Kasım 2010	Öğrenme Yaklaşımları
6.Hafta	10 Kasım – 16 Kasım 2010	Dersin Arasınava
7.Hafta	17 Kasım – 23 Kasım 2010	Bayram Tatili
8.Hafta	24 Kasım – 30 Kasım 2010	Ara Sınav Haftası
9.Hafta	1 Aralık – 7 Aralık 2010	Öğretim Stratejileri
10.Hafta	8 Aralık – 14 Aralık 2010	Öğretim Yöntem ve Teknikleri
11.Hafta	15 Aralık – 21 Aralık 2010	Öğretim Yöntem ve Teknikleri
12.Hafta	22 Aralık – 28 Aralık 2010	Öğretim Yöntemleri Seçimi, Öğretim İlkeleri
Son	29 Aralık 2010	Öğretimin Planlanması
Ders		

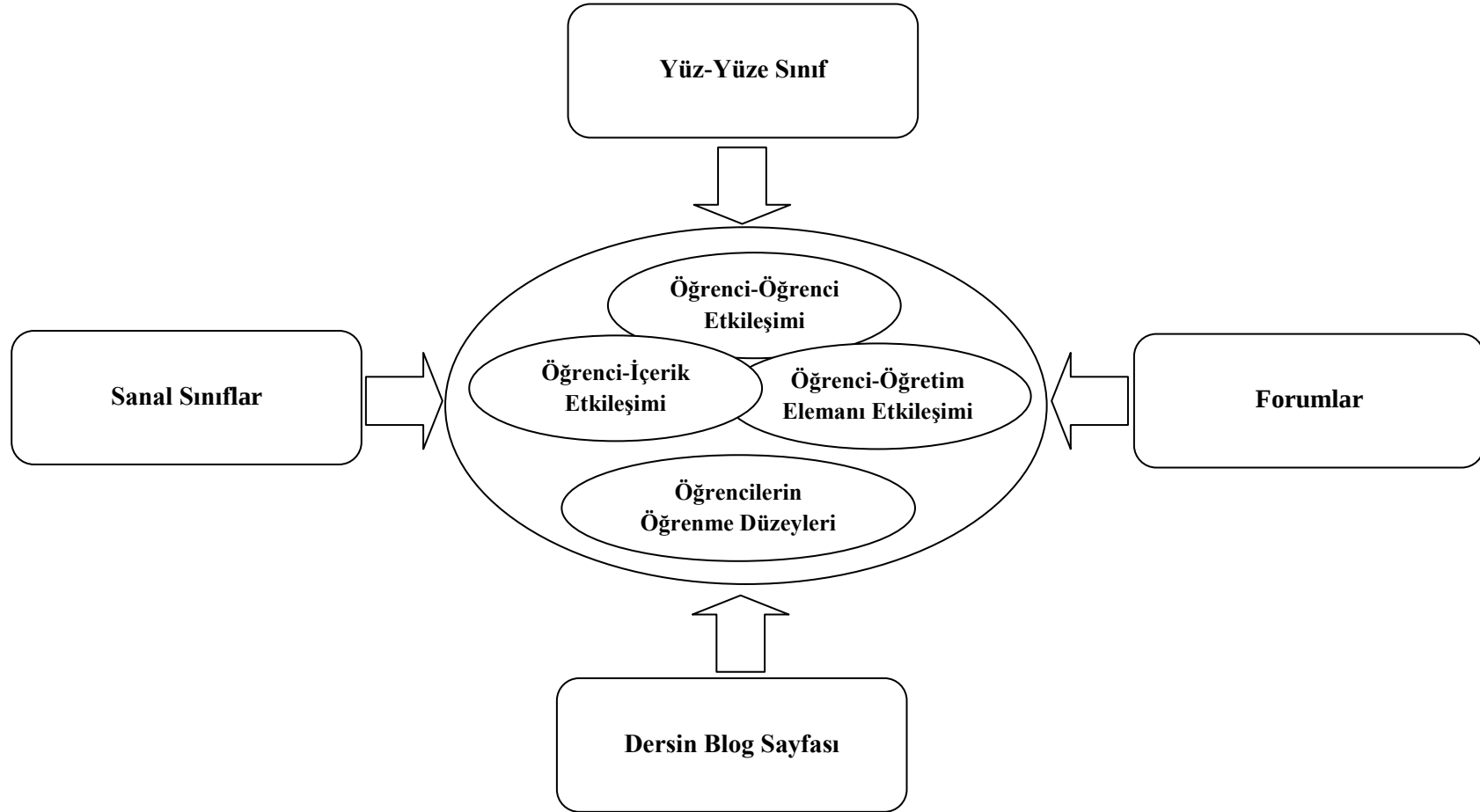
Çizelge 9’da görüldüğü gibi, hazırlayıcı eğitimler ve son ders haftası dışında eylem araştırması süreci 12 hafta sürmüştür. 10 Kasım-30 Kasım 2010 tarihleri arasında arasınava ve bayram tatili nedenleri ile sadece farklı-zamanlı forum ve blog etkinlikleri gerçekleştirilmiş, yüz-yüze sınıf ve eş-zamanlı sanal sınıf dersleri bu tarihlerde yapılmamıştır. Yüz-yüze derste konunun işlenmesinin ardından ilgili konuya ilişkin çevrimiçi öğrenme etkinlikleri başlamıştır. Bu nedenle yüz-yüze ders günü bir konuya ilişkin etkinliklerin başladığı gün olarak alınmıştır.

Uygulama Ortamları ve Etkinlikleri

Eylem araştırması uygulama sürecinde dört değişik öğrenme ortamında değişik öğrenme etkinlikleri düzenlenmiştir.

Uygulama Ortamları

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yüz-yüze sınıf ile birlikte sanal sınıf, forum ve dersin blog sayfasından oluşan üç çevrimiçi öğrenme ortamı bir arada kullanılmıştır. Şekil 10’da dersin öğrenme ortamları gösterilmiştir.

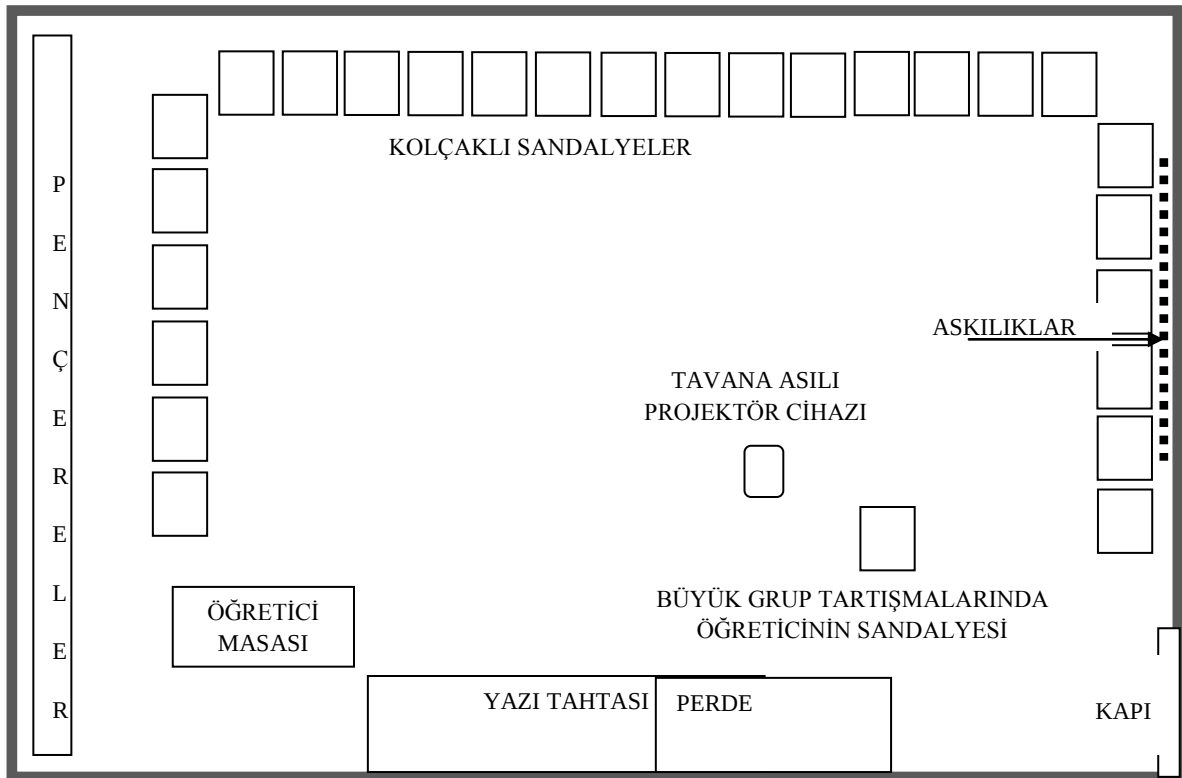


Şekil 10. Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenme Ortamları, İncelenen Etkileşimler ve Öğrenme Düzeyleri

Şekil 10’da gösterildiği gibi, yüz-yüze sınıf etkinlikleri ile çevrimiçi forumlarda, çevrimiçi eş-zamanlı sanal sınıflarda ve dersin blog sayfasında gerçekleştirilen etkinliklerdeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri ve öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Şekil 10’da da görüldüğü gibi, yüz-yüze sınıf ortamı en üste yer almaktadır. Bunun nedeni, haftalık uygulamaların yüz-yüze ders sürecinde başlaması ve çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ile devam etmesidir.

Yüz-Yüze Sınıf Ortamı

Dersin yüz-yüze sınıf ortamı Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi B Blok 313 nolu dersliktir. Kolçaklı sandalye, öğretici masası ve sandalyesi, tahta, beyaz perde, projektör ve bilgisayarın bulunduğu derslikte bir dönem boyunca Çarşamba günleri saat 15.00-17.30 arasında yüz-yüze ders işlenmiştir. Çizelge 9’de gösterilen 10 Kasım-30 Kasım 2011 tarihleri dışındaki tüm haftalarda yüz-yüze sınıfta öğrencilerle bir araya gelinmiştir. Şekil 11’de yüz-yüze sınıfın kuşbakışı görünümü yer almaktadır.



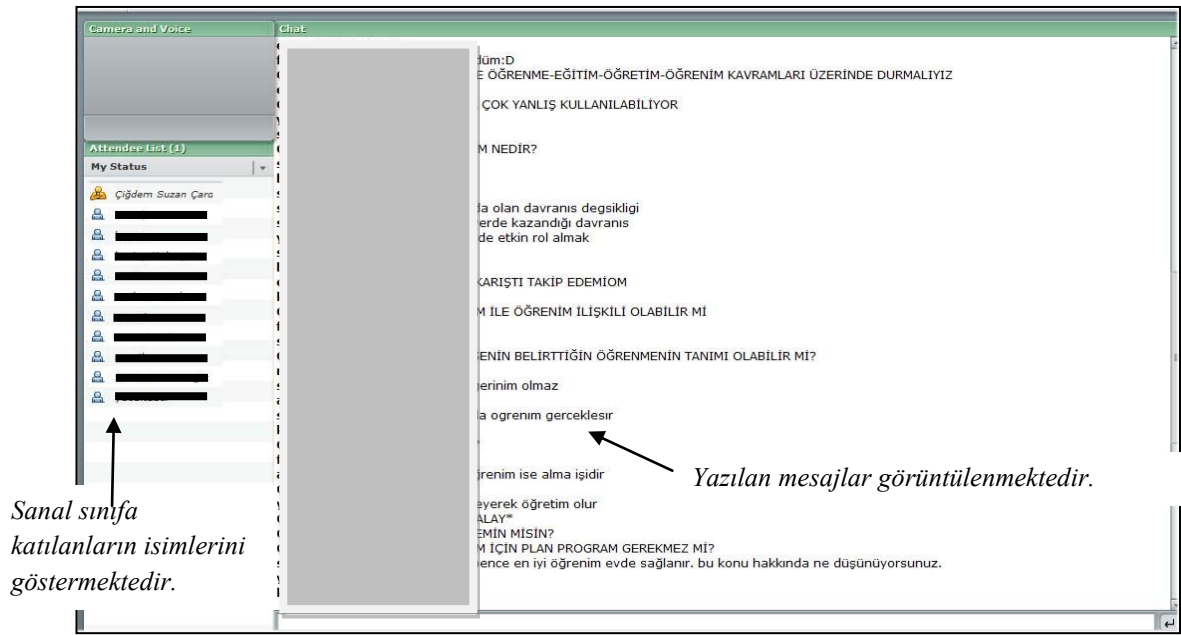
Şekil 11. Yüz-Yüze Sınıf Ortamı Kuşbakışı Görünümü

Yüz-yüze sınıf ortamındaki sandalyeler büyük grup tartışmalarında U düzeninde yerleştirilmiştir. Küçük grup çalışmalarında ise etkinliğe uygun biçimde 4-6 sandalye bir araya getirilip bir grup oluşturulmuştur.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları

Araştırmacı dersin belirtilen çevrimiçi öğrenme ortamları için bir İnternet alanı ve ismi almıştır. <http://www.cigdemsuzan.net/moodle/> adresinden erişilen dersin çevrimiçi öğrenme ortamlarının tümü Moodle 1.8.14 (Moodle, 2010) üzerinden erişilebilir duruma getirilmiştir. Moodle, eğitimcilerin çevrimiçi öğrenme ortamları oluşturmalarına olanak veren ücretsiz bir öğrenme yönetim sistemidir (Moodle, 2010). PHP ve MySQL desteği bulunan Linux web sunucusuna Moodle 1.8.14 sürümü kurulmuştur. Öğrencilerin dersin tüm çevrimiçi öğrenme ortamlarına giriş yapabilmeleri için her birine birer kullanıcı adı ve şifre atanmıştır.

Sanal sınıf: Dersin çevrimiçi öğrenme ortamlarından biri olan sanal sınıf, Anadolu Üniversitesi tarafından öğretim elemanlarına sunulan Adobe Connect Eş-zamanlı Sanal Sınıf Ortamıdır (Adobe Connect Enterprise Server, 2007). Sanal sınıfa dersin web sitesinden erişim olanağı sağlanmıştır. Eş-zamanlı etkileşim olanağının bulunduğu sanal sınıfa öğretim elemanı sesli ve yazılı ileti gönderirken, öğrenciler sadece yazılı ileti göndermişlerdir. Öğrencilerin tümünün sanal sınıf etkinliklerine katılabilmeleri için sanal sınıfta gerçekleşen iki değişik etkinlik için iki ayrı saat belirlenmiştir. Sanal sınıf etkinlikleri ortalama 30 dakika sürmüştür. Tüm sanal sınıf etkinlikleri kayıt altına alınmış ve kayıtlar her sanal sınıf etkinliğinin tamamlanmasının ardından dersin web sitesinde öğrencilere sunulmuştur. Şekil 12’de sanal sınıf ortamından bir örnek görülmektedir.



Şekil 12. Sanal Sınıf Ortamı

Öğrencilerin her hafta işlenen konulara ilişkin sanal sınıf etkinliklerinden en az birine ilgili hafta içinde katılması istenmiştir. Öğrenciler kendileri için uygun olan saatteki ve seçtikleri sanal sınıf etkinliğine katılmışlardır. Sanal sınıf etkinlikleri 12 haftalık uygulama sürecinin 3 haftasında arasınay ve bayram tatilleri nedeni ile iptal edilmiştir.

Forum ortamı: Moodle Öğrenme Yönetim Sistemi'nin sunduğu farklı-zamanlı forum ortamı değişik konulardaki ders etkinlikleri için kullanılmıştır. Bu doğrultuda dört ayrı forum oluşturulmuş ve her biri ayrı bir etkinlik için kullanılmıştır. Şekil 13'te forum ortamından bir örnek görülmektedir.



Şekil 13. Forum Ortamından Bir Görünüm

Öğrencilerin 12 haftalık uygulama sürecinde her hafta düzenli olarak seçtikleri forum etkinliklerine katılmaları istenmiştir. Öğrencilere takip ettikleri forumları haftada en az üç kez kontrol etmelerinin gerektiği sık sık hatırlatılmıştır.

Dersin blog sayfası: Ücretsiz web-blog hizmeti sunan web yazılımı WordPress.org 3.0.1-tr sürümü (Wordpress.org, 2010) dersin web-blog sayfası olarak kullanılmıştır. WordPress 3.0.1-tr dersin ortak blog sayfası olarak dersin web sitesine yüklenmiş ve öğrencilerin doğrudan erişimine sunulmuştur. Öğrencilerin dersin blog sayfasının yazarı olmaları için kendilerine birer kullanıcı adı ve şifre atanmıştır. Bu kullanıcı adı ve şifrelerin dersin ana sayfası olan Moodle sistemine giriş için kullanılan kullanıcı adı ve şifreleri ile aynı olmasına özen gösterilmiştir. Dersin blog sayfasında öğrenciler görsel ve sözel öğeler yayımlamışlar, var olan öğelere yorumlar yazıp sosyal etkileşimde bulunmuşlardır. Şekil 14'te dersin blog sayfasından örnekler yer almaktadır.



Şekil 14. Dersin Blog Sayfasından Ekran Görüntüleri

Uygulama sürecinde öğrencilerin her hafta en az bir görsel veya sözel materyali blog sayfasında yayımlamaları ve diğer öğrencilerin yayınlarına yorum yazmaları, kendilerine gelen yorumlara da yanıt yazmaları istenmiştir.

Öğrenme Etkinlikleri

Öğrenme sürecinde düzenlenen etkinlikler için Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin dört boyutuna yönelik sekiz değişik öğrenme özelliği temel alınmıştır. Bilginin alınması boyutuna yönelik görsel ve sözel öğrenenler için web-blog etkinlikleri düzenlenmiştir. Bilginin algılanması boyutuna yönelik duyuşal ve sezgisel öğrenenler için iki ayrı tartışma forumu etkinlikleri düzenlenmiştir; bu kapsamda duyuşal öğrenenlere yönelik gerçek yaşam örnekleri, sezgisel öğrenenlere yönelik yeni fikir geliştirme konularında forum tartışmaları düzenlenmiştir. Öğrenme stili modelinin üçüncü boyutu olan bilginin işlenmesi boyutuna yönelik etkin ve yansıtıcı öğrenenler için forum ve yüz-yüze sınıfta katılabilecekleri etkinlikler düzenlenmiştir. Son olarak bilginin anlamlandırılması boyutuna yönelik ardışık ve bütüncül öğrenenler için sanal sınıfta ders konularını sırasıyla gözden geçirme ve örnek olay tartışma etkinlikleri düzenlenmiştir. EK 3'te sunulan örnekteki gibi, öğrencilere bu etkinliklerle ilgili detaylı açıklamalar Öğrenci Kitapçığı Ders Etkinliklerine İlişkin Açıklamalar Bölümünde verilmiştir. Çizelge 10'da ise Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin dört boyutuna yönelik geliştirilen etkinlikler özetlenmiştir.

Yüz-yüze ders etkinliklerinde öğrenme stilinin sekiz değişik öğrenme özelliği olan görsel/sözel, duyuşal/sezgisel, etkin/yansıtıcı ve ardışık/bütüncül öğrenenlerin özellikleri dikkate alınmıştır. Örneğin, derste sözel materyaller kadar görsel materyallere yer verilmiş, öğrencilerin sorular üretmelerine, yeni bilgiler üzerinde düşüncelerine yönelik etkinlikler ile öğrencilerin derse etkin katılabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmiş, öğrencilere somut örneklerle birlikte teoriler de sunulmuştur. Ardışık öğrenenler için ders konuları belirli bir sırada işlenmiş ve bütüncül öğrenenlerin büyük resmi ders öncesinde görmeleri için dersin amaçları açıklanmış ve konuya ilişkin örnek durumlar sunulmuştur. Yüz-yüze derslerin başında önceki haftanın çevrimiçi ders uygulamalarına katılıma ilişkin öğrencilere bilgi verilmiş, sınıfın genelinin etkinliklere katılımlarına ilişkin dönüt sunulmuştur. Bu süreçte öğrencilerin görüşleri, sorunları, önerileri dinlenmiştir. Yüz-yüze derslerde gerçekleştirilen bu etkinlik bir tür “kısa dönüt toplantısı” görevi görmüştür. Robinson ve Lai (2006) bu tür dönüt toplantılarının iki yönlü eleştiri ve öğrenme süreci olduğunu; nelerin neden olduğu ve yeterliği konusunda katılımcılarla ortak bir anlayışa ulaşmaya hizmet ettiğini belirtmektedirler. Bu nedenle bu çalışmada yüz-yüze ders etkinlikleri öncesinde öğrencilerle etkinliklere katılım durumları paylaşılmış, onların bu konudaki görüşleri alınmıştır.

Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin birlikteliğini sağlamak için yüz-yüze derslerde tartışılan konular, öğrencilerin yanıtı olmayan soruları, paylaşmak istedikleri örnekler, vb. çevrimiçi öğrenme etkinliklerine taşınmıştır. Zaman zaman ise tersi söz konusu olmuş ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerindeki konular yüz-yüze derslerin konusunu oluşturmuştur. Bu açıdan uygulamanın ilk haftalarında her öğrenme ortamı için ayrı ayrı yapılan etkinlik ve ders planlarının birleştirilmesinin gereği hissedilmiş ve bir haftanın tüm etkinlikleri haftalık ders planında yer almıştır. Uygulama sürecindeki bir haftanın haftalık ders planı örneği EK 5’de sunulmuştur.

Çizelge 10.

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli Çerçevesindeki Ders Etkinlikleri Özeti

1- Bilginin Alınması Boyutu	
<u>Görsel Öğrenenler</u>	<u>Sözel öğrenenler</u>
- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin başka kaynaklardan erişilmiş görsel öğeleri yayımlama ve diğer yayınlara yorum yazma - Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin kendi oluşturduğu görsel öğeleri yayımlama	- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin başka kaynaklardan erişilmiş sözel öğeleri yayımlama ve diğer yayınlara yorum yazma - Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin kendi oluşturduğu sözel öğeleri yayımlama
2- Bilginin Algılanması Boyutu	
<u>Duyusal Öğrenenler</u>	<u>Sezgisel öğrenenler</u>
- Gerçek yaşam durumlarına ilişkin örnek bulma ve bu örnekleri gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumu alanında paylaşma	- Özgün, kendine ait ve/veya başkasının geliştirdiği yeni bir fikir/teori/uygulamayı yeni fikirleri paylaşma forumu alanında paylaşma
3- Bilginin İşlenmesi Boyutu	
<u>Etkin Öğrenenler</u>	<u>Yansıtıcı Öğrenenler</u>
- Haftanın konusuna yönelik belirlenen forum tartışmasına katılma - Bir öğretim yöntemi veya tekniğine ilişkin yüz-yüze sınıfta uygulama yapma	- İlgili forum alanına ders konularına ilişkin açık uçlu soru yazma ve diğer açık uçlu soruları yanıtlama - Ders etkinlikleri arasından seçilen bir etkinliği ve öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarını değerlendirme
4- Bilginin Anlamlandırılması Boyutu	
<u>Ardeşık Öğrenenler</u>	<u>Bütüncül Öğrenenler</u>
- Sanal sınıfta yeni işlenen konuları yüz-yüze ders saatinden sonra gözden geçirme	- Sanal sınıfta önceden verilen bir örnek olayı yüz-yüze ders saatinden önce inceleme

Çizelge 10’da görüldüğü gibi, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’nin dört alt boyutunun sekiz değişik öğrenme özelliğine yönelik etkinlikler öğrencilere sunulmuştur. Öğrenciler her bir öğrenme stili boyutu için kendi öğrenme özelliklerine uygun olduğunu düşündükleri birer etkinlik grubunu seçmiş ve dönem boyunca ilgili etkinliğe katılmışlardır. Her uygulama haftasında işlenen ders konusu değişikçe etkinliğin yapısı aynı kalmakla birlikte kapsamı değişmiştir. Çoğunlukla çevrimiçi öğrenme ortamlarına yönelik olan etkinlikler yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenilenlerin geliştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması için tasarlanmıştır. Öğrencilerin yüz-yüze sınıfta ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında nitelikli etkileşim sağlamaları için

etkinlikler süreç içinde geliştirilmiştir. Bununla birlikte, etkin ve yansıtıcı öğrenenlere yönelik; “bir öğretim yöntemi veya tekniğine ilişkin yüz-yüze sınıfta uygulama yapma” ve “ders etkinlikleri arasından seçilen bir etkinliği ve öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarını değerlendirme” etkinlikleri eylem araştırması uygulama sürecinin tamamlanmasından sonraki haftada ve telafi dersinde yüz-yüze sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, bu iki etkinlik, ders kapsamında uygulanmasına karşın, bu çalışma kapsamında dikkate alınmamıştır.

Öğrencilerin yüz-yüze derse devam etme zorunlulukları olması nedeniyle, yüz-yüze ders etkinliklerine katılım zorunlu görülmüştür. Buna karşın, çevrimiçi ders etkinliklerine katılım konusunda öğrenciler zorlanmamıştır. Ancak, çevrimiçi ders etkinliklerine katılımın öğrencilerin ders başarılarına etki edeceği bilgisi öğrencilere uygulama öncesinde sunulmuş, uygulama sürecinde de öğrencilere bu bilgi hatırlatılmıştır. Çevrimiçi ders etkinliklerinin ders başarısına etkisi %34 oranında gerçekleşmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerindeki başarılarının belirlenmesinde ise öğrencilerin öz-değerlendirmeleri (EK 11) ve öğretici değerlendirmeleri (EK 12) eşit oranda dikkate alınmıştır.

Araştırmacının Rolü

Eylem araştırmasında araştırmacı, araştırmanın bir katılımcısı olarak düşünülür (Hendricks, 2006). Altrichter ve diğerleri (1993), eylem araştırmasının uygulayıcılarının, sınıftaki sosyal durum düşünüldüğünde, sınıfta olup bitenlere ilişkin mesleki sorumluluğu en başta üstlenen öğretmenler olduğunu belirtirler. Bu durumda, eylem araştırmalarını uygulayıcının kendisi veya bir araştırmacı ve uygulayıcı birlikte yapabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada araştırmacı, uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında veri toplamış ve analizini gerçekleştirmiş, hazırlayıcı eğitim planlarının uygulayıcısı görevini üstlenmiş, uygulama sürecindeki yüz-yüze ve çevrimiçi öğretim etkinliklerini yürütmüş, Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi'nde yer almıştır. Bu doğrultuda araştırmacı, “araştırmacı öğretim elemanı” olarak “katılımcı” bir role sahip olmuştur.

Katılımcılar

Bu çalışmanın katılımcılarını Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Döneminde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini Grup 1’de alan ve İlköğretim Bölümünde Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına devam eden 30 ikinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Bu araştırmada, ikinci deneme uygulamasından itibaren Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine katılan iki denk gruba gereksinim duyulması ve bu gereksinimi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı ikinci sınıf öğrencilerinin karşılaması nedeniyle, ikinci deneme uygulaması ve eylem araştırması uygulamasının katılımcıları bu programın öğrencileri olmuştur. Öğretim İlke ve Yöntemlerini ders Öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler EK 6’da yer alan Kişisel Bilgiler Formu ile toplanmıştır. Ancak derse devam etmediği için EK 6’daki formu yanıtlamayan bir öğrenciden yeterli bilgi temin edilememiştir.

Katılımcıları oluşturan 30 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğrencisinin 24’ü ikinci sınıf, 6’sı üçüncü sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin 11’i (%36,67) kız, 19’u (%63,33) ise erkektir. EK 6’da sunulan Kişisel Bilgiler Formu ile toplanan verilere göre öğrenciler ile ilgili *çeşitli konularda* erişilen bilgiler aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

- Öğrenciler yükseköğrenimleri için Eskişehir’e; Adana, Adıyaman, Afyonkarahisar, Ankara, Aydın, Bilecik, Bingöl, Çorum, Diyarbakır, Hatay, İzmir, Konya, Manisa, Mardin, Tekirdağ, Tokat illerinden gelmişlerdir. Dört öğrenci ise ortaöğrenimlerini de Eskişehir’de tamamlamıştır.
- Öğrencilerin 14’ü evde, 10’u devlet yurdunda, 6’sı ise özel yurtlarda kalmışlardır.
- Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumları çoğunlukla genel amaçlı liseler olup öğrenim alanları sözel niteliklidir.
- Öğrencilerin 16’sı yaşadığı yerde ulaşabileceği İnternet bağlantılı bir bilgisayar olduğunu, beş öğrenci yaşadığı yerde kullanabileceği bir bilgisayar olmadığını, sekiz öğrenci ise kendine ait bilgisayarının olduğunu belirtmiştir. Ancak öğrencilerin çoğunluğu (23 öğrenci) yaşadığı yerin yakınlarında İnternet salonu, bilgisayar laboratuvarı gibi olanaklar olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler İnterneti diğer dersleri için haftada ortalama 3saat; Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi için ise 2 saat kullandıklarını belirtmişlerdir. Sosyal paylaşım amaçlı olarak ise İnterneti haftada ortalama 4 saat kullandıklarını belirtmişlerdir.

- Öğrenciler ortalama 5 yıldır bilgisayar ve İnternet kullanıcısı olduklarını ifade etmişlerdir. Ancak bu ortalama içinde altı öğrenci iki yıldan daha az süredir bilgisayar ve İnternet kullanıcısı oldukları belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin 4'ü bilgisayar ve İnterneti temel düzeyde; 14'ü orta düzeyde; 10'u iyi düzeyde ve 1'i çok iyi düzeyde kullandıklarını belirtmişlerdir.
- Öğrencilerin çoğunun (26 öğrenci) daha önce çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders deneyimi olmamıştır.
- Öğrencilerin uygulama döneminde aldıkları ders sayısı ders etkinliklerine katılım için ayırdıkları zamanı değerlendirmek açısından önemli görülmüştür. Öğrencilerin 15'inin uygulama döneminde aldıkları ders sayısı 10, 11 ve 12'dir. Diğer 14 öğrencinin ise 9-8 ve 7 ders aldıkları öğrenilmiştir. Öğrencilerin 10'u üst sınıftan da ders alırken, 15'i alt sınıftan, 3'ü ise hem üst hem de alt sınıflardan ders aldıklarını belirtmişlerdir.

Dersin çevrimiçi öğrenme etkinlikleri için öğrencilerin kolay biçimde ulaşabilecekleri İnternet bağlantılı bilgisayarların olması gerekmektedir. Her ne kadar öğrencilerin çoğunun yaşadığı yerde veya yaşadığı yerin yakınlarında İnternet ve bilgisayar erişimleri olsa da, öğrencilerin kullanabilecekleri bir bilgisayar laboratuvarı temin edilmiştir. Eğitim Fakültesi B Blok 306 nolu bilgisayar laboratuvarı, bilgisayar dersleri dışında kalan zamanlarda, bu çalışmaya katılan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi öğrencilerinin öncelikli kullanımına fakülte yönetiminin izniyle açılmıştır.

Araştırmada özellikle öğrencilerin etkileşimleri üzerinde durulduğu için öğrenme ortamları kayıtlarının süreç boyunca yapılan makro analizlerinde ve sonrasında yapılan mikro analizlerinde tüm grup dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, uygulama süreci sonunda uygulanan anket ve başarı testinde de yine tüm öğrencilerden veri toplanmıştır. Stringer (2007), eylem araştırmalarında araştırmacıların tanımlanan ve incelenen problemten etkilenen tüm kişileri dikkate almaları gerektiğini belirtmektedir. Bunun olanaklı olmadığı durumlarda temsili örneklem seçimine gidilmelidir. Bu araştırmada, sadece uygulama sürecinin ortasında yapılan öğrenci görüşmeleri ve uygulama sonrasında gerçekleştirilen öğrenci görüşmeleri için temsili örneklem seçimine gidilmiştir. Temsili örneklem seçiminde tüm öğrenme etkinlikleri ve ortamları

dikkate alınarak az, orta ve yüksek düzeyde etkileşim gösteren öğrenciler görüşmeler için seçilmiştir.

Veri Toplama

Bu eylem araştırmasında öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin süreç içinde nasıl olduğunun “anlaşılması” amacıyla birden fazla veri toplama tekniği kullanılmakla birlikte daha çok nitel veri toplanmıştır (Johnson 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Baumfield ve diğerleri, 2008). Bu araştırmadaki veri toplama teknikleri; uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası olmak üzere üç grupta toplanmakta olup Çizelge 11’de özetlenmiştir.

Çizelge 11.

Veri Toplama Teknikleri

Uygulama Öncesi	Uygulama Süreci	Uygulama Sonrası
Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı testi	Çevrimiçi öğrenme ortamları kayıtları	Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi başarı testi
Etkinlik seçim formu	Yüz-yüze ders video kayıtları	Öğrencilerin etkileşimleri ve öğrenmeleri ile ilgili görüşlerini belirleme anketi
Hazırlayıcı eğitim kayıtları	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin etkinliklere ve etkileşimlerine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler	Öğrencilerin etkileşimleri ve öğrenmeleri ile ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik yarı-yapılandırılmış görüşmeler
Hazırlayıcı eğitim planı	Öğretim ilke ve yöntemleri dersi etkinlikleri öz-değerlendirmeleri 1 ve 2	Öğretim ilke ve yöntemleri dersi etkinlikleri öz-değerlendirmeleri 3
	Öğretici etkinlik değerlendirmeleri	
	Yüz-yüze dersi değerlendirme ve çevrimiçi etkinliklere katılma/katılmama nedenleri anketi	
	Dilek/şikâyet kutusu	
	Araştırmacı günlüğü ve alan notları	
	GGKT ve haftalık ders planlarını gözden geçirme toplantıları kayıtları	
	Öğrencilerin yüz-yüze dersteki çalışma örnekleri	
	Harmanlanmış öğrenme süreci haftalık ders planları	
	Kişisel bilgiler formu	

Çizelge 11’de yer alan veri toplama teknikleri uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası veri toplama teknikleri olmak üzere üç başlık altında aşağıda açıklanmıştır.

Uygulama Öncesi Veri Toplama Teknikleri

Araştırmanın asıl uygulaması olan eylem araştırması uygulamasında deneme uygulamaları sonuçlarına ve ilgili alanyazına göre geliştirilen ilk eylem planları uygulanmadan önce, öğrencilere Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi uygulanmış, hazırlayıcı eğitim verilmiş ve etkinlik seçimlerini yapmaları istenmiştir. Uygulama öncesi toplanan veriler ve ilişkili veri toplama teknikleri aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi: Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi (EK 2) kullanılmıştır. 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Dönemi başında 5-6 Ekim 2010 tarihlerinde gerçekleştirilen hazırlayıcı eğitim sırasında öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Grup 1'deki 30 öğrencinin 29'u başarı testi uygulamasına katılmıştır. Başarı testinin geliştirilme süreci aşağıda özetlenmiştir:

- Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaç ve davranışları; dersin öğretim programı ve derse ilişkin yazılmış kitaplardan yararlanılarak belirlenmiş ve uzman görüşü ile Başarı Testi Geliştirme Süreci Belirtke Tablosu (EK 7) oluşturulmuştur.
- Belirtke tablosundaki 20 önemli davranış için ikişer adet çoktan seçmeli test maddesi hazırlanmış ve 10 uzmanın görüşüne sunulmuştur.
- Uzman görüşlerine göre geliştirilen ilk deneme testi üzerinde 10 eğitim fakültesi öğrencisi ile üç ayrı grupta yaklaşık üçer saat çalışılmış, anlaşılmayan ifadeler düzeltilmiştir.
- 39 maddelik ilk deneme testi 2009-2010 Öğretim Yılı Bahar Döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olan çeşitli programlara devam eden öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 400 ikinci sınıf öğrencisinin 381'ine uygulanmış; 353 test değerlendirilmiştir.
- İlk deneme testi uygulaması verileri ile öncelikle %27'lik alt ve üst gruplar için t-testleri yapılmıştır. T-testi sonuçlarına göre alt ve üst gruplar arasında anlamlı bir farklılık oluşturmayan altı madde testten atılmıştır. İlk deneme başarı testi t-testi sonuçları EK 8'de verilmiştir.

- Kalan 33 maddenin seçenekleri ile birlikte analizi yapılmıştır. Madde istatistiklerinin belirlenmesinde basit yöntem (Binbaşıoğlu, 1983; Atılgan, 2007) kullanılarak madde ayırtıcılık ve güçlük indeksleri hesaplanmıştır. Bunların yanı sıra, çift serili korelasyon katsayıları (r_{jx}) Fan Tablosundan (Yıldırım, 1983; Öncü, 1995; Atılgan, 2007) okunarak belirlenmiştir. İlk deneme başarı testi madde analizi bulguları EK 8’de açıklanmıştır.
- Seçenekleri ile madde analizi sonuçlarına göre çalışmayan maddeler kapsam geçerliği gözetilerek testten atılmış, bazı maddelerin ise birer seçeneklerinde düzeltme yapılmıştır.
- İlk deneme testi uygulaması bulgularına göre kapsam geçerliği korunmuş 21 maddelik ikinci deneme testi temin edilmiş ve maddelerin yerleri yeniden düzenlenmiştir. İkinci deneme testi Anadolu Üniversitesi’nde ve Osmangazi Üniversitesi’nde 2009-2010 Yaz Dönemi sonunda Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini almış olan 113 öğrenciye uygulanmış, 102 adet başarı testi üzerinde madde analizleri yapılmış ve Çizelge 12’de sunulmuştur.
- 21 maddelik testin üç maddesinde uzman görüşlerine göre küçük düzeltmeler yapılmış ve test, nihai test olarak kullanılmıştır.

Çizelge 12.

Başarı Testi İkinci Deneme Uygulaması Madde İstatistikleri

Madde No	P	r_{jx}	s	R	Madde No	P	r_{jx}	s	r
1	.72	.62	.449	.278	12	.37	.47	.483	.227
2	.43	.27	.495	.134	13	.59	.68	.492	.335
3	.42	.42	.494	.208	14	.69	.74	.463	.343
4	.29	.55	.454	.250	15	.61	.44	.488	.214
5	.41	.23	.492	.113	16	.41	.39	.492	.192
6	.20	.28	.400	.112	17	.35	.36	.477	.171
7	.41	.39	.492	.192	18	.48	.52	.500	.260
8	.69	.48	.463	.222	19	.55	.45	.498	.224
9	.35	.45	.477	.215	20	.50	.48	.500	.240
10	.78	.65	.414	.269	21	.46	.70	.498	.349
11	.52	.52	.500	.260					

Çizelge 12 incelendiğinde, Madde 2, Madde 5, Madde 6, Madde 7, Madde 16 ve Madde 17 dışındaki maddelerin ayırıcılık indekslerinin (r_{jx}) çok iyi olduğu görülmektedir. Madde 7, Madde 16 ve Madde 17'nin ise ayırıcılık indeksleri .40'a yakın olduğu için iyi kabul edilebilir. Diğer üç madde (Madde 2, 5 ve 6) ise 20 ile 30 arasında ayırıcılık indeksine (Tekin, 2008; Turgut, 1990; Öncü, 1995) sahip oldukları için testte kullanılabilir maddelerdir. Bu üç madde tekrar gözden geçirilmiştir ve uzman görüşüne sunulmuştur. Çizelge 12'de görüldüğü gibi, maddelerin standart sapmaları (s) birbirlerine yakın olmak üzere .450 civarındadır. Maddelerin güvenirlik katsayıları (r) (Atılğan, 2007) ise madde ayırıcılık indeksi ve madde standart sapmasının çarpımı ile elde edilmiştir.

21 maddelik testin ikinci deneme uygulamasından elde edilen verilere göre testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.832 olarak bulunmuştur. Bu değer 21 maddeden oluşturulan testin güvenilir bir test olduğunu göstermektedir. Öğrenci başarısını belirlemeye yönelik geliştirilen bir testin ortalama güçlüğü'nün ise 0.50 civarında olması önerilmektedir (Turgut, 1990). İkinci deneme uygulamasından elde edilen verilere göre nihai testin ortalama güçlüğü 0.487 olarak bulunmuştur. Bulunan güçlük düzeyi oldukça uygundur. 39 maddelik ilk deneme formundan elde edilen 21 maddelik ikinci testteki maddelerin daha iyi çalıştıkları gözlenmiş ve 21 maddelik testin nihai test olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Etkinlik Seçimi Formu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeline uygun çeşitli etkinlikleri seçmeleri için onlara bir form sunulmuştur. 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Dönemi başında hazırlayıcı eğitim ile öğrencilere etkinliklerin tanıtılmasının ardından öğrencilere bir hafta süre tanınmış ve bu süre içinde etkinlik seçimlerini yapmaları ve seçtikleri etkinlikleri Etkinlik Seçimi Formu üzerinde işaretleyerek bu formun bir kopyasını öğretim elemanına teslim etmeleri istenmiştir. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi Grup 1'de kayıtlı 30 öğrencinin 28'inden etkinlik seçimi formu geri alınabilmektedir. EK 9'da Etkinlik Seçim Formu sunulmuştur.

Hazırlayıcı Eğitim Kayıtları: Öğrencilere uygulama öncesinde yüz-yüze sınıf ve bilgisayar laboratuvarında iki aşamada sunulan hazırlayıcı eğitim süreci video kaydına

alınmıştır. Ayrıca öğrencilere uygulama öncesinde sunulan hazırlayıcı eğitim kapsamında gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenme etkinlikleri (blog, forum ve sanal sınıflarda gerçekleştirilen etkinlikler) kaydedilmiştir.

Hazırlayıcı Eğitim Planı: Öğrencilere çevrimiçi ders etkinliklerine ve ders sürecine hazırlık için sunulan hazırlık eğitime yönelik Hazırlayıcı Eğitim Planı'ndan kesitler EK 1'de sunulmuştur.

Uygulama Süreci Veri Toplama Teknikleri

Eylem araştırması uygulaması sürecinde çoğunluğu nitel olmak üzere değişik veri kaynakları kullanılmış ve bunlar aşağıda açıklanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları Kayıtları: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin forum etkinliklerinde gönderdikleri mesajlar, dersin blog sayfasında yayımlanan yazılar ve yorumları, eş-zamanlı sanal sınıf ders kayıtları süreç içinde kaydedilmiş ve derlenmiştir. Çevrimiçi öğrenme ortamı kayıtları nicel ve nitel veri sunmaktadır. Öğrencilerin yazdıkları ve paylaştıkları öğelerin içerikleri nitel verileri oluştururken, öğrencilerin öğrenme ortamlarına gönderdikleri ileti sayıları, öğrenme ortamlarına giriş yaptıkları tarih ve saatleri nicel verileri oluşturmaktadır.

Yüz-Yüze Ders Video Kayıtları: Uygulama sürecinde tanışma, hazırlayıcı eğitim haftası ve son ders haftası dışında dokuz haftalık kamera çekimi yapılmıştır. Kamera çekimlerini önceden bu amaca yönelik eğitim almış, ikinci deneme uygulaması yüz-yüze ders kamera çekimlerini gerçekleştirmiş ve bu konuda deneyim kazanmış bir lisans öğrencisi gerçekleştirmiştir.

Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Etkinliklere ve Etkileşimlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama sürecinde öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin değerlendirmelerini alma gereksinimi ortaya çıkmıştır. Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesinin kararı ile ders etkinliklerine düşük, orta ve yüksek düzeyde katılan öğrenciler arasından rastlantısal olarak seçilen 15 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Görüşmeler için EK 10'da sunulan

“Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Etkinliklere ve Etkileşimlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bu görüşme formu önceki iki deneme uygulamasında da kullanılmış ve asıl uygulama için uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Görüşülen 15 öğrencinin 6’si ile birebir görüşülmüştür. Diğer 9 öğrenci ile 3 odak grup oluşturulmuş ve odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde araştırmacı görüşme formunu temel alarak daha az yapılandırılmış bir görüşme süreciyle görüşmeleri gerçekleştirmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinlikleri Öz-Değerlendirmeleri 1-2: Öğrencilerin etkinlikleri üzerine yansıtıcı düşünceleri ve öz-değerlendirme yapımları her tür öğrenci-merkezli öğrenme sürecinin gücüne ve etkililiğine ilişkin önemli bileşenlerdir (Conrad ve Donaldson, 2004). Bu nedenle öğrencilerin seçtikleri etkinliklere katılma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla, EK 11’de verilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine İlişkin Öz-Değerlendirme Formu geliştirilmiştir. Öğrenciler, hazırlayıcı eğitimin ardından ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin üç adet öz-değerlendirme yapmışlardır. Bu öz-değerlendirmelerin ikisi uygulama sürecinde yüz-yüze sınıfta yapılmış, ötekisi ise dönem sonu sınavının bir bölümü olarak gerçekleştirilmiştir.

Öğretici Etkinlik Değerlendirmeleri 1-2: Araştırmacı öğrencilerin forumlarda, sanal sınıfta ve dersin blog sayfasında gerçekleşen etkinliklere katılımını uygulama süreci içinde iki kez her öğrenci için ayrı ayrı değerlendirmiştir. Araştırmacı tarafından uzman görüşlerine göre geliştirilen ve EK 12’de verilen “Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretici Değerlendirme Formları” ile yapılan değerlendirmeler her öğrenciye tek tek elektronik mektup olarak gönderilmiştir. Araştırmacı bu amaç için her öğrenciye bir elektronik posta hesabı oluşturmuş ve öğrencileri bu konuda bilgilendirmiştir. Araştırmacı öğrencilere değerlendirme sonuçlarını öğrencilerin öz-değerlendirmelerini topladıktan sonra göndermiştir. Öğretici değerlendirmesi öğrencilerin etkinliklere katılımlarına yönelik bireysel bir dönüt görevi görmüştür. Araştırmanın katılımcılarına sağlanan dönüt eğitsel açıdan olduğu kadar yönetsel ve etik açılardan da önemli görülmektedir (Robinson ve Lai, 2006). Bu nedenle, öğretici yüz-yüze derslerde öğrencilerin etkinliklere katılım durumlarını genel

olarak açıklamıştır. Ancak, bireysel değerlendirmeler ile her öğrencinin kendi ilerleyişine ilişkin dönüt sağlamıştır.

Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Etkinliklere Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi: Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi kararı ile 01.12.2010 tarihli yüz-yüze ders sonrasında öğrencilerin yüz-yüze ders sürecine yönelik değerlendirmelerini ve çevrimiçi ders etkinliklerine katılma/katılmama nedenlerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket öğrencilere uygulanmıştır. 01.12.2010 tarihli yüz-yüze derse sadece 19 öğrencinin katılması nedeniyle 19 öğrenciden veri toplanmıştır. EK 13'te Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Etkinliklere Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi verilmiştir.

Dilek/Şikâyet Kutusu: Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi kararı gereğince yüz-yüze sınıfa bir kutu getirilmiş ve kutu öğrencilere “Dilek/Şikâyet Kutusu” olarak tanıtılmıştır. Öğrencilerin derse ilişkin her tür düşüncesini isimsiz olarak bir kâğıda yazıp kutuya atabilecekleri belirtilmiştir. Her yüz-yüze ders öncesinde öğrencilerin dikkati bu kutuya çekilmiş ve kutu sınıfın bir köşesine konulmuştur. EK 14'te Dilek/Şikâyet Kutusuna atılan görüşler yer almaktadır.

Araştırmacı Günlüğü ve Alan Notları: Araştırmacı araştırma süreci çalışmaları kapsamında gerçekleştirilen ilk deneme uygulamasında günlük yazmaya başlamıştır. İkinci deneme uygulaması için de ayrı bir günlük tutan araştırmacı asıl uygulama için de düzenli günlük yazmıştır. Araştırmacı günlüğünü bilgisayarda elektronik ortamda yazmıştır. Ayrıca, araştırmacı her uygulama sürecine ve veri toplama sürecine yönelik özetleyici, betimleyici alan notları yazmıştır. Araştırmacı elektronik ortama yazdığı notlarında gerçekleştirilen uygulamanın tarih ve saatini, katılan öğrenci sayısını, genel olarak uygulamanın nasıl olduğunu açıklamıştır. Araştırmacı uygulamaları kendisi yürüttüğü için uygulamalar sırasında defterine kısa notlar yazmış, uygulamanın hemen sonrasında ise defter notlarından da yararlanarak özetleyici alan notlarını yazmıştır. EK 15'te araştırmacı günlüğünden ve alan notlarından kesitler gösterilmiştir.

Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantıları (GGKT) ve Haftalık Ders Planlarını Gözden Geçirme Toplantıları Kayıtları: Uygulama sürecinde yapılan makro analizlerden elde edilen bulguların güvenilirliğinin sağlanması, tespit edilen sorunlara ilişkin işlevsel çözümlerin bulunması, uygulama süreci eylem planlarının geliştirilmesi ve tüm uygulama sürecinin yapılandırılması için beş uzmandan oluşan geçerlik ve güvenilirlik komitesi oluşturulmuştur. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi uygulama süreci içinde Salı günleri toplam dokuz kez toplantı yapmıştır. Toplantılar ses kaydına alınmış ve toplantı sırasında araştırmacı notlar yazmıştır. Her toplantı sonrasında ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve tespit edilen sorunlar ve alınan kararlar elektronik ortamda yazılmış, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Klasörüne kaydedilmiştir. Her GGKT’de, ilgili hafta öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin nicel veriler ve bir önceki toplantıda belirlenen sorunlar ve kararlar komite üyelerine yazılı olarak verilmiştir. EK 16’da Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Klasöründe yer alan ve komite üyelerine toplantı öncesinde sunulan belgelerden bir kesit verilmiştir.

İkinci deneme uygulamasından sonra asıl uygulama için geliştirilen taslak planlar her hafta Pazartesi günü araştırmacı ve tez danışmanının bir araya gelip üzerinde çalışması ile gözden geçirilmiştir. Bu toplantıların bazılarında ses kayıtları yapılmıştır. Toplantıların hepsinde araştırmacı notlar almıştır. Toplantı sonrasında araştırmacı alınan kararları yeni haftanın planına yansıtmış ve Salı günleri gerçekleşen GGKT’ye planları getirmiştir.

Öğrencilerin Yüz-Yüze Dersteki Çalışma Kâğıtları: Uygulama sürecinde yüz-yüze derslerde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin ürettikleri çalışma kâğıtları toplanmış, fotokopileri alınmış ve izleyen hafta asıl kâğıtlar öğrencilere tekrar dağıtılmıştır. Gerçekleştirilen etkinliklere göre çalışma kâğıtlarının özellikleri de değişmekte olup EK 17’de bu çalışmalardan bir örnek sunulmuştur.

Harmanlanmış Öğrenme Süreci Haftalık Ders Planları: Uygulama sürecinin başında, yüz-yüze sınıf etkinlikleri ile ağırlıklı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarında düzenlenen ve Çizelge 4’de daha önce sunulan sekiz değişik etkinlik grubuna yönelik planlar ayrı ayrı geliştirilmekteydi. Her hafta için dokuz ayrı plan geliştirmenin ekonomik olmaması ve etkinliklerin birbirleri ile bağlantılarının ayrı planlarda çok iyi

ortaya konamaması nedenleri ile etkinlikler için ayrı planlar geliştirme yaklaşımı terk edilmiştir. Bunun yerine yüz-yüze ders etkinlikleri ile başlayan ve çevrimiçi ders etkinlikleri ile devam eden haftalık ders planları oluşturulmuştur. 12 haftalık uygulama sürecinin planlarından bir örnek EK 5’de verilmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu: Araştırmanın öğrenci katılımcıları ile ilgili daha detaylı bilgi edinmek için araştırmacı tarafından EK 6’da verilen Kişisel Bilgiler Formu geliştirilmiştir. Bu form öğrencilere uygulama sürecinin sonlarında uygulanmıştır. Bunun nedeni Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi’nin yapısı nedeniyle bazı öğrencilerin bilgisayar ve İnternet erişimleri, derse ayırdıkları zaman gibi süreç içinde değişebilen konularda süreç içindeki ortalama durumlarını yansıtabilmelerine olanak sağlamaktır.

Uygulama Sonrası Veri Toplama Teknikleri

Uygulama sonrasında, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi, Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi, Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler ve Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinlikleri Öz-Değerlendirmesi olmak üzere dört teknikle nicel ve nitel veri toplanmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi: Uygulama süreci sonunda 20 Ocak 2011 tarihinde öğrencilere dönem sonu sınavında EK 2’de verilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi son-test olarak uygulanmıştır. Bir öğrencinin derse devamsızlık yüzünden dönem sonu sınavına katılmaması nedeniyle 30 öğrencinin 29’undan veri toplanmıştır.

Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi: Öğrencilerin etkileşimlerine ve öğrenmelerine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla açık-uçlu sorulardan oluşan ve EK 18’de verilen Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi” uygulama süreci sonunda öğrencilere uygulanmıştır. Anket önceki iki deneme uygulamasında da kullanılmış ve asıl uygulama için uzman görüşleri alınarak geliştirilmiştir. Uygulamaya katılan 30 öğrencinin tamamı anketi yanıtlamışlardır.

Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama süreci sonrasında 04-20 Ocak 2011 tarihleri arasında toplam 15 öğrenci ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler için ara-görüşmelerde kullanılan ve geliştirilerek Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi üyelerinin görüşüne sunulan Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu (EK 19) kullanılmıştır. Görüşülen öğrenciler Geçerlik ve Güvenirlilik Komitesi önerileri doğrultusunda araştırmacı tarafından belirlenmiştir. Bu öğrencilerin 12'si ile uygulama sürecinde de görüşme yapılmıştır. Öğrencilerin ders etkinliklerine katılım durumları dikkate alınarak ders etkinliklerine diğerlerine göre daha az katılan dört öğrenci, ders etkinliklerine orta düzeyde katılan yedi öğrenci ve diğerlerine göre derse çok yüksek düzeyde katılım gösteren dört öğrenci görüşmeler için seçilmiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinlikleri Öz-Değerlendirmeleri 3: Öğrencilerin uygulama sürecinin son haftasını kapsayan üçüncü öz-değerlendirmeleri 20 Ocak 2011 tarihinde dönem sonu sınavında sunulan ve EK 11'de verilen Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine İlişkin Öz-Değerlendirme Formu ile toplanmıştır.

Veri Analizi ve Yorumlanması

Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerine ve öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonunda toplanan verinin (Çizelge 11) analizinde çeşitli nicel ve nitel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Sagor (2000) veri analizinin veriyi sistematik biçimde düzenleme ve benzer kategorilerde toplama işi olduğunu ifade eder. Bu çalışmada da toplanan nitel veriler araştırma sorularına göre ortak temalar altında özetlenmiş, nicel verilerin analizinden elde edilen bulgular ile birlikte yorumlanmıştır.

Bu bölümde, Çizelge 11'de belirtilen verinin analiz süreçleri, ilgili alt başlıklar altında sırasıyla açıklanmıştır. Genel olarak belirtmek gerekirse, nicel verinin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma ve t-testi kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analizler gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırmasında veri analizinin ürünü, araştırma sürecinde incelenen konuya veya soruna ilişkin katılımcıların olayları açık biçimde anlamalarıdır. Bu süreçte insanların deneyimlerinin nasıl olduğu ve eylemlere nasıl tepkiler verdikleri anlaşılmaya çalışılır (Stringer, 2008). Daha açık bir ifade ile eylem araştırmasında asıl amaç incelenen sınıf veya okulda neler olduğunu anlamak (Johnson, 2005) olduğundan bu çalışmada eylem araştırması sürecinden etkilenen katılımcıların yaşadıklarını anlamak için toplanan verilerin betimsel analiz ile açık biçimde betimlenmesi önemli görülmüştür.

Yıldırım ve Şimşek (2005), betimsel analizde verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlendiğini ve yorumlandığını belirtirler. Bu çalışmada ilgili alanyazın, önceki iki deneme uygulaması bulguları, araştırma soruları ve araştırmacının gözlemleri doğrultusunda; veri analizi öncesinde temalar belirlenmiş ve analizler için tematik çerçeveler oluşturulmuştur. Mills de (2003) veri analizine alanyazın incelemesi ve veri toplama sürecinde ortaya çıkan temaların listelenmesi ile işe başlamayı önerir. Geliştirilen makro ve mikro düzeylerdeki analiz formları ile yapılan betimsel analizlerle, Yıldırım ve Şimşek'in (2005) belirttikleri gibi, toplanan verinin sistematik ve açık biçimde betimlenmesi, betimlemelerin açıklanması, yorumlanması ve neden-sonuç ilişkileri irdelenerek sonuçlara ulaşılması amaçlanmıştır.

Yıldırım ve Şimşek'e (2005) göre nitel verilerin betimsel analizi sürecinde öncelikle bir tematik çerçeve diğer bir ifade ile kategoriler oluşturulur, ardından veriler bu çerçeveye göre işlenir. Elde edilen bulgular tanımlanır ve yorumlanır. Bu çalışmadaki makro düzeyde yapılan veri analizinde Yıldırım ve Şimşek'in önerdiği süreç izlenmiştir. Detaylı betimsel analiz sürecinde ise verilerin tematik çerçeveye işlenmesi sürecine karşılık gelen "verinin kodlanması" konusunda Altrichter ve diğerlerinin (2008) önerdiği iki yöntem izlenmiştir: İlk yöntem tündengelimsel yöntemdir ve buna göre araştırma sorularına ve araştırmacının teoriye ilişkin bilgisine göre veriden bağımsız olarak kategoriler oluşturulur ve veri incelenerek ilgili kategoriler araştırılır. İkinci yöntem olan tümevarımsal yöntemde ise kategoriler verinin dikkatli biçimde incelenmesi sürecinde ve sonunda belirlenir. Altrichter ve diğerlerinin belirttiğine göre, eylem araştırmalarında en uygun olanın bu iki yöntemi birlikte kullanmaktır ve veri analizinden önce bilinenlere göre kategorilerin oluşturulması ancak veri incelenirken ortaya çıkabilecek kategoriler için de açık alanların bırakılması yararlı

olacaktır. Bu çalışmada nitel verilerin mikro düzeydeki analizinde Altrichter ve diğerlerinin önerisi dikkate alınmıştır. Araştırma sorularına, alanyazın incelemesine, veri toplama sürecinde elde edilen deneyimlere, önceki deneme uygulamaları bulgularına ve uzman görüşlerine dayalı olarak betimsel analiz için verinin kodlanacağı tematik çerçeveler oluşturulmuştur. Tematik çerçevelerde veri analizi sürecinde ortaya çıkabilecek yeni temalar için ise boş alanlar bırakılmış ve Johnson'ın da (2005) önerdiği gibi veri analizi sonuna kadar tematik çerçeve yeni oluşabilecek temalar için esnek tutulmuştur. Mikro düzeyde analizlerde makro düzeydekilere göre çok daha detaylı bir inceleme söz konusudur. Strauss ve Corbin'in de (1998) ifade ettikleri gibi bu süreç yapılandırılmış, keskin hatları olan ve durağan bir analiz süreci değil, aksine verinin detayına indikçe şekillenen daha esnek bir analiz sürecidir.

Makro ve mikro düzeyde analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin daha detaylı açıklamalar ve nicel verilerin analizi bu bölümde uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası toplanan veri analizi ve yorumlanması alt başlıkları altında belirtilmiştir.

Uygulama Öncesi Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması

Uygulama öncesi verilerini Çizelge 11'de de gösterildiği gibi, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi ve Etkinlik Seçim Formu ile toplanan nicel veri; hazırlayıcı eğitim kayıtlarına ilişkin veri ile hazırlayıcı eğitim planı oluşturmaktadır. Her veri setinin analizi ve yorumlaması için izlenen adımlar aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi Veri Analizi ve Yorumlanması: Hazırlayıcı eğitim sırasında öğrencilere ön-test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen verilerin analizi uygulama öncesinde gerçekleştirilmiş ve bu süreçte aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

1. Öğrencilerin testlerine birer Test No verilmiştir.
2. Her testten alınan puan hesaplanmıştır. Doğru seçeneğin işaretli olduğu maddelere 1 puan, yanlış seçeneğin işaretlendiği ve boş bırakılan maddelere ise 0 puan verilmiştir. Bu nedenle 21 maddelik testten alınabilecek en yüksek puan 21'dir.
3. Test No:1'den itibaren sırayla 29 testin puanı SPSS ortamına girilmiştir.

4. Ön-test puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.
5. Ön-test puanlarının yorumlanması son-test puanları ile birlikte gerçekleştirilmiştir.

Etkinlik Seçim Formu Verisi Analizi ve Yorumlanması: Öğrencilerin Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli temel alınarak geliştirilen ve Çizelge 10’da özetlenen sekiz değişik etkinlik setinden yaptıkları seçimler uygulama öncesinde incelenmiştir. Etkinlik Seçim Formundan (EK 9) toplanan veriler üzerinde şu işlemler yapılmıştır:

1. Her etkinliği hangi öğrencilerin seçtiği belirlenmiştir.
2. Uygulama öncesinde en çok tercih edilen, en az tercih edilen etkinlikler belirlenmiştir.

Hazırlayıcı Eğitim Planı ve Kayıtlarına İlişkin Verinin Analizi ve Yorumlanması: İki aşamadan oluşan hazırlayıcı eğitim süreci kayıt altına alınmıştır. Hazırlayıcı eğitimin birinci aşamasında gerçekleştirilen yüz-yüze ders video kayıtları, hazırlayıcı eğitimin ikinci aşamasında gerçekleştirilen bilgisayar laboratuvarı eğitimi video kayıtları ile çevrimiçi öğrenme ortamları kayıtları uygulama sürecinin başında incelenmiştir. Bu süreçte aşağıda belirtilen işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Video görüntüleri ve sınıf yoklama listeleri incelenmiş, eğitimlere katılan ve katılmayan öğrenciler belirlenmiştir. Bunun nedeni eğitime katılmayan öğrencileri uygulama başlamadan önce belirlemek ve ders etkinlikleri ve çevrimiçi öğrenme ortamlarının kullanımı konularında bilgilendirmektedir.
2. Hazırlayıcı eğitimin video kayıtları, çevrimiçi öğrenme ortamları kayıtları incelenmiş ve eğitimin tamamlanıp tamamlanmadığı kontrol edilmiştir.

Uygulama Süreci Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması

Çizelge 11’de görüldüğü gibi uygulama sürecinde değişik kaynaklardan çoğunluğu nitel olmak üzere nitel ve nicel veri toplanmıştır. Uygulama sürecinde toplanan verinin Şekil 7’de gösterilen haftalık eylem araştırması döngüsü gereğince haftalık olarak analiz edilmesi ve yorumlanması gerekmiştir. Aşağıda toplanan değişik kaynaklı veri için uygulama sürecinde gerçekleştirilen makro düzeydeki analiz çalışmaları ile uygulama

süreci sonrasında gerçekleştirilmiş olan mikro düzeydeki analiz çalışmaları ve yorumlanması açıklanmıştır.

Çevrimiçi Öğrenme Ortamları Kayıtları ve Yüz-Yüze Ders Video Kayıtları Analizi: Çevrimiçi öğrenme ortamları olan sanal sınıfların, forumların ve dersin blog sayfasının kayıtları ile yüz-yüze öğrenme ortamı video kayıtlarının analizleri uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında olmak üzere iki aşamalı bir süreçte analiz edilmiştir.

Uygulama Süreci Analizleri: Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi (GGK) kararına göre, uygulama sürecinde toplanan yüz-yüze ve çevrimiçi ders kayıtlarının zamanında analiz edilebilmesi için makro düzeyde betimsel analizler gerçekleştirilmiştir. EK 4’te bir örneği verilen “Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formları” deneme uygulamalarından elde edilen bulgulara ve araştırma sorularına göre hazırlanmış ve Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyelerinin önerileri doğrultusunda geliştirilerek haftalık makro analizlerde kullanılmıştır. Eylem araştırması uygulaması sürecinde sistematik biçimde haftalık olarak makro analizler gerçekleştirilmiştir. Makro analiz çalışmalarında aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Her haftanın uygulamasına ilişkin yüz-yüze ve çevrimiçi ders kaydının her biri ilgili haftaya ait GGKT öncesinde araştırmacı ve en az bir Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi uzmanı tarafından izlenmiş ve bu sırada “Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formu” üzerinde gözlemlenen öğeler işaretlenmiştir.
2. Ders kayıtlarında tespit edilen ve formda yer almayan diğer düşünceler form üzerinde ilgili alanlara yazılmıştır.
3. Her hafta sonunda, ilgili haftada her bir öğrenme ortamına katılan öğrencilerin sayıları belirlenmiştir.
4. Araştırmacı ile Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyelerinin birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirdikleri makro analizlerin bulguları ve etkinliklere katılan öğrencilerin sayıları GGKT’lerde paylaşılmış ve eylem planlarının geliştirilmesinde kullanılmıştır.

Uygulama sürecinde yukarıdaki işlemlerde sadece öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri üzerine odaklanılmıştır.

Uygulama Sonrası Analizleri: Uygulama sürecinden sonra, çevrimiçi ve yüz-yüze ders kayıtlarının betimsel analizi mikro düzeyde gerçekleştirilmiştir. Öğrenci-öğrenci,

öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin uygulama süreci boyunca nasıl geliştiğinin ve neden-sonuç ilişkilerinin daha detaylı biçimde ortaya konulabilmesi için mikro düzeyde betimsel analizlere gereksinim duyulmuştur. 12 uygulama haftasına ilişkin dört öğrenme ortamında gerçekleştirilen tüm etkinlikler kayıt altına alınmakla birlikte, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi uzmanları tarafından, mikro analizlerin 12 haftalık uygulamanın tüm haftalarında ve ortamlarında gerçekleştirilmesi yerine öğrenci etkileşimlerinde önemli düşüş ve çıkışların olduğu haftalarda yapılması kararı alınmıştır. Haftalık döngüler halinde eylem planlarının geliştirilmesi nedeniyle, bu haftalar içinde öğrenci etkileşimlerinin düşük olduğu, azaldığı ve yükseldiği haftalar aşağıdakiler dikkate alınarak belirlenmiştir:

- GGKT kararları ve makro analiz süreci bulguları
- Araştırmacı günlükleri ve alan notları
- Çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılan ve yüz-yüze derse gelen öğrenci sayıları

Yukarıda belirtilenlere göre, uygulama sürecinin başından iki hafta, sonlarından iki hafta olmak üzere; ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarının kayıtları detaylı olarak analiz edilmek için seçilmiştir. Her öğrenme ortamı için aynı haftaların seçilmesine ise karşılaştırmaların yapılabilmesi için özellikle dikkat edilmiştir. Belirtilen dört haftanın yüz-yüze ders kayıtlarının ilk birer saatlik bölümleri ve sanal sınıf etkinliklerine ilk 10 dakikada geç gelen öğrencilerin olması nedeniyle sanal sınıf etkinlik kayıtlarının ise son 20 dakikalık bölümleri mikro düzey analize alınmıştır. Farklı-zamanlı öğrenme etkinlikleri için ise blog sayfasına ve tartışma forumlarına belirtilen haftalarda gönderilen tüm iletiler analiz edilmiştir. Böylece, uygulama sonrası mikro düzey analiz için, uygulama sürecinde öğrenme etkinlikleri kayıtlarına ilişkin toplanan tüm verinin %32'si detaylı olarak incelenmiştir.

Yüz-yüze derslerin video kayıtları, sanal sınıf ve forum etkinlikleri kayıtları ile blog sayfası kayıtlarının mikro düzeydeki betimsel analizleri iki boyutta gerçekleştirmiştir. İlki öğrenci-öğrenci, öğrenci-içerik ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerinin analizidir. Bunun için; Öğrencilerin Etkileşimlerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu (EK 20) kullanılmıştır. Öğrencilerin Etkileşimlerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formunun geliştirilmesinde;

1. Öğrenci etkileşimlerine ilişkin alanyazın
2. Toplanan nitel verilerin makro analizlerinde elde edilen bulgular
3. Önceki iki deneme uygulamasının verilerinin analizlerinden elde edilen bulgular
4. Uzman görüşleri dikkate alınmıştır.

Geliştirilen taslak analiz formu ile örnek olarak alınan bir veri seti analiz edilmiştir. Öğrencilerin Etkileşimlerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu ile örnek veri analizi süreci ve bulguları beşinci Tez İzleme Komitesi Toplantısında tartışılmış ve onaylanmıştır.

İncelenen haftalar için yüz-yüze ve çevrimiçi ders kayıtlarının mikro analizinin ikinci boyutu ise öğrenme düzeyi analizidir. Bunun için “Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu” (EK 21) kullanılmıştır. “Öğrenme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu” Bloom Taksonomisi Bilişsel Alanı temel almaktadır. Formun geliştirilmesi sürecinde öncelikle yerli ve yabancı kaynaklarda bilişsel alana yönelik davranışlar incelenmiş ve Bloom ve diğerleri (1965) kaynağı esas alınarak bir taslak geliştirilmiştir. Taslak form kullanılarak deneme analizleri yapılmış ve sonrasında uzman görüşlerine sunulmuştur. Deneme analizi süreci ve bulguları beşinci Tez İzleme Komitesi Toplantısında tartışılmış ve Öğrenme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu onaylanmıştır.

Çevrimiçi ve yüz-yüze öğrenme ortamları kayıtlarının mikro düzeyde betimsel analizi sürecinde şu işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. *Verilerin Yazıya Dökülmesi:* Eş-zamanlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği yüz-yüze ders ve sanal sınıf etkinlikleri kayıtlarından mikro analizlerin yapılacağı haftaların kayıtları seçilmiştir. Bu kayıtlar dikkatli biçimde izlenip yazıya dökülmüştür. Farklı-zamanlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleştiği forum ve blog sayfası kayıtları her hafta için ayrı ayrı bilgisayara kaydedilmiştir. Mikro analizlerin yapılacağı haftaların dökümleri kâğıda basılmıştır.
2. *Yazıya Dökülen Verilerin Kontrol Edilmesi:* Sanal sınıf ve yüz-yüze ders kayıtlarının yaklaşık %30’su ve ilgili verinin kâğıda dökümü incelenmek üzere bir uzmana verilmiştir. İncelemede sonunda ortaya çıkan hatalar düzeltilmiştir.
3. *Analiz Birimlerinin Belirlenmesi:* Sanal sınıf ve yüz-yüze ders dökümleri üzerinde öğrencinin ve öğreticinin bir seferde ifade ettiği kelime, kelime grubu

veya cümle, forum mesajları için her bir bağımsız mesaj, blog yazıları için ise her bir bağımsız yazı veya yorum bir analiz birimi olarak işaretlenmiştir. İşaretlenen analiz birimleri teker teker öğrenci kod isimleri ile numaralandırılmıştır.

4. *Verilerin Kodlanması*: Veri seti dikkatli biçimde okunmuş ve EK 20 ve EK 21'deki analiz formları üzerinde ilgili temalara gerekli kodlamalar yapılmıştır. Analiz formlarında yer almayan temalar için ayrı tema ve alt temalar oluşturulmuştur.
5. *Kodlamaların Karşılaştırılması ve Güvenirlik*: Yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, forum ve blog sayfası verisinin bir bölümü ve mikro analiz formları bağımsız araştırmacılara sunulmuş ve her birinin bir öğrenme ortamı verisini analiz etmesi istenmiştir. Bağımsız araştırmacılarla bulgular üzerinde görüş birliği oranı Miles ve Huberman'a (1994) göre hesaplanmış ve bu çalışmalar güvenilirlik konusu kapsamında açıklanmıştır.
6. *Bulguların Tanımlanması*: Bu aşamada analiz formlarına kodlanan veriler araştırma sorularına göre yeniden düzenlenmiş ve gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.
7. *Bulguların Yorumlanması*: Tanımlanan bulgular araştırma soruları, eylem araştırması sürecinde alınan eylem kararları ve uygulanan eylem planları ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Yukarıda işlemlerle gerçekleştirilen nitel verilerin mikro düzey analizi için veri setinin her biri dörder kez; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik ile öğrenme düzeyi analizlerini gerçekleştirmek üzere dikkatli biçimde okunmuştur. Bununla birlikte, analizlerde yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında birden çok etkileşim biçimi ve çeşitli konulardaki öğrenmeler yer aldığı, iletinin kodu analiz formlarında birden çok yere kodlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin daha çok bilişsel alandaki öğrenmeleri incelenmiştir. Öğrencilerin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında ifade ettikleri görüşlerde, EK 7'de yer alan belirtke tablosundaki dersin amaçlarına yönelik öğrenmeler, başka bir deyişle öğrenme ürünleri belirlenmiştir. Ancak, mikro düzey analizlerde duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de gerçekleştiği görülmüş olduğundan, duyuşsal alana yönelik öğrenmeler de analiz sürecinde

işaretlenmiştir. Bununla birlikte, duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin hangi duyuşsal özellikle ilgili olduğu ve düzeyi incelenmemiştir. Öğrenme etkinlikleri kayıtlarına ilişkin nicel verileri oluşturan katılan öğrenci sayısı ve gönderilen ileti sayıları ise uygulama sürecinde öğrencilerin etkinliklere katılım durumlarını belirlemek için kullanılmıştır. Nicel verilerle oluşturulan grafikler GGKT kararları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Öğrencilerin Etkinliklere ve Etkileşimlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama sürecinde öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildikleri hafta analiz edilip, bulgularının GGKT’de tartışılması sağlanmıştır. Detaylı bir betimsel analiz çalışması için yeterli zaman olmaması nedeniyle, öğrencilerin genel olarak sorunlarını, görüş ve önerilerini belirlemek için makro düzeyde analizler için aşağıdaki işlemler izlenerek gerçekleştirilmiştir:

1. Görüşmeler ses kaydına alınmıştır.
2. Görüşmelerin hemen ardından araştırmacı görüşme ile ilgili alan notu ve günlük yazmıştır.
3. Görüşme sırasında alınan notlar incelenmiş, görüşme ses kayıtları araştırmacı tarafından dinlenmiş ve özetlenmiştir.
4. Özetlerde ortaya çıkan temalar Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyeleri ile paylaşılmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Öz-Değerlendirmeleri 1-2: Uygulama süreci içinde Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine İlişkin Öz-Değerlendirme Formu (EK 11) ile öğrencilerin öz-değerlendirmeleri toplanmıştır. Öğrencilerin öz-değerlendirmelerine ilişkin toplanan nicel ve nitel veriler uygulama süreci içinde incelenmiştir. Uygulama sürecinde öz-değerlendirmelerin toplanmasının hemen ardından, öğrencilerin formda yer alan sorulara yazdıkları yanıtlar değerlendirilmiştir. Öz-değerlendirmelerin detaylı betimsel analizi ise uygulama süreci sonrasında gerçekleştirilmiştir. Öz-değerlendirmelerin detaylı betimsel analizinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin öz-değerlendirme formlarına öğrencilerin kod adları verilmiştir.

2. Öz-değerlendirme sorularına verilen yanıtlarda ortaya çıkan temalar öz-değerlendirme formunun kod numarası ve soru numarası ile birlikte kodlanmıştır.
3. Öğrencilerin etkinliklere katılımları için verdiklerin puanların aritmetik ortalaması her etkinlik için hesaplanmıştır.
4. Öğrencilerin birinci, ikinci ve uygulama sonunda yanıtladıkları üçüncü öz-değerlendirme formuna ilişkin bulgular karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Öğretici Etkinlik Değerlendirmeleri: Uygulama sürecinde öğretici olarak da görev yapan araştırmacı, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretici Değerlendirme Formları (EK 12) ile her öğrencinin etkinliklere katılımını değerlendirmiş ve öğrencilere etkinliklerin tümü için bir katılım puanı vermiştir. Öğreticinin uygulama süreci içinde yaptığı bu değerlendirmeler uygulama süreci içinde yapılan ara-görüşmeler için ders etkinliklerine düşük, orta ve yüksek düzeyde katılan öğrencilerin belirlenmesinde araştırmacının ve Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyelerinin gözlemleri ile birlikte dikkate alınmıştır. Bununla birlikte, öğretici değerlendirmeleri öğrencilere etkinliklere katılımlarına ilişkin uygulama sürecinde detaylı bir dönüt sunma aracı olarak da kullanılmıştır.

Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Etkinliklerine Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi Veri Analizi: Uygulama sürecinde yüz-yüze ders saatinde derse katılan 19 öğrenciye uygulanan Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Etkinliklerine Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi (EK 13) ile toplanan verinin analizi, uygulandığı hafta içinde gerçekleştirilmiş ve bulgular GGKT’de sunulmuştur. Gerçekleştirilen betimsel analiz çalışmasında aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Anketlerin her birine birer anket numarası verilmiştir.
2. Anket sorularına öğrencilerin verdikleri yanıtlar ilgili temalar altında gruplandırılmıştır.
3. Elde edilen bulgular GGKT toplantısında tartışılmış ve haftalık makro analiz bulgularının yorumlanmasında kullanılmıştır.

Dilek ve Şikâyet Kutusu: Yüz-yüze sınıfta bulunan dilek ve şikâyet kutusuna öğrencilerin attıkları görüşler (EK 14) her hafta ders sonrasında okunmuş ve GGKT’lerde tartışılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları görüşler haftalık eylem planlarının oluşturulmasında dikkate alınmıştır.

Araştırmacı Günlüğü ve Alan Notları: Uygulama süreci boyunca araştırmacının yazdığı günlük ve alan notları haftalık eylem planlarının oluşturulmasında ve araştırma bulgularının yorumlanmasında kullanılmıştır.

GGKT ve Haftalık Ders Planlarını Gözden Geçirme Toplantıları Kayıtları: Uygulama süreci boyunca Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve tez danışmanı ile gerçekleştirilen toplantıların kayıtları haftalık olarak incelenmiş ve her hafta alınan eylem kararları uygulama süreci içinde düzenli olarak yazılmıştır. Bu kararlar bulgular bölümünde sunulmuştur. Toplantıların kayıtları, alınan eylem kararlarının gerekçelerinin yazılmasında ve doğrudan alıntılar ile desteklenmesinde kullanılmıştır.

Öğrencilerin Yüz-Yüze Dersteki Çalışma Kâğıtları: Uygulama süreci boyunca, öğrencilerin yüz-yüze dersteki çalışmaları toplanmıştır. Bu çalışmalar uygulama süreci sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin tespit edilmesinde kullanılmıştır. Öğrenme düzeyine ilişkin yapılan bu analizde “Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu” (EK 21) kullanılmış ve yüz-yüze video kayıtları bulguları ile birlikte yorumlanmıştır.

Harmanlanmış Öğrenme Süreci Haftalık Ders Planları: Önceki iki deneme uygulamasına göre şekillenen ve eylem araştırması uygulama süreci boyunca geliştirilen haftalık ders planları bulguların yorumlanmasında kullanılmıştır.

Kişisel Bilgiler Formu: Kişisel Bilgiler Formu’na (EK 6) öğrencilerin verdikleri yanıtların frekansları ve yüzdelikleri belirlenmiş ve katılımcılara ilişkin bilgiler bölümünde sunulmuştur.

Uygulama Sonrası Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması

Uygulama sürecinin sonunda toplanan verinin analiz ve yorumlanma süreci aşağıda açıklanmıştır.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi Veri Analizi ve Yorumlanması: Öğrencilere son-test olarak 20 Ocak 2011 tarihinde dönem sonu sınavında uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi (EK 2) ile toplanan verinin analizinde ve ön-test puanları ile karşılaştırılması sürecinde aşağıdaki işlemler gerçekleştirilmiştir:

1. Öğrencilerin testlerine birer Test No verilmiştir.
2. Her testten alınan puan hesaplanmıştır. Doğru seçeneğin işaretli olduğu maddelere 1 puan, yanlış seçeneğin işaretlendiği ve boş bırakılan maddelere ise 0 puan verilmiştir.
3. Test No:1'den başlamak üzere sırasıyla 29 testin puanı SPSS ortamına girilmiştir. Ancak, ön-test ve son-testi birlikte alan 28 öğrenci olduğundan, 28 öğrencinin test puanı üzerinden işlem yapılmıştır.
4. Son-test puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır.
5. Ön-test ve son-testin puanlarının normal dağılımlar sergilemesi nedeniyle, test puanları arasındaki fark, SPSS paket programında bağımlı örneklemeler için t-testi (Altunışık ve diğerleri, 2002; Büyüköztürk, 2011) ile ortaya konmuştur.

Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi ile Toplanan Verinin Analizi ve Yorumlanması: Uygulama süreci sonunda uygulamaya katılan 30 öğrenciden toplanan anket verisi üzerinde gerçekleştirilen betimsel analiz için öncelikle “tematik çerçeve” oluşturulmuştur. “Tematik çerçeve”nin oluşturulması sürecinde;

- araştırma soruları
- anket soruları
- ilgili alanyazın
- ikinci deneme uygulamasında kullanılan açık-uçlu anketlerin verisinin analizinden elde edilen bulgular
- asıl uygulamada kullanılan anketlere öğrencilerin verdikleri yanıtların araştırmacı tarafından okunmasıyla elde edilen izlenimlerden yararlanılmıştır.

Tematik çerçeve, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi üyeleri ile eğitim programları ve öğretim alanında çalışan bağımsız iki araştırmacının görüşlerine sunulmuştur. Bu tematik çerçeve kullanılarak gerçekleştirilen analiz süreci şöyledir:

1. Öğrencilerin yanıtladıkları anketlere birer anket numarası verilmiştir.
2. Öğrencilerin anketlerdeki sorulara verdikleri yanıtlar dikkatli biçimde okunmuş ve tematik çerçevedeki ilgili temalara anket numarası ve soru numarası verilerek kodlanmıştır.
3. Tematik çerçevede yer almayan yeni temalar tematik çerçeveye anket ve soru numarası ile birlikte eklenmiştir.
4. Elde edilen temalar, alt temalar ve temalara yapılan kodlamaların güvenilirliğinin belirlenmesi için 30 anketin %30'u bir uzmana analiz için verilmiştir. Araştırmacının ve uzmanının bulguları karşılaştırılıp görüş birliği oranı hesaplanmıştır.
5. Tüm anketlerin incelenmesinden sonra gerekli yerlerde doğrudan alıntılar ile öğrenci görüşleri olarak verilen temalar açıklanmıştır.

Bu analizler için oluşturulan tematik çerçeveye analizler sırasında önceden tahmin edilmemiş olan yeni öğrenci görüşlerinin eklenmesi ile çerçeve oldukça genişlemiş ve yeniden ortak temalar altında düzenlenmiştir. Anketlerden elde edilen bu öğrenci görüşleri bulgular bölümünde detaylı olarak sunulduğu için tematik çerçeveye Ek'lerde yer verilmemiştir.

Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri İle İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Yarı-Yapılandırılmış Görüşmeler: Uygulama süreci sonunda 15 öğrencinin katılımı ile gerçekleşen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde ses kayıtları yapılmıştır. Ses kayıtlarının betimsel analizi sürecinde anket verisinin analizi süreci izlenmiştir. Bu amaca yönelik öncelikle “tematik çerçeve” oluşturulmuştur. Tematik çerçevenin oluşturulması sürecinde:

- araştırma soruları
- görüşme soruları
- ilgili alanyazın
- birinci ve ikinci deneme uygulamalarında görüşmelerden elde edilen bulgular

- görüşme süreçlerinde araştırmacının aldığı notlar ve edindiği izlenimlerden yararlanılmıştır.

Görüşmelerin analizinde aşağıdaki işlemler izlenmiştir:

1. *Görüşme deşifrelerinin yapılması*: Ekiz'in (2003) önerdiği gibi, araştırmacı görüşmeleri dikkatli biçimde dinleyerek yazıya dökmüş ve görüşme deşifrelerine birer satır numarası vermiştir. Sonrasında görüşme ses kayıtlarının yaklaşık %10'u ve deşifreleri bağımsız bir araştırmacı tarafından kontrol edilmiştir. Uzman kontrolünde deşifrelerde büyük bir hata olmadığı belirlenmiş ve yapılan deşifreler analiz edilmiştir.
2. *Verilerin tematik çerçeveye kodlanması*: Yukarıda bahsedilen tematik çerçevedeki ilgili temalara görüşme deşifrelerindeki satır noları yazılmıştır. Detaylı okuma sırasında önceden öngörülemeyen temalar için yeni temalar oluşturulmuştur.
3. *Güvenirlilik çalışması*: Görüşme deşifrelerinin %30'u ve tematik çerçevede bir uzmana analiz edilmek üzere sunulmuş ve görüş birliği oranı hesaplanmıştır.
4. *Verilerin Kodlama ve Temalara Göre Tanımlanması*: Erişilen tema ve alt temalar doğrudan alıntılar ile desteklenmiştir.
5. *Bulguların Yorumlanması*: Tanımlanan bulgular araştırma soruları ve diğer bulgular ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır.

Uygulama sonrası anketinin ve uygulama sonrası görüşmelerinin analizi ile öğrencilerin etkileşimlerine ve öğrenmelerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Bu bulgularda, öğrenci-içerik etkileşimi konusu öğrencilerin ders etkinliklerine yönelik görüşleri ile ilişkilendirilmiştir. Çünkü Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilere ders içeriğine yönelik bilgiler hazır biçimde sunulmamıştır. Bunun yerine, öğrencilerin kendilerine yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan çeşitli etkinlikler kapsamında dersin içeriği ile etkileşimde bulunmaları sağlanmıştır. Bununla birlikte, anketler için oluşturulan tematik çerçevede olduğu gibi, görüşmeler için oluşturulan tematik çerçeveye analiz sürecinde yeni temalar eklenmiştir. Bulgular bölümünde bu temalar “öğrenci görüşleri” olarak sunulduğundan, Ek’lerde tematik çerçeveye yer verilmemiştir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinlikleri Öz-Değerlendirme -3: Öğrencilerin üçüncü öz-değerlendirmelerinden elde edilen nitel verinin analizi, uygulama sürecindeki ilk iki öz-değerlendirmede açıklandığı gibi gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 13'te ise araştırma sorularına göre veri toplama ve analizine ilişkin bilgiler özetlenmiştir. Çizelge 11'de yer alıp da Çizelge 13'te yer verilmeyen veri toplama teknikleri ile elde edilen veriler (araştırmacı günlüğü ve alan notları, haftalık ders planları, uygulama süreci görüşmeleri gibi), Çizelge 13'te yer alan verinin yorumlanmasında kullanılmıştır.

Çizelge 13. *Araştırma Sorularını Yanıtlamaya Yönelik Veri Toplama Teknikleri, Veri Türleri, Veri Analizi*

Araştırma Sorusu	Veri Toplama Zamanı	Veri Toplama Tekniği	Veri Türü	Veri Analiz Tekniği
*Harmanlanmış öğrenme sürecinde, eylem araştırması ile ilgili olarak, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik alınan eylem kararları nelerdir?	U. Süreci	GGKT Kayıtları	Nitel	Betimsel Analiz
* Harmanlanmış öğrenme sürecinde, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde sunulan etkinliklere öğrencilerin katılım durumları nedir?	U. Süreci	Öğrenme Yönetim Sistemi Kayıtları	Nicel	Frekans, Yüzde
* Öğrencilerin ön-test son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?	U.Öncesi U.Sonrası	Ön-Test Son-Test	Nicel	t-testi
*Yüz-yüze sınıf ortamında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri nasıldır?	U. Süreci	Yüz-Yüze Ders Video Kayıtları	Nitel	Betimsel Analiz
*Öğrencilerin dersin yüz-yüze öğrenme ortamında ifade ettikleri görüşler ve çalışma kâğıtlarında yazılanlar Bloom taksonomisinin hangi düzeyine girmektedir?		Çalışma Kâğıtları		
*Çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri nasıldır?	U. Süreci	Çevrimiçi Öğrenme Ortamı Kayıtları	Nitel	Betimsel Analiz
*Öğrencilerin dersin çevrimiçi öğrenme ortamlarına gönderdikleri iletiler, bilişsel alanda Bloom taksonomisinin hangi düzeyine girmektedir?				
*Öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik görüşleri nelerdir?	U. Sonrası	Görüşmeler	Nitel	Betimsel Analiz
	U. Süreci	Etkinliklere Yönelik Öz-	Nitel	Betimsel Analiz
*Öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ilişkin öz-değerlendirmeleri nasıldır?	U.Sonrası	Değerlendirmeler	Nicel	
*Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin görüşleri nelerdir?	U.Sonrası	Anketler	Nitel	Betimsel Analiz

Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Uygulanan eylem araştırmasının geçerlik ve güvenirliğine ilişkin açıklamalardan önce, araştırmanın inandırıcılığı ile geçerlik ve güvenirliğinin artmasına katkı sağlayan Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile çeşitleme konuları kısaca açıklanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi

Eylem araştırması sürecinde bir etkileşim ve yaklaşıma ilişkin araştırmacı dışında, araştırmacının güvendiği başka bir uzmanın görüşleri ve bakış açısı önem kazanmaktadır. Böylece, uzmanlığına güvenilen başka bir araştırmacının bilgi, beceri ve deneyimlerinin araştırmaya renk kattığı belirtilmektedir (Baumfield ve diğerleri, 2008). Araştırmacıya yol göstermek, çalışmaları değerlendirmek, verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinin geçerlik ve güvenirliğini artırmak, bulgulara dayalı işlevsel eylemler geliştirmek ve araştırma sürecinin daha nesnel hale gelmesine yardımcı olması amacıyla, bu çalışmada Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi düzenli olarak toplanmıştır.

Bu araştırmadaki Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi;

- Tez danışmanı
- Eylem araştırması süreci ile doktora tez uygulamasını tamamlamış ilköğretim sınıf öğretmenliği alanından bir uzman
- Eylem araştırması ile doktorasını tamamlamış öğretim teknolojileri alanından bir uzman
- Eğitim programları ve öğretim alanından iki uzman olmak üzere beş uzmandan oluşmuştur.

Bu araştırmadaki Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi, ilgili alanyazın (Miles ve Huberman, 1994; Burns, 1999; Mills, 2003; Hendricks, 2006; Herr ve Anderson, 2005; Baumfield ve diğerleri, 2008) ve komite üyelerinin eylem araştırması deneyimleri doğrultusunda, komitenin görevlerine ilişkin aşağıdakileri kararlaştırmış ve yerine getirmiştir:

- Toplantı öncesinde uygulama haftalarının etkinlik kayıtlarını incelemek ve Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formlarını kullanarak öğrencilerin etkileşimlerini değerlendirmek, sorunları tespit etmek

- Üzerinde işaretleme yaptığı ve varsa görüşlerini yazdığı Haftalık Değerlendirme Formlarını toplantıdan önce araştırmacıya teslim etmek
- Haftalık GGKT'ye katılmak
- GGKT'de önceden tespit ettiği sorunları paylaşmak, çözüm önerilerini sunmak
- GGKT'de paylaşılan diğer sorunlara yönelik çözümler önermek
- Araştırmacıya yol göstermek
- GGKT'de alınan kararların haftalık ders planlarına yansıtılıp yansıtılmadığını kontrol etmek
- Uygulama sonrasında yapılan mikro analizden elde edilen bulgularının güvenilirlik çalışmalarına katılmak

Yukarıda belirtilen görevlerden ilk görev olan haftalık değerlendirmeler konusunda, ilk iki hafta yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, blog ve forum ortamlarının tümü her bir üye tarafından değerlendirilmiştir. Ancak, dört ayrı ortamın değerlendirilmesi üyelere çok fazla iş yükü getirmiştir. Bu nedenle, her üye uygulama süreci sonuna kadar kura ile seçilen yalnız bir öğrenme ortamını değerlendirmiştir. Üyelerin bir öğrenme ortamını dikkatli biçimde izlemeleri, ortamı daha iyi tanımalarına ve üzerinde daha çok fikir üretmelerine yardımcı olmuştur. Bu süreçte her bir öğrenme ortamı araştırmacı ve en az bir komite üyesi tarafından haftalık olarak değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, tüm öğrenme ortamlarına ilişkin değerlendirme sonuçları, toplantı sürecinde tüm üyelerle tartışılmıştır.

Öğrencilere hazırlayıcı eğitimin verilmesinin ardından GGKT başlamıştır ve süreç içinde toplam dokuz GGKT yapılmıştır. Araştırmacı ile birlikte her hafta Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyeleri bir önceki hafta gerçekleştirilen uygulamayı tartışmışlardır. Gerçekleştirilen GGKT tarihleri ve saatleri Çizelge 14'te sunulmuştur.

Çizelge 14.

Geçerlik ve Güvenilirlik Komitesi Toplantı Tarihleri ve Saatleri

Toplan No	Tarih	Toplan No	Tarih
GGKT No: 1	12.10.2010 Salı Saat: 10.00	GGKT No: 6	07.12.2010 Salı Saat: 10.00
GGKT No: 2	19.10.2010 Salı Saat: 10.00	GGKT No: 7	14.12.2010 Salı Saat: 10.00
GGKT No: 3	26.10.2010 Salı Saat: 10.00	GGKT No: 8	21.12.2010 Salı Saat: 10.00
GGKT No: 4	02.11.2010 Salı Saat: 10.00	GGKT No: 9	28.12.2010 Salı Saat: 10.00
GGKT No: 5	30.11.2010 Salı Saat: 10.00		

GGKT'lerin tümü ses kaydına alınmıştır. Ses kayıtları araştırmacı tarafından toplantı sonrasında dinlenmiş ve önemli kararlar yazılmıştır. Her toplantıda, bir önceki toplantıda tespit edilen sorunlar, çözüm önerileri, alınan kararlar ve toplantıda değerlendirilecek haftaya ilişkin nicel bulgular yazılı biçimde komite üyelerine sunulmuştur.

Çeşitleme

Çeşitleme, çalışılan konuya farklı açılardan bakmak için değişik yöntemleri kullanmaktır. Farklı açılardan bakan araştırmacı katılımcılarla ilgili daha nesnel ve daha zengin bir resim çizebilir ve durumun tüm açılarını görebilir, karşılaştırabilir (Elliott, 1991; Burns, 1999; Johnson, 2005). Çeşitleme sadece veri toplamada değişik yöntemlerin kullanımını içermez. Veri çeşitlemesi ile birlikte, keşfedici çeşitlemesi, kuram çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesi ve zaman çeşitlemesi olmak üzere beş tür çeşitlemeden bahsedilmektedir (Burns, 1999; Patton, 2002). Bu çalışmada belirtilen beş tür çeşitleme yer almıştır. Çeşitleme konusunda yapılan çalışmalar şunlardır:

- Veri Çeşitlemesi-Yöntem Çeşitlemesi: Çizelge 11'de de görüldüğü gibi, bu çalışmada çok değişik kaynaklı veri kullanılmıştır. Veri toplamada yöntem çeşitlemesi yapılarak veri çeşitlemesi de sağlanmıştır.
- Zaman Çeşitlemesi: Uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında veri toplanmıştır. Uygulama süreci verisinin çoğu 12 haftalık süreç içinde her hafta toplanmıştır. Bu çalışmada zaman çeşitlemesi uygulamanın her aşamasında veri toplanması ile sağlanmıştır.
- Keşfedici Çeşitlemesi: Uygulama sürecinde toplanan veriler, Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formları (EK 4) ile araştırmacı dışında

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyeleri tarafından da analiz edilmiştir. Keşfedici çeşitlemesi eylem araştırmacı sürecinde sorunların tespit edilmesinde olduğu kadar sorunların çözümüne ilişkin eylemlerin belirlenmesinde de GGKT’de sağlanmıştır.

- Kuram Çeşitlemesi: Bu çalışma kapsamında toplanan veriler etkileşim ve öğrenme düzeyi olmak üzere iki değişik özelliğin incelenmesi amacıyla analiz edilmektedir. Bu değişik özellik iki değişik kuramsal çerçeveyi dikkate almayı gerektirir. Bu nedenle, toplanan veriler iki değişik bakış açısıyla analiz edilmiştir.

Çeşitleme konusunda yapılan bu çalışmalar araştırmaya daha fazla derinlik kazandırılmış ve araştırmanın geçerlik ve güvenirliliğinin artmasına katkı sağlanmıştır.

Geçerlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda değişik uzmanlarca tanımlanan pek çok geçerlik türü olduğu belirtilmektedir (Hendricks, 2006). Ancak, eylem araştırmaları nitel araştırmalar arasında sayılsa da, nitel araştırmaların geçerlik ve güvenirliliğini sağlamaya ilişkin standartların eylem araştırmaları için her zaman uygun olmayabileceği vurgulanmaktadır (Herr ve Anderson, 2005). Eylem araştırmalarının geçerliğini artırmaya yönelik alanyazında daha çok Anderson, Herr ve Nihlen (1999) tarafından tanımlanan beş tür geçerlik ölçütüne atıf yapılmaktadır (Burns, 1999; Mills, 2003; Hendricks, 2006; James ve diğerleri, 2008). Bu geçerlik ölçütleri ve bu araştırma kapsamında bu geçerlik ölçütlerinin nasıl karşılandığı aşağıda açıklanmıştır:

Çıktı (Ürün) Geçerliği: Eylem araştırmasının geçerliğinin belirlenmesindeki ölçütlerden birisi uygulanan eylem planlarının sorunların başarılı biçimde çözümünde işe yarayıp yaramadığına ilişkindir (Anderson ve Herr, 1999; Herr ve Anderson 2005; Mills, 2003). Daha öz bir ifade ile çıktı (ürün) geçerliği, eylem araştırmasının “başarılı” olmasının göstergesidir (Anderson ve Herr, 1999). Bu çalışmada uygulanan eylem planlarının başarılı sonuçlar verdiği araştırmacı ve Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi tarafından uygulama süreci boyunca yapılan haftalık makro analizlerde ortaya konulmuştur.

Süreç Geçerliği: Çıktı (ürün) geçerliğinin süreç geçerliğine bağlı olduğu, bu açıdan, eylem araştırması sürecinin niteliğinin çıktıları da etkilediği (Herr ve Anderson,

2005) belirtilmektedir. Hendricks (2006), süreç geçerliğinin belirlenen sorunlara ilişkin elde edilen bulguların doğruluğu, doğru yorumlamaları ve doğru sonuçların elde edilip edilmediği ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Katılımcılarla nitelikli bir ilişki kurma, çalışılan konuda eylem araştırması döngülerini izleme de süreç geçerliğine hizmet etmektedir (Herr ve Anderson, 2005). Bunlara ek olarak, süreç geçerliği için uzun süreli veri toplama, veri çeşitlemesi, doğru veri kaydı, önyargıların açığa çıkarılması, akran sorgulaması gibi stratejiler de önerilmektedir (Hendricks, 2006). Bu çalışmada önerilen stratejiler uygulanmıştır. Uygulama sürecinde eylem araştırması, haftalık bir sistematik döngü içinde gerçekleşmiştir. Araştırmacı katılımcılarla nitelikli bir etkileşim kurmaya çalışmıştır. Sürecin tüm aşamaları Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi tarafından hafta hafta izlenmiştir. Yöntem çeşitlemesi ile değişik türde veriler toplanmış, analiz sonuçlarının güvenirliliği Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi değerlendirmeleri ile karşılaştırılarak test edilmiştir.

Demokratik Geçerlik: Demokratik geçerliğin incelenen sorun ile ilişkili tüm gruplarla işbirliği yapmaya karşılık geldiği (Herr ve Anderson, 2005) ve demokratik geçerlik için eylem araştırmasının tüm katılımcılarının değişik bakış açılarının ortaya konulması ve temsil edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Mills, 2003). Hendricks (2006), paydaşların araştırma sürecine katılmalarına ilişkin kanıt sunmanın demokratik geçerliği artırdığını ve meslektaş sorgulaması, katılımcı kontrolü, sürecin denetlenmesi gibi stratejilerin kullanılabileceğini belirtmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin sürece ilişkin düşünceleri dikkate alınmış ve alınan kararlarda öncelikle öğrenci görüşlerine önem verilmiştir. Sınıfa getirilen dilek/şikâyet kutusuna atılan görüşler, öğrencilerin yaptıkları öz-değerlendirmeler, öğrencilerin ara-görüşmelerde ve ankette dile getirdikleri istekler ve sorunlar öğrencilerin sürece katılımına birer kanıt oluşturmaktadır. Bununla birlikte yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilerin dersin işleyişine yönelik dile getirdikleri görüşler de GGKT’de alınan kararlarda dikkate alınmıştır. Alandan başka araştırmacılar da Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesinde yer alıp araştırma sürecine katılmışlardır. Komitelerdeki uzmanlar süreci sık sık denetlemişlerdir. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi uzmanları ise bununla birlikte verilerin yorumlanması ve eylemlerin planlanması süreçlerinde de etkin katılımcı olmuşlardır.

Katalitik Geçerlik: Eylemsel geçerlik olarak da ifade edilebilen katalitik geçerlik, eylem araştırması ile ilişkili olan tüm bireylerin sosyal gerçekliğe ilişkin anlayışlarının gelişmesi ve sorunun çözümüne yönelik eylemlerde bulunmalarıdır (Herr ve Anderson, 2005). Hendricks (2006) katalitik geçerliği, araştırmanın incelenen konunun anlaşılması, sorunların çözülmesi ve uygulamaların başka örneklerle aktarılması ile ilişkilendirmektedir. Ayrıca eylem araştırması sürecindeki sürekli devam eden yansıtıcı planlamanın katalitik geçerlik için bir strateji olduğunu vurgulamaktadır. Bu çalışmada da haftalık döngüler halinde öğrencilerin etkileşimlerini ve öğrenmelerini artırmaya yönelik planlar bir önceki haftanın verilerinin analiz edilip yorumlanmasıyla geliştirilmiştir. Hem araştırmacı hem de katılımcı öğrenciler süreç boyunca etkileşimi artırmaya yönelik eylemlerde bulunmuşlardır. Öğrenciler Çevrimiçi Etkinliklere Katılma/Katılmama Nedenleri Anketini (EK 13) yanıtlamışlar, dilek/şikâyet kutusuna dersin daha işlevsel olması konusundaki görüşlerini yazıp atmışlar, öz-değerlendirmeler yapmışlar, süreç içinde yapılan ara-görüşmelere katılmışlardır. Bunlarla birlikte öğrenciler seçtikleri ders etkinliklerinde kendilerinden beklenen görevleri yerine getirmek için çaba harcamışlardır. Araştırmacı Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyeleri ile birlikte toplanan verilerin haftalık olarak makro analizlerini gerçekleştirmiş, GGKT’de uygulama süreci derinlemesine tartışılmış, alınan eylem kararları hayata geçirilmiş ve sonuçları izlenmiştir. Tez Danışmanı ile birlikte geliştirilen haftalık ders planları da sürekli yenilenmiş, GGKT kararları planlara yansıtılmıştır. Tüm bu çalışmalar araştırmanın katılımcılarının incelenen özelliklere ilişkin kavrayışlarının gelişmesine ve eylemlerde bulunmalarına yardımcı olmuştur.

Diyalog Geçerliği: Eylem araştırmalarında meslektaş gözden geçirmesi diyalog geçerliğine hizmet etmektedir (Herr ve Anderson, 2005). Bir diğer ifade ile araştırma bulguları ve uygulamalarla ilgili meslektaşlarla eleştirel görüşmeler yapılmasıdır (Mills, 2003). Hendricks (2006) ise diyalog geçerliğine ilişkin araştırma bulgularının paylaşılmasını ve yaygınlaştırılmasını önermektedir. Bu araştırmanın her aşamasında yapılan çalışmalar Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ve Tez İzleme Komitesi ile paylaşılmıştır. Uygulama sürecinde Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile gerçekleştirilen dokuz toplantı ve bu araştırmanın tüm süreçlerinde Tez İzleme Komitesi ile gerçekleştirilen altı resmi toplantı diyalog geçerliğine kanıt teşkil etmektedir. Araştırmacı gerek duyduğu her aşamada Tez İzleme Komitesi üyelerine danışmış,

etkinlik planlarını, veri toplama araçlarını ve veri analiz araçlarını uygulamadan önce komitelerin üyelerine sunmuş, onların görüşlerine göre gerekli düzeltmeleri yaptıktan sonra uygulamıştır.

Güvenirlik Çalışmaları

Güvenirlik çalışmaları kapsamında, uygulama sürecindeki makro düzey analizler ve uygulama süreci sonrası mikro düzey analizlerde birden çok araştırmacının görüş birliği oranları dikkate alınmıştır. Bu kapsamda yapılan çalışmalarda, kodlayıcılar arası görüş birliği ve görüş ayrılıkları sayısı belirlenmiş ve güvenilirlik oranları hesaplanmıştır (Miles ve Huberman,1994).

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen makro analizlerin sonuçları GGKT’lerde her hafta karşılaştırılmıştır. Bir öğrenme ortamında gerçekleşen etkinliklerin kayıtları araştırmacı ve bir Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyesi olmak üzere iki araştırmacı tarafından her hafta makro düzeyde analiz edildiğinden, toplantılarda araştırmacının ve komite üyelerinin birbirlerinden bağımsız olarak belirledikleri sorunlar paylaşılmış ve sorunlu görülen konularda görüş birliğine varılmıştır. Makro düzey analizlerde elde edilen görüş birliğine bir örnek oluşturması amacıyla, analiz edilen verinin yaklaşık %15’i için elde edilen kodlayıcılar arası görüş birliği oranı Çizelge 15’te sunulmuştur.

Bu çalışmadaki nitel veri setinin çok geniş olması nedeniyle, veri setinin detaylı incelemesine dayalı uygulama sonrası analizlerden elde edilen bulguların güvenilirlik çalışmasında; uygulama sonrası anketi, uygulama sonrası görüşmeleri ve öz-değerlendirmelerin yaklaşık %30’u, öğrenme ortamları kayıtlarının ise yaklaşık %15’i kullanılmıştır. Güvenirlik çalışmasına alınan veri seti, üçü Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyesi olan, biri komite üyesi olmayan ancak Eğitim Programları ve Öğretim Alanı uzmanı olan dört bağımsız araştırmacı tarafından analiz edilmiştir. Analiz öncesinde, güvenilirlik çalışmasına katılan araştırmacıya, veri seti, boş analiz formları ve analizlerin nasıl yapılacağı konusunda açıklamalar sunulmuştur. Güvenirlik çalışmalarında her bir veri toplama aracıyla toplanan veri, araştırmacı ve belirtilen bağımsız araştırmacıların biri tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmiştir. Başka bir deyişle, güvenilirlik çalışmalarına katılan bağımsız araştırmacılar, araştırmacının yaptığı kodlamaları görmeden önce, kendileri analiz formlarında gerekli kodlamaları yapmışlardır. Sonrasında, araştırmacı kendi kodlamasıyla güvenilirlik

çalışmasını yapan araştırmacının kodlamasını karşılaştırmıştır. Araştırmacılar arası görüş birliği oranı, her bir veri toplama aracıyla toplanan verinin analizinden elde edilen bulgular için ayrı ayrı hesaplanmış ve Çizelge 15’te sunulmuştur.

Çizelge 15.

Mikro Analiz Bulgularının Güvenirlik Oranları

Makro Düzeyde Analiz Edilen Veri (Uygulama Süreci)	Güvenirlik Oranı (%)	
Sanal sınıf kayıtları	80,50	
Forum tartışmaları kayıtları	80,00	
Blog sayfası kayıtları	80,00	
Yüz-yüze ders video kayıtları	94,66	
Mikro Düzeyde Analiz Edilen Veri (Uygulama Sonrası)	Güvenirlik Oranı (%)	
Öğrencilerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler	94,87	
Açık uçlu anketler	86,95	
Öz-değerlendirme formları	94,37	
	Etkileşim	Öğrenme Düzeyi
	(%)	(%)
Sanal sınıf kayıtları	85,90	94,29*
Forum tartışmaları kayıtları	90,48	91,30
Blog sayfası kayıtları	92,68	88,88
Yüz-yüze ders video kayıtları	87,21	96,91*
Öğrenci yüz-yüze ders çalışma kâğıtları		81, 48*

*ile işaretlenen oran, analiz sonrası görüş birliğine varma toplantısı sonucu elde edilmiştir.

Çizelge 15’te (*) ile işaretlenen sanal sınıf verisi, yüz-yüze sınıf verisi ve çalışma kâğıtları verisi öğrenme düzeyi analizi için yapılan güvenilirlik çalışmasında görüş birliği değeri ilk olarak 0.50-0.70 arasında çıkmıştır. Bu durumda belirtilen veri seti için araştırmacı ve güvenilirlik çalışmasını yapan bağımsız araştırmacılar bir araya gelmiş ve görüş ayrılıklarının bulunduğu kodlamaları teker teker incelemiş, tartışmışlardır. Tartışmalar sonucunda yeniden görüş birliği ve görüş ayrılıkları belirlenmiş ve görüş birliği oranı tekrar hesaplanarak Çizelge 15’teki gibi bulunmuştur. Ancak bu üç güvenilirlik çalışması dışında diğer güvenilirlik çalışmalarında araştırmacı ve güvenilirlik çalışmasını yapan bağımsız araştırmacının bir araya gelip görüş ayrılıkları üzerinde tartışmasına gerek kalmaksızın Çizelge 15’te sunulan değerlere ulaşılmıştır.

Çizelge 15'te sunulduğu gibi, makro düzey analizler için güvenilirlik oranları çevrimiçi öğrenme ortamları için yaklaşık %80, yüz-yüze sınıf için ise %94, 66'dır. Mikro düzey analizlerde ise; Çizelge 15'te görüldüğü gibi, öğrenci görüşlerine ilişkin bulguların güvenilirlik oranları % 86,95 ile % 94,87 arasında değişmektedir. Öğrenme ortamları kayıtlarına ilişkin mikro düzey analizlerle elde edilen etkileşim ve öğrenme düzeyi bulgularının güvenilirlik oranları da benzer biçimde %87,21 ile %96,91 arasında değişmektedir. Yüz-yüze ders çalışma kâğıtları öğrenme düzeyi bulguları için ise güvenilirlik oranı %81.48 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda, bulunan kodlayıcılar arası güvenilirlik değerlerinin oldukça yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırmacı Önyargısına Karşı Alınan Önlemler

Araştırmalardaki araştırmacı önyargısına ilişkin neler yapıldığının açıklanması önemli görülmektedir (Herr ve Anderson, 2005). Eylem araştırması gibi araştırmacının katılımcı olduğu araştırmalarda nesnel olmanın daha zor olduğu ve bulguların kişisel önyargıları yansıtıp yansıtmadığının eleştirel biçimde incelenmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Mills, 2003; Herr ve Anderson, 2005). Mills (2003) ise, bir araştırma sürecinin sistematik ve disiplinli bir biçimde gerçekleşmesinin araştırmacı önyargısını azaltma konusunda önemli olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte, Burns (1999), araştırmacı önyargısını gözlemlemede yansıtıcı günlüklerin incelenmesini önermektedir. Bu çalışmada araştırmacı önyargısını eleştirel biçimde açığa çıkarmak için birtakım stratejiler izlenmiştir. Bunlar şunlardır:

- Eylem araştırması sürecinin sistematik ve disiplinli bir biçimde gerçekleştirilmesi
- GGKT'lerde araştırmacının kendi bakış açısıyla ortaya koyduğu durumun eleştirel biçimde tartışılması ve komite üyelerinin değerlendirmeleri ile karşılaştırılması
- Araştırma süreci içindeki veri analizinin nesnelliğini artırmaya yönelik değerlendirme formlarının geliştirilmesi ve bu formların süreç boyunca en az iki uzman tarafından kullanılarak verinin yorumlanması
- Araştırmacının düzenli ve oldukça detaylı günlük yazması

Yukarıda özet olarak belirtilen çalışmalar, çeşitleme çalışmaları, GGKT'ler ve yapılan diğer geçerlik-güvenirlik çalışmaları ile araştırmacı önyargısının bulguları ve eylemleri etkilemesine engel olunmaya çalışılmıştır.

Etik Konular

Hendricks (2006), araştırma için gerekli izinlerin alınmasının araştırmacıyı, araştırmanın katılımcılarını ve üniversiteyi koruyacağını belirterek izin sürecinin önemini vurgulamaktadır. Bu çalışmadaki tüm uygulamalar için fakülte yönetiminden ve katılımcılardan izin alınmıştır. Eylem araştırması uygulaması için alınan resmi izin belgesi EK 22'de sunulmuştur. Eylem araştırması öncesindeki ilk tanışma dersinde, öğrencilerin araştırmaya katılımlarına yönelik ilk sözlü izinler alınmış, ardından EK 23'de sunulan Öğrenci İzin Formu ile katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerle yapılan görüşmeler için ve uygulanan diğer araçlar için de öğrencilerden yazılı ve sözlü izinler alınmıştır.

Eylem araştırması sürecinde çevrimiçi öğrenme ortamlarının kayıtları öğrenciler tarafından her zaman ulaşılabilir olmuştur. Böylece araştırma verilerinin öğrencilerle paylaşılmasına ve araştırmanın şeffaflığının artmasına katkı sağlamıştır. Ancak yüz-yüze ders kayıtları dersin web sitesinde yayımlanmamıştır. Bunun nedeni öğrencilerin kimilerinin yüz-yüze ders kayıtlarının yayımlanmasını istemediklerini araştırmacıya bildirmeleridir.

Dersin web sitesine, kullanıcı adı ve şifresi olan derse kayıtlı katılımcılardan başkasının erişmesi engellenmiştir. Bu önlem sayesinde de katılımcıların kendilerini güvende hissetmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrenme ortamlarından verilen örneklerde ise öğrencilerin fotoğrafları ve isimleri gizlenmiştir. Bununla birlikte, bulguların sunumunda da öğrencilerin gerçek isimleri gizlenmiştir.

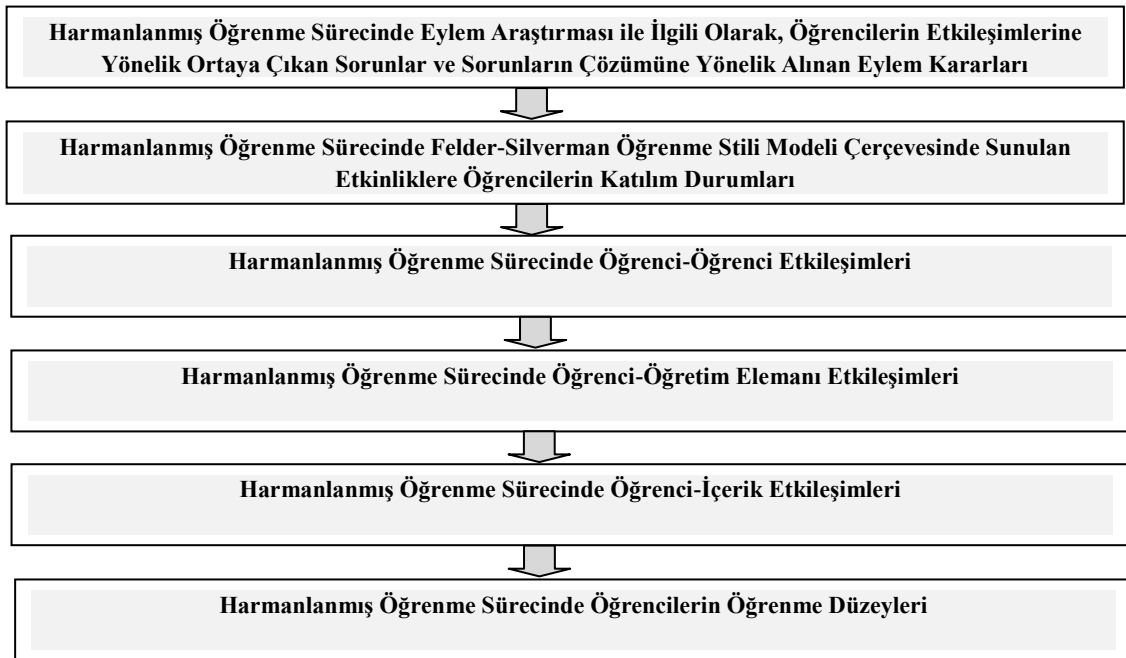
Özetle, araştırmanın ikinci bölümü olan yöntem bölümünde, ilk olarak araştırma sürecinde gerçekleştirilen kapsamlı çalışmaları gösteren akış şemasına, ardından eylem araştırması modeline yer verilmiştir. Araştırma modeli kapsamında, eylem araştırması türü, eylem araştırması uygulamasına neden gereksinim duyulduğu ve eylem araştırması süreci açıklanmıştır. Sonrasında ise harmanlanmış öğrenme ortamları ve etkinlikleri belirtilmiştir. Araştırmacı rolünün katılımcı olduğunun vurgulanmasının ve öğrenci

katılımcılar ile ilgili bilgilerin sunumunun ardından, veri toplama ve analiz süreci açıklanmıştır. Veri toplama ve analiz süreci için uygulama öncesi, uygulama süreci ve uygulama sonrası toplanan veri ve analizi sunulmuştur. Çok çeşitli nitel ve nicel veri toplama teknikleri ile toplanan araştırma verisinin analizinde frekans, yüzde, t-testi ve betimsel analizlerin gerçekleştirildiği, betimsel analizlerin uygulama sürecinde makro düzeyde, uygulama sonrasında ise mikro düzeyde yapıldığı vurgulanmıştır. Veri toplama ve analiz ile ilgili açıklamaların ardından geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına değinilmiştir. Bu kapsamda, çeşitleme yapılmasının ve Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'nin katkıları açıklanmıştır. Yöntem bölümünde son olarak araştırmacı önyargısına karşı alınan önlemlere ve etik konulara yer verilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Eylem araştırmaları gibi uygulayıcı araştırmalarında bulgular sunulurken öncelikle neler olduğu sorusuna yanıt verildiği belirtilmektedir (Robinson ve Lai, 2006). Bu çalışmanın bulgular bölümünde de, eylem araştırması uygulama süreci boyunca neler olduğu, özellikle ilk iki araştırma sorusuna yönelik bulgular kapsamında yer almıştır. Altı araştırma sorusuna yönelik bulgular Şekil 15’de gösterilen sıra takip edilerek sunulmuştur.



Şekil 15. Bulguların Sunum Sırası

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Eylem Araştırması ile İlgili Olarak, Öğrencilerin Etkileşimlerine Yönelik Ortaya Çıkan Sorunlar ve Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Eylem Kararları

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmanın birinci sorusu şöyledir:

Birinci Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde eylem araştırması ile ilgili olarak, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik alınan eylem kararları nelerdir?

Yukarıda verilen birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular kapsamında, uygulama haftaları için düzenlenen GGKT’lerde görüşülen sorunlara ve alınan eylem kararlarına yer verilmiştir. Oniki haftalık uygulama sürecinde, etkin olan her uygulama haftasında bir GGKT olmak üzere toplam dokuz GGKT yapılmıştır. Ancak, arasınav ve bayram tatili haftalarında üç hafta Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi toplanamamıştır. Geçerlik ve Güvenirlik Komitesinin görevleri ve komite toplantılarında alınan önemli kararlar çalışmanın yöntem bölümünde özetlenmişti. Bu bölümde ise, her bir GGKT’de görüşülen sorunlar ve bu sorunların çözümüne ilişkin alınan eylem kararları, Çizelge 16’da sunulmuştur. Uygulama sürecinde belirlenen sorunlar; dersin dört öğrenme ortamını oluşturan yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfası kayıtlarının, yöntem bölümünde de açıklandığı gibi, haftalık ve makro düzeyde “Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formları” (EK 4) kullanılarak analiz edilmesiyle belirlenmiştir. Bu bağlamda, Çizelge 16’da sunulan, uygulama sürecinde öğrencilerin etkileşimlerine yönelik ortaya çıkan sorunlar, makro düzey analizlerden elde edilen bulguları da kapsamaktadır. Çizelge 16’da, GGKT’lerde haftalara göre tartışılan sorunlar ve alınan kararlar ile birlikte, kararların alındığı GGKT’nin kaçınıcı GGKT olduğunu gösteren GGKT no, GGKT ses kayıtlarının süresi ve GGKT’ye katılanların sayısı da gösterilmiştir.

Çizelge 16. Uygulama Sürecinde Haftalara Göre Ortaya Çıkan Sorunlar, Çözümüne Yönelik Alınan Kararlar ve İlgili GGKT Toplantıları

İlgili Hafta	Ortaya Çıkan Sorunlar	Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Eylem Kararları	GGKT		
			No	Dk.	KS
1. Hafta	İki grupta başlayan uygulamanın tek grubun seçilmesi ile sürdürülmesinin uygun olup olmadığı sorunu	İki hafta boyunca her iki grubun da gözlenip, bir grubun eylem araştırması grubu olarak seçilmesi, seçilen grubun yüz-yüze derste dilek/şikâyet kutusunun olması	1	93 dk.	5
	Grup 1 ve Grup 2'deki dörder öğrenme ortamını araştırmacı ile birlikte hangi üyelerin izleyeceği	Her iki gruptaki her ortamın araştırmacı ve en az iki komite üyesi tarafından izlenmesi			
2. Hafta	Sanal sınıflara yeterli katılımın olmaması	Hafta sonu ve akşamları sanal sınıf etkinliklerinin gerçekleştirilmesi	2	106 dk.	6
	Yüz-yüze ders kayıtlarının yayımlanmasını bazı öğrencilerin istememesi	Yüz-yüze ders kayıtlarının yayımlanmaması			
	Blog sayfasındaki karikatürlerin ders ile ilişkisinin kurulmaması	Öğrencilere çevrimiçi etkinliklere katılmalarının önemi ve nasıl katılacakları			
	Öğrencilerin başka kaynaklardan aldıkları bilginin kaynağını göstermemeleri	konusunda yüz-yüze sınıfta açıklamalar yapılması			
	Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılmalarının yetersiz olması				
3. Hafta	Öğrenme düzeylerinin araştırmacı ve Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Üyeleri tarafından makro düzeyde analiz edilememesi	Öğrenme düzeylerinin mikro düzeyde analiz edilmesi gerektiği ve mikro düzey analizlerin uygulama sonrasında yapılması	3	83 dk.	5
	Grup 1 ve Grup 2'den birinin eylem araştırması grubu olarak seçimi	Grup 1'in uygulama grubu olması			
	Sanal sınıflarda öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmaması	Sanal sınıflarda öğreticinin biraz daha geri planda durması			
	Yüz-yüze sınıf kamera görüntülerinde grup çalışmalarındaki öğrencilerin konuştuklarının duyulmaması	Yüz-yüze sınıfta daha dinamik kamera çekimi yapılması			
	Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin soru yöneltmemesi	Yüz-yüze ders planına öğrencilerin soru yazması için etkinliklerin eklenmesi			
	Yüz-yüze dersin uzun ve konu anlatımlarının yorucu bulunması	Yüz-yüze ders saatinin iki saate indirilmesi ve konu anlatımının azaltılması			
	Blog sayfası etkinliğinde kaynak gösterme ve yayımlanan materyallerin dersle ilişkisini belirtme konularında sorun olması	Öğrencilerin blog sayfasına ısınmaları için dersle doğrudan ilişkisi olmayan görsel öğeler yayımlamalarına bir süre daha izin verilmesi			
	Forumlarda pek çok yeni tartışma konusunun açılması	Öğrencilerin sadece açık-uçlu sorularla ilgili forumda konu açmaları için uyarılması			
	Komite üyelerinin araştırmacı ile birlikte seçilen grubun dört öğrenme ortamını makro düzeyde nasıl değerlendirecekleri	Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyelerinin her birinin bir öğrenme ortamını kura ile seçmesi ve uygulama süreci boyunca araştırmacı ile birlikte izlemesi			

Çizelge 16 (Devamı)

İlgili Hafta	Öne Çıkan Sorunlar	Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Eylem Kararları	GGKT		
			No	Dk.	KS
4. Hafta	Yeni fikirleri ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumlarına katılımın az olması	Öğrencilerin yeni fikirleri paylaşma ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forum etkinliklerine alışmaları için onlara zaman tanınması	4	101 dk.	4
	Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumunda, gelen yanıtlara dönüt verilmemesi	Forum etkinliklerinde öğrencilerden beklenenlerin yüz-yüze sınıfta öğrencilere hatırlatılması			
	Forum ortamında tartışmaya ilişkin öğreticinin sorularına yanıt verilmemesi				
	Çevrimiçi etkinliklere genellikle aynı öğrencilerin katılmaları	Öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda haftada en az üç kez katılmaları, giriş yapmaları konusunda yüz-yüze sınıfta uyarılması			
	Blog ortamına katılımın az olması ve blogda yayımlanan görsel materyallerin ders ile ilişkisinin kurulmaması, kaynak gösterilmemesi	Öğrencilere, blog sayfası etkinliklerinde kendilerinden beklenenler konusunda yüz-yüze sınıfta uyarıların yapılması			
	Ara sınavlar ve bayram nedenleriyle üç hafta boyunca derslerin olmaması	Üç haftalık ders tatilinde sadece farklı-zamanlı forum ve blog etkinliklerinin sürdürülmesi			
5. Hafta	Yeni fikirleri paylaşma ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumlarına katılımın az olması	Yeni fikirleri paylaşma ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumlarının yerinin ders menüsünü kapsamındaki listede üst sıraya alınması	5	67 dk.	4
	Dört öğrencinin çevrimiçi öğrenme ortamlarına hiç katılmaması	Öğrencilerin etkinliklere katılmama nedenleri ve yaşadıkları sorunlar ile ilgili görüşlerinin uygulama sürecinde bir anket ve görüşmelerle toplanması			
	Blog etkinliklerine katılımın olmaması	Katılımın olmadığı etkinliklerde araştırmacının ilk katılımı yapması			
	Yüz-yüze sınıfta büyük grup tartışmalarında öğrencilerin birbirlerine yeterince dönüt vermemeleri	Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin birbirlerine dönüt vermeleri konusunda açıklama yapılması, cesaret verilmesi, yönlendirmelerin yapılması			
	Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin oluşturdukları soruların, yanıtları gerçekten merak edilen sorular olmaması	Öğrencilerin özellikle merak ettikleri soruları yöneltmeleri konusunda yüz-yüze sınıfta uyarılması			
	Sanal sınıfta öğretici yönlendirmesi olmadığında öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine dönüt vermemesi	Sanal sınıfta öğreticinin yönlendiricilik rolüne devam etmesi			
	Öğrencilere ara değerlendirmelerin nasıl gönderileceğinin belirsiz olması	Öğrencilere değerlendirmelerin e-posta ile özel olarak gönderilmesi			

Çizelge 16 (Devamı)

İlgili Hafta	Öne Çıkan Sorunlar	Sorunların Çözümüne Yönelik Alınan Eylem Kararları	GGKT		
			No	Dk.	KS
5.Hafta Devamı.	Açık uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumundaki sorulara verilen yanıtların öğrenciler tarafından özetlenmemesi, nitelikli soru yazılmaması	Yüz-yüze sınıfta her forum etkinliğinden beklenenlerin tekrar açıklanması	5	67 dk.	4
	Öğrencilerin, öğreticinin forumlarda yer alan önemli ve yönlendirici sorularına yanıt vermemeleri				
6., 7. 8. Haftalar	Altıncı Haftada Arasınay Haftası Nedeniyle Eş-zamanlı Etkinlikler ve GGKT Gerçekleştirilmemiştir.		-	-	-
	Yedinci Haftada Bayram Tatili Nedeniyle Eş-zamanlı Etkinlikler ve GGKT Gerçekleştirilmemiştir.		-	-	-
	Sekizinci Haftada Arasınay Haftası Nedeniyle Eş-zamanlı Etkinlikler ve GGKT Gerçekleştirilmemiştir.		-	-	-
9.Hafta	Gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumuna katılım artarken diğer forumlara katılımın azalması	Yüz-yüze sınıfta ve sanal sınıfta, öğrencilerin farklı-zamanlı çevrimiçi etkinliklere de katılmaları konusunda hatırlatmaların yapılması	6	75 dk.	5
	Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin etkinliklere katılmada isteksiz görünmesi	Yüz-yüze sınıf dersinde ısınma etkinliklerinin yapılması			
	Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin birbirlerine yeterli dönüt vermemeleri	Öğrencilerin birbirlerine dönüt vermeleri için “dönüt kutusu” yapılması			
	Öğrencilerin sanal sınıf etkinlik saatlerini unutmaları	Her sanal sınıf etkinliği için öğrencilere kısa mesajlarının gönderilmesi			
10.Hafta	Yeni fikirleri paylaşma forumuna katılımın diğer forumlara göre az olması	Yüz-yüze sınıfta yeni fikir geliştirmenin ve yaratıcılığın öneminin vurgulanması, yaratıcı düşüncenin övülmesi, öğrencilerin bu konuda cesaretlendirilmesi	7	79 dk.	6
	Blog etkinliğine az sayıda öğrencinin katılması	Blog etkinliğinin kapsamının geliştirilmesi, öğrenci güncesi, sınıf gazetesi gibi			
	Blog etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmaması	işletilmesi, yüz-yüze sınıfta blogun yeni işlevinin tanıtılması			
	Çevrimiçi etkinliklerdeki etkileşimin yeterli görülmemesi	Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılmaları konusunda cesaretlendirilmeleri			
11. Hafta	-	Öğrenci etkileşimlerine yönelik bir sorunun görülmemesi nedenleri ile gelinen durumun bir hafta izlenmesi	8	101 dk.	5
12. Hafta	-	İzleme haftasında öğrencilerin etkileşimlerinin düzeyinin artmaya devam etmesi, öne çıkan bir sorun olmaması nedeniyle uygulamanın tamamlanması	9	91 dk.	6

GGKT: Geçerlik ve Güvenirlik Toplantısı, **No:** Toplantı No, **Dk.:** Toplantı Süresi (Dakika), **KS:** Katılımcı Sayısı

Çizelge 16’da görüldüğü gibi, 12 haftalık uygulama sürecinde gerçekleştirilen dokuz GGKT’de pek çok sorun tartışılmış ve sorunlara ilişkin eylem kararları alınmıştır. Bu sorunlar ve sorunların çözümüne yönelik alınan eylem kararlarının işlevselliği de toplantılarda tartışılmıştır. Her toplantıda bir önceki haftanın eylem kararlarının işe yarayıp yaramadığı da ayrıca tartışılmış olmakla birlikte, Çizelge 16’da sadece öne çıkan sorunlara ve bu sorunlara yönelik kararlara yer verilmiştir. Kararların işlevselliği ise bulguların yorumlanmasında ele alınmıştır.

Çizelge 16’da görüldüğü gibi, arasınay ve bayram tatillerinde GGKT gerçekleştirilememiştir. Beşinci GGKT ise beşinci uygulama haftasının hemen ardından değil, sekizinci haftanın sonunda toplanmıştır. Bunun nedeni ise, altıncı, yedinci ve sekizinci haftalarda sürdürülmesi kararlaştırılan farklı-zamanlı etkinliklerin de beşinci GGKT’de değerlendirilmesidir. Çizelge 16’da GGKT No’ları ile birlikte toplantı süreleri ve katılımcı sayıları da verilmiştir. Buna göre, toplamda 796 dakikalık GGKT ses kaydı incelenmiş ve bulgularına özet biçimde yer verilmiştir. En az dört, en fazla altı katılımcı ile gerçekleşen GGKT’lerde alınan kararlar, toplantılara katılamayan geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyelerine toplantı sonrasında sunulmuş, görüşleri ayrıca alınmıştır.

Çizelge 16’da gösterilen uygulama haftalarında ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin alınan kararlar ise aşağıda haftalara göre sırasıyla açıklanmıştır.

Birinci uygulama haftası. Birinci uygulama haftası, hazırlayıcı eğitim haftasını izleyen ilk haftadır ve bu haftanın içinde birinci GGKT gerçekleştirilmiştir. Birinci GGKT’de iki grup ile başlayan uygulamanın iki gruba devam etmesinin uygun olup olmadığı konusu tartışılmıştır. Bu konuda bir komite üyesi konuyu şöyle belirtmiştir:

“Şimdi bu sorun benim kafama takıldı, niye bir sınıf değil. Şimdiye kadar yapılan eylem araştırmalarında ben hiç iki, üç grup görmedim.” (SD-GGKT No.1)

Bu konuya yönelik olarak bir grubun seçilmesi ile uygulamaya devam edilmesi ancak iki hafta boyunca her iki grubun da gözlenmesi kararı alınmıştır. Seçilen grup yüz-yüze derslerine, öğrencilerin derse ilişkin görüşlerini rahatlıkla yazıp atabilecekleri bir “dilek/şikâyet kutusu” ile gidilmesi, dersin başında öğrencilere kutunun tanıtılması, kutunun ders sürecinde sınıfta bir köşede tutulması kararı da alınmıştır. Bu kararlara ek olarak, iki uygulama grubundaki dört ortamın araştırmacı ve en az iki komite üyesi

tarafından izlenmesi ve makro düzey değerlendirme formları ile değerlendirilmesi kararı alınmıştır.

İkinci uygulama haftası. Araştırmacı ve geçerlik ve güvenirlik komitesi uzmanları tarafından, birinci ve ikinci uygulama haftaları Grup 1 ve Grup 2 için ayrı ayrı izlenmiş, değerlendirilmiştir. İkinci uygulama haftası sonunda toplanan ikinci GGKT’de, genel olarak öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılmadıkları ve kendilerinden beklenen etkileşimleri sergilemedikleri tartışılmıştır. Bu soruna yönelik iki komite üyesinin görüşleri şöyledir:

“Fazla etkileşim yok” (KS-GGKT No.2).

“Öğrenci sayılarına oranladım biraz da... Mesaj sayısı bazında çok düşük olmasa bile katılan öğrenci sayısı düşük” (LŞ-GGKT No.2).

Çevrimiçi etkinliklere katılımın önemi ve öğrencilerden beklenenlerin yüz-yüze derste öğrencilere açıklanması yönünde bir karar alınmıştır.

Uygulama sürecinde tüm yüz-yüze ders saatleri video kaydına alınmıştır. Ancak araştırmacı, bazı öğrencilerin video kayıtlarının dersin web sitesinde yayımlanmasını istemediklerini kendisine belirttiklerini GGKT’de ifade etmiştir. Bunun üzerine video kayıtlarının yayımlanmaması kararı alınmıştır. Sanal sınıflara katılımın az olması da ikinci toplantıda tartışılan konular arasındadır. Bu toplantıda sanal sınıfların gerekli olup olmadığı konusu da ayrıca tartışılmış ve sanal sınıf etkinliklerinin uygulanmasına devam edilmesi, ancak etkinlik saatlerinin öğrencilerin katılabilecekleri saatlere göre ayarlanması kararı alınmıştır.

Üçüncü uygulama haftası. Grup 1 ve Grup 2, üçüncü uygulama haftasında da araştırmacı ve komite üyeleri tarafından izlenmiş, üçüncü GGKT’de öne çıkan sorunlar tartışılmıştır. Bu toplantıda yöntem bölümünde de açıklandığı gibi öğrenme düzeyinin makro düzey analizlerle belirlenmesinin çok zor olduğu tartışılmıştır. Bir komite üyesi bu konuda şöyle söylemiştir:

“Bu şekilde çok olanaksız oluyor. Onun orada bilgi düzeyinde mi, kavrama düzeyinde mi, uygulama düzeyinde mi olduğunu, ... onun ben ayırdına varamıyorum incelerken.” (BÇA-GGKT No.3)

Üçüncü GGKT’de, öğrenme düzeyi analizlerinin için mikro düzey analizlerin uygulama sonrasında daha geniş zamanda yapılması kararı alınmıştır. Üçüncü GGKT’de tartışılan bir diğer sorun ise Grup 1 ve Grup 2’den hangisinin uygulama grubu olarak seçileceği sorunu olmuştur. Bu çalışmanın yöntem bölümünde belirtilen gerekçeler toplantıda

tartışılmış ve Grup 1 uygulama grubu olarak seçilmiştir. Bu gerekçeler kısaca; ders planların ilk olarak Grup 1’de uygulanması ve araştırmacının ilk uygulamadan edindiği deneyimleri Grup 2’deki uygulamasına yansımaları, Grup 2 öğrencilerinin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin Grup 1’e göre daha iyi olmasıdır. Bu gerekçelere göre yapılan seçim konusunda bir komite üyesi şöyle söylemiştir:

“Bence de Grup 1 daha mantıklı.” (LŞ- GGKT No.3)

Sanal sınıfta öğrenci-öğrenci etkileşiminin olmaması başka bir önemli sorun olarak belirtilmiştir. Sanal sınıflarda öğrenci-öğrenci etkileşiminin geliştirilmesine yönelik olarak öğreticinin biraz daha geri planda durması, öğrencilerin birbirlerine soru yönelmeleri ve birbirlerine dönüt vermeleri için yönlendirmesi kararı alınmıştır. Bu karara yönelik üyelerden biri şöyle söylemiştir:

“Öğretici olarak sen sadece konuyu ve tartışmayı başlatıp, aralarda müdahale etsen. Yani soru-yanıt şeklinde değil de. Sen sadece, evet arkadaşlar, bu hafta örnek olayımız bu, mesela örnek olay incelemesinde, burada program geliştirme ile ilgili kavramları tartışmaz deyip başlatsan, öğrenciler tartışsa, tartışarlarsa, aralarda sen aslında bu böyle değil, şu şekilde de düşünebilir, ya da yanlış yaptıklarında aralara girsen” (BÇA-GGKT No.3)

Üçüncü GGKT’de ayrıca yüz-yüze sınıfta kamera çekiminden kaynaklanan sorunlara değinilmiş, bu soruna yönelik olarak daha dinamik çekimler yapılması ve sandalye düzeninde esnekliğin olması yönünde karar alınmıştır. Bu doğrultuda, büyük grup tartışmasına yönelik etkinliklerde sandalyelerin U düzeninde yerleştirilmesi, küçük grup çalışmalarında ise grup üyelerinin birbirlerini görebilecekleri biçimde sandalyelerin düzenlenmesi kararı alınmıştır. Yüz-yüze sınıftaki diğer sorun ise öğrencilerin birbirlerine soru yöneltmemeleri olarak belirlenmiştir. Bu soruna yönelik ders planlarında öğrencilerin birbirlerine soru yöneltmelerini sağlayıcı etkinliklere yer verilmesi kararı alınmıştır. Bu karara yönelik yapılan çalışmayı araştırmacı şöyle ifade etmiştir:

“Yüz-yüze sınıfta öğrencilerin de soru yöneltmesine yönelik önlemler alınmasına karar verilmişti önceki hafta. Bu doğrultuda planda değişikliklere gittik ve öğrenciler grup çalışmalarında kendileri soru oluşturdular ve sınıfa yönelttiler. Dolayısıyla öğrencilerin sorularına da sınıfta yer verildi.” (Araştırmacı – GGKT No.4)

Araştırmacı GGKT toplantılarına, birinci GGKT’de alınan karar gereği, yüz-yüze sınıfta yer alan dilek/şikâyet kutusuna atılan görüşleri de götürmektedir. Üçüncü uygulama haftasında yüz-yüze derste kutuya atılan ve ders süresine ve derste konu anlatımlarına ilişkin olan aşağıdaki iki farklı görüş de GGKT’de tartışılmıştır:

“Ders öğleden sonra olduğu için çekilmiyor.”

“Ders çok harika, özellikle sanal sınıf. Ama teorik olarak dersi biraz kısa işleyelim. Çünkü sıkılıyoruz.”

Bu görüşler üçüncü GGKT’de değerlendirilmiş ve 15.00-18.00 saatleri arasında gerçekleştirilen yüz-yüze etkinliklerin iki saate indirilmesi, dersteki etkin öğrenmeye yönelik etkinliklerin yanısıra yer verilen düz anlatım ile gerçekleşen öğretme etkinliklerinin azaltılması kararları alınmıştır. Üçüncü GGKT’de forum ve blog ortamlarında öne çıkan sorunlara da yer verilmiş ve bunların çözümüne ilişkin öğrencileri yönlendirmeye yönelik kararlar alınmıştır. Üçüncü GGKT’de en çok tartışılan konulardan biri ise Grup 1’in yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve blog sayfası ortamlarını kimin değerlendireceği konusudur. Bu konuda aşağıdaki gibi bir öneri gelmiş ve oy birliği ile kabul edilmiştir:

“Şöyle olsa, görev dağılımı yaparsak, herkes bir şeye sürekli baksa, dönem sonuna kadar, yani paylaşacak. Yani mesela ben her hafta yüz-yüze sınıfa bakarsam, yüz-yüze sınıfta etkileşim artmış mı artmamış mı onunla ilgili bir veri olur en azından.” (LŞ- GGKT No.3)

Bu öneri tartışılmış ve her öğrenme ortamının araştırmacı ile birlikte bir Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi üyesi tarafından uygulama süreci sonuna kadar izlenmesi kararı alınmıştır.

Dördüncü uygulama haftası. Bu haftada sadece Grup 1’in öğrenme etkinlikleri izlenmiş ve öne çıkan sorunlar dördüncü GGKT’de tartışılmıştır. Tartışılan sorunlardan ilki, yeni fikir geliştirme ve gerçek yaşam örneklerini paylaşmaya yönelik hazırlanan tartışma forumlarına katılımın diğer forumlara göre az olmasıdır. Öğrencilerin bu etkinliklere alışmaları için bir süre daha zaman tanınması çünkü bu etkinliklerdeki paylaşımların çok değerli paylaşımlar olabileceği ve bu sürede etkinliklerin izlenmesi kararı alınmıştır. Bu konuda bir komite üyesinin görüşleri şöyledir:

“Malesef üniversitede biz hep geleneksel yaklaşıma göre ders anlatıyoruz. Çok bambaşka bir sistem ve bu sisteme alışmaları da çok zor. Daha iki hafta geçti... Bu nedenle de bence biraz daha bekleyelim.” (NT – GGKT No. 4)

Tartışılan diğer sorunlar ise forumlarda öğrencilerin birbirlerine yeterince dönüt vermemeleri ve öğretim elemanının sorularına yanıt yazmamaları, blog sayfasına yeterli katılım ve etkileşimin olmaması olarak belirlenmiştir. Forum ve blog etkinliklerine katılım ve öğrencilerden beklenenler konusunda yüz-yüze sınıfta öğrencilere hatırlatmaların yapılması kararı alınmıştır. Dördüncü GGKT’de ele alınan sorunlardan bir başkası ise, çevrimiçi etkinliklere genelde aynı öğrencilerin katılması sorunudur. Bu

konuda öğretim elemanının yüz-yüze derste öğrencileri uyarması kararı alınmıştır. Tartışılan konulardan bir diğeri ise izleyen üç hafta boyunca ara sınav haftaları ve bayram tatili nedeniyle fakültede derslerin yapılmayacak olması sorunudur. Bu tatil döneminde eş-zamanlı etkinliklerin iptal edilmesi, farklı-zamanlı etkinliklere ise devam edilmesi kararı alınmıştır.

Beşinci uygulama haftası ve tatil haftaları. Eylem araştırması uygulama sürecinde beşinci hafta eş-zamanlı ve farklı-zamanlı tüm etkinlikler gerçekleştirilmiş ve araştırmacı ile komite üyeleri tarafından izlenmiştir. Ancak beşinci haftanın hemen ardından arasınnavlar ve bayram tatili nedeniyle üç hafta boyunca eş-zamanlı etkinlikler yapılamamış, yalnızca farklı-zamanlı etkinlikler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Sekizinci haftanın sonunda beşinci GGKT gerçekleştirilmiş ve beşinci hafta ile tatil haftaları değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede çeşitli sorunlar öne çıkmıştır. Ortaya çıkan sorunlardan ilki, önceki GGKT’de de tespit edilen sorunlardan biri olup, yeni fikirleri ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumlarına katılımın az olması sorunudur. Bu soruna yönelik olarak, tartışma forumları listesinde bu iki forumun yerinin değiştirilmesi kararı alınmıştır. Tartışma forumları listesinde yer alan forumların sıralanışı en üstten en alta doğru; haftanın konularını tartışma forumu, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumu, gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumu, yeni fikirleri geliştirme ve paylaşma forumu biçiminde düzenlenmiştir. Bu sıralanışta en sonda yer alan forumlara katılımın az olabileceği düşünülmüş ve en sondakilerin izleyen hafta en üst sıraya yerleştirilmesi kararı alınmıştır.

Forumla ilgili soruna ek olarak, uygulamaya katılan 30 öğrenciden dördünün hiçbir çevrimiçi etkinliğe katılımlarının olmaması sorunu tartışılmıştır. Bu durumun anlaşılabilir bir durum olduğu çünkü öğrencilerin ara sınavlar ve bayram tatili nedenleriyle derslerden uzaklaştıkları belirtilmiş, öğrencileri cesaretlendirmek için blog sayfasında öğretim elemanının da paylaşımında bulunması kararı alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin bakış açılarıyla sorunlara bakma gereksinimi gündeme getirilmiştir. Bir komite üyesinin konu ile ilgili görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Öğrencilerden şikâyetçiyiz ama biz ideal olanı düşünüyoruz, tezi düşünüyoruz. Her öğrencinin bir yükü vardır, çalışması yapması gereken bir durumu vardır. Bu durumda da gerçekten öğrenci zaman bulamıyor olabilir ... Yani öğrenci açısından biraz empati kurmak gerekiyor ki sorunu biraz daha dikkatli analiz edebilelim.” (KS – GGKT No.5)

Öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılmama nedenlerinin ve yaşadıkları sorunların belirlenmesinin gerekli olduğu beşinci GGKT’de tartışılmış ve bu konuda öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir anket ve görüşmeler düzenlenmesi kararı alınmıştır. Özellikle öğrencilerle gerçekleştirilecek yüz-yüze görüşmelerden önemli veri elde edileceği aşağıdaki gibi bir komite üyesi tarafından dile getirilmiştir:

“Öğrencilerle yüz-yüze görüşüldüğü zaman çok etkiliyor, değiştiriyor bazı şeyleri. Hem de çok sağlam veri toplanacağına da inanıyorum yüz-yüze görüşmelerle” (LŞ – GGKT No.5)

Beşinci GGKT’de yüz-yüze derse ilişkin sorunlara da yer verilmiştir. Yüz-yüze dersin genel anlamda iyi olduğu araştırmacı ile birlikte yüz-yüze dersi haftalık olarak inceleyen ve değerlendiren komite üyesi tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

“Bence durum iyi. Yüz-yüze sınıfta öğrenciler canlı, arkadaşça bir iklim oluşmuş, sorular soruluyor, cevaplar alınıyor.” (LŞ-GGKT No.5)

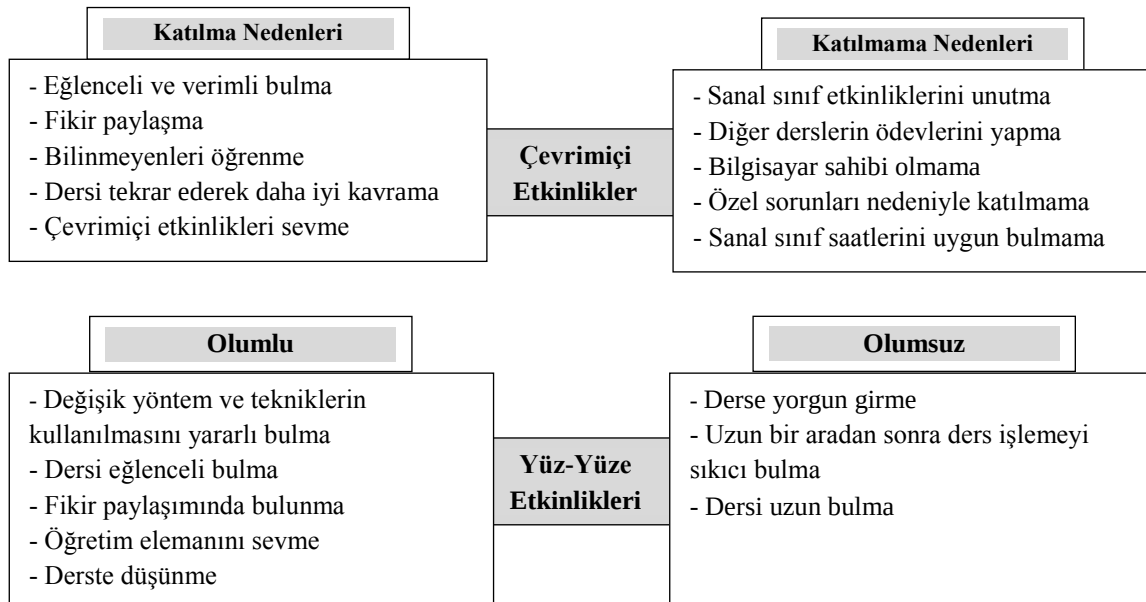
Ancak, yüz-yüze sınıfta öğrencilerin birbirlerine dönüt vermeleri sorunu gündeme getirilmiştir. Bu soruna yönelik öğretim elemanının yüz-yüze derste öğrencilere gereken uyarıları yapması, öğrencileri cesaretlendirip yönlendirmesi konusunda karar alınmıştır.

Yüz-yüze derse ilişkin diğer sorun ise öğrencilerin birbirlerine yönelttikleri soruların gerçekten merak ettikleri sorular olup olmadığıdır. Bu soruna yönelik araştırmacının yüz-yüze derste öğrencileri merak ettikleri soruları yöneltme konusunda uyarması kararı alınmıştır. Beşinci GGKT konularından birini de sanal sınıflarda öğreticinin yönlendirmesi olmadan öğrencilerin birbirlerinin mesajlarına dönüt vermeme konusu oluşturmaktadır. Toplantıda bu sorunun bu tür ortamlara alışmaya çalışan öğrenciler için beklenen bir durum olduğu ve öğreticinin yönlendirici rolüne devam etmesi kararı alınmıştır. Beşinci GGKT’de ayrıca öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılımlarına yönelik öğretici değerlendirmelerinin nasıl ulaştırılacağı konusu tartışılmış ve e-posta ile her öğrenciye kişisel bir mektup olarak gönderilmesi kararı alınmıştır.

Dokuzuncu uygulama haftası. Tatil haftalarından sonraki ilk uygulama haftasını değerlendirmek üzere altıncı GGKT gerçekleştirilmiştir. Dokuzuncu haftada ortaya çıkan sorunlar arasında tartışılan ilk sorun gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumu dışındaki forumlara katılımın azalması sorunu olmuştur. Beşinci GGKT’de alınan karar gereği gerçek yaşam örnekleri ve yeni fikir geliştirme forumlarının yerleri

tartışma forumları listesinde üst sıraya alınmış; ancak, bu uygulamanın sonucunda bu kez de listenin altında kalan tartışma forumlarına katılımın azaldığı gözlenmiştir. Bu konuda, öğrencilerin seçtikleri iki tartışma forumuna katılmaları konusunda öğretim elemanının yüz-yüze sınıfta hatırlatıcı açıklamalar yapması kararı alınmıştır.

Beşinci GGKT’de alınan karar gereği, dokuzuncu haftanın yüz-yüze dersinin hemen sonunda öğrencilerin etkinliklere katılma ve katılmama nedenlerine ve yüz-yüze derse yönelik açık uçlu iki sorudan oluşan “Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Ders Etkinliklerine Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi” (EK 13) uygulanmıştır. Araştırmacı anket bulgularını altıncı GGKT’ye sunmuştur. 19 öğrencinin yanıtladığı uygulama süreci anketinden elde edilen bulgular Şekil 16’da özetlenmiştir:



Şekil 16. Uygulama Süreci Anketi - Öğrenci Görüşleri (n=19)

Şekil 16’da görüldüğü gibi, uygulama süreci anketinden elde edilen bulgular çevrimiçi etkinliklere yönelik olanlar ve yüz-yüze derse yönelik olanlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılma ve katılmama nedenleri verilmiş, yüz-yüze derse ilişkin olarak ise Şekil 16’da da görüldüğü gibi, olumlu ve olumsuz düşünceleri sunulmuştur. Bu bulgular, altıncı GGKT’de tek tek ele alınmış, özellikle öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılmama nedenleri üzerinde durulmuştur.

Uygulama süreci bulgularına göre, öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılmama nedenleri arasında unutma, ödevlerinin çokluğu, bilgisayar ve İnternet erişimlerinin

olmaması gibi nedenler olduğu tartışılmıştır. Bu konuda iki komite üyesi şöyle görüşler belirtmişlerdir:

“Ödev sorunu sistem sorunu, biz müdahale edemeyiz. Bizim müdahale edebileceğimiz sorunlara odaklanalım” (NT-GGKT No.6)

“Şu devirde artık kişisel bilgisayarının olmaması sorun olmamalı” (LŞ – GGKT No. 6)

Anket ile belirlenen sorunlar arasında sanal sınıf etkinlik saatlerini unutma sorununa odaklanılmış ve öğrencilerin cep telefonlarına sanal sınıf saatlerine yönelik kısa mesaj gönderilmesi önerisinin uygulanmasına altıncı GGKT’de karar verilmiştir. Kısa mesajların öğrencilerin isimlerine hitaben ayrı ayrı gönderilmesinin daha etkili olacağı da altıncı GGKT’de vurgulanmıştır.

Altıncı GGKT’de yüz-yüze sınıfa yönelik sorunlar da gündeme getirilmiştir. Bu konuda araştırmacı tatil dönüşü öğrencilerin yüz-yüze dersteki durumuna ilişkin şöyle görüş belirtmiştir:

“Üç hafta aradan sonra ders yapmak öğrenciler için çok zor oldu.” (Araştırmacı – GGKT No. 6)

Anket bulgularında da öğrencilerin bu konudan şikâyet ettikleri belirlenmiştir. Yüz-yüze derste öğrencilerin etkinliklere katılmak konusunda isteksiz oldukları sorunu tartışılmıştır. Bu soruna yönelik yüz-yüze dersin başında ve gerektiği zamanlarda ısınma etkinliklerine yer verilmesi kararı alınmıştır. Yüz-yüze ders ile ilgili olarak altıncı GGKT konularından bir diğeri de; önceki toplantılarda da gündeme gelen öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine yeterince dönüt vermemeleri sorunudur. Bu soruna yönelik aşağıdaki öneri bir komite üyesi tarafından gündeme getirilmiş ve oy birliği ile altıncı GGKT’de kabul edilmiştir:

“Bu sorunu şöyle çözebilir miyiz? Biraz da heyecan katmak açısından. Bütün öğrencilerin isimlerinin yazılı olduğu bir kura kutusu, biri soru sorduğu zaman, en azından onun hakkında ne söyleyebileceğini merak ettiğimiz bir öğrenciyi rastgele seçip, sen ne söylersin arkadaşının sorusu veya görüşü ile ilgili..” (LŞ. GGKT No.6)

Bu öneri doğrultusunda, araştırmacı “dönüt kutusu” adını verdiği bir kutu hazırlamış ve her öğrencinin ismini küçük kâğıtlara yazıp kutunun içine atmış, kutuyu izleyen yüz-yüze derste kullanmıştır. Onuncu hafta etkinleri ders planında da yüz-yüze sınıftaki büyük grup tartışmalarında dönüt kutusunun gerektiğinde kullanılacağı aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

“Etkinlik 2 – Büyük Grupla Tartışma Etkinliği – *Yüz-Yüze Sınıf*:...Bu süreçte öğretim elemanı öğrencilerin birbirlerine dönüt vermeleri gerektiğini, dönüt vermedikleri durumlarda “dönüt kutusu”nun kullanılacağını belirtir. Tartışmada en son söz alan öğrenci, kutudan bir isim çeker ve seçilen öğrenci son belirtilen görüşe ilişkin kendi görüşünü söyler...” (Onuncu Haftanın Haftalık Ders Planı)

Araştırmacı “dönüt kutusu”nu onuncu haftanın yüz-yüze dersinde kullandığını günlüğüne aşağıdaki gibi yazmıştır:

“...Özellikle ‘dönüt kutusu’ çok renk kattı. Öğrencilere kutuyu tanıttım....Dikkatlerini çekti. Kutuyu sadece bir kez kullandım...” (Araştırmacı Günlüğü, 08.12.2010)

“Dönüt kutusu” nu öğrencilerin birbirlerine dönüt vermedikleri zaman kullanacağını belirlen araştırmacı, kutunun sınıfa getirilmesinin de işe yaradığını günlüğüne yazmıştır.

Onuncu uygulama haftası. Beşinci GGKT’de alınan karar gereği öğrencilerle uygulama sürecinde, öğrencilerin ders etkinliklerine katılmama nedenleri ve yaşadıkları etkileşim sorunları ile ilgili görüşmelerin yapılması gerekmiştir. Görüşmeler için “Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Etkinliklere ve Etkileşimlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” (EK 10) kullanılmış ve bu süreçte 15 öğrencinin görüşleri alınmıştır. Araştırmacı görüşmeleri onuncu uygulama haftasında ancak tamamlamış ve bulguları özet biçimde yedinci GGKT’de sunmuştur. Çizelge 17’de öğrencilerle gerçekleştirilen uygulama süreci görüşmelerinden elde edilen bulgular gösterilmiştir.

Çizelge 17.

Uygulama Süreci Görüşmeler – Öğrenci Görüşleri (n=15)

Olumlu Yöndeki Görüşler
Tanımadığı öğrencileri tanıma ve yüz-yüze sınıfta farklı öğrencilerle grup çalışması yapmayı sevmeye
Derste etkileşim sorunu yaşamama
Dersi farklı, güzel ve yararlı bulma
Yüz-yüze derste çekinenlerin kendilerini çevrimiçi ortamda daha rahat ifade ettiklerini görme
Yüz-yüze dersteki ısınma etkinliklerini sevmeye
Kısa mesaj uygulamasının etkili bulma
Yaşanan Sorunlar
Bu dönem çok fazla ödevlerinin olması nedeniyle zaman sıkıntısı yaşama
İyi bir bilgisayar ve İnternet kullanıcısı ve İnternet erişimi olmaması
Eş-zamanlı ders saatlerini uygun bulmama
Etkinliklere katılmayı unutma
Harmanlanmış öğrenmeye alışkın olmama
Öğrencilerin derse emek harcamadıklarını düşünme
Ders için önerilen kitapları okumama
Bu ders için bir dönemi yeterli görmeme
Bayram tatili nedeniyle planlarının bozulması
Sosyal paylaşım sitelerinin öğrencileri derslerden soğuttuğunu düşünme
Genelde aynı öğrencilerin etkinliklere katılması
Sanal sınıfta on kişinin üzerinde katılım olduğunda karışıklık olduğunu görme
Öneriler
Yüz-yüze derste müzik olması
Yüz-yüze dersteki değişik etkinliklerden seçim olanağı sunulması
Yüz-yüze sınıfta düşünmek zaman tanınması

Çizelge 17’de sunulan uygulama sonrası görüşmelerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşleri; olumlu yöndeki görüşler, sorunlar ve öneriler olarak üç grupta toplanmıştır. Bu bulgular, yedinci GGKT’de komite üyeleri ile paylaşılmış, özellikle yaşanan sorunlara değinilmiş ve çözüm için öneriler tartışılmıştır. Sorunların yanısıra, öğrenciler derse ilişkin olumlu yönde pek çok görüş belirtmişlerdir. Bu görüşler arasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim sağlaması, dersin yararlı bulunması, yüz-yüze sınıfta çekinen öğrencilerin kendilerini çevrimiçi ortamlarda daha rahat ifade edebilmeleri görüşleri ortaya konmuştur. Ayrıca, yüz-yüze sınıfta değişik öğrencilerle grup çalışmaları yapmayı sevmeye ilişkin de bir görüş belirlenmiştir. Oysa bir yüz-yüze derste, dilek/şikâyet kutusuna aşağıdaki zıt yöndeki görüş atılmıştır:

“Grup çalışması yapmayalım” (Dilek/Şikâyet Kutusu-Görüş No:4)

Yüz-yüze sınıf ders planlarında, öğrencilerin hem grup çalışması yapabilecekleri, hem de bireysel çalışabilecekleri etkinliklere yer verildiğinde, her iki görüşteki öğrencilere hitap eden bir ders süreci sunulduğu düşünülmüştür. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerde ifade ettiklerine göre, ısınma etkinlikleri ve kısa mesaj uygulamasına yönelik alınan kararlardan memnun oldukları belirlenmiştir. Bu olumlu yöndeki görüşler dışında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde; öğretim elemanının çabasını görme, forumlarda daha çok etkileşim kurma, sanal sınıfları sevmeye, yüz-yüze sınıfı etkileşimli bulma, derste öğrenilenleri geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirme, ders etkinliklerinin birbirini tamamladığını düşünme, ders etkinliklerini kolay bulma, zihinlerindeki öğretmen modelini değiştirme, kendi öğrenme özelliklerine uygun etkinliklere katılma gibi başka olumlu yönde değişik görüşler de elde edilmiştir.

Yedinci GGKT’de, öğrencilerle uygulama sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular içinde en çok öğrencilerin bakış açısıyla yaşanan sorunların üzerinde durulmuştur. Öğrenciler görüşmelerde pek çok sorun belirtmişlerdir. Bu sorunlar arasında en öne çıkan sorun öğrencilerin diğer derslerden çok fazla ödevlerinin olması ve çevrimiçi etkinlikleri gerçekleştirmek için zaman ayıramamaları sorunudur. Uygulama süreci anket bulgularında da yer alan bu sorunu belirten öğrencilerden biri uygulama süreci görüşmesinde şöyle söylemiştir:

“Öğrenciler başka ödevlerle uğraştıkları için ondan katılım olmuyor pek fazla”. (Katılımcı 26)

Ödev sorunu ile bilgisayar ve İnternet konusundaki sorunlar altıncı GGKT’de de tartışılmıştır. Eş-zamanlı dersleri oluşturan yüz-yüze ve sanal sınıf ders zamanlarını uygun bulmama sorunu da önceden belirlenen ve çözüme yönelik eylem kararlarının alındığı bir sorundur. Aynı şekilde çevrimiçi etkinlikleri unutma sorununa yönelik de yüz-yüze sınıflarda yapılan yönlendirmeler ve kısa mesaj ile hatırlatma kararları GGKT’lerde alınmıştır. Belirtilen sorunlar dışındaki diğer sorunlardan ise; genellikle aynı öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılmaları ve sanal sınıfta on kişinin üzerinde katılım olduğunda karışıklık olması sorunları yedinci GGKT’de dikkate alınmıştır. Yedinci GGKT’de öğrencilerin tüm çevrimiçi etkinliklere katılmaları konusunda cesaretlendirilmeleri yönünde alınan bir kararla etkinliklere katılmayan öğrencilerin ilgisini çevrimiçi ortamlara çekmek amaçlanmıştır. Sanal sınıfta on kişinin üzerinde katılım olduğunda karışıklık olması sorununa yönelik olarak ise, sanal sınıflarda on kişinin üzerinde bir katılım olduğunda sanal sınıf sürecinde işlenen konu

daha yavaş bir hızla işlenmiş, böylece tüm öğrencilerin gönderilen iletileri takip etmeleri kolaylaştırılmıştır.

Yedinci GGKT’de bu sorunların yanısıra, makro analizlere göre belirlenen başka sorunlar da tartışılmıştır. Bu sorunlardan ilki, uygulama başından beri devam eden yeni fikirleri paylaşma forumuna katılımın diğer forumlara göre az olması sorunudur. Bu soruna yönelik yüz-yüze sınıfta yaratıcı düşüncenin değerinin vurgulanması kararı alınmıştır.

Blog etkinliklerinde de katılım ve etkileşim sorunlarının devam ettiği yedinci GGKT’de detaylı biçimde tartışılmıştır. Bu konuda bir komite üyesi şu tespitlerde bulunmuştur:

“Öğrenciler hem görsel hem de sözel öğelere yer vermişler ama yorum da yapmıyorlar aslında. Veriyor, işte sunuş yoluyla öğretim stratejisi, ama yorum yapmıyorlar. Yani kaynaktan alıp koymuşlar, bir öğrenci sadece sanırım okumuş ve kendisi yazmış. Bu hafta çok kötüydü blog.” (NT- GGKT. No.7)

Blog etkinliklerinin öğrencilerin ilgisi çekmediği tartışılmış ve blog etkinliklerinin kapsamının genişletilmesi, dersin blog sayfasının sınıf gazetesi gibi işletilmesi kararı alınmıştır. Blog sayfasında eğitim ile ilgili duygu, düşünce, güncel haber, ilgi çekici video gibi pek çok türde paylaşım yapılabileceği kararı alınmıştır. Bu karara yönelik önerilerden ikisi aşağıda verilmiştir:

“Bu haftaki öğrenme ortamlarına öğrencilerin katılımları ile ilgili düşüncelerimi, duygularımı blog sayfasına yazsam ve bunu öğrencilere de yüz-yüze sınıfta göstersem, sizlerden de böyle paylaşımlar bekliyorum desem nasıl olur?” (Araştırmacı –GGKT. No.7)

“Sınav tartışmaları olabilir, kendilerini ilgilendiren güncel şeyler olabilir” (KS- GGKT No.7)

Sorunların yansıra, yedinci GGKT’de çevrimiçi etkinliklerde öğrencilerin katılımları ve etkileşimleri konusunda gelişmenin sergilendiği belirtilmiştir. Özellikle sanal sınıf etkinliklerini hatırlatıcı kısa mesaj gönderme uygulamasının başarılı sonuçlar ürettiği, uygulama süreci görüşmelerinde de vurgulanmış ve yedinci GGKT’de bir komite üyesi tarafından şöyle ifade edilmiştir:

“Sanal sınıfları incelediğimde daha fazla öğrencinin katıldığını gördüm ... Öncesinde en fazla beş öğrenci katılıyordu. Bu hafta 10 öğrenci 11 öğrenci gibi sayılar vardı sınıfta. Karar olumlu etkiler yapmış, güzel.” (BÇA-GGKT No.7)

Altıncı GGKT’de tartışılan, farklı-zamanlı etkinliklere katılım konusunda öğrencilerin yönlendirilmesi kararı da olumlu etkiler yaratmıştır. Bu konuda bir komite üyesi şunları belirtmiştir:

“Forumlardaki katılımlar, fikirler, tartışmalar, sorular, mesela birbirlerinin sorularına yanıt vermişler, mesaj yazmışlar, olumlu eleştiriler var, yapıcı eleştiriler var, her şeyden önce öğretim elemanının mesajlarına

dönüt yazıyorlar, .. öğrencilerden öğreticiye bir dönüt yoktu daha önceki haftalarda. Ama bu haftakinde bunu da gördüm. Çiğdem'in soruları mesajları havada kalmamış, ona yanıtlar verilmiş. Artı birbirlerinin soru ve mesajlarına da öğrenciler yanıt vermişler.” (SD-GGKT No.7)

Çevrimiçi etkinliklere katılımı ve öğrencilerin etkileşimlerinde önemli gelişmeler gözlenmiş olmakla birlikte, bu konuda istenilen düzeye henüz ulaşılmadığı, öğrencileri tüm çevrimiçi etkinliklere katılım konusunda cesaretlendirmek gerektiği yedinci GGKT’de alınan kararlar arasındadır.

Onuncu haftada yüz-yüze sınıfa ilişkin bir sorun tespit edilmemiştir. Altınca GGKT’de alınan kararlar gereği onuncu haftada yüz-yüze derste “dönüt kutusu” kullanılmış, ısınma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir ve olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu konuda bir komite üyesi şöyle söylemiştir:

“Yüz-yüze sınıf ortamında neredeyse problem kalmadı. Sınıfta çok güzel bir ortam oluşturmuş Çiğdem. Öğrenciler rahat ama bu dersin işlenmesini de engelleyecek bir rahatlık değil. Rahatlıkla düşüncelerini söyleyebiliyorlar, hem arkadaşlarıyla hem de öğretim elemanı ile ilgili herhangi bir sorun yok.” (LŞ. – GGKT No.7)

Sorunların ardından, uygulama süreci görüşmelerinde öğrencilerin sundukları önerilere de yedinci GGKT’de yer verilmiştir. Bu önerilerden ilki derste müzik kullanımına yöneliktir. Bu öneriyi sunan öğrenci uygulama süreci görüşmesinde bu isteğini şöyle ifade etmiştir:

“Ben hep şunu istemişimdir. Onu da söyleyeyim, bir kenara koyayım...Herkesin müzikten az çok hoşlandığını düşünüyorum ben. Hep hayalimde öyleydi. Öğrencinin dikkati dağılıyor mesela. Birazcık altta ders işlerken, imkanı var mı bilmiyorum ama, birazcık müzik olsa altta.” (Katılımcı 1)

Bir başka öğrenci ise yüz-yüze derste etkinliklerin her öğrenci için keyifli olmayabileceğini, bu nedenle öğrencilere yüz-yüze ders etkinliklerinde de seçim yapma olanağının tanınmasının yararlı olabileceğini belirtmiştir. Başka bir öğrenci ise derste öğreticinin yönelttiği sorulara hemen yanıt veremediklerini, düşünceleri için 5-10 dakika süreye gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Öğrencilerin bu önerileri dikkate alınmış, 11. ve 12. haftaların ders planlarında bu konularda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Örneğin 12. haftanın ders planında giriş etkinlikleri kapsamında şu ifadeler yer almaktadır:

“Öğretim elemanı, dersin en başında öğrencilere rahatlatıcı bir müzik açar ve slight ile şu mesajı öğrencilerine gösterir: “Lütfen gözlerini kapat ve çok sevilen, çok etkili, çok başarılı bir öğretmen olduğunu hayal et?” (*yüz-yüze sınıf*)” (Onikinci Haftanın Haftalık Ders Planı)

Onuncu haftanın değerlendirmesine yönelik gerçekleştirilen yedinci GGKT’de alınan kararlar, 11. ve 12. haftalara yansıtılmış ve sonuçları sekizinci ve dokuzuncu GGKT’lerde tartışılmıştır.

Onbirinci uygulama haftası. Sekizinci GGKT’de on birinci uygulama haftası değerlendirilmiştir. Araştırmacı bir önceki toplantıda alınan karar gereği yüz-yüze sınıfta yaratıcı düşüncenin önemine ilişkin açıklamalar yapıldığını ancak yeni fikirleri paylaşma forumu etkinliğine katılan öğrenci sayısında önemli bir değişiklik oluşmadığını çünkü yeni fikirleri paylaşma etkinliğini seçen öğrenci sayısının az olduğunu vurgulamıştır. Diğer çevrimiçi etkinliklere ve yüz-yüze derse katılan öğrenci sayısının giderek arttığı belirtilmiş ve araştırmacının komite üyelerine dört öğrenme ortamına katılan öğrenci sayısı ile ilgili verdiği bilgiler üzerine bir komite üyesi şu yorumu yapmıştır:

“Şu rakamlar çok muazzam rakamlar web tabanlı işler için bu ulaşılan rakamlar çok iyi, böyle bir çalışma için olağanüstü bence” (LŞ. –GGKT No.8)

Öğrenme etkinliklerine katılan öğrenci sayısıyla birlikte öğrenci etkileşimlerinin de arttığı belirtilmiştir. Bu konuda araştırmacı açık uçlu soru-oluşturma ve yanıtlama etkinliğini örnek olarak vermiş ve şunları belirtmiştir:

“Soru yazmayı ve yanıtlamayı çok seviyorlar. Hatta bu konuda şöyle bir gelişme var, bu forumda iki öğrenci var, teşekkür de ettim onlara, bu öğrenciler sorularını yazmışlar, her gün kontrol edip dönüt vermişler yazanlara ve en sonunda toparlamışlar. Çok güzel tam istediğimiz gibi” (Araştırmacı- GGKT No.8)

Sekizinci GGKT’de, blog sayfasının işlevinin değişmesi uygulamasının olumlu etkiler yarattığı tartışılmıştır. Öğrencilerin blog sayfasında ders konuları ile ilgili görsel ve sözel bilgi ile bir grup öğrencinin kendi ürettikleri ders senaryosunun yayımlandığı belirtilmiş, öğrencilerin birbirlerinin yayımlarına ilişkin dönüt yazdıkları, öğreticinin de blogdaki paylaşımlar konusunda örnek oluşturduğu, öğreticinin paylaşımda bulunduğu belirtilmiştir. Bu konuda bir komite üyesi şunları belirtmiştir:

“Öğrencilerin öğretici ile de görüş paylaşımları olmuş ama birbirleriyle etkileşimleri çok fazla bu hafta.” (NT-GGKT No. 8)

On birinci haftada Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin dört boyutuna ilişkin düzenlenen çevrimiçi etkinliklere katılımın olduğu ve etkileşimlerin yüksek düzeyde sağlandığı, bir diğer ifade ile öğrenme stili modelinin dört alt boyutunda da en az bir etkinlikte üst düzey etkileşimlerin sağlandığı sekizinci GGKT’de tartışılmıştır. Yüz-yüze sınıfta onbirinci haftada da öne çıkan bir sorun görülmemiştir.

Sekizinci GGKT’de onbirinci haftada bir sorunun tespit edilememesi ve öğrenci etkileşimleri konusunda dört öğrenme ortamında da geline düzeyin tatmin edici

bulunması nedeniyle, eylem araştırması sürecinin sonlandırılması aşağıda belirtildiği gibi gündeme getirilmiştir:

“Bu hafta da bir izleme yapıp, geçen hafta alınan kararları aynen uygulama devam edersek çalışmanın sonlandığını söyleyebilir miyiz acaba?...Eylem araştırması sonuçta, ulaşılan bir nokta varsa ve o istenen bir yerse, çalışmada sonlanır yani. Bu hafta da eğer sonuçlar çözüldüyse uygulama olarak çalışma bitebilir mi?” (LŞ-GGKT No.8)

“Zaten ödevlerin birikmesi, dönem sonu sınavlarının yaklaşması bu düzeyi düşürebilir” (NT-GGKT No. 8)

Çizelge 1’de gösterildiği gibi, onbirinci hafta gelineen düzeyin onikinci uygulama haftasında bir hafta boyunca izlenmesi kararı alınmıştır. İzleme haftasının önemine ilişkin bir komite üyesi şöyle söylemiştir:

“Bu hafta bizim için kritik hafta. Eğer bu hafta bir önceki hafta ile tutarlı olursa sorunumuz yok demektir...Bu haftayı izleme haftası yapabiliriz.” (KS-GGKT No.8)

Geçerlik ve güvenilirlik komitesi üyeleri ve araştırmacı 12. uygulama haftasını dikkatli biçimde izlemiş ve değerlendirmiş, değerlendirme sonuçlarını son GGKT olan dokuzuncu GGKT’de paylaşmışlardır.

Onikinci uygulama haftası. Sekizinci GGKT’de alınan karar gereği, onikinci uygulama haftası izleme haftası olarak dikkatli biçimde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Dokuzuncu GGKT’de izleme haftasına yönelik ortaya çıkan bir sorun tespit edilememiştir.

Yüz-yüze sınıfta onuncu haftadan başlayarak 12. hafta uygulaması sonuna kadar öğrenci etkileşimlerine yönelik sorun tespit edilmemiştir. Üstelik dönem başından beri çevrimiçi etkinliklere katılmadığı gibi yüz-yüze ders etkinliklerine de katılmayı tercih etmeyen ve öğrenci-öğrenci etkileşiminde bulunmaktan kaçınan bir öğrencinin, izleme haftasında yüz-yüze dersin tüm etkinliklerine gönüllü ve etkin olarak katıldığı dokuzuncu GGKT’de belirtilmiştir.

Çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrenci katılımı ve etkileşimleri konusunda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Forum etkinliklerindeki gelişmeyi araştırmacı örnek göstermiş ve artık forumlarda öğrencileri yönlendirmeye bile gerek duymadan öğrencilerin kendi aralarında tartışmaları yürüttüklerini belirtmiştir. Forum ortamlarını uygulama sürecinde araştırmacı ile birlikte izleyen komite üyesi de bunu onaylamış ve şunları belirtmiştir:

“Kesinlikle, ben onun farkındayım. Öncekilerde sen yönlendiriyordun. Sen iki hafta önce başladın aslında tamamen onlara bırakmaya sorumluluğu, önceki haftalarda sen yönlendiriyordun, sen de bir soru atıyordun forumu bir akışa sokmak için ama iki haftadır onlar bu akışı çok güzel yürütüyorlar.. Öğrencilerin kendi

aralarındaki etkileşimleri ya da içerikle etkileşimlerine baktığımız zaman sürecin başında, ortasında ve sonundaki etkileşim çok farklı....Ben bugün diyorum ki bugün forum en üst noktasına ulaştı.” (SD-GGKT No.9)

Katılan öğrenci sayısının az olduğu forum etkinliklerinde ise az sayıda öğrenci olmasına rağmen nitelikli bir katılım olduğu yine aynı komite üyesi tarafından aşağıdaki gibi dile getirilmiştir:

“Yeni fikirleri paylaşma forumuna katılım az ama kaliteli bir katılım var. Önceki haftalarda çok şey böyle hani katılım az ama içine dolduracak bir şey de yoktu” (SD-GGKT No.9)

İzleme haftasında forumlarda etkileşimin hem nitelik hem de nicelik açısından en üst düzeye ulaştığı, öğrencilerin keyifle bu etkinlikleri katıldıkları konusunda dokuzuncu GGKT’de görüş birliğine varılmıştır.

Diğer farklı-zamanlı çevrimiçi etkinliklerden olan dersin blog sayfası etkinliğine de katılan öğrenci sayısı ve öğrenci etkileşimlerinin önemli ölçüde arttığı, bu artışın da blog sayfasının kapsamının değiştirilmesi ve daha güncel hale getirilmesiyle olduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır. Araştırmacı ile birlikte blog sayfasını uygulama süreci boyunca izleyen komite üyesi bu konuda şu görüşlerini ifade etmiştir:

“Blog ağılıyordu, ama artık blog coştı ve gülümsüyor. Asıl eğitimle ilgili güncel konulara geçildiği an, bana da yansıdı, o kadar çok böyle katılım var, mutlular, zevk alıyorlar, bize de yansıyor, ben de okurken zevk alarak okuyorum.” (NT-GGKT No.9)

Eş-zamanlı çevrimiçi etkinlikleri oluşturan sanal sınıf etkinliklerine de katılımın önemli ölçüde arttığı ve öğrenci etkileşimlerinde de gelişmeler kaydedildiği konusunda görüş birliğine varılmıştır. Sanal sınıf etkinliklerindeki gelişmelere ilişkin araştırmacı ile birlikte sanal sınıfları uygulama süreci boyunca izleyen komite üyesi şöyle söylemiştir:

“Sanal sınıfta ilk başlarda sadece Çiğdem soru soruyordu, onlar yanıt veriyorlardı. Son üç haftadır onlar da gruba soru yöneltiyor ve birbirlerinin söylediklerini de eleştiriyorlar” (BÇA-GGKT No.9)

Sanal sınıflarda izleme haftasında da öğrenci etkileşimlerine yönelik bir sorun belirlenmemiştir.

Yüz-yüze sınıf ve çevrimiçi öğrenme ortamlarına katılan öğrenci sayılarının izleme haftasında da artması, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik dört öğrenme ortamında da bir sorun tespit edilmemesi nedenleriyle, Çizelge 1’de gösterildiği gibi, dokuzuncu GGKT’de eylem araştırması uygulama sürecinin tamamlanması kararı alınmıştır. Bir komite üyesi gerçekleştirilen eylem araştırması uygulamasına ilişkin aşağıdaki görüşü belirtmiş komite üyeleri de bu görüşü onaylamışlardır.

“Bir yerden alıp bu düzeye getirmiş olmamız bence çok güzel. Çok estetik duran, verileriyle, alınan kararlarıyla, tam bir eylem araştırması oldu.” (LŞ-GGKT No.9)

Eylem araştırması uygulama sürecinde GGKT’lerde hangi sorunların üzerinde durulduğu ve bu sorunların çözümüne yönelik hangi eylem kararlarının alındığı yukarıdaki gibi özetlenmeye çalışılmıştır. GGKT’lerde çevrimiçi ders etkinliklerine katılan öğrenci sayıları ve öğrencilerin gönderdikleri ileti sayıları da ayrıca sunulmuş ve bu doğrultuda da öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımlarını artırmaya yönelik kararlar alınmıştır. Bu bağlamda, ikinci araştırma sorusuna ilişkin bulgular kapsamında öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılım durumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli

Çerçevesinde Sunulan Etkinliklere Öğrencilerin Katılım Durumları

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmanın ikinci sorusu ise şöyledir:

İkinci Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde sunulan etkinliklere öğrencilerin katılım durumları nedir?

İkinci araştırma sorusunun alt sorularına yönelik olarak ise öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerine, dersin tartışma forumlarında düzenlenen etkinliklere ve dersin blog sayfasında düzenlenen etkinliklere katılım durumları incelenmiştir. İkinci araştırma sorusuna yönelik nicel veriler her hafta GGKT’lerde tartışılmış ve öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılımlarını artırmaya yönelik kararlar alınmıştır. İkinci araştırma sorusuna ilişkin nicel bulgular kapsamında; çevrimiçi ders etkinliklerine 12 haftalık uygulama sürecinde kaç öğrencinin katıldığı, etkinliklere katılan öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda kaç adet ileti gönderdikleri, etkinliklere ve ortamlara göre ayrı ayrı açıklanmıştır.

Öğrencilerin dersin çevrimiçi etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin bulgular sunulmadan önce, öğrencilerin uygulama süreci başında yaptıkları etkinlik seçimlerine yer verilmiştir, çünkü öğrenciler uygulama sürecinde çoğunlukla seçtikleri etkinliklere katılmışlardır. Öğrencilere hazırlayıcı eğitim haftasında Felder-Silverman Öğrenme Stili

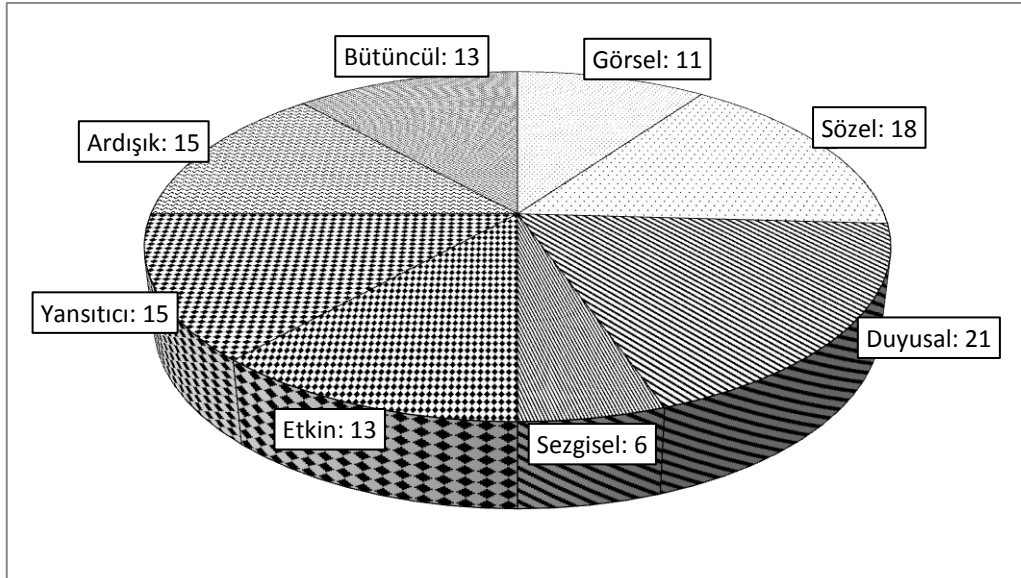
Modeline uygun hazırlanan dört ayrı grupta sekiz değişik etkinlik sunulduğu yöntem bölümünde ele alınmıştır. Öğrencilerden uygulamanın ilk haftasında bu etkinliklerden dördünü “Etkinlik Seçim Formu” nda (EK 9) işaretlemeleri ve seçimlerini araştırmacıya vermeleri istenmiştir. Öğrencilerin Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’nin dört boyutunun herbiri için sunulan iki ayrı etkinlikten en az birini seçmeleri gerekmiştir. Yöntem bölümünde de açıklanan bu etkinlikler, Çizelge 18’de bir kez daha kısaca özetlenmiştir.

Çizelge 18.

Öğrencilerden Seçilmesi İstenen Etkinlikler

<i>Bilginin Alınması Boyutu</i>	<i>Öğrenme Özellikleri</i>
Dersin blog sayfasında görsel materyal paylaşma ve yorum yazma	<i>Görsel Öğrenenler</i>
Dersin blog sayfasında sözel materyal paylaşma ve yorum yazma	<i>Sözel Öğrenenler</i>
<i>Bilginin Algılanması Boyutu</i>	
Gerçek yaşam durumlarına ilişkin örnek bulma ve ilgili forum alanında paylaşma	<i>Duyusal Öğrenenler</i>
Kendine ait ve/veya başkasının geliştirdiği yeni bir düşünceyi ilgili forum alanında paylaşma	<i>Sezgisel Öğrenenler</i>
<i>Bilginin İşlenmesi Boyutu</i>	
Haftanın konusuna yönelik belirlenen forum tartışmasına katılma	<i>Etkin Öğrenenler</i>
İlgili forum alanına ders konularına ilişkin açık uçlu soru yazma ve yanıtlama	<i>Yansıtıcı Öğrenenler</i>
<i>Bilginin Anlamlandırılması Boyutu</i>	
Sanal sınıfta yeni işlenen konuları yüz-yüze ders saatinden sonra gözden geçirme	<i>Ardışık Öğrenenler</i>
Sanal sınıfta önceden verilen örnek olayı yüz-yüze ders saatinden önce inceleme	<i>Bütüncü Öğrenenler</i>

Öğrenciler, Çizelge 18’de özetlenen ders etkinlikleri içinden, her boyutta sunulan iki etkinlikten en az birini seçmişlerdir. Etkinlikleri seçen öğrenci sayıları ise Grafik 1’de verilmiştir.



Grafik 1. Etkinlikleri Seçen Öğrenci Sayıları (n=28)

Grafik 1’de görüldüğü gibi, bilginin alınması boyutuna ilişkin görsel/sözel öğrenme özelliklerine yönelik sunulan etkinlikler içinde görsel öğrenenlere yönelik olan etkinliği 11, sözel öğrenenlere yönelik olanı ise 18 öğrenci seçmiştir. Bilginin algılanması boyutunda duysal öğrenenlere yönelik etkinliği 21 öğrenci seçerken, sezgisel öğrenenlere yönelik etkinliği sadece altı öğrenci seçmiştir. Bilginin işlenmesi boyutunda etkin öğrenenlere yönelik etkinliği 13 öğrenci seçerken, yansıtıcı öğrenenlere yönelik etkinliği 15 öğrenci seçmiştir. Son olarak, bilginin anlamlandırılması boyutunda ardışık öğrenenlere yönelik etkinliği 15 öğrenci seçerken, bütüncül öğrenenlere yönelik etkinliği 13 öğrenci seçmiştir. Bu bulgulara göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, görsel, sözel, duysal sezgisel, etkin, yansıtıcı ve ardışık, bütüncül öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler olduğu söylenebilir.

Çevrimiçi etkinliklere katılan öğrenci sayıları ve gönderilen ileti sayıları öğrenme ortamlarındaki etkinliklere göre Çizelge 19’da bir arada sunulmuş, ardından, öğrencilerin uygulama sürecindeki etkinliklere katılım durumları grafiklerle gösterilmiştir. Çizelge 19’da sanal sınıf etkinliklerine katılan öğrenci sayıları gösterilmiş olup, gönderilen ileti sayılarına ise yer verilmemiştir. Bunun temel nedeni, sanal sınıflarda yazılan bir cümlemin üç veya dört ileti halinde bölünerek gönderilebilmesidir. Tartışma forumları ve blog sayfasına gönderilen iletilerin sayılarına ise bu çizelgede yer verilmiştir.

Çizelge 19.

Uygulama Sürecinde Çevrimiçi Etkinliklere Katılan Öğrenci Sayıları ve Gönderilen İleti Sayıları

	1.Hafta		2.Hafta		3.Hafta		4.Hafta		5.Hafta		6.Hafta		7.Hafta		8.Hafta		9.Hafta		10.Hafta		11.Hafta		12.Hafta	
	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS	KS	İS
S1	9		4		3		5		-		-		-		-		12		8		8		-	
S2	-		-		2		3		-		-		-		-		6		2		3		-	
S3	-		3		4		-		0		-		-		-		2		6		10		5	
S4	-		-		4		-		6		-		-		-		0		10		7		9	
F1	1	1	6	10	4	8	9	13	4	15	0	0	1	5	1	3	2	2	8	20	7	12	12	34
F2	2	2	6	14	5	13	11	58	7	34	3	4	4	8	3	6	4	6	8	27	11	56	18	111
F3	0	0	1	2	1	1	1	2	4	4	0	0	0	0	3	3	7	8	7	28	11	36	12	48
F4	0	0	2	2	0	0	1	1	2	2	0	0	0	0	0	0	2	2	2	3	3	3	6	16
Blog	6	7	3	5	3	6	11	29	8	20	0	0	0	0	1	1	3	9	4	10	10	43	14	62

KS: Etkinliğe katılan öğrenci sayısı

İS: Etkinlik için öğrencilerin gönderdikleri ileti sayısı

S1: Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği Salı günü Saat: 17.30

S2: Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği Salı günü Saat: 19.00

S3: Ders konularını gözden geçirme etkinliği Cuma günü Saat: 16.30

S4: Ders konularını gözden geçirme etkinliği Cuma günü Saat: 19.00

F1: Haftanın konularını tartışma forumu

F2: Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumu

F3: Gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumu

F4: Yeni fikirleri paylaşma forumu

Blog: Dersin blog sayfasında görsel ve sözel materyal paylaşma ve yorum yazma etkinliği

Çizelge 19’da dersin sanal sınıflarında, tartışma forumlarında ve blog sayfasında düzenlenen etkinliklere oniki haftanın her birinde katılan öğrenci sayıları gösterilmiştir. Çizelge 19’da (-) işareti bulunan haftalar etkinliğin olmadığı haftaları göstermektedir. Bu sayılara ek olarak, tartışma forumlarına ve dersin blog sayfasına gönderilen ileti sayıları da gösterilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine katılım durumlarına ilişkin oniki haftalık süreci gösteren bulgulara ise aşağıda alt araştırma sorularına yönelik bulgularda yer verilmiştir.

Öğrencilerin Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları

Öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli’nin ardışık/bütüncül öğrenme boyutuna uygun iki ayrı sanal sınıf etkinliği ve bu etkinliklere yönelik dört ayrı sanal sınıf etkinlik saati sunulmuştur. Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği- Salı günleri Saat: 17.30
- Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği-Salı günleri Saat: 19.00
- Ders konularını gözden geçirme etkinliği-Cuma günleri Saat: 16.30
- Ders konularını gözden geçirme etkinliği-Cuma günleri Saat: 19.00

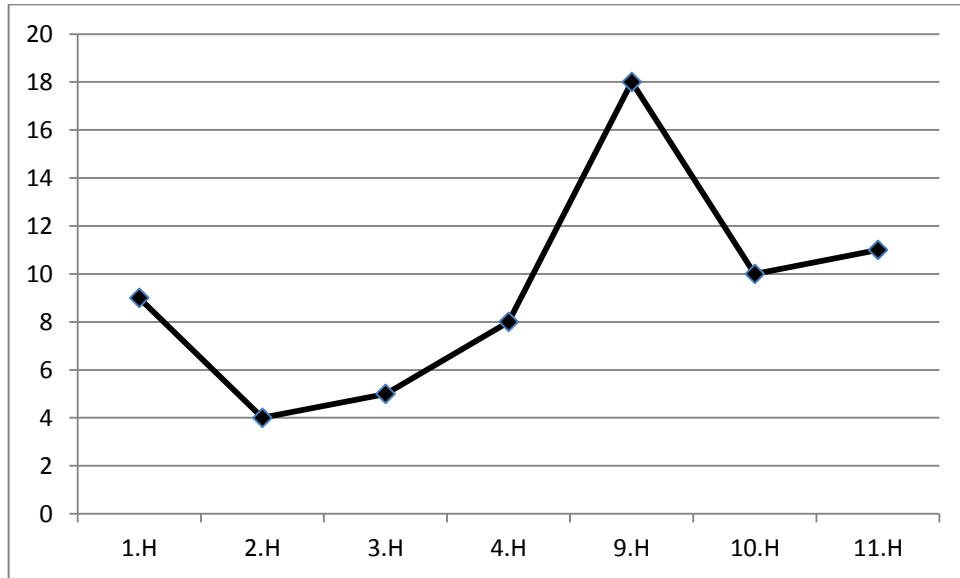
Uygulama sürecinde ilk iki hafta, öğrencilere örnek olay inceleme ve gözden geçirme etkinlikleri için birer etkinlik saati önerilmiştir. Ancak, öğrencilerin ikinci GGKT’de alınan karar gereği her etkinlik için en uygun ikişer sanal sınıf saati belirlenmiştir. Bu düzenleme ile üçüncü haftadan itibaren iki ayrı etkinlik için haftada ikişer kez olmak üzere dört kez sanal sınıf etkinlikleri düzenlenmiştir. Öğrencilerden kendilerine uygun olan seçtikleri en az bir etkinliğe katılmaları istenmiştir. Bununla birlikte, uygulama sürecinin ilk haftasında, sanal sınıf etkinliklerine örnek olay incelemesi etkinliği ile başlanmış, gözden geçirme etkinliği yapılmamıştır. Dördüncü haftada ise 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı Tatili yer almıştır. Tatil Cuma gününe denk geldiği için, gözden geçirme etkinlikleri tatil nedeniyle iptal edilmiştir. Beşinci hafta ise örnek olay incelemesi etkinlikleri yapılmamıştır. Bunun nedeni, izleyen altıncı haftanın arasınav haftası olmasıdır. Örnek olay incelemesi etkinliği yüz-yüze sınıfta yeni bir konuya geçmeden önce gerçekleştirilen etkinlik olduğundan ve arasınav öncesi yeni bir konuya geçilmediğinden, beşinci haftada bu etkinlikler iptal edilmiştir. Altıncı, yedinci ve sekizinci haftalarda da dördüncü GGKT’de alınan karar gereği, eş-zamanlı tüm ders

etkinlikleri iptal edilmiştir. Onikinci haftada ise örnek olay incelemesi etkinliklerine yer verilmemiştir. Çünkü 12. haftada uygulama süreci GGKT kararı ile tamamlanmış, yeni konu için işe koşulan örnek olay incelemesi etkinlikleri de bu nedenle iptal edilmiştir. İki ayrı etkinlik için düzenlenen sanal sınıf saatlerine öğrencilerin katılım durumlarına ilişkin bulgular;

- Örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliklerine katılım ve
- Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliklerine katılım

olmak üzere aşağıda iki alt başlık altında sunulmuştur.

Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım. Uygulama sürecinde toplam 12 adet örnek olay inceleme etkinliği gerçekleştirilmiştir. Yüz-yüze dersten bir önceki gün, Salı günleri 17.30 ve 19.00 saatlerinde iki grupta düzenlenen örnek olay incelemesi etkinlikleri için öğrencilerin çoğunlukla 17.30 saatini tercih ettikleri belirlenmiştir. Çünkü on iki haftalık uygulama sürecinde 17.30 saatinde etkinliğe katılan öğrenci sayısı 49 olup, 19.00 saatinde etkinliğe katılan öğrenci sayısı 16'dır. Grafik 2'de her hafta düzenlenen örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliklerine katılan toplam öğrencilerin sayıları gösterilmiştir.



H: Hafta

Grafik 2. Öğrencilerin Örnek Olay İncelemesi Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları

Grafik 2’de görüldüğü gibi, sekiz hafta örnek olay incelemesi etkinlikleri düzenlenmiş ve tüm etkinliklere katılım sergilenmiştir. İlk hafta sanal sınıfta sadece örnek olay incelemesi etkinliğinin düzenlenmesi nedeniyle, ilk hafta katılımın ikinci haftaya göre yüksek olduğu görülmektedir. İkinci haftada sanal sınıfta gözden geçirme etkinliklerine de başlanmıştır. Bu nedenle, ikinci haftada sanal sınıflara katılmayı planlamış öğrencilerin bir kısmının gözden geçirme etkinliğine katılması nedeniyle katılan öğrenci sayısında bir miktar azalma görülmüştür. Ancak dokuzuncu haftaya kadar öğrenci katılımlarında artış gözlenmiştir.

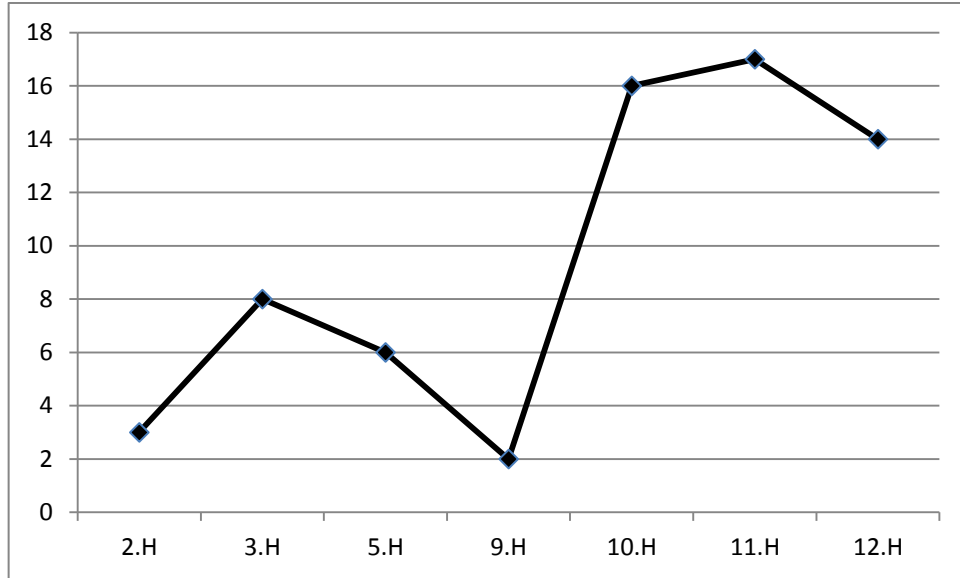
Dokuzuncu haftada etkinliklere katılan öğrenci sayısında önemli bir artış gözlenmiştir. Bu artışın en temel nedeni, altıncı GGKT’de görüşülen, öğrencilere sanal sınıfları kısa mesaj ile hatırlatma kararıdır. Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılma ve katılmama nedenlerine yönelik 01 Aralık 2010 tarihinde uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, anketi yanıtlayan 19 öğrencinin yedisinin “sanal sınıf etkinliklerini unuttukları için katılamadıkları” görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgunun altıncı GGKT’de tartışılmasıyla alınan kısa mesaj kararına yönelik olarak araştırmacı günlüğüne şöyle yazmıştır:

“Bugün, 15.35-16-10 civarında, sabah komitede alınan karar gereği, öğrencilerin cep telefonlarına gönderdiğim kısa mesaj ile bugünkü sanal sınıfları hatırlattım. Öğrencilere mesajları tek tek ve isimleri ile hitap ederek gönderdim. Zor oldu ama değdi. Bugün 17.30 grubuna 12 öğrenci geldi.” (Araştırmacı Günlüğü, 7 Aralık 2010)

İlk kısa mesaj uygulamasının öğrencilerin ilgisini çektiği ve dokuzuncu hafta gerçekleştirilen örnek olay incelemesi etkinliklerine gelmelerini sağladığı söylenebilir. Grafik 2’de görüldüğü gibi, son iki haftada, özellikle ilk dört haftaya göre daha fazla sayıda öğrencinin örnek olay incelemesi etkinliklerine katıldıkları söylenebilir. Bu bulgulara göre, örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliğine katılımın, öğrenci sayısı bakımından süreç boyunca arttığı görülmüştür.

Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım. Uygulama sürecinde toplam 11 adet ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliği düzenlenmiştir. Ders konularını gözden geçirme etkinlikleri, yüz-yüze ders etkinliğinden sonraki Cuma günleri 16.30 ve 19.00 saatlerinde olmak üzere iki grupta düzenlenmiştir. Ders konularını gözden geçirme etkinliklerine her iki saat için on iki haftalık uygulama sürecinde katılan toplam öğrenci sayılarına bakıldığında, 16.30

saatine gelen öğrenci sayısının 30, 19.00 saatine gelen öğrenci sayısının ise 36 olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, 19.00 saatini tercih eden öğrenci sayısının biraz daha fazla olduğu görülmüştür. Uygulama sürecinde gerçekleştirilen her iki gözden geçirme etkinliklerine haftalara göre katılım durumu ise Grafik 3’te gösterilmiştir.



H: Hafta

Grafik 3. Öğrencilerin Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliklerine Katılım Durumları

Grafik 3’te gösterildiği gibi, uygulama sürecinde her hafta gözden geçirme etkinliklerine öğrencilerin katıldıkları görülmektedir. Çizgi grafik incelendiğinde, ders konularını gözden geçirme etkinliklerine katılan öğrenci sayısında beşinci hafta bir miktar düşüş gözlenmektedir. Dokuzuncu haftada ise öğrenci katılımında daha belirgin bir azalma söz konusudur. Özellikle dokuzuncu haftada meydana gelen bu azalmanın nedeni, arasınav ve bayram tatili nedeniyle öğrencilerin üç hafta derslerden uzaklaşmaları olarak görülebilir. Bu durum araştırmacı günlüğünde de şöyle yer bulmuştur:

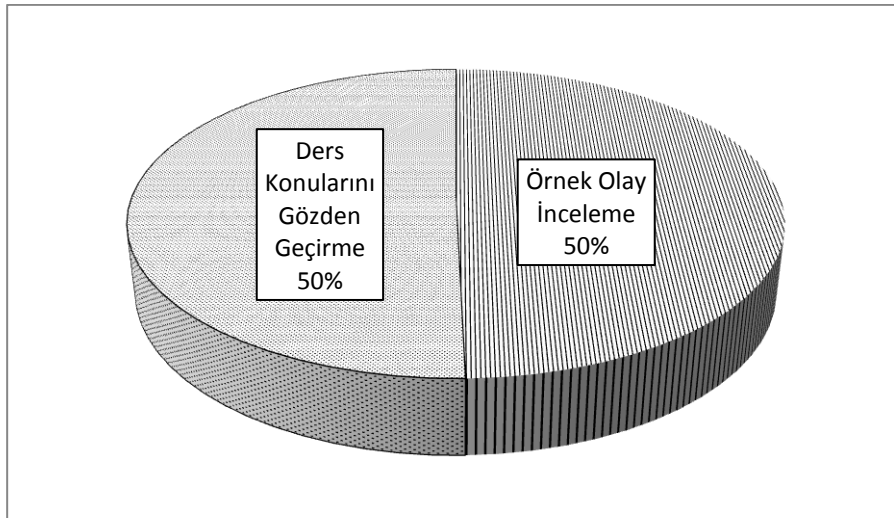
“Bugün sanal sınıflar var. 16.30 sanal sınıfında sadece iki öğrenci katıldı. .. Keşke diğerleri de gelseydi. Üç hafta ara verdikten sonra ilk sanal sınıflar gözden geçirme etkinlikleri ile başladı. Öğrencilerim bu etkinliklere tam alışmışken üç hafta eş-zamanlı etkinlikleri iptal etmek kötü oldu sanırım.” (Araştırmacı Günlüğü, 3 Aralık 2010)

Araştırmacının bu görüşünü destekleyen bulgu, uygulama süreci anketi ve görüşme bulgularında da yer almaktadır. Örneğin, uygulama sürecinde kendilerine sunulan anketi yanıtlayan bir öğrenci şöyle görüş belirtmiştir:

“Uzun bir aradan sonra ders işlemek biraz zor ve sıkıcı oldu.” (Uygulama Süreci Anketi No:11)

Onuncu uygulama haftasında ise, gözden geçirme etkinliklerine katılan öğrenci sayısında önemli bir artış gözlenmiştir. Bu artışın nedeni, altıncı GGKT’de alınan kısa mesaj ile hatırlatma kararıdır. Bu kararın etkisi örnek olay inceleme etkinliği sanal sınıfları için dokuzuncu haftada, gözden geçirme sanal sınıfları için ise onuncu haftada gerçekleşmiştir. Çünkü, bu karar 7 Aralık 2010 tarihinde toplanan geçerlik ve güvenilirlik komitesinde alınmış ve aynı günün akşamı örnek olay inceleme etkinlikleri için uygulanmıştır. Oysa gözden geçirme etkinlikleri dokuzuncu haftada için 3 Aralık tarihinde gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle, kısa mesajla hatırlatma kararı, gözden geçirme etkinlikleri için 10. haftadan itibaren etkili olmuştur. Öğrencilerin dersi gözden geçirme etkinliklerine katılımları, beşinci ve dokuzuncu haftada gözlenen düşüşler dışında genelde bir artış göstermiş ve uygulama sonlarına gelindiğinde, uygulama öncesine göre etkinliğe katılan öğrenci sayısında önemli artışların olduğu belirlenmiştir.

Uygulama sürecinde yedi hafta örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinlikleri, yedi hafta da ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinlikleri düzenlenmiştir. Bu etkinliklere uygulama sürecinde öğrencilerin toplamda kaç kez katıldıkları belirlenmiş ve her iki tür etkinliğe uygulama sürecinde öğrencilerin katılım sayıları toplamalarının oranı Grafik 4’te gösterilmiştir.



Grafik 4. Sanal Sınıf Etkinliklerine Öğrencilerin Katılım Oranları

Grafik 4'te görüldüğü gibi, Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin bilginin anlamlandırılması alt boyutunda yer alan, ardışık ve bütüncül öğrenenlere yönelik düzenlenen iki tür etkinliğe uygulama sürecinde öğrencilerin eşit oranda katıldıkları belirlenmiştir.

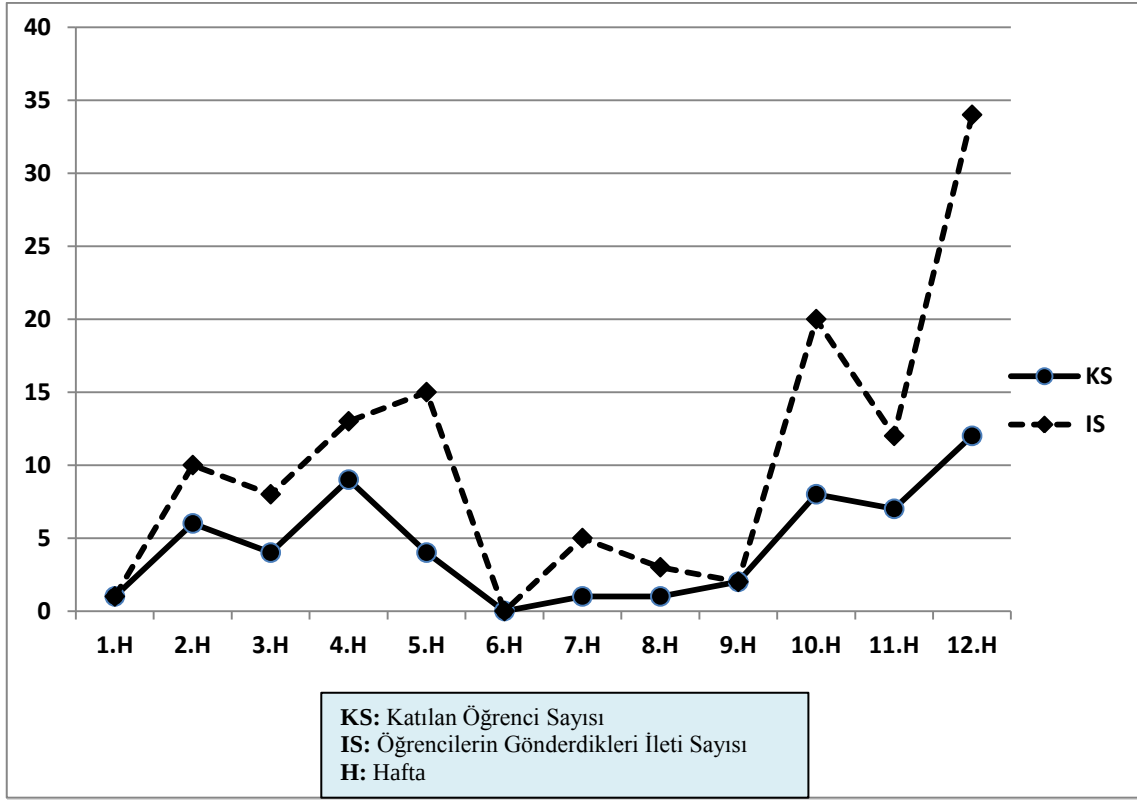
Öğrencilerin Tartışma Forumlarında Düzenlenen Etkinliklere Katılım Durumları

Öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin Etkin-Yansıtıcı ve Duyusal-Sezgisel öğrenme özelliklerine uygun, yöntem bölümünde açıklandığı gibi, dört ayrı forum etkinliği ve bu etkinliklere yönelik dört ayrı forum sunulmuştur. Ders sürecinde düzenlenen tartışma forumları etkinlikleri şunlardır:

- Forumda haftanın konularını tartışma etkinliği
- Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği
- Forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği
- Forumda yeni fikirleri paylaşma etkinliği

Forum etkinliklerine öğrencilerin katılım durumlarına ilişkin bulgular, yukarıda belirtilen forum etkinlikleri alt başlıkları altında sunulmuştur.

Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğine Katılım. Etkin öğrenenlere yönelik geliştirilen ve her hafta işlenen konularla ilgili yüz-yüze sınıfta veya diğer çevrimiçi etkinliklerde öne çıkan bir konu veya sorunun ilgili tartışma forumunda tartışıldığı “haftanın konularını tartışma” etkinliğine uygulama süreci boyunca katılan öğrenci sayıları ve gönderilen ileti sayıları Grafik 5’te gösterilmiştir.



Grafik 5. Öğrencilerin Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğine Katılım Durumları

Grafik 5, 12 haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin haftanın konularını tartışma etkinliğine katılım durumlarındaki gelişmeyi göstermektedir. Öğrenciler bir hafta içinde çoğu zaman ikiden fazla kez etkinliğe katıldıkları için, ileti sayıları katılan öğrenci sayılarına göre daha fazladır. Grafik incelendiğinde ikinci hafta öğrencilerin etkinliğe katılmaya başladıkları görülmekte, üçüncü haftada ise bir miktar sayılarda azalma dikkati çekmektedir. Bu düşüşün temel nedeni, üçüncü hafta işlenen “program geliştirme” konusu olabilir. Özellikle bu konunun diğer konulara göre daha fazla kuramsal bilgi içermesi ve bu nedenle öğrenciler için daha zorlayıcı olması, öğrencilerin etkinliğe olan ilgilerini azaltma yönünde etki yaratabilir. Bu durum araştırmacı günlüğünde şöyle yer almaktadır:

“Program geliştirme konusu öğrencileri zorlayacak görünüyor. En azından öğrencilerin gerek yaşam örnekleri sunmaları veya soru oluşturup yeni fikirler bulabilmeleri ve geliştirmeleri konusunda zor bir konu.” -Araştırmacı Günlüğü, 20 Ekim 2010.

Grafikte 5’te görüldüğü gibi, dördüncü hafta ve beşinci haftalarda öğrencilerin haftanın konularını tartışma forumuna daha fazla ileti gönderdikleri belirlenmiştir. Bu

artışın temel nedenleri arasında; yüz-yüze ders etkinliklerinde öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımları ve kendilerinden beklenenler konusunda yapılan uyarılar, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarına alışmaya başlamaları, dördüncü ve beşinci hafta işlenen “öğrenme yaklaşımları” konusunun öğrencilerin ilgilerini çekmesi sayılabilir. Araştırmacı günlüğünde bu konularda aşağıdaki ifadeler yer almaktadır:

“Dersin başında, geçen haftadan bu yana etkinliklere katılım durumunu sunuda biraz da esprili bir dille gösterdim. Hoşlarına gitti. Belki bu hafta daha çok katılım olur ... Derste etkinlikler bence iyiydi. Öğrenciler çok konuştular, hepsi neredeyse görüşlerini ifade ettiler. Ben eğlendim. Öğrencilerin de eğlendiğini düşündüm.” (Araştırmacı Günlüğü, 27 Ekim 2010)

Altıncı uygulama haftasında ise etkinliğe hiçbir öğrencinin katılmadığı görülmektedir. Bu durumun en temel nedeni, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinin olduğu gibi diğer derslerin de arasınnavlarının yapılacağı hafta olmasıdır. Arasınnav haftasında dersler yapılmadığı için öğrencilerin forum etkinliğine de katılmadıkları görülmektedir. Oysa dördüncü GGKT’de arasınnav ve bayram tatili haftalarında eş-zamanlı yüz-yüze sınıf ve sanal sınıf etkinliklerinin iptal edilmesi, farklı-zamanlı forum ve blog etkinliklerine ise devam edilmesi kararı alınmış ve bu karar öğrencilere duyurulmuştur. Bu duyuru nedeniyle, bayram tatili haftası olmasına karşın yedinci hafta etkinliğe katılım olduğu çizgi grafikte görülmektedir. Bu konuda araştırmacı günlüğünde şöyle bir ifade yer almaktadır:

“Yine de, bayram tatili olmasına rağmen, foruma katılanların olması beni sevindirdi. Bu kadar da beklemiyordum doğrusu.” (Araştırmacı Günlüğü, 18 Kasım 2010)

Sekizinci hafta yine arasınnavların yer aldığı haftadır ve sınavlar nedeniyle haftanın konularına tartışma etkinliğine öğrencilerin katılımlarında düşüş gözlenmiştir.

Üç hafta sınavlar ve bayram tatili nedenleriyle derslerin yapılamamış olması, öğrencilerin derslerden bir süre uzaklaşmasına neden olmuş olabilir. Bu nedenle etkinliğe katılımda dokuzuncu haftada da küçük bir miktar düşüş görülmüştür. Bu durum araştırmacı günlüğünde de şöyle yer bulmuştur:

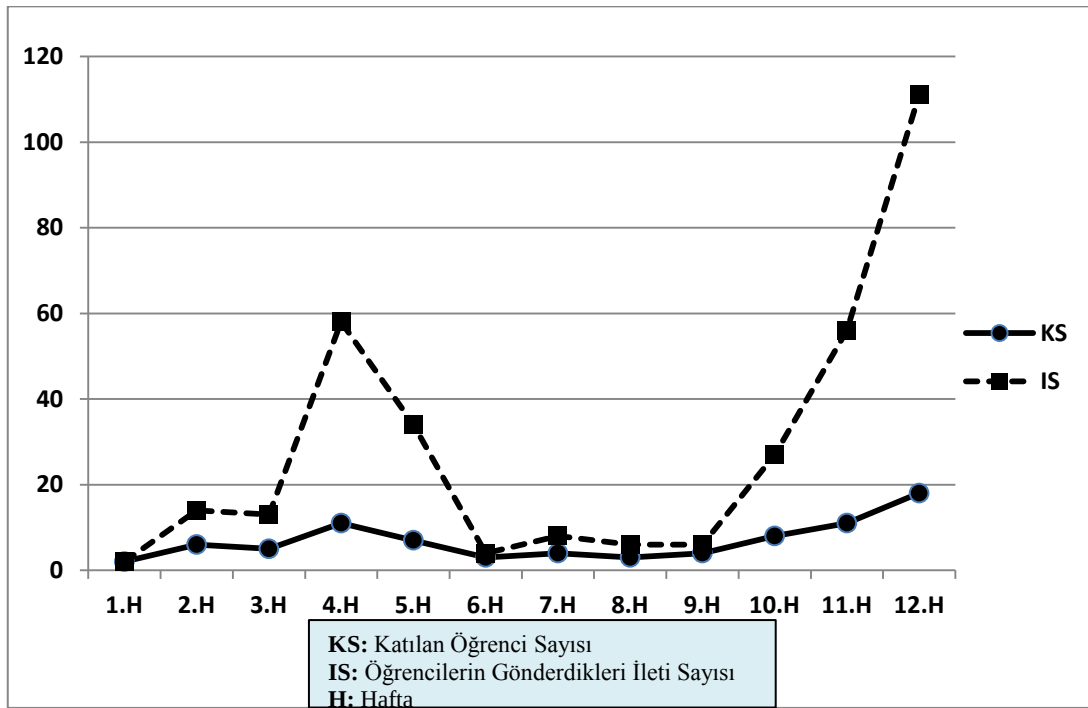
“Derste öğrenciler daha en baştan bezgin görünüyorlardı. Üç hafta ders olmayışı kötü olmuş. Öğrencilerde çok fazla güdülenme kaybı var.” (Araştırmacı Günlüğü, 1 Aralık 2010)

Dokuzuncu haftadaki düşüşün bir diğer nedeni de beşinci GGKT’de bu etkinliğin yerinin en üstten üçüncü sıraya alınması olabilir. Son üç uygulama haftasında ise, etkinliğe katılım önceki haftalara göre önemli ölçüde artmıştır. Bu artışın temelinde GGKT kararları yer almaktadır. Onbirinci haftada görülen bir miktar düşüşün nedeni ise öğrencilerin diğer derslerdeki ödevlerinin artması olarak düşünülebilir. Çünkü

öğrencilerle uygulama sürecinde gerçekleştirilen görüşmelerden ve uygulanan anketten elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin ödev yüklerinin onlar için önemli bir sorun olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin haftanın konularını tartışma etkinliğine katılım durumuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, arasınav ve tatil haftaları dışında genel anlamda bir gelişme olduğu söylenebilir. Özellikle son üç uygulama haftasında etkinliğe katılan öğrenci sayısındaki artışa göre, gönderilen ileti sayısındaki artışın çok daha belirgin olduğu gözlenmiştir. Bunun nedeni, etkinliğe katılan öğrencilerin tartışmaları izleyip gerektiğinde dönüt yazarak daha fazla etkileşimde bulunmaları olabilir.

Forumda Açık Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğine Katılım. Yansıtıcı öğrenenlere yönelik hazırlanan, her hafta işlenen konularla ilgili öğrencilerin açık-uçlu sorular üretmelerini ve birbirlerinin sorularına yanıt vermelerini gerektiren etkinlik, bu etkinliğe ayrılan bir tartışma forumunda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 12 haftalık uygulama sürecindeki açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumuna katılım durumları Grafik 6'da sunulmuştur.



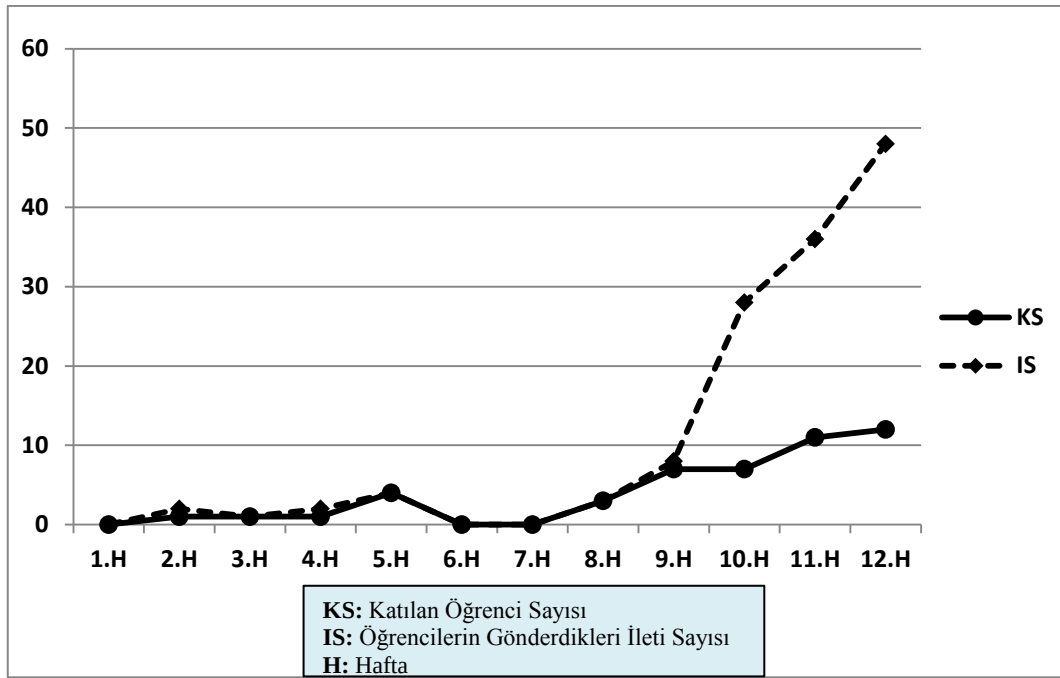
Grafik 6. Öğrencilerin Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğine Katılım Durumları

Grafik 6’da, uygulama sürecinde açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine öğrencilerin katılım durumunu gösterilmiştir. Haftanın konularını tartışma forumuna katılma benzer bir gelişme Grafik 6’da da söz konusudur. Arasnavlar ve bayram tatili haftalarında öğrencilerin katılımları önemli ölçüde düşmüştür. Ancak son üç hafta sürekli bir artış söz konusudur. Bu artışın temel nedeni altıncı ve yedinci GGKT’lerde öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere katılımları konusunda başta yüz-yüze sınıf ortamı olmak üzere eş-zamanlı ortamlarda yönlendirilmeleridir. Öğreticinin öğrencilere e-posta ile özel birer mektup olarak gönderdiği ara-değerlendirmelerin de bu artışta yeri olduğu söylenebilir. Araştırmacı öğrencilere gönderdiği özel e-postalar ile ilgili günlüğüne şunları yazmıştır:

“Öğrencilere mektubumda bu etkinlikleri ödev olarak görmemeleri gerektiğini, derse yönelik sosyal paylaşım olarak değerlendirmelerini, hiç de zor olmadığını yazdım. Amacımızın paylaşarak öğrenmek olduğunu belittim.” (Araştırmacı Günlüğü, 13 Aralık 2010)

Arasnav ve bayram tatili haftaları dışında açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine katılımın gelişme gösterdiği, özellikle izleme haftası olan 12. Haftada öğrencilerin etkinliğe katılımlarının önemli ölçüde arttığı görülmüştür.

Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğine Katılım. Duyusal öğrenenlere yönelik hazırlanan gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği, bu etkinlik için ayrılan forum ortamında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 12 haftalık uygulama sürecinde gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğine katılım durumları Grafik 7’de sunulmuştur.



Grafik 7. Öğrencilerin Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğine Katılım Durumları

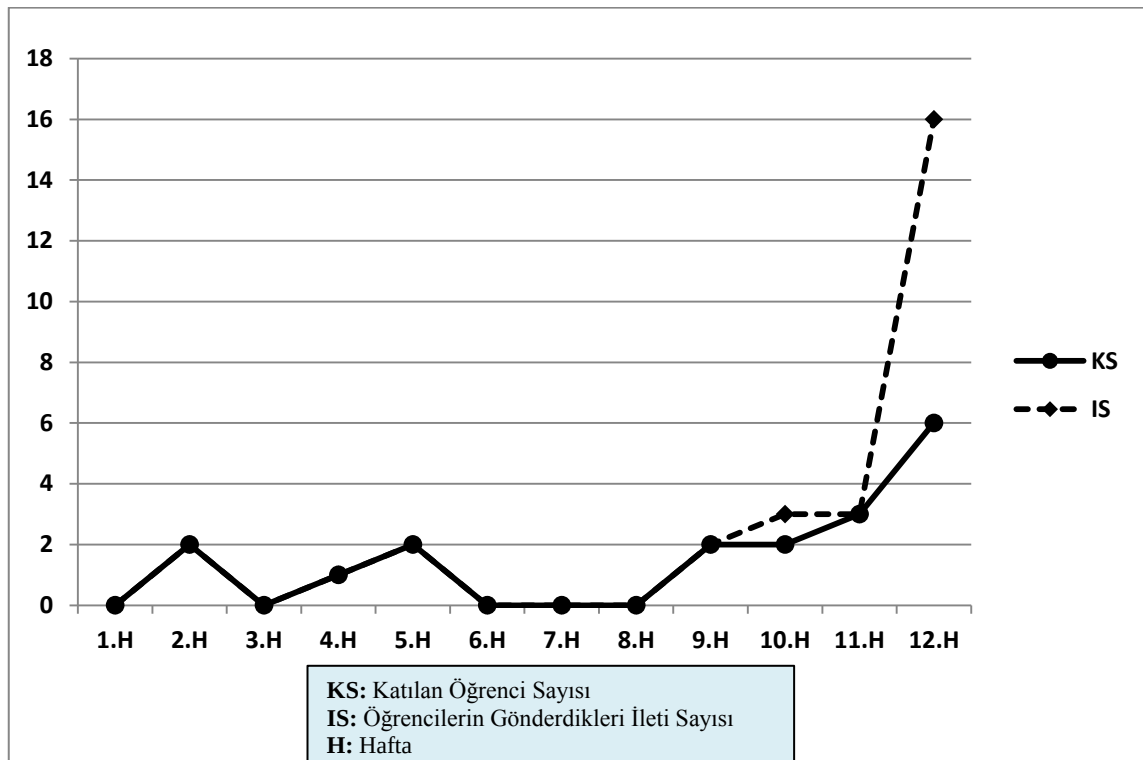
Grafik 7 incelendiğinde, gerçek yaşam örneklerini paylama forumuna katılan öğrencilerin ilk dokuz hafta genellikle bir ileti gönderdikleri, ancak son üç hafta katılan öğrencilerin birden çok ileti göndererek etkinliğe katıldıkları görülmektedir. Haftanın konularını tartışma etkinliğinde olduğu gibi bu etkinlikte de dokuzuncu haftadan itibaren öğrencilerin katılımının önemli ölçüde arttığı gözlenmiştir. Bunun en temel nedeni, beşinci GGKT’de alınan karardır. Bu karara göre, forum etkinliklerinin yerleri değiştirilmiş ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumu, forumlar listesinde en üste alınmıştır. Son üç hafta yaşanan artışın diğer bir nedeni olarak ise, yine beşinci GGKT’de katılımın olmadığı durumlarda etkinliklere ilk katılımı araştırmacının yapması yönünde alınan karar düşünülebilir. Bu kararlara yönelik çalışmalar araştırmacı günlüğüne şöyle yansımıştır:

“Yeni fikirler ve gerçek yaşam örnekleri forumlarını forumlar bölümünde en üste taşıdım. Yine önerildiği gibi gerçek yaşam örneklerine ilk mesajı ‘öğretim stratejileri’ başlığı altında ben oluşturdum ve ekli dosya olarak bu mesaja bütüncül öğrenenlere yönelik hazırladığım örnek olay ekledim. Örnek olaya yönelik düşüncelerinin neler olduğu sorusunu yönelttim.” (Araştırmacı Günlüğü, 30 Kasım 2010)

Öğrencilerin gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğine katılım durumlarına ilişkin bulgulara göre, gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğine öğrencilerin

uygulama başında neredeyse hiç katılımları yokken, uygulama sonlarına doğru öğrenci katılımlarının önemli ölçüde arttığı gözlenmiştir.

Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğine Katılım. Sezgisel öğrenenlere yönelik sunulan yeni fikir geliştirme ve paylama etkinliği, yeni fikirleri paylaşma forumunda gerçekleştirilmiştir. Bu foruma 12 haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin katılım durumları Grafik 8’de gösterilmiştir.



Grafik 8. Öğrencilerin Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğine Katılım Durumları

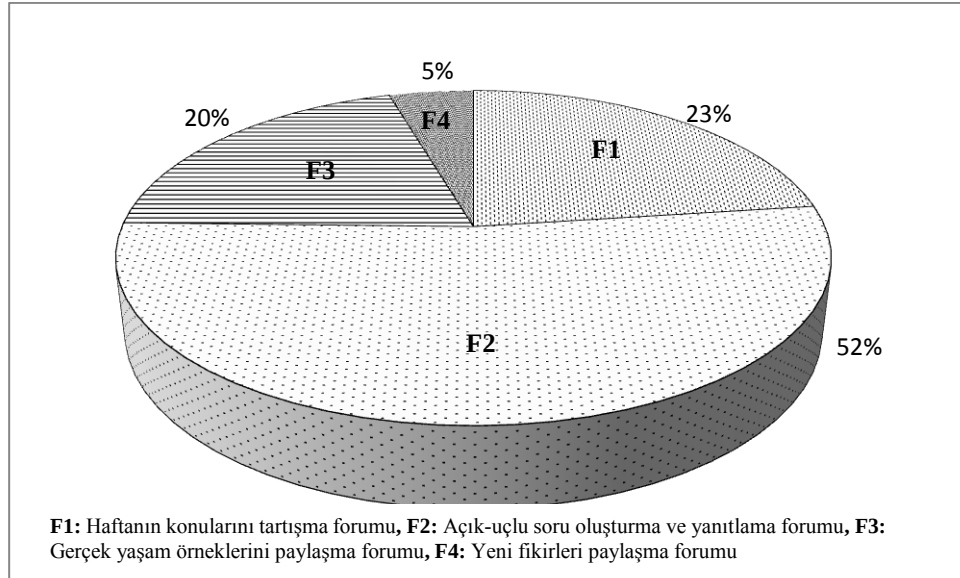
Grafik 8’de görüldüğü gibi, onuncu haftaya kadar yeni fikirleri paylaşma etkinliğine katılımda önemli bir artış olmamış, uygulama sürecinin sonlarına doğru bu etkinliğe katılımda bir miktar artış belirlenmiştir. Bununla birlikte, onuncu ve onikinci uygulama haftaları dışındaki diğer haftalarda, etkinliğe katılan öğrenciler yalnızca birer adet ileti göndermişlerdir. Yeni fikirleri paylaşma etkinliği uygulama başından itibaren GGKT’de en çok konuşulan etkinliklerden biri olmuştur. Etkinliği seçen sadece altı öğrencinin olması, katılan öğrencilerin bir hafta içinde çoğunlukla bir ileti ile katılımları etkileşimin de az olmasına neden olmuştur. GGKT’lerde bu etkinliğe ilişkin

durum sık sık gündeme gelmiş, çeşitli eylem kararları ile bu etkinliğe ilişkin sorunlar çözümlenmeye çalışılmıştır. Dokuzuncu haftadan itibaren, yeni fikir paylaşma etkinliğine olan katılım önceki haftalara göre önemli ölçüde artmıştır. Bu artışın temelinde iki nedeni olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki; beşinci GGKT’de yeni fikirleri paylaşma ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumlarının yerlerinin değiştirilmesi ve üst sıralara alınmasıdır. Bu karar olumlu etki yaratmış ve dokuzuncu haftada etkinliğe katılımda gözlenir bir artış sergilenmiştir. Sonraki haftalardaki artışın bir diğer nedeni olarak yeni fikir geliştirme ve yaratıcı düşünceye yönelik öğrencilere sunulan açıklamalar ve cesaretlendirmelerdir. Yedinci GGKT’de bu doğrultuda yaratıcı düşünceyi ön plana çıkarma konusunda karar alınmıştır. Bu karar doğrultusunda yüz-yüze sınıfta gerçekleştirilen çalışma, araştırmacı alan notunda şöyle yer almıştır:

“Geçen haftanın konularını gözden geçirirken öncelikle yaratıcı drama ve beyin fırtınasında yaratıcılıktan bahsedildi. GGKT’de alınan karar gereğince günümüzde yaratıcılığın öneminden, tasarımcılık rolü üstlenen öğretmenin yaratıcı da olması gerektiğinden söz edildi. Sonra öğrencinin yaratıcılıklarını geliştirmeye çalışmaları söylendi. Yeni fikirleri paylaşma etkinliği ile bunu yapabilecekleri belirtildi. Saçma gibi görünse de her fikrin değerli olduğu belirtildi ...” (Araştırmacı Alan Notu, 15 Aralık, 2010).

Uygulama sürecinde dokuzuncu haftaya kadar öğrencilerin yeterli katılım sergilemedikleri yeni fikirleri paylaşma etkinliği; öğreticinin yönlendirmeleri, etkinlik için ayrılan forumun yerinin değiştirilmesi, yaratıcı düşünceye verilen değer öğrencilere açıklanması gibi çalışmalarla ilgi çekmeye başlamıştır. Uygulama sürecinin son dört haftasında öğrencilerin yeni fikirleri paylaşma etkinliğine katılımlarının arttığı gözlenmiştir.

Dört forum etkinliğine ilişkin sunulan çizgi grafiklerde özellikle son haftalarda yaşanan artışın diğer nedenleri arasında, beşinci GGKT’de görüşülen, öğrencilerle uygulama sürecinde görüşmelerin yapılması kararının da olduğu söylenebilir. Bu görüşmelerde, öğrencilere çevrimiçi ders etkinliklerinin amaçları bir kez daha hatırlatılmış olduğundan, öğrencilerin bu görüşmelerden etkilenmiş olabilecekleri söylenebilir. Grafik 9’da ise öğrencilerin dört forum etkinliğine gönderdikleri iletilerin oranları gösterilmiştir.



Grafik 9. Dört Ayrı Forum Etkinliğine Gönderilen Öğrenci İletileri Oranları

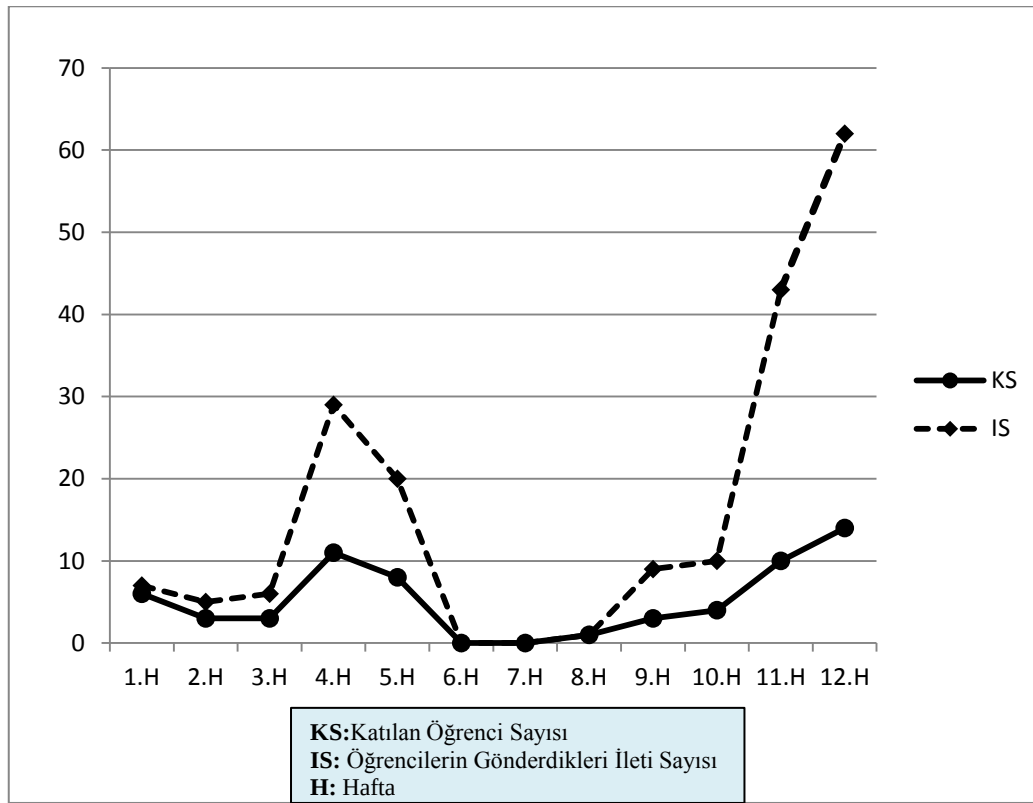
Grafik 9’da gösterildiği gibi, öğrencilerin en çok katıldıkları forum etkinliği açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğidir. Forumlara gönderilen iletilerin %52’si açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumuna, %23’ü haftanın konularını tartışma forumuna, %20’si gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumuna, %5’i ise yeni fikirleri paylaşma forumuna gönderilmiştir. Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine katılımın fazla olmasının nedeni; etkinlik kapsamında öğrencilerin konu ile ilgili merak ettiklerini rahatlıkla foruma soru olarak göndermeleri olarak söylenebilir. Çünkü öğrenciler her hafta işlenen konu ile ilgili çok sayıda değişik soru oluşturmuşlardır. Öğrenciler birbirlerinin sorularına yanıtlamış, kendi sorularına gelen yanıtlara dönütler de vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin etkinliğe bir hafta içinde birden çok ileti göndermelerini sağlamıştır. Ayrıca bu etkinliği seçen öğrenci sayısı 15 iken son hafta katılan öğrenci sayısı 18’e yükselmiştir. Bu bağlamda, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinin öğrencilerin en çok tercih ettiği ve sevdiği forum etkinliği olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Dersin Blog Sayfasında Düzenlenen Etkinliklere Katılım Durumları

Felder-Silverman Öğrenme Stili Modelinin görsel ve sözel öğrenme özelliklerine uygun olarak derse ait bir blog sayfası oluşturulmuş ve öğrencilerin her hafta işlenen ders konularına yönelik kendi oluşturdukları veya başka kaynaklardan buldukları görsel ve

sözel materyalleri paylaşımları istenmiştir. Öğrencilerin görsel veya sözel materyal paylaşımlarının yanı sıra, etkinlik kapsamında birbirlerinin paylaşımlarına yorum yazmaları da istenmiştir. Böylece, öğrencilerin dersin içeriğiyle olduğu kadar diğer öğrencilerle ve öğretici ile de etkileşim kurmalarının yolu açılmıştır.

Öğrencilerin dersin blog sayfası etkinliklerine katılımlarına ilişkin olarak, 12 haftalık uygulama sürecinde blog sayfası etkinliğine katılan öğrenci sayısı ve gönderilen ileti sayısı incelenmiştir. Öğrencilerin gönderdikleri ileti sayıları; öğrencilerin paylaştıkları görsel ve sözel materyaller ile yorumların toplamından oluşmuştur. Grafik 10'da, 12 haftalık uygulama sürecinde, blog sayfası etkinliğine katılan öğrenci sayılarındaki ve öğrencilerin gönderdikleri ileti sayılarındaki gelişim gösterilmiştir.



Grafik 10. Öğrencilerin Dersin Blog Sayfası Etkinliğine Katılım Durumları

Grafik 10'da, 12 haftalık uygulama sürecinde öğrencilerin dersin blog sayfası etkinliğine katılımları gösterilmiştir. Grafikte görüldüğü gibi, dördüncü haftada öğrencilerin katılımlarında önemli bir artış gözlenmiştir. Bu artışın nedeni üçüncü GGKT'de alınan karar gereği öğrencilerin ders ile doğrudan ilişkili olmayan karikatür

veya şiir gibi görsel ve sözel materyalleri yayımlamalarına izin verilmiş olmasıdır denilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin blog sayfasını kullanmayı öğrenmelerinin de bu artışa neden olabileceği söylenebilir. Ayrıca, dördüncü haftada “öğretme-öğrenme yaklaşımları” konusu işlenmiştir. Bu konunun öğrencilerin ilgilerini çekmesi ve geçmiş yaşantılarıyla ilişkilendirmeleri sonucu daha fazla paylaşımda bulunabilmeleri de dördüncü haftada çizgi grafikte gözlemlenen artışı açıklayabilmektedir. Bunlara ek olarak, ilk hafta hiç yorum yazmayan, ikinci ve üçüncü haftalarda sadece üçer adet yorum yazan öğreticinin, dördüncü haftada dersin blog sayfasında öğrencilerin yayımladıkları materyallere 16 adet yorum yazdığı görülmüştür. Öğreticinin etkinliğe yorum yazarak katılması, öğreticinin öğrencilerin paylaşımlarını izlediğini ve değerlendirdiğini göstermesi açısından öğrenciler için güdüleyici olabilir. Bu bağlamda, öğreticinin dördüncü hafta blog sayfasına katılımının artmasının, öğrencileri de katılmaya teşvik ettiği düşünülmektedir. Beşinci haftada ise öğreticinin blog sayfasını sadece izlediği, açık bir katılım sergilemediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, beşinci haftada yaşanan bir miktar düşünün nedeni öğreticinin beşinci haftada açık katılımının olmaması ile ilişkilendirilebilmektedir.

Forum etkinliklerine katılımlarına ilişkin sunulan grafiklerde olduğu gibi, blog etkinliğine katılıma ilişkin grafikte de altıncı, yedinci ve sekizinci haftalarda öğrencilerin etkinliğe katılımlarının hiç olmadığı ya da çok az olduğu görülmektedir. Her ne kadar, farklı-zamanlı ders etkinliği olarak görülen blog sayfası etkinliklerinin arasınnav ve tatil haftalarında da sürdürülmesi kararı dördüncü GGKT’de alınmış olsa da, öğrencilerin sınavlar ve tatil nedeniyle etkinliğe katılmadıkları gözlenmiştir.

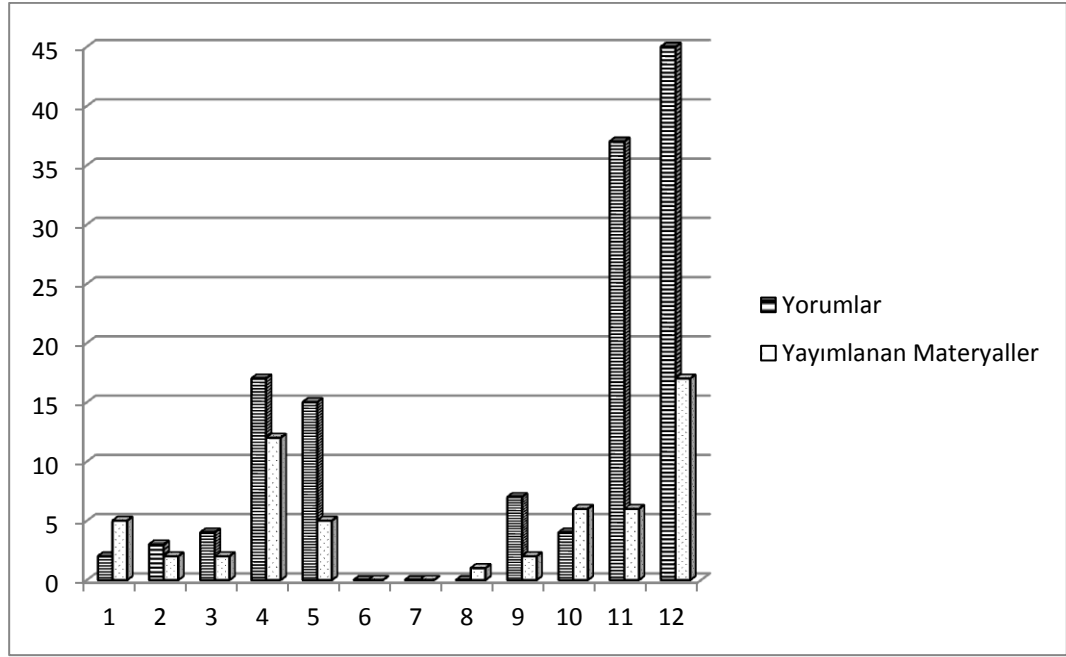
Dokuzuncu haftadan itibaren gerek blog sayfasına katılan öğrenci sayısında, gerekse gönderilen ileti sayısında sürekli bir gelişim gözlenmektedir. Dokuzuncu ve onuncu haftalarda gözlenen artış, derslerin yeniden başlaması ile ilişkili olabileceği gibi, beşinci ve altıncı GGKT’de alınan kararlar ile de ilişkilidir. Beşinci ve altıncı GGKT’lerde öğrencilerle uygulama sürecinde görüşmeler yapılması, öğrencilerin katılmadıkları etkinliklerde öğreticinin ilk katılımı sergilemesi, öğrencilerin etkinliklere katılım konusunda yüz-yüze sınıfta hatırlamaların yapılması ve öğrencilerin etkinliklere katılımlarına ilişkin ilk değerlendirmelerin e-posta ile özel birer mektup olarak gönderilmesi gibi kararlar alınmıştır. Bu kararlar doğrultusunda öğrencilerle dokuzuncu haftadan itibaren görüşmeler yapılmaya başlanmış, özellikle etkinliklere katılmayan

öğrencilere etkinliklerin amaçları anlatılmıştır. Bu görüşmelerin blog etkinliklerine katılım konusunda da etkili olabileceği söylenebilir. Bununla birlikte öğreticinin yeterli katılımının olmadığı durumlarda ilk katılımı sergilemesi yönünde alınan karar da etkili olmuştur. Öğretici dokuzuncu haftada üç yorum yazmış olmakla birlikte, dersin blog sayfasında bir materyal yayımlayarak öğrencilere örnek olmuştur. Onuncu haftada ise öğretici blog sayfasına 14 yorum göndermiş, dört de materyal yayımlamıştır. Öğreticinin blog sayfasını izlediğini ve katıldığını gören öğrencinin bu katılımdan etkilenmiş olabileceği görülmektedir. Ayrıca, öğrencilere yüz-yüze sınıfta farklı zamanlı etkinliklere katılımları konusunda yapılan hatırlamalar ve yönlendirmelerin de bu artışta payı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere onuncu uygulama haftası içinde gönderilen ara-değerlendirmelerin de bu artışa neden olabileceği söylenebilir.

Onbirinci ve onikinci uygulama haftalarında ise dersin blog sayfası etkinliğine katılan öğrenci sayısında önemli bir artış gözlenmiştir. Blog sayfasına katılan öğrencilerin gönderdikleri ileti sayısında ise çok daha belirgin bir artış çizgi grafikte göze çarpmaktadır. Bu artışın temel nedeni, yedinci GGKT’de alınan karar gereği blog sayfası etkinliğinin kapsamının genişletilmesi ve bir gazete havasına bürünmesidir. Araştırmacı bu konuda yüz-yüze sınıfta yaptığı açıklamayı günlüğüne şöyle yansıtmıştır:

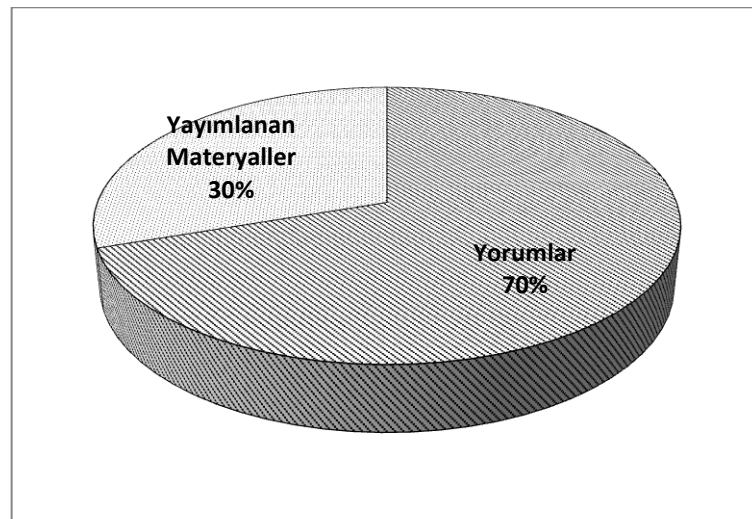
“Yüz-yüze dersimde blog etkinliğinden bahsettim. Blog’un sıkıcı olmaya başladığını, bilgi paylaşımının çok önemli olmakla birlikte bloğa farklı bir boyut da kazandırmak gerektiğini söyledim. Blog sayfasını açarak yenilikleri gösterdim...Blog artık bir gazete gibi olsun, sizler de köşe yazarları olun; duygu, düşünce, görüş, bilgi, eğlence, ders ile ilgili her tür paylaşım olsun dedim. Haftanın konusu sınırlamasını da kaldırdığımı belirttim.” (Araştırmacı günlüğü, 15 Aralık 2010)

Dersin blog sayfasının biraz daha samimi, güncel, günce biçimini alması ve öğretim elemanının bu konuda örnek olması; uygulama sürecinin son iki haftasında blog sayfası etkinliğine öğrencilerin çok daha fazla katılmalarını sağlamış olabilir. Arasnav ve tatil haftaları gözönünde bulundurulmadığında, blog sayfası etkinliğine katılan öğrenci sayısında ve gönderilen ileti sayısında uygulama süreci boyunca bir artış olduğu gözlenmiş, katılan öğrencilerin katıldıkları hafta birden çok kez ileti gönderdikleri belirlenmiştir. Grafik 11’de ise, öğrencilerin 12 haftalık süreçte dersin blog sayfasında yayımladıkları materyaller ve gönderdikleri yorumlar ayrı ayrı sütun grafikte gösterilmiştir.



Grafik 11. Dersin Blog Sayfasında Yayımlanan Materyallerin ve Gönderilen Yorumların Haftalara Göre Dağılımı

Grafik 11’de görüldüğü gibi, dersin blog sayfasına katkı sağlayan öğrencilerin görsel ve sözel materyal yayımlamakla birlikte yayımlanan öğelere daha çok yorum yazdıkları gözlenmektedir. Özellikle son iki uygulama haftasında öğrencilerin yazdıkları yorum sayısında önemli ölçüde artış olduğu gözlenmiştir. Grafik 12’de ise, 12 haftalık uygulama sürecinde dersin blog sayfasına yazılan tüm yorumlar ve yayımlanan tüm materyallerin oranı Grafik 12’de gösterilmiştir.



Grafik 12. Dersin Blog Sayfasına Gönderilen Yorumlar ve Yayımlanan Materyallerin Oranı

Grafik 12’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dersin blog sayfasına katılımlarının daha çok yayımlanan materyallere yorum yazma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Dersin blog sayfasında yorum yazmanın yeni bir materyal yayımlamaya göre daha kolay bir etkinlik olması nedeniyle yorumların daha baskın olduğu söylenebilir. Çünkü dersin blog sayfasında yayımlamak üzere, ders konusuna ilişkin görsel veya sözel bir materyal bulmak, çoğu zaman hâlihazırda yayımlanmış olan materyallere yorum yazmaktan daha çok çaba gerektirebilir. Bu durumun da öğrencileri yorum yazmaya yönlendirdiği söylenebilir. Ancak, öğrencilerin yazdıkları yorumlar öğrenci-içerik etkileşimine katkı sağladığı kadar öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine de katkı sağlamaktadır. Bu bağlamda, blog sayfalarına gönderilen yorumların öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini geliştirmesi açısından önemli olduğu söylenebilir. Son uygulama haftalarında hızla artan yorum sayısının öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerini de artırdığı, etkileşime ilişkin yapılan analizlerde belirlenmiş ve daha sonra ilgili araştırma soruları altında sunulmuştur.

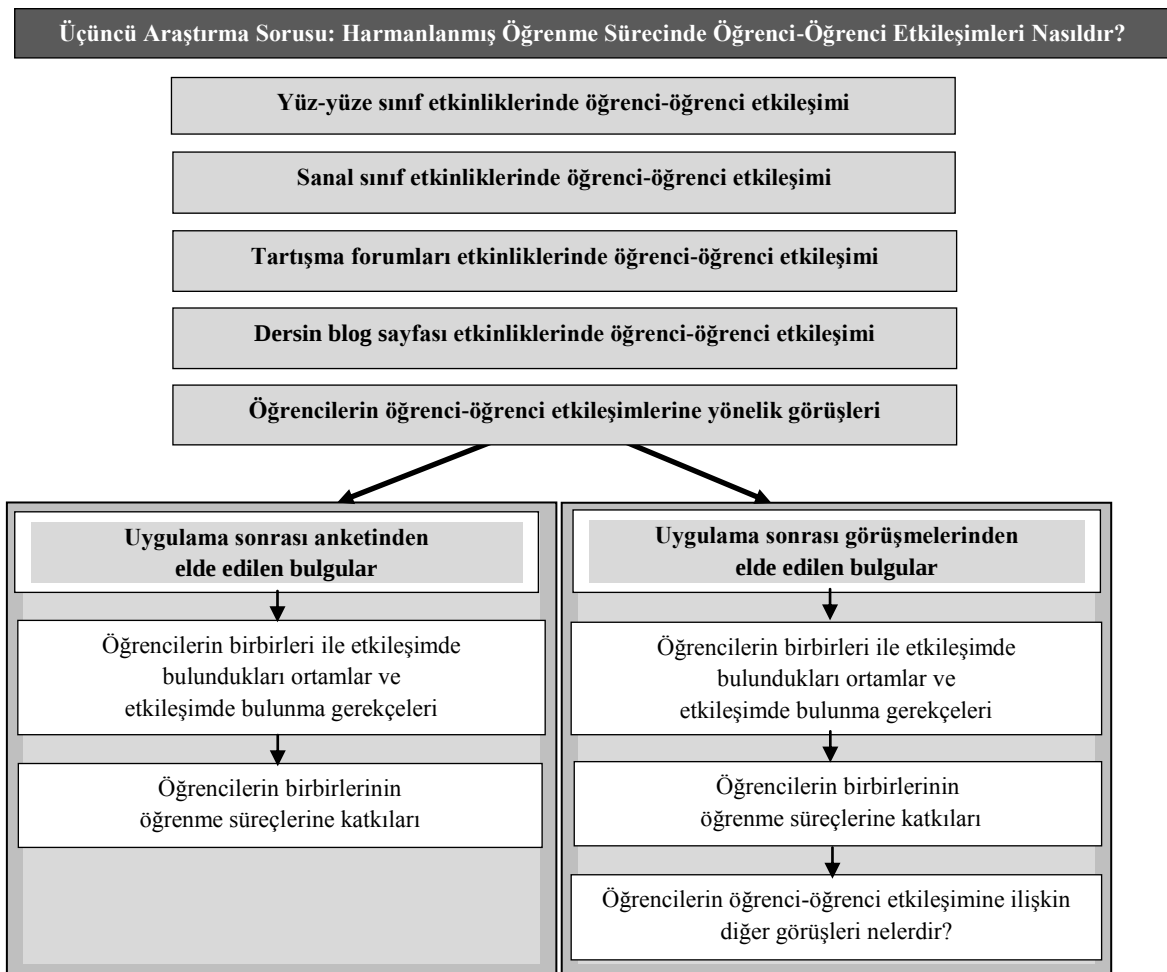
Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde Moore’un (1989) tanımladığı üç tür etkileşim olan; öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin, harmanlanmış öğrenme sürecinde nasıl olduğuna ilişkin bulgular ise üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularına yönelik bulgular olarak aşağıda sunulmuştur.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimleri

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmada, Moore’un (1989) tanımladığı etkileşim türleri incelenmiştir. Bu kapsamda öncelikle, Moore’un öğrencilerin birbirleri arasında gerçekleşen etkileşim türü olarak etkileşim sınıflaması içinde yer verdiği, öğrenci-öğrenci etkileşimine yönelik aşağıda yer alan üçüncü araştırma sorusuna yanıt aranmıştır:

Üçüncü Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimleri nasıldır?

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulguların sunumunda, üçüncü sorunun alt sorularına bağlı kalınarak öncelikle, yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfasındaki etkinliklerde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Ardından, üçüncü araştırma sorusunun son alt sorusu olan öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimine yönelik görüşleri nelerdir sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu kapsamda uygulama sonrası anketi ve görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Şekil 17’de üçüncü araştırma sorusuna ilişkin bulguların sunum sırası gösterilmiştir.



Şekil 17. Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema

Şekil 17’de gösterilen akışa bağlı kalınarak üçüncü araştırma sorusuna yönelik bulgular sunulmuştur. Bu kapsamda ilk olarak, yüz-yüze sınıf, sanal sınıflar, tartışma

forumları ve dersin blog sayfası etkinliklerinin uygulama sürecinde tutulan kayıtlarından ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin olanlar yöntem bölümünde açıklandığı gibi seçilmiş ve analiz edilmiştir. Analiz süreci sonucunda elde edilen bulgular, Çizelge 20’de bir arada gösterilmiştir. Bununla birlikte, Çizelge 21-24’te her öğrenme ortamı için öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğu, Şekil 17’deki akışa göre, ayrı ayrı gösterilmiş ve açıklanmıştır.

Çizelge 20.

Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Y	İkinci Uygulama Haftası								Üçüncü Uygulama Haftası								Onuncu Uygulama Haftası								Onbirinci Uygulama Haftası								Top.
	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	
Y1	5	4	1	1	2	-	1	2	2	10	5	-	3	-	-	1	26	6	12	10	5	9	-	2	23	18	7	4	9	10	2	9	189
Y2	11	-	2	2	2	-	-	-	2	7	3	-	2	-	-	1	29	11	11	7	5	9	-	1	27	12	13	6	3	9	2	6	183
Y3	-	-	-	7	6	-	1	-	-	2	-	3	4	-	-	1	2	1	4	6	12	1	-	-	1	8	11	2	28	5	-	2	107
Y4	2	3	-	-	1	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	-	10	8	9	3	2	3	-	-	13	9	12	3	10	4	1	3	99
Y5	-	4	-	3	1	-	-	-	-	6	3	1	1	-	-	-	-	9	15	3	4	3	-	-	-	9	2	4	3	9	-	6	86
Y6	2	1	-	-	-	-	-	-	1	4	5	-	-	-	-	-	8	11	10	1	-	-	-	1	12	12	5	1	1	7	-	2	84
Y7	-	-	-	4	7	-	-	-	-	1	-	1	2	-	-	1	3	2	3	3	6	6	-	2	1	6	8	3	11	4	1	2	77
Y8	14	-	-	-	-	-	-	-	13	-	-	-	-	-	-	-	28	-	-	-	-	-	-	-	11	-	-	-	-	-	-	-	66
Y9	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	9	18
Y10	2	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	1	-	3	-	1	1	-	2	-	-	-	16
Y11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	1	3	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	1	3	13
Y12	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	2	-	-	-	1	1	1	-	2	11
Top.	36	13	3	17	19	0	2	4	18	32	16	7	12	1	0	7	111	49	67	36	35	32	0	16	88	75	60	24	68	50	7	44	949

Y: Gözlenen etkileşim yolları

Y1: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama

Y2: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirme

Y3: Diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme

Y4: Öğrencilerin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkma

Y5: Diğer öğrencilere yüz ifadeleri (☺, ☹ gibi) gönderme

Y6: Diğer öğrencilere şaka yapma

Y7: Diğer öğrencilere soru yöneltme

Y8: Küçük gruplarda sohbet etme, tartışma (yüz-yüze sınıf görüntülerinde gözlenen)

Y9: Diğer öğrencilerin yayımladıkları materyallere yorum yazma (blog sayfasında gözlenen)

Y10: Diğer öğrencilere öneride bulunma, onları yönlendirme ve uyarma

Y11: Diğer öğrencilerin paylaşımını övme, tebrik etme, yıldız verme

Y12: Diğer öğrencilere teşekkür etme

YY: Yüz-Yüze sınıf etkinlikleri

S1 – S2: Örnek olay inceleme ve ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinlikleri

F1: Forumda haftanın konularını tartışma etkinliği

F2: Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği

F3: Forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği

F4: Forumda yeni fikirleri paylaşma etkinliği

B: Dersin blog sayfasında görsel ve sözel materyal yayımlama ve yorum yazma etkinliği

Çizelge 20’de, harmanlanmış öğrenme süreci etkinliklerinde gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yollar ve bu yolların gözlenme sayısının etkinliklere yönelik öğrenme ortamları ve haftalara göre dağılımı görülmektedir. Çizelge 20’de gösterildiği gibi, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin on iki değişik yol gözlenmiştir. Bu etkileşim yollarının sekizi bilişsel özelliklerine yönelik olup, dördü ise öğrencilerin duyuşsal özellikleri ile ilgilidir. Örneğin, öğrencinin diğer öğrencilere soru yöneltmesi veya diğer öğrencilerin görüşlerini onaylaması bilişsel özelliklere yönelik etkileşim yolları olarak değerlendirilmiş, öğrencilerin birbirlerine şaka yapmaları, teşekkür etmeleri gibi yollar ise öğrencilerin duyuşsal özelliklerine yönelik olan yollar olarak değerlendirilmiştir. Sunulan bulgular, bu araştırmanın üçüncü araştırma sorusuna ilişkin alt başlıklarda yorumlanmıştır. Bu bulguların yorumlanmasında, etkileşimin uygulama sürecinde nitelik ve nicelik açısından artış gösterip göstermediği de açıklanmıştır. Bu açıklamalarda etkileşimin nitelik açısından artması, gözlenen değişik etkileşim yollarına; nicelik açısından artması ise etkileşim yollarının toplam gözlenme sayılarına bağlanmıştır.

Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Uygulama sürecinin ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarında gerçekleştirilen yüz-yüze sınıf etkinliklerinin ilk bir saatlik bölümleri detaylı biçimde incelenmiş ve Çizelge 20’de de gösterildiği gibi, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yollar ve bu yolların gözlenme sayıları belirlenmiştir. Sunulan bu bulgulardan sadece yüz-yüze sınıf etkinlikleri için olanlara, Çizelge 21’de yer verilmiştir. Bu çizelgede, gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşim yolları, Çizelge 20’deki kodları (örneğin Y2) ile birlikte, incelenen dört haftanın toplam frekanslarına bakılarak, frekansı en yüksek olandan en düşük olana doğru sıralı sunulmuştur.

Çizelge 21.

Yüz-yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y2: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirme	11	2	29	27	69
Y8: Küçük gruplarda sohbet etme, tartışma	14	13	28	11	66
Y1: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama	5	2	26	23	56
Y4: Diğer Öğrencilerin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkma	2	-	10	13	25
Y6: Diğer öğrencilere şaka yapma	2	1	8	12	23
Y10: Diğer öğrencilere öneride bulunma, onları yönlendirme ve uyarma	2	-	5	-	7
Y7: Diğer öğrencilere soru yöneltme	-	-	3	1	4
Y3: Diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme	-	-	2	1	3
Toplam:	36	18	111	88	253

Çizelge 21’de gösterildiği gibi, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşim yollarının gözlenme sayısı; ikinci uygulama haftasında 36, üçüncü uygulama haftasında 18, onuncu haftada 111 ve onbirinci haftada 88’dir. Bu bulgulara göre, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci ve üçüncü haftalara göre önemli ölçüde arttığı bulunmuştur. Bu bağlamda, onbirinci uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci uygulama haftasına göre yaklaşık iki buçuk kat arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, üçüncü uygulama haftasındaki öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci haftaya göre yarı yarıya azaldığı belirlenmiştir. Bu azalmanın temel nedeninin üçüncü haftanın ders konusu olan “program geliştirme” konusunun öğrenciler için yeni bir konu olması ve öğrencilerin bilgi eksiklerini tamamlamak için ders planında ilk saat düzenlatıma yer verilmesidir. Çizelge 21’de de görüldüğü gibi, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde üçüncü uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşimindeki azalmaya karşın, onuncu uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşiminin önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Yedinci GGKT’de de, onuncu haftada yüz-yüze sınıfta bir sorun belirlenmediği vurgulanmıştır. Onbirinci haftada gözlenen bir miktar düşüşün nedeni ise incelenen ilk bir saatte gerçekleşen etkinliklerle ilişkilidir.

Yüz-yüze sınıfta gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin en çok öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini geliştirmesi, küçük gruplarda sohbet etmesi, tartışması ve birbirlerinin görüşlerini onaylaması yollarıyla gerçekleştiği bulunmuştur.

Aşağıda, yüz-yüze sınıfta gezi-gözlem senaryosu geliştirme etkinliğinde, öğrencilerinin birbirlerinin belirttikleri görüşleri geliştirmesine ilişkin bir örnek sunulmuştur:

“Öğretici: Okul müdürüne gidip ne diyeceksiniz?

Katılımcı 27: Gezi düzenleneceğini.

Katılımcı 2: Hocam konumuz bu, bu üniteyiz ve çocuğa böyle böyle kazanımlar aşılacak istiyoruz. Bunun için de böyle bir gezi düzenlemek istiyoruz.” (15.12.2010- yüz-yüze ders)

Yukarıdaki örnekteki öğrenci-öğrenci etkileşimine ek olarak, onuncu ve onbirinci haftalarda öğrencilerin birbirlerine soru yönelttikleri ve sorularına yanıtlar verdikleri de belirlenmiştir. Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşim yollarının ve gözlenme sayılarının uygulama sürecinde artması, yüz-yüze sınıf etkinliğindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin nitelik ve nicelik bakımından da arttığının göstergesidir denilebilir.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Sanal sınıf etkinliklerinden ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalar için seçilen sekiz etkinliğin son yirmi dakikalık bölümleri öğrenci-öğrenci etkileşimlerini belirlemek için detaylı biçimde incelenmiştir. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular daha önce Çizelge 20’de diğer öğrenme ortamları etkinliklerine ilişkin bulgularla birarada sunulmuştur. Bu bulgular içinden sanal sınıf etkinliklerine ilişkin olanlar, incelenen dört hafta için toplam frekanslarına göre sıralanmış biçimde Çizelge 22’de gösterilmiştir. Aşağıdaki iki sanal sınıf etkinliğindeki öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin gözlenen yollar birlikte sunulmuş ve bu iki etkinliğe ilişkin Çizelge 22’de verilenler açıklanmıştır:

- Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi

Çizelge 22.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliği					Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama	4	10	6	18	38	1	5	12	7	25
Y2: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirme	-	7	11	12	30	2	3	11	13	29
Y5: Diğer öğrencilere yüz ifadeleri (☺, ☹ gibi) gönderme	4	6	9	9	28	-	3	15	2	20
Y6: Diğer öğrencilere şaka yapma	1	4	11	12	28	-	5	10	5	20
Y4: Öğrencilerin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkma	3	2	8	9	22	-	-	9	12	21
Y3: Diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme	-	2	1	8	11	-	-	4	11	15
Y7: Diğer öğrencilere soru yöneltme	-	1	2	6	9	-	-	3	8	11
Y10: Diğer öğrencilere öneride bulunma, onları yönlendirme ve uyarma	1	-	-	1	2	-	-	-	1	1
Y11: Diğer öğrencilerin paylaşımlarını övme, tebrik etme, yıldız verme	-	-	1	-	1	-	-	1	1	2
Y12: Diğer öğrencilere teşekkür etme	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2
Toplam:	13	32	49	75	169	3	16	67	60	146

Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi.

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliğinde ikinci uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların gözlenme sayısı 13, üçüncü uygulama haftasında 32, onuncu haftada 49 ve onbirinci haftada 74’dir. Bu bulgulara göre, onbirinci haftada belirlenen öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci haftaya göre yaklaşık beş buçuk kat arttığı bulunmuştur. Örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin en çok diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama ve geliştirme yollarıyla gerçekleştiği görülmüştür. Örneğin, öğretim ilkelerine yönelik bir örnek olayın incelendiği bir sanal sınıf etkinliğinde, öğrenciler örnek olayda izlenen öğretim ilkelerini belirlemiştir. Yakından uzağa ilkesini belirlediğini belirten

bir öğrencinin görüşünü onaylayan ve geliştiren başka bir öğrencinin söylediklerine ilişkin aşağıdaki örnek verilmiştir:

“Katılımcı 19: Yakından uzağa... çevrelerini inceleyerek geneli açıklayabilme.

Katılımcı 20: Önce oradaki eserleri inceleyip genel bir değerlendirme yapıyor... Yakın-uzak.” (21 Aralık 2010 – Örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliği 17.30 grubu)

Öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yukarıda örnek verilen görüşleri onaylama ile birlikte gözlenen diğer etkileşim yollarının, son uygulama haftalarında arttığı belirlenmiştir.

Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi. Çizelge 22’de gösterildiği gibi, sanal sınıfta ders konularını gözen geçirme etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların gözlenme sayılarının ikinci uygulama haftasında 3, üçüncü uygulama haftasında 16, onuncu uygulama haftasında 67 ve onbirinci haftada 60 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde onbirinci uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin ikinci hafta gerçekleşenin 20 katına çıktığı belirlenmiştir. Örnek olay incelemesi etkinliğinde olduğu gibi, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde de en çok gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşim yollarının; diğer öğrencilerin ortaya koydukları görüşleri onaylama ve geliştirme olduğu bulunmuştur. Bu etkinlikte de son uygulama haftalarında gözlenen etkileşim yollarının daha fazla olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 22’de görüldüğü gibi, incelenen dört hafta boyunca, örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliğinde gözlenen etkileşim yolları toplam sayısının, ders konularını gözden geçirme etkinliğindeki yaklaşık 1,2 katı olduğu belirlenmiştir. Buna göre, örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrencilerin birbirleriyle daha çok görüş alış-verişinde bulundukları söylenebilir.

İncelenen her iki sanal sınıf etkinlik örneklerinden öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, her iki sanal sınıf etkinliği için de öğrenci-öğrenci etkileşiminin zamanla arttığı, örnek olay incelemesi etkinliğinde gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşiminin ders konularını gözden geçirme etkinliğine göre daha fazla olduğu, en çok gözlenen etkileşim yollarının ise diğer öğrencilerin görüşlerini onaylama ve geliştirme olduğu bulunmuştur. Bu bağlamda, sanal sınıf etkinliklerine uygulama

sürecinde katılan öğrenci sayısındaki artmayla birlikte, öğrenci-öğrenci etkileşiminin de nitelik ve nicelik açısından arttığı söylenebilir.

Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi tartışma forumlarında ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular daha önce Çizelge 20’de diğer etkinliklerle birlikte sunulmuştur. Sunulan bulgular içinden aşağıdaki dört forum etkinliğine yönelik olanlar seçilmiş ve Çizelge 23’te birarada gösterilmiştir:

- Forumda haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi
- Forumda yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimi

Yukarıdaki forum etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin Çizelge 23’te sunulan etkileşim yolları, Çizelge 20’de belirtilen kodları ile birlikte verilmiş ve bu etkileşim biçimlerinin sıralanışında incelenen dört haftaya yönelik toplam frekansları dikkate alınmıştır.

Çizelge 23. Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

	Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliği					Forumda Açık-Uçlu- Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliği					Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliği					Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar					Haftalar					Haftalar				
Gözlenen Etkileşim Yolları	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y3: Diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme	7	3	6	2	18	6	4	12	28	50	-	-	1	5	6	1	-	-	-	1
Y1: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama	1	-	10	4	15	2	3	5	9	19	-	-	9	10	19	1	-	-	2	3
Y7: Diğer öğrencilere soru yöneltme	4	1	3	3	11	7	2	6	11	26	-	-	6	4	10	-	-	-	1	1
Y2: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirme	2	-	7	6	15	2	2	5	3	12	-	-	9	9	18	-	-	-	2	2
Y5: Diğer öğrencilere yüz ifadeleri (☺, ☹ gibi) gönderme	3	1	3	4	11	1	1	4	3	9	-	-	3	9	12	-	-	-	-	-
Y4: Öğrencilerin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkma	-	-	3	3	6	1	-	2	10	13	-	1	3	4	7	-	-	-	1	1
Y6: Diğer öğrencilere şaka yapma	-	-	1	1	2	-	-	-	1	1	-	-	-	7	7	-	-	-	-	-
Y11: Diğer öğrencilerin paylaşımlarını övme, tebrik etme, yıldız verme	-	1	3	-	4	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1
Y12: Diğer öğrencilere teşekkür etme	-	1	-	1	2	-	-	-	1	1	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
Y10: Diğer öğrencilere öneride bulunma, yönlendirme ve uyarma	-	-	-	-	0	-	-	-	2	2	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-
Toplam:	17	7	36	24	84	19	12	35	68	134	0	1	32	50	82	2	0	0	7	9

Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi. Çizelge 23'te görüldüğü gibi, forum ortamında gerçekleştirilen haftanın konularını tartışma etkinliğinde ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin nasıl olduğuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, ikinci uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin gözlenen yolların toplam sayısı 17, üçüncü haftada 7, onuncu haftada 36 ve onbirinci haftada 24'tür. Bu bulgulara göre, onbirinci haftada gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci haftanın yaklaşık bir buçuk katına çıktığı bulunmuştur. Bununla birlikte, haftanın konularını tartışma forumunda gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin üçüncü ve onbirinci haftalarda, bir önceki haftalara göre bir miktar azaldığı görülmüştür. Üçüncü ve onbirinci haftalarda bu etkinliğe katılan öğrenci sayısında da bir miktar azalma belirlenmiştir. Etkinliğe katılan öğrenci sayısındaki azalma nedeniyle, üçüncü ve onbirinci haftalarda öğrenci-öğrenci etkileşimine yönelik yolların gözlenme sayılarının bir miktar düştüğü söylenebilir.

Haftanın konularını tartışma forumunda en fazla gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin; diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme, diğer öğrencilerin görüşlerini onaylama ve geliştirme yollarıyla sağlandığı belirlenmiştir. Örneğin, aşağıdaki örnek ile, kendisinden önce görüş belirten bir öğrencinin görüşünü destekleyen başka bir öğrenci görüşüne yer verilmiştir:

“Evet buna katılıyorum. Ben şahsen düzanlatımla öğrendiklerimi çok çabuk unutuyorum akılda kalıcı olmuyor, çok çabuk unutuluyor.” (Katılımcı 11- 10 Aralık 2010)

Forumda haftanın konularını tartışma etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların ve bu yolların gözlenme sayılarının onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında arttığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin nitelik ve nicelik açısından zamanla arttığı söylenebilir.

Forumda Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi. Çizelge 23'te görüldüğü gibi, tartışma forumunda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde, incelenen dört uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara göre, bu etkinlikteki öğrenci-öğrenci etkileşiminin onuncu ve onbirinci haftalarda önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Çünkü, bu etkinlikte ikinci uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşim

yollarının toplam gözlenme sayısı 19, üçüncü uygulama haftasında 12, onuncu uygulama haftasında 35, onbirinci uygulama haftasında ise 68'dir. Bu bulguya göre, onbirinci uygulama haftasındaki öğrenci-öğrenci etkileşiminin, ikinci uygulama haftasındaki öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaklaşık üç buçuk katına çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine katılım durumlarına ilişkin bulgulara da yer verildiği gibi, bu etkinliğe öğrencilerin katılımlarının da onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında arttığı gözlenmiştir. Buna göre, öğrenciler bir hafta içinde birden çok kez etkinliğe katıldıklarında diğer öğrencilerle etkileşimlerinin de arttığı söylenebilir.

Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminin en çok; diğer öğrencilere soru yöneltme ve forumda yer alan sorulara yanıt verme yollarıyla gerçekleştiği görülmüştür. Bu etkinlikten beklenen de, öğrencilerin ders konularına ilişkin değişik sorular üretmeleri ve birbirlerinin sorularına yanıtlar vermeleridir. Bununla birlikte, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında, sorulara yanıt veren ve soruyu yazan öğrenciler arasındaki etkileşimin de geliştiği gözlenmiştir. Çünkü onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini daha fazla onayladıkları, geliştirdikleri ve karşı çıktıkları gözlenmiştir. Örneğin, aşağıda bir öğrenci sorusu olan “düzanlatımın olumlu yönleri var mı, varsa nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlarda; bir öğrencinin kendisinden önce ileti gönderen başka bir öğrencinin görüşüne karşı çıktığı görülmektedir:

“Katılımcı 23: aynı anda tüm öğrencilere hitap etmez çünkü öğrencinin ilgisini çekmeden öğretim yapmak zordur. ...”(18 Aralık 2010)

Katılımcı 20: T. arkadaşım aynı anda herkese hitap etmez diyorsun. Bence yanlış düşünüyorsun herkese hitap eder ama ne kadar ilgi alır o öğrencilere kalmış bir şey...” (18 Aralık 2010)

Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara göre, uygulama sonlarına doğru özellikle onbirinci haftada öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir.

Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi. Çizelge 23'te verilenlere göre, forum ortamında gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde ikinci uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşiminin hiç olmadığı, üçüncü haftada ise sadece bir öğrencinin başka bir öğrencinin görüşüne karşı

çıkmasıyla gerçekleşen bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Bu etkinlikte, uygulama sürecinde alınan GGKT kararları sayesinde onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında öğrenci-öğrenci etkileşimi nitelik ve nicelik açısından önemli ölçüde gerçekleşmiştir. Çünkü onuncu uygulama haftasında öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların gözlenme sayısının 32'ye, onbirinci haftada ise 50'ye çıktığı belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, onbirinci haftada gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşimi, onuncu hafta gözlenenin yaklaşık bir buçuk katına bir hafta içinde çıkmıştır. Onuncu ve onbirinci haftalarda gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşim yollarına bakıldığında ise, öğrenci-öğrenci etkileşiminin en çok diğer öğrencilerin görüşlerini onaylama ve geliştirme yollarıyla sağlandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin birbirlerinin görüşlerine karşı çıkma, duygularını belirten yüz ifadeleri gönderme gibi yollarla da diğer öğrencilerle etkileşim kurdukları ortaya konmuştur.

Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi.

Forum ortamında gerçekleştirilen etkinlikler içinde uygulama sürecinin başından beri öğrenci katılımı açısından sorun yaşanan etkinlik yeni fikirleri paylaşma etkinliği olmuştur. Öğrenci katılımının yeterince sağlanamadığı bu etkinlikte öğrenci-öğrenci etkileşimi de yeterince gerçekleşmemiştir. Çizelge 23'te görüldüğü üzere, ancak onbirinci uygulama haftasında, öğrencilerin birbirlerinin görüşlerini onaylaması, geliştirmesi, karşı çıkması, soru yöneltmesi ve tebrik etmesiyle gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşim yolu toplam sayısının 7'ye ulaştığı görülmüştür. Bu artışın temelinde, yedinci GGKT'de alınan yüz-yüze sınıfta yaratıcı düşüncenin öneminin açıklanması kararı olduğu söylenebilir.

Çizelge 23'te de sunulduğu gibi, tartışma forumlarında gerçekleşen dört tür etkinlikte öğrenci-öğrenci etkileşiminin genel anlamda onuncu ve onbirinci haftalarda arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, öğrenci-öğrenci etkileşiminin en çok açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde, en az etkileşimin ise yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde gerçekleştiği bulunmuştur. Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşim yolları toplam sayısının, yeni fikirleri paylaşma etkinliğinin yaklaşık 15 katı olduğu belirlenmiştir. Haftanın konularını tartışma ve gerçek yaşam örnekleri etkinlikleri paylaşma etkinliklerinde gözlenen

etkileşim yolları toplam sayısının ise birbirlerine yakın olmakla birlikte, yeni fikirleri paylaşma etkinliğinin yaklaşık dokuz katı olduğu görülmüştür.

Tartışma forumları etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara göre, uygulama süreci başında en fazla sayıda öğrencinin seçtiği etkinlik olmamasına karşın, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin diğer forum etkinliklerine göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinin en çok sevilen forum etkinliği olduğu söylenebilir. Bunun bir nedeni de, öğrencilerin soru oluşturmaya sevmeleri olabilir. Çünkü uygulama sürecinde her hafta işlenen konu ile ilgili bu etkinliğe öğrenciler tarafından pek çok soru gönderilmiştir. Üstelik öğrenciler kimi zaman sorularını diğer forum etkinliklerine de göndermişlerdir. Bu durum da öğrencilerin soru oluşturmaktan hoşlandıklarının göstergesi olabilir. Bu bağlamda, öğrencilere, ders konuları ile ilgili özgür biçimde soru oluşturmalarına olanak verildiğinde, birbirleri arasındaki etkileşimin geliştiğini söylemek de olanaklıdır. Bununla birlikte, öğrenci-öğrenci etkileşimlerine ilişkin elde edilen tüm bulguların, uygulama sürecinin son haftalarında dört forum etkinliğinde de öğrenci-öğrenci etkileşiminin hem nitelik hem de nicelik bakımından arttığını gösterdiği söylenebilir.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-Öğrenci Etkileşimi

Dersin blog sayfasında ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgular, Çizelge 20’de diğer öğrenme etkinliklerine ilişkin bulgularla birlikte sunulmuştur. Sunulan bulgular içinden dersin blog sayfası etkinliklerine yönelik olanlar Çizelge 24’te tekrar gösterilmiştir. Bu gösterimde, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yollar Çizelge 20’de verilen kodları ile birlikte açık yazılarak sunulmuştur. Ayrıca, gözlenen etkileşim yollarının sıralanışında, incelenen dört haftaya ilişkin toplam frekanslara bakılmıştır.

Çizelge 24.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğrenci Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y9: Diğer öğrencilerin yayımladıkları materyallere yorum yazma	2	2	5	9	18
Y1: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylama	2	1	2	9	14
Y2: Diğer öğrencilerin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirme	-	1	1	6	8
Y5: Diğer öğrencilere yüz ifadeleri (☺, ☹ gibi) gönderme	-	-	-	6	6
Y7: Diğer öğrencilere soru yönelme	-	1	2	2	5
Y12: Diğer öğrencilere teşekkür etme	-	1	2	2	5
Y3: Diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme	-	1	-	2	3
Y4: Öğrencilerin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkma	-	-	-	3	3
Y6: Diğer öğrencilere şaka yapma	-	-	1	2	3
Y10: Diğer öğrencilere öneride bulunma, onları yönlendirme ve uyarma	-	-	3	-	3
Y11: Diğer öğrencilerin paylaşımlarını övme, tebrik etme, yıldız verme	-	-	-	3	3
Toplam:	4	7	16	44	71

Çizelge 24'te sunulan, dersin blog sayfası etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimlerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayılarının ikinci uygulama haftasında 4, üçüncü haftada 7, onuncu haftada 16 ve onbirinci haftada 44 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, onbirinci haftada blog etkinliklerindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin ikinci haftaya göre 11 kat arttığı görülmüştür.

Dersin blog sayfasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşiminde en çok öğrencilerin birbirlerinin yayımladıkları materyallere yorum yazma yolunun tercih edildiği belirlenmiştir. Öğrencilerin en fazla onbirinci uygulama haftasında birbirlerinin paylaşımlarına yorum yazdıkları görülmüştür. Öğrencilerin blog sayfası etkinliğine katılımlarına ilişkin bulgulara göre de, öğrencilerin paylaştıkları materyal sayısı arttıkça, bu materyallere yazılan yorum sayısının da arttığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yayımladıkları materyaller ve yazdıkları yorumlar incelendiğinde, öğrenci-öğrenci etkileşiminin en çok birbirlerinin ortaya koydukları görüşleri onaylama biçiminde gerçekleştiği, daha sonra ise onayladıkları düşünciyi geliştirme ve birbirlerine duygularını ifade eden yüz şekilleri gönderme biçiminde gerçekleştiği bulunmuştur.

Örneğin, aşağıda arkadaşının ortaya koyduğu görüşü onaylayan ve geliştiren bir öğrencinin yazdığı yorum sunulmuştur.

“Ben de A.’ya katılıyorum. Bu yöntemi sosyal bilgilerde en iyi şekilde kullanabiliriz. Öğrencinin en yüksek şekilde etkin olması sağlanabilir bu yöntemle kalıcı, unutulmayan bilgiler edinmiş olur öğrenci.” (Katılımcı 26’nın yorumu-21.12.2010)

Dersin blog sayfası etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara göre, bu etkinlikte öğrenci-öğrenci etkileşiminin nitelik ve nicelik bakımından zamanla arttığı görülmüştür. Bununla birlikte, blog sayfası etkinliğinde en fazla öğrenci-öğrenci etkileşiminin onbirinci haftada gerçekleştiği bulunmuştur. Bunun nedeninin, yedinci GGKT’de alınan, blog sayfasının kapsamının genişletilmesi kararı olduğu ve öğrencilerin dersin blog sayfasında daha özgür paylaşımlarda bulunmaktan hoşlandıkları söylenebilir.

Dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin nasıl olduğu sorusuna yönelik elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin derse katılan diğer öğrencilerle etkileşimlerinin uygulama sürecinde geliştiği ortaya konmuştur. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulunmalarına yönelik 12 değişik yol belirlenmiş olmakla birlikte, bunlar içinde en çok, birbirlerinin görüşlerini onaylama, geliştirme, soru yöneltme ve yanıtlama yolları ile öğrenci-öğrenci etkileşiminin gerçekleştiği görülmüştür. Bunlara ek olarak, duyuşsal boyutta da öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin zamanla arttığı belirlenmiştir. Buna göre, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında öğrencilerin birbirlerine daha çok şaka yaptıkları, duygularını belirten yüz ifadelerini çevrimiçi ortamlarda daha çok paylaştıkları ortaya konmuştur. Bu bağlamda, GGKT kararlarının, dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimini geliştirmede işlevsel olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin gözlenen yollara ilişkin olarak; yüz-yüze sınıfta, diğer öğrencilerin ortaya koyduğu görüşleri geliştirme; sanal sınıflarda, diğer öğrencilerin ortaya koyduğu görüşleri onaylama; forumlarda, diğer öğrencilerin sorularına yanıt verme; blog sayfasında, paylaşımlara yorum yazma yollarının en çok gözlemlendiği belirlenmiştir. Tüm bu bulgulara göre, öğrencilere sunulan yüz-yüze ve çevrimiçi ortamlardaki değişik öğrenme etkinliklerinin öğrenci-öğrenci etkileşiminin değişik boyutlarını desteklediği ve öğrenci-öğrenci etkileşimini nicelik açısından olduğu kadar nitelik açısından da artırdığı söylenebilir.

Öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik öğrenme ortamlarının detaylı analizinden elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşleri ile de desteklenmiştir.

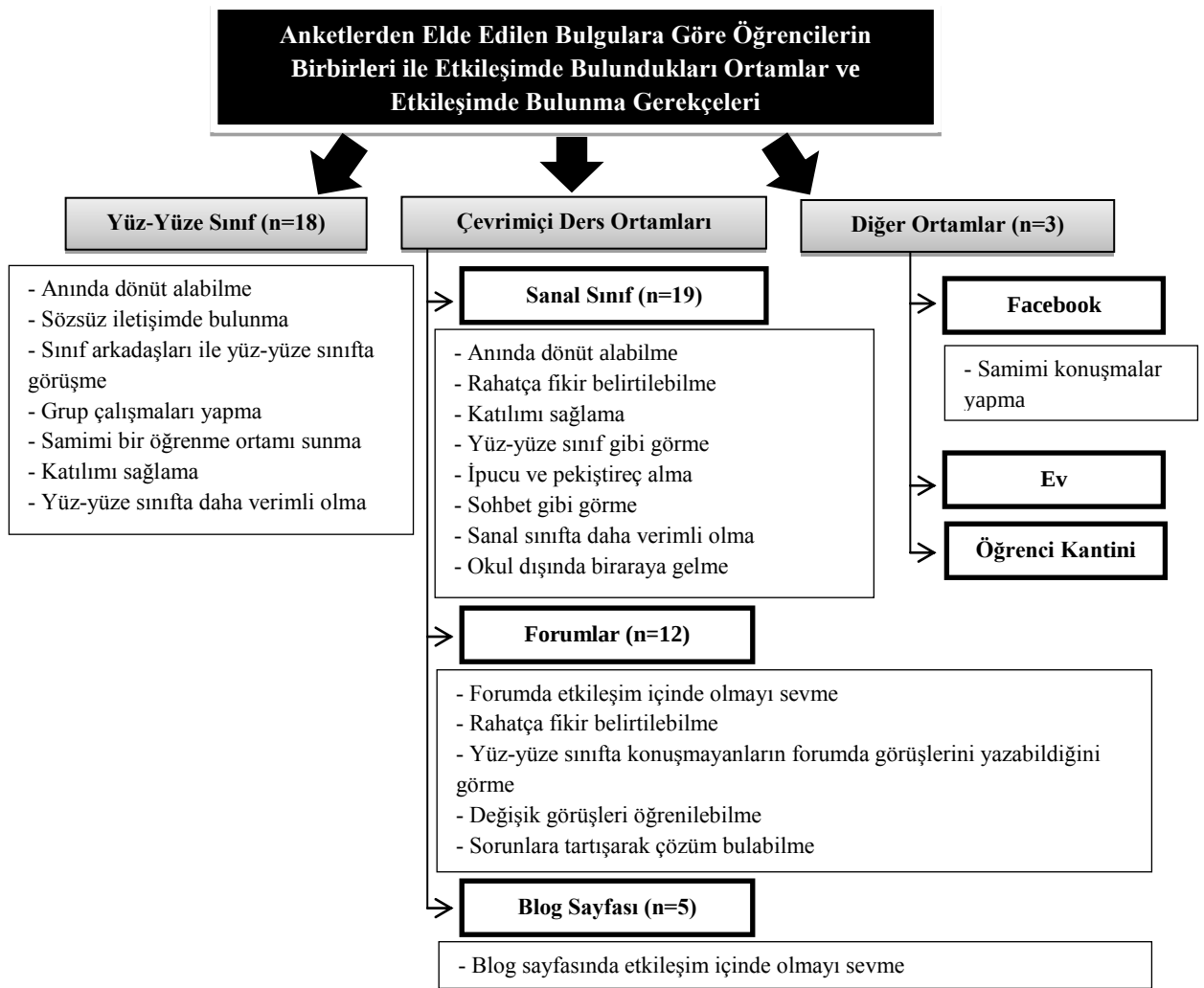
Öğrencilerin Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin görüşleri konusunda, öncelikle uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Uygulama sonunda sunulan “Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi” (EK 18) ile uygulamaya katılan 30 öğrencinin tamamından veri toplanmıştır. Anket bulgularının sunulmasının ardından, yine uygulama sonrasında “Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri İle İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” (EK 19) kullanılarak 15 öğrenciyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme bulguları, anket bulgularını desteklemek ve geliştirmek amacıyla sunulmuştur. Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik görüşleri, daha önce Şekil 17’de gösterildiği üzere; öğrencilere uygulama sonrasında uygulanan anketten öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular ve öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular olarak aşağıda açıklanmıştır.

Öğrencilere Uygulama Sonrasında Uygulanan Anketten Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Eylem araştırması uygulama sürecinin sonunda sunulan anket verilerinin analizinden öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular, iki anket sorusuna yönelik olarak aşağıdaki gibi ele alınmıştır:

- Öğrencilerin ders konuları ile ilgili olarak birbirleriyle etkileşimde bulundukları ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri
- Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme sürecine katkıları

Öğrencilerin ders konuları ile ilgili olarak birbirleriyle etkileşimde bulundukları ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri ile ilgili olarak, uygulama sonrası anketi verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular, Şekil 18’de gösterilmiştir.



Şekil 18. Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Ders Konuları ile İlgili Olarak Birbirleriyle Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri

Şekil 18’de görüldüğü gibi, öğrenciler birbirleri ile etkileşimde bulundukları ortamlara yönelik olarak dersin yüz-yüze sınıfını, çevrimiçi ortamlarını ve öğrenci kantini gibi diğer ortamları belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası anketini yanıtlayan 30 öğrencinin 18’i, sınıflarındaki diğer öğrenciler ile yüz-yüze sınıfta etkileşimde bulunduklarını vurgulamışlardır. Öğrenciler, yüz-yüze sınıfta diğer öğrencilerle etkileşimde bulunma gerekçeleri arasında; dönüt alabilme, sözsüz iletişimden yararlanabilme gibi gerekçeleri ifade etmişlerdir. Örneğin bir öğrenci yüz-yüze sınıfta öğrenciler arasında gerçekleşen etkileşim konusunda şunları belirtmiştir:

“Daha çok sınıfımızda yüz-yüze yaptığımız derslerde etkileşim fazlaydı. Bunun nedeni sınıfta olunca herkes birbirinin düşüncesine anında dönüt verebilme imkânına sahipti. ...” (Anket No:1)

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulundukları çevrimiçi öğrenme ortamları arasında yer alan sanal sınıf, 19 öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin sanal sınıflarda birbirleriyle etkileşimde bulunma gerekçeleri arasında; anında dönüt olanağının olması, fikirlerin rahatça ifade edilebilmesi gibi gerekçelere yer verilmiştir. Sanal sınıflarla ilgili olarak görüşlerini belirten öğrencilerden biri ankete şöyle yazmıştır:

“Yüz-yüze anlatamadığımız konuları sanal sınıfta rahatlıkla söyleme imkânı bulduk.” (Anket No:19)

Sanal sınıflardan sonra, 12 öğrenci forum etkinliklerinde de öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler, forumlardaki etkileşimin sevilmesi, rahatlıkla fikir belirtilebilmesi gibi gerekçelerle forumlarda diğer öğrencilerle etkileşim sağladıklarını belirtmişlerdir. Dersin blog sayfası da öğrencilerin birbirleri ile etkileşim sağladıkları öğrenme ortamları arasında yer almış ve beş öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Bunlara ek olarak, üç öğrenci dersin herhangi bir çevrimiçi öğrenme ortamını belirtmeksizin, dersin çevrimiçi ortamlarında diğer öğrencilerle etkileşim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Dersin öğrenme ortamları dışında, öğrenci kantini, ev ve sosyal paylaşım sitesi de öğrencilerin birbirleri ile etkileşim kurdukları ortamlar arasında yer almıştır. Bu bulgulara göre, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin birbirleri dersin tüm öğrenme ortamlarında birbirleri ile etkileşim içinde oldukları söylenebilir. Öte yandan, eş-zamanlı öğrenme ortamları olan yüz-yüze sınıf ve sanal sınıflarda anında dönüt alabilme olanağının, öğrenci-öğrenci etkileşimi için önemli bir etmen olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrası anketinden, öğrencilerin dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim içinde oldukları süreçte birbirlerinin öğrenmelerine katkılar sağladıkları da belirlenmiştir.

Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkıları ile ilişkili olarak, uygulama sonrası anketini yanıtlayan öğrencilerin tamamı, diğer öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda anket verilerinin analizinden elde edilen bulgular Çizelge 25’de sunulmuştur.

Anketlerde bir öğrencinin konuyla ilgili birden çok görüş belirtmesi nedeniyle, Çizelge 25’teki toplam görüş sayısı, konu ile ilgili ankette belirtilen toplam görüş sayısını ifade etmektedir. Başka bir anlatımla, toplam görüş sayısı, öğrencilerin

birbirlerinin öğrenmelerine katkıları konusunda Çizelge 25’te verilen görüşlerin toplamda kaç kez ifade edildiğini belirtmektedir.

Çizelge 25.

Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Birbirlerinin Öğrenmelerine Katkıları

Öğrenci Görüşleri	n	
Öğrencilerin bilgi ve görüşlerini paylaşmaları	17	
Tartışmalarda öğrencilerin birbirlerinin fikirlerini öğrenmeleri	7	
Çevrimiçi ortamlara gönderilen öğrenci yorumları ve dönütleri	5	
Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama forumundaki etkileşimleri	4	
Öğrencilerin dersin blog sayfasındaki paylaşımları	4	
Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:		37

Ankete verilen yanıtlarda öğrencilerin birbirlerini öğrenme süreçlerine katkıları konusunda Çizelge 25’te verilenlere yönelik toplam 37 görüş belirtilmiştir. Bu görüşlere göre, öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkılarının; öğrencilerin ders etkinlikleri kapsamında bilgi ve görüşlerini paylaşmaları, tartışmaları gibi yollarla gerçekleştiği belirlenmiştir. Örneğin anketi yanıtlayan bir öğrenci bu konuda ankete şunları yazmıştır:

“Katkıları azımsanamayacak kadar çok oldu. Dersin web sitesinde ve yüz-yüze sınıfta tartışma ortamları yaratıldı. Birbirimizin fikirlerinden yararlandık. Görüşlerimizi paylaştık.” Anket No: 10

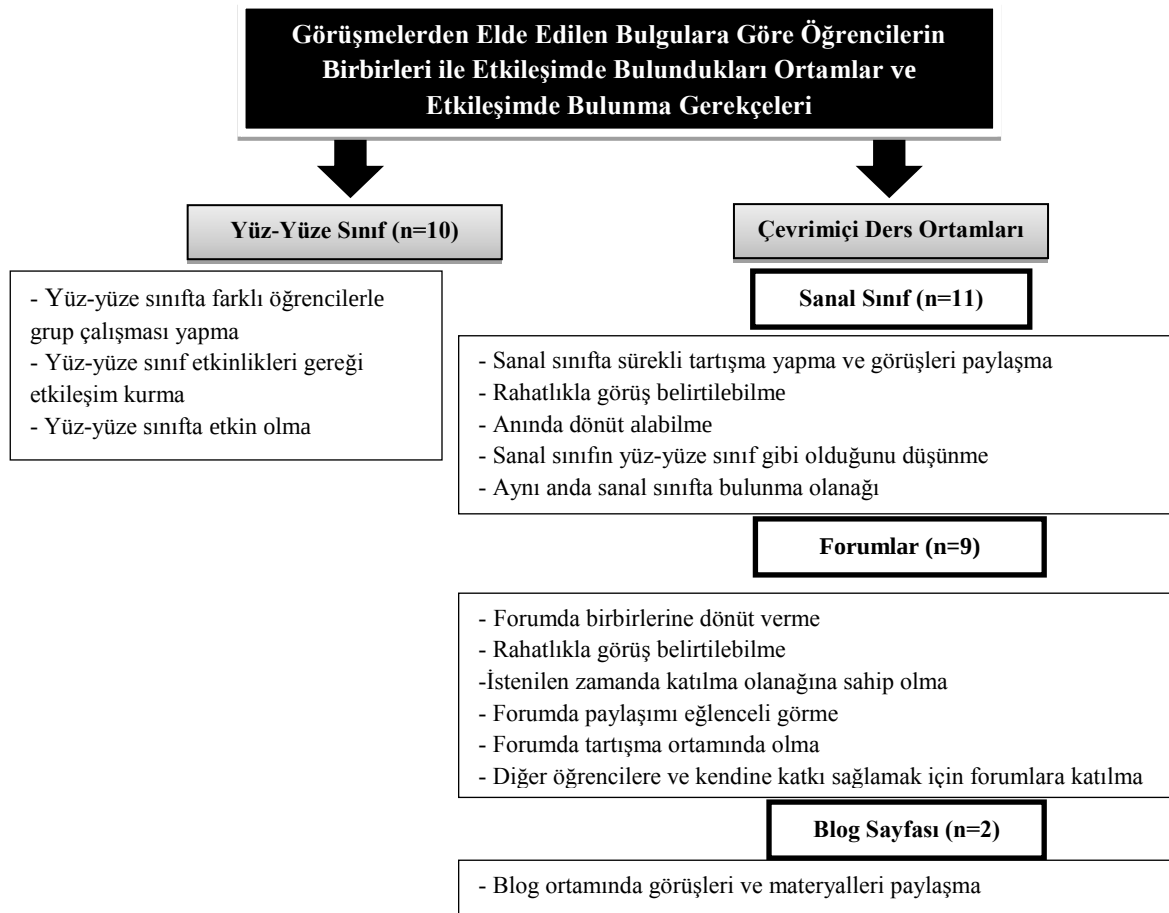
Öğrenciler, birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkıları konusunda ayrıca, yüz-yüze sınıfta öğrencilerin paylaştıkları örneklerin, her düşünceye saygı gösterilmesinin, gerçek yaşam örnekleri forumundaki paylaşımların ve daha önce iletişim kurulmayan öğrencilerin görüşlerinin de öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Uygulama sonrası anketinden öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular özetlendiğinde; anketi yanıtlayan 30 öğrencinin çoğunluğunun öğrenci-öğrenci etkileşimleri konusunda olumlu görüşlere sahip oldukları, dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında etkileşim içinde oldukları ve tamamının birbirlerinin öğrenme sürecine katkı sağladıklarını düşündükleri ortaya konmuştur. Öğrenci-öğrenci etkileşimlerine yönelik uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgular, uygulama sonrasında öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Gerçekleştirilen Görüşmelerden Öğrenci-Öğrenci Etkileşimlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Eylem araştırması uygulaması süreci sonundaki görüşme verilerinin analizinden elde edilen bulgular, görüşme sorularına yönelik olarak aşağıdaki sırada açıklanmıştır:

- Öğrencilerin ders konuları ile ilgili olarak birbirleriyle etkileşimde bulundukları ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri
- Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkıları
- Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin diğer görüşleri

Öğrencilerin ders konuları ile ilgili olarak birbirleriyle etkileşimde bulundukları ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri konusundaki bulgular, Şekil 19'da sunulmuştur.



Şekil 19. Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Birbirleri ile Ders Konuları Kapsamında Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri

Şekil 19’da, öğrencilerin uygulamaya katılan diğer öğrenciler ile ders konuları kapsamında etkileşimde bulundukları ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri gösterilmiştir. Buna göre, öğrencilerin yüz-yüze sınıf ve çevrimiçi ders ortamlarında diğer öğrencilerle etkileşimde bulundukları belirlenmiştir. Uygulama sonrasında görüşülen 15 öğrencinin tamamı dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında çeşitli gerekçelerle etkileşimde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Görüşme yapılan 15 öğrencinin 10’u, öğrenci-öğrenci etkileşiminde yüz-yüze sınıf ortamının önemine değinmişlerdir. Öğrencilerin yüz-yüze sınıfta değişik öğrencilerle bir araya gelerek grup çalışmaları yapmaları, yüz-yüze sınıf etkinliklerinin etkileşimi gerektirmesi ve öğrencilerin derste etkin olmaları gerekçeleriyle öğrenci-öğrenci etkileşiminin yüz-yüze sınıfta sağlandığı belirlenmiştir.

Yüz-yüze sınıfta sağlanan öğrenci-öğrenci etkileşimine ek olarak, görüşme yapılan 30 öğrenciden 11’i sanal sınıf etkinliklerinin öğrenci-öğrenci etkileşimi açısından önemine değinmişlerdir. Sanal sınıfta sürekli bir tartışma, bilgi ve görüş paylaşma olanağının olması ve anında dönüt alınabilmesi gibi gerekçelerle sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin sağlandığı belirtilmiştir. Sanal sınıfla ilgili olarak, bir öğrenci görüşlerini şöyle ifade etmiştir:

“Sanal sınıf bence çok yararlıydı çünkü benim bakış açım hiç bu kadar genişlememişti..Sürekli bir şeyler paylaşıyorsunuz, sürekli hani yeni fikirler ediniyorsunuz. Oradan senin paylaştığın fikirlere yorumlar geliyor. Beyin fırtınası oluyor. Sanal sınıfta da öyle sürekli bir tartışma ortamı içinde ...” (Katılımcı 6)

Bununla birlikte, öğrencilerin dokuzu ise öğrenci-öğrenci etkileşiminde forumların önemine değinmişlerdir. Ayrıca, görüşülen öğrencilerden ikisi dersin blog sayfasında eğitimle ilgili güncel konularda yapılan paylaşımlara yorumlar yazarak birbirleriyle etkileşimde bulunduklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimde bulundukları ortamlar ve gerekçelerinin uygulama sonrası anketi bulgularını desteklediği görülmüştür. Öğrencilerin eş-zamanlı iletişim sağlama olanağı sunan yüz-yüze ve sanal sınıf ortamlarında daha etkin oldukları söylenebilir. Özellikle yüz-yüze sınıftaki grup çalışmalarının öğrenci-öğrenci etkileşiminin artmasına önemli ölçüde katkı sağladığı belirtilebilir.

Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkılarına yönelik öğrencilerin görüşleri Çizelge 26’da gösterilmiştir.

Çizelge 26.

Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Birbirlerinin Öğrenmelerine Katkıları

Öğrenci Görüşleri	n
Öğrenciler arasında bilgi, görüş ve deneyim alışverişini yararlı bulma	6
Öğrencilerin birbirlerini üzmeden tartıştıklarını görme	2
Öğrencilerin birbirlerinden esinlendiklerini düşünme	2
Derse katılım konusunda öğrenciler arasında tatlı bir rekabet olduğunu düşünme	1
<i>Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:</i>	<i>11</i>

Çizelge 26’da belirtilen görüşlere yönelik görüşmelerde 11 ifade belirlenmiştir. Öğrencilerin ifadelerinden, öğrenciler dersin öğrenme ortamlarında birbirleriyle bilgi, görüş ve deneyim alış-verişinde bulunurken öğrendiklerini belirtmektedirler. Uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgulara da öğrencilerin bilgi ve görüş paylaşımlarının öğrenmelerine katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Bu konuda bir öğrenci kendisiyle yapılan görüşmede şöyle görüş belirtmiştir:

“...Herkes mesela bir grup oluşturduğunuz zaman herkes kendi fikirlerini söylüyor, görüş alış-verişi oluyor. Mesela bir gezi senaryosu vardı, bunu nasıl devam ettirebiliriz diye sordunuz. Herkes oradaki eksikleri söyledi...” (Katılımcı 4)

Öğrencilerin birbirlerinin öğrenmelerine katkıları konusunda ayrıca, öğrencilerin tartışmalarda birbirlerine karşı kırıncı olmamaları, birbirlerinin paylaşımlarından esinlenmeleri gibi bulgulara da erişilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin birbirleri ile bilgi, görüş ve deneyimlerini paylaşımlarının birbirlerinden öğrenmeleri için önemli olduğu söylenebilir. Bu araştırmada öğrencilere yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında sunulan çeşitli etkinlikler, öğrencilerin bilgi, görüş ve deneyim paylaşımlarına olanak sağlamıştır. Bu olanağın ise öğrencilerin birbirlerinden öğrenmelerine katkıda bulunduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin diğer görüşlerine ilişkin uygulama sonrası görüşmelerinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerine Çizelge 27’de yer verilmiştir.

Çizelge 27.

Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrenci-Öğrenci Etkileşimine İlişkin Diğer Görüşler

Olumlu Yöndeki Görüşler	n	Toplam Belirtilen Görüş Sayısı
Yüz-yüze sınıfta paylaşılabilenleri çevrimiçi ortamlarda paylaşabilme	8	19
Dersteki öğrenci-öğrenci etkileşiminin diğer derslere göre iyi düzeyde görme	6	
Etkileşime yüz-yüze ders sonrasında da devam etme	3	
Tartışmalarla etkileşimi sağlama	2	
Sorunlar		
Çevrimiçi ortamlarda diğer öğrencilere yeterince dönüt vermeme	5	12
Sanal sınıfta diğer öğrencilerin ileti gönderme hızına yetişememe	3	
Çevrimiçi etkinliklere katılan öğrenci sayısının az olduğunu görme	2	
Yüz-yüze sınıfta kendi arkadaşları ile daha çok iletişim sağlama	2	
Öneriler		
Öğrencileri değişik öğrencilerle grup çalışmaları yapmaları için zorlama	1	2
Çevrimiçi etkinlikler için öğrenci grupları oluşturma	1	

Çizelge 27’de görüldüğü gibi, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin diğer görüşler kapsamında 19 olumlu ifade, 12 sorun, 2 de önerilere ilişkin ifade belirlenmiştir. Öğrenciler, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olarak yüz-yüze sınıfta çeşitli nedenlerle paylaşılabilen bilgi, görüş, deneyimlerin, çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde paylaşılabilmesi, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki öğrenci-öğrenci etkileşiminin diğer derslere göre daha iyi düzeyde olması gibi olumlu yöndeki görüşlere yer vermişlerdir. Örneğin yüz-yüze sınıfta konuşmaktan çekinen öğrencilerin sanal sınıfta kendini ifade etmesine ilişkin bir öğrenci görüşmede aşağıdakileri söylemiştir:

“...Mesela M. sınıfta çok konuşmuyor, sanal sınıfta konuşuyor. H. Mesela öyle, birkaç kişi daha var öyle. .. T. var mesela hocam, T.’nin sınıfta hiç sesini duyamazsınız. Ama onu mesela sanal sınıfta duyuyorsunuz. Derste yansıtmadığını sanal sınıfta yansıtıyor...” (Katılımcı 27)

Yukarıda verilen öğrenci görüşüne göre, yüz-yüze sınıfta kendini ifade etmekten çekinen öğrenciler için çevrimiçi öğrenme etkinliklerinin, kendilerini ifade etmeleri açısından önemli bir olanak olarak görüldüğü söylenebilir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin olarak, çevrimiçi etkinliklerde diğer öğrencilerin neler yazdıklarının merak edilmesi, dersteki öğrenci-öğrenci etkileşiminin sosyal ağlardaki gibi olması gibi değişik görüşler de elde edilmiştir.

Görüşmelerde elde edilen olumlu yöndeki tüm bu bulgularla birlikte, öğrenci-öğrenci etkileşiminde yaşanan sorunlar da ifade edilmiştir. Bu sorunlar arasında ise en

öne çıkan sorun, öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında birbirlerine yeterince dönüt vermemeleri sorunudur. Bu konuda bir öğrenci şöyle görüş belirtmiştir:

“..Diğer arkadaşlarımız olsun bir fikir atar ortaya .. ama yani cevap veren yoktu...” (Katılımcı 8)

Özellikle farklı-zamanlı öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin ifade ettiklere görüşlere anında dönüt alamamalarının bu soruna neden olduğu söylenebilir. Öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin öğrencilerin ifade ettikleri diğer sorunlar ise öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerinde diğer öğrencilerin ileti gönderme hızına yetişememeleri, çevrimiçi etkinliklere katılan öğrenci sayısının az olması, yüz-yüze sınıfta kendi arkadaşları ile iletişim kurmaları sorunlarıdır. Bu sorunlara ek olarak, yalnızca birer öğrenci tarafından ifade edilen değişik sorunlar da belirlenmiştir. Bu sorunlar arasında tartışmalarda bazen öğrencilerin birbirlerine darılmaları, öğrencilerin birbirlerini dinlememeleri, sanal sınıfa katılan öğrenci sayısının etkileşimi etkilemesi ve tartışmaların ders-dışı konulara yönelmesi yer almıştır. Bu sorunlar içinde sanal sınıf etkinliklerine ilişkin olan; ileti gönderme hızına yetişememe ve öğrenci sayısının etkileşimi etkilemesi sorunlarının birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü sanal sınıfa katılım 7-8 öğrencinin üzerinde olduğunda, gönderilen ileti sayısı artmakta, bu nedenle iletileri takip etmek de zorlaşmaktadır. Bu nedenle, sanal sınıf etkinliklerine katılan öğrenci sayısının sınırlandırılmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenciler öğrenci-öğrenci etkileşimini artırmaya yönelik de iki öneride bulunmuşlardır. Bunlar, grup çalışmalarında değişik öğrencilerin bir araya gelmesi için öğrencileri zorlama ve çevrimiçi etkinlikler için öğrenci grupları oluşturma önerileridir. Öğretim elemanı öğrencileri yüz-yüze sınıfta değişik öğrencilerle grup çalışmaları yapmaları konusunda yönlendirmiş ancak zorlamamıştır. Bununla birlikte, öğrenciler seçtikleri çevrimiçi etkinlikler nedeniyle doğal olarak çevrimiçi öğrenci grupları oluşturmuşlardır. Çünkü her etkinliğe her öğrenci katılmamış, öğrenciler uygulama başında seçtikleri etkinliklere uygulama sürecinde katılmaya çalışmışlardır.

Uygulama sonrası görüşmelerinden öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrenci-öğrenci etkileşimleri konusunda değişik sorunlar yaşanmış olsa da öğrencilerin hemen hepsinin olumlu görüşlere sahip olduğu belirlenmiş, görüşme bulgularının uygulama sonrası anketi bulgularını desteklediği görülmüştür.

Tüm bunlara dayalı olarak; öğrencilerin görüşlerine göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme uygulamasının öğrenci-

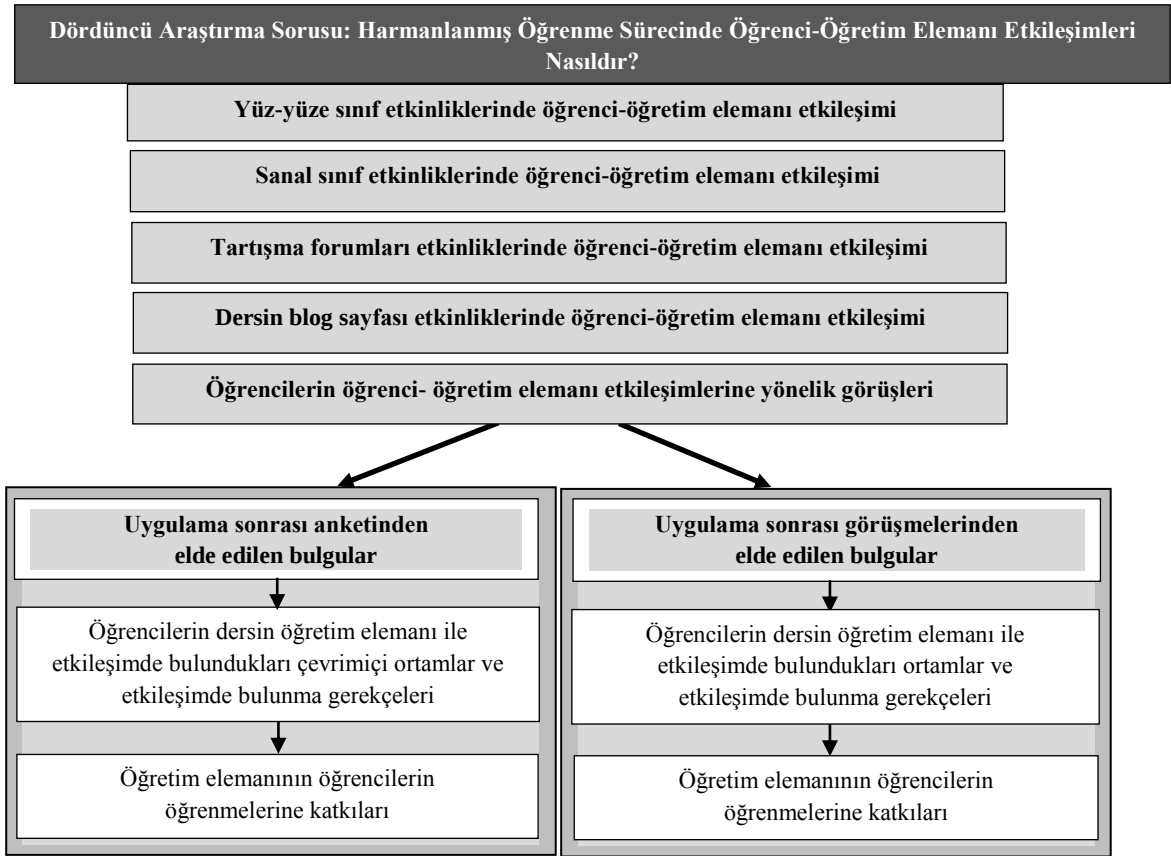
öğrenci etkileşimi açısından başarılı bir uygulama olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin öğrenme ortamlarının analizinden elde edilen bulguları da desteklediği görülmüş, öğrenci-öğrenci etkileşiminin nitelik ve nicelik açısından zamanla arttığı belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin elde edilen bulgulara göre; öğrencilere harmanlanmış öğrenme sürecinde sunulan zengin öğrenme etkinliklerinin ve öğrencilerin öğrenme sürecinde karşılaştıkları sorunların zamanında çözümlenmesinin öğrenci-öğrenci etkileşiminin niteliğinin ve niceliğinin artmasına katkı sağladığı söylenebilir.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimleri

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmanın dördüncü araştırma soru kapsamında, Moore'un (1989) etkileşim sınıflaması içinde yer verdiği öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi incelenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki dördüncü araştırma sorusuna yanıt aranmıştır.

Dördüncü Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimleri nasıldır?

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulguların sunumunda, dördüncü sorunun alt sorularına bağlı kalınarak öncelikle yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfasındaki etkinliklerde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Ardından, dördüncü araştırma sorusunun son alt sorusu olan öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine yönelik görüşleri nelerdir sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu kapsamda uygulama sonrası anketi ve görüşmelerinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Şekil 20'de dördüncü araştırma sorusuna ilişkin bulguların sunum sırası gösterilmiştir.



Şekil 20. Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema

Şekil 20'ye göre, öncelikle, yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve blog sayfasındaki etkinliklerinin ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarına ilişkin kayıtlarının analizinden elde edilen bulgular Çizelge 28'de birarada sunulmuştur. Ardından, sunulan bulgular, Çizelge 29-32'de her öğrenme ortamı için ayrı ayrı gösterilmiş ve ilgili alt başlıklarda açıklanmıştır.

Çizelge 28. Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Y	İkinci Uygulama Haftası								Üçüncü Uygulama Haftası								Onuncu Uygulama Haftası								Onbirinci Uygulama Haftası								T.	
	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B		
Y1	47	28	21	2	-	2	1	1	50	34	37	1	3	1	-	1	71	13	65	3	3	4	2	2	41	33	11	2	-	1	1	6	487	
Y2	47	20	14	3	1	1	1	5	53	27	22	2	4	2	-	1	54	9	27	2	2	7	2	2	45	16	15	-	-	1	-	5	390	
Y3	17	16	11	3	2	-	1	1	17	4	7	4	8	1	1	-	22	15	29	2	1	3	1	2	26	7	19	2	5	6	1	5	239	
Y4	19	10	11	1	3	2	3	2	13	11	7	2	9	3	1	3	17	10	7	3	3	5	2	2	20	9	12	1	6	1	4	3	205	
Y5	20	7	4	1	1	-	-	1	19	3	2	4	7	1	1	-	7	4	11	2	1	2	1	2	6	4	11	2	3	8	1	4	140	
Y6	13	3	6	1	3	-	1	1	2	2	7	3	3	2	-	1	2	5	6	3	1	4	-	3	4	3	8	-	4	3	3	4	101	
Y7	10	6	6	-	-	-	-	-	2	1	5	-	-	1	-	-	8	5	4	1	-	6	1	3	4	8	5	2	3	2	-	1	84	
Y8	-	6	-	-	-	-	1	-	-	6	1	1	-	1	-	-	-	16	16	1	-	1	-	2	-	9	2	1	3	2	1	3	73	
Y9	9	5	2	-	-	-	-	-	7	2	-	-	-	-	-	-	3	6	2	-	-	-	-	-	11	2	8	-	1	-	-	-	58	
Y10	2	1	-	2	4	-	1	-	2	1	2	4	4	1	-	1	-	2	1	2	2	2	1	4	-	1	3	-	3	1	-	4	51	
Y11	-	2	7	2	1	-	-	-	-	5	2	1	1	-	-	1	-	1	2	2	1	1	1	3	-	-	-	2	4	3	2	6	50	
Y12	-	2	1	-	-	-	-	-	2	2	4	1	1	1	-	-	1	-	1	-	-	1	1	1	6	1	4	2	4	5	1	-	42	
Y13	9	3	1	-	-	-	-	-	8	-	-	-	-	1	-	-	2	4	1	-	-	-	-	-	10	1	-	-	-	-	1	-	41	
Y14	4	1	2	-	-	-	-	-	2	3	1	1	-	-	-	-	3	-	7	1	-	-	-	-	2	4	3	-	-	-	2	-	36	
Y15	1	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	7	7	5	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	26
Y16	2	1	3	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	4	2	3	-	-	-	-	-	2	5	1	-	-	-	-	-	-	25
Y17	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	6	1	-	-	-	-	-	-	6	-	2	-	3	-	-	-	-	21
Y18	-	1	1	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	5	4	-	-	1	-	-	-	1	2	-	-	1	-	1	21	
Y19	-	-	1	-	-	-	-	-	-	4	1	-	-	-	-	-	3	2	3	1	-	-	-	-	1	2	-	-	2	-	-	1	21	
Y20	2	1	1	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	2	3	1	-	-	-	-	-	2	1	3	-	-	-	-	1	20	
Y21	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	7	-	-	-	-	-	-	-	12	19	
Y22	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-	9	17	
Y23	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-	-	1	-	-	4	
Y24	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
Top.	204	114	92	15	15	5	9	12	183	106	106	24	41	15	3	11	212	111	195	24	14	37	12	38	186	109	110	14	41	35	17	65	2175	

Cizelge 28'de yer alan kodlar:**Y:Gözlenen Etkileşim Yolları**

- Y1:** Öğrencinin, öğretim elemanının sorularına yanıt vermesi
- Y2:** *Öğretim elemanının* öğrenciye soru yöneltmesi
- Y3:** *Öğretim elemanının* öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması
- Y4:** *Öğretim elemanının* öğrencilere öneride bulunması, onları yönlendirmesi ve uyarması
- Y5:** *Öğretim elemanının* öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi
- Y6:** *Öğretim elemanın* öğrencilerin paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi
- Y7:** Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması
- Y8:** Öğrencinin öğretim elemanına yüz ifadeleri (☺, ☹ gibi) göndermesi
- Y9:** Öğrencinin öğretim elemanına soru yöneltmesi
- Y10:** *Öğretim elemanının* öğrencilere teşekkür etmesi
- Y11:** *Öğretim elemanının* öğrencilere yüz ifadeleri göndermesi (☺, ☹ gibi)
- Y12:** Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi
- Y13:** *Öğretim elemanının* öğrencilerin sorularına yanıt vermesi
- Y14:** Öğrencinin bir gereksinimini ve isteğini öğretim elemanına söylemesi
- Y15:** *Öğretim elemanının* öğrencilere şaka yapması
- Y16:** Öğrencinin öğretim elemanına öneride bulunması, yönlendirmesi ve uyarması
- Y17:** Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması
- Y18:** Öğrencinin, öğretim elemanına teşekkür etmesi
- Y19:** Öğrencinin, öğretim elemanına şaka yapması
- Y20:** *Öğretim elemanının* öğrencinin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması

Y21: Öğrencinin, öğretim elemanının yayımladığı materyallere yorum yazması

Y22: *Öğretim elemanının* öğrencilerin yayımladıkları materyallere yorum yazması

Y23: Öğrencinin, öğretim elemanının paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi

Y24: Öğrencinin, öğretim elemanına yardımcı olması

YY: Yüz-Yüze sınıf etkinlikleri

S1: Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği

S2: Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliği

F1: Haftanın konularını tartışma forumu etkinliği

F2: Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği

F3: Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği

F4: Yeni fikirleri paylaşma etkinliği

B: Dersin blog sayfasında görsel ve sözel materyal yayımlama ve yorum yazma etkinliği

Çizelge 28’de harmanlanmış öğrenme süreci etkinliklerinde gözlemlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi yolları ve bu yolların gözlenme sayısının öğrenme ortamları etkinliklerine ve haftalara göre dağılımı sunulmuştur. Buna göre, öğrenci ve öğretim elemanı arasında gerçekleşen 24 ayrı etkileşim biçimi gözlenmiştir. Bunların 11’i öğretim elemanı kaynaklı olan; öğretim elemanının öğrencilere sorular yöneltmesi, öğrencilerin görüşlerini onaylaması gibi etkileşimlerdir. Belirlenen 13 etkileşim yolu ise öğrenci kaynaklı olan; öğrencinin öğretim elemanının görüşünü onaylaması, öğretim elemanına teşekkür etmesi gibi etkileşimlerdir. Öğrenci-öğrenci etkileşimde olduğu gibi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi de bilişsel ve duyuşsal özelliklere yönelik olmak üzere iki grupta incelenebilir. Çizelge 28’de verilen bulgular, dördüncü araştırma sorusuna ilişkin alt başlıklarda yorumlanmıştır.

Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi

Yüz-yüze sınıfta gerçekleşen etkinliklerin ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci hafta video kayıtlarının birer saatlik ilk bölümlerinin analizinden, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular daha önce Çizelge 28’de sunulmuştur. Çizelge 29’da ise, Çizelge 28’de sunulan bulgular içinden yüz-yüze sınıf etkinliklerine ilişkin olan bulgular gösterilmiş ve bu gösterimde etkileşim yolları belirtilen kodları ile birlikte verilmiştir. Çizelge 29’daki bulguların sunumunda, dört haftaya ilişkin yüz-yüze sınıfta belirlenen öğrenci-öğretim elemanına ilişkin etkileşim yollarının toplam gözlenme sayısı dikkate alınmış ve etkileşim yolları, toplam gözlenme sayısına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Çizelge 29.

Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Öğrencinin, öğretim elemanının sorularına yanıt vermesi	47	50	71	41	209
Y2: Öğretim elemanının öğrenciye soru yöneltmesi	47	53	54	45	199
Y3: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	17	17	22	26	82
Y4: Öğretim elemanının öğrencilere öneride bulunması, onları yönlendirmesi ve uyarması	19	13	17	20	69
Y5: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	20	19	7	6	52
Y9: Öğrencinin öğretim elemanına soru yöneltmesi	9	7	3	11	30
Y13: Öğretim elemanının öğrencilerin sorularına yanıt vermesi	9	8	2	10	29
Y7: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	10	2	8	4	24
Y6: Öğretim elemanın öğrencilerin paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	13	2	2	4	21
Y17: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması	1	-	6	6	13
Y14: Öğrencinin bir gereksinimini ve isteğini öğretim elemanına söylemesi	4	2	3	2	11
Y12: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	-	2	1	6	9
Y20: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması	2	3	2	2	9
Y16: Öğrencinin öğretim elemanına öneride bulunması, yönlendirmesi ve uyarması	2	-	4	2	8
Y15: Öğretim elemanının öğrencilere şaka yapması	1	-	7	-	8
Y19: Öğrencinin öğretim elemanına şaka yapması	-	-	3	1	4
Y10: Öğretim elemanının öğrencilere teşekkür etmesi	2	2	-	-	4
Y24: Öğrenci, öğretim elemanına yardımcı olması	1	3	-	-	4
Toplam:	204	183	212	186	785

Çizelge 29’da sunulduğu gibi, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin gözlenen etkileşim yollarının ikinci uygulama haftasındaki toplam gözlenme sayısı 204, üçüncü haftada 183, onuncu haftada 212 ve onbirinci haftada 186’dır. Bu bulgulara göre, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulamanın ilk haftalarında da son haftalarındaki gibi yüksek olduğu söylenebilir. GGKT kararlarında, yüz-yüze sınıftaki öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin bir soruna yer verilmemesinin bu bulguyu desteklediği belirtilebilir.

Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin en çok öğretim elemanının öğrencilere sorular yöneltmesi, öğrencilerin bu sorulara yanıt

vermeleri ve öğretim elemanının öğrencilerin görüşlerini onaylaması yollarıyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretim elemanı kaynaklı etkileşim yollarının gözlenme sayısının, öğrenci kaynaklı etkileşim yolların toplam gözlenme sayısının bir buçuk katı olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öğretim elemanının öğrencilere göre daha fazla çaba harcadığı söylenebilir. Bunun nedeninin, derste öğrencilere her ne kadar öğrenci-merkezli öğrenme olanağı sunulmaya çalışılsa da, öğrencilerin öğretici-merkezli öğrenme süreçlerine alışkın olmaları olabilir. Çünkü öğrenciler, yüz-yüze sınıfta daha çok öğretim elemanının dersi yönlendirmesini, sorular yöneltmesini beklemişlerdir. Öğrenci-merkezli öğrenme süreçlerine öğrencilerin alışmaları için daha fazla zaman gerektiği söylenebilir.

Çizelge 29'da yer alan bulgular içinde, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşim yollarından olan, öğretim elemanının öğrenci görüşlerini onaylaması ve geliştirmesi konularındaki bulgu ise dikkat çekici bulunmuştur. Çünkü, öğretim elemanının öğrencilerin görüşlerini onuncu ve on birinci haftalarda ilk haftalara göre daha çok onayladığı, buna karşın daha az bu görüşleri geliştirmeye çalıştığı görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin öğretim elemanı karşısında kendilerini zamanla daha rahat ifade edebilmeleri ve görüşlerini daha kapsamlı olarak belirtmeleri ile ilişkili olabileceği gibi, öğrencilerin dersteki öğrenmelerinin, bilgi birikimlerinin artmasıyla da ilişkili olabilir. Başka bir ilgi çekici bulgu ise, öğretim elemanının ikinci uygulama haftasında, öğrencilerin paylaşımlarını sonraki haftalara göre daha fazla övmesi ve tebrik etmesidir. Bunun nedeni, öğretim elemanının öğrencileri, derse katılım konusunda güdülendirmek için bilinçli olarak daha fazla pekiştirme kullanması olabilir. Dikkat çekici başka bir bulgu ise; öğrencilerin öğretim elemanının görüşlerine katılmadıklarında, onuncu ve onbirinci haftalarda karşı çıkmaları bulgusudur. Bu bulguya yönelik bir örnekte; öğretim elemanı derste gezi-gözlem yöntemi işlenirken, geziyi düzenleyecek öğretmenin küçük bir grupta gezi yerine önceden gidip keşif yapmasının uygun olabileceğini belirtmiş, bir öğrenci bu görüşe aşağıdaki gibi karşı çıkmıştır:

“Katılımcı 3: Hocam bunları Türkiye şartlarına uyarlayalım. Bu biraz ütopye olur.” (15.12.2010-yüz-yüze ders)

Yukarıda bir örneği verilen öğrencilerin öğretim elemanının ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkmaları bulgusu da, öğrencilerin öğretim elemanı karşısında

görüşlerini daha rahat ifade edebildiklerini, üstelik görüş birliğinde olmadıkları durumda karşı görüş belirtebildiklerini göstermektedir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi için çok önemli olabilecek bu bulgu, uygulama sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin niteliğinin yükseldiğinin bir göstergesi olarak da düşünülebilir.

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin genel anlamda uygulama sürecinde nicel açıdan çok değişmediği, ikinci ve üçüncü uygulama haftalarında da son haftalarda olduğu gibi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin gözlenen yolların toplam sayılarının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin niteliğinin ise onuncu ve onbirinci haftalarda arttığı söylenebilir. Ayrıca, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde incelenen dört uygulama haftasında gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşimi toplam sayısı 253 iken, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde bu sayı 785'tir. Buna göre, analiz edilen yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin, öğrenci-öğrenci etkileşiminin yaklaşık üç katı olduğu görülmüştür. Bu bulgulara göre, öğrencilerin yüz-yüze sınıfta, sınıftaki diğer arkadaşlarına göre, dersin öğretim elemanı ile daha fazla etkileşim sağladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımının ve öğrencilerle etkileşimde bulunmak için çaba harcamasının, yüz-yüze sınıfta öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi için, özellikle öğretici-merkezli öğrenme süreçleriyle yetişmiş öğrenciler söz konusu olduğunda, oldukça önemli olduğu söylenebilir.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi

Sanal sınıf etkinlikleri kayıtları içinden ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin olan sekiz kayıttın son 20 dakikalık bölümleri, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini belirlemek için detaylı biçimde incelenmiştir. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular Çizelge 28'de gösterilmiştir. Çizelge 30'da ise, Çizelge 28'de sunulan bulgular içinden sanal sınıf etkinliklerine ilişkin olanlara yer verilmiştir. Çizelge 30'da, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin gözlenen yollar, daha önce belirtilen kodları ile birlikte toplam gözlenme sayılarına göre büyükten küçüğe sıralanmış olarak verilmiş aşağıdaki iki etkinlik için açıklanmıştır:

- Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi

- Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci- öğretmen elemanı etkileşimi

Çizelge 30.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliği					Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Öğrencinin, öğretim elemanının sorularına yanıt vermesi	28	34	13	33	108	21	37	65	11	134
Y2: Öğretim elemanının öğrenciye soru yöneltmesi	20	27	9	16	72	14	22	27	15	78
Y3: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	16	4	15	7	42	11	7	29	19	66
Y4: Öğretim elemanının öğrencilere öneride bulunması, yönlendirmesi ve uyarması	10	11	10	9	40	11	7	7	12	37
Y8: Öğrencinin, öğretim elemanına yüz ifadeleri göndermesi (☺, ☹ gibi)	6	6	16	9	37	-	1	16	2	19
Y6: Öğretim elemanın öğrencilerin paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	3	2	5	3	13	6	7	6	8	27
Y7: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	6	1	5	8	20	6	5	4	5	20
Y5: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	7	3	4	4	18	4	2	11	11	28
Y9: Öğrencinin, öğretim elemanına soru yöneltmesi	5	2	6	2	15	2	-	2	8	12
Y14: Öğrencinin, bir gereksinimini ve isteğini öğretim elemanına söylemesi	1	3	-	4	8	2	1	7	3	13
Y11: Öğretim elemanının öğrencilere yüz ifadeleri göndermesi (☺, ☹ gibi)	2	5	1	-	8	7	2	2	-	11
Y18: Öğrencinin, öğretim elemanına teşekkür etmesi	1	-	5	1	7	1	4	4	2	11
Y16: Öğrencinin, öğretim elemanına öneride bulunması, yönlendirmesi ve uyarması	1	-	2	5	8	3	2	3	1	9
Y15: Öğretim elemanının öğrencilere şaka yapması	1	1	7	2	11	-	-	5	-	5
Y12: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	2	2	-	1	5	1	4	1	4	10
Y19: Öğrencinin, öğretim elemanına şaka yapması	-	4	2	2	8	1	1	3	-	5

Çizelge 30 (Devamı)										
Y10: Öğretim elemanının öğrencilere teşekkür etmesi	1	1	2	1	5	-	2	1	3	6
Y20: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikre/görüğe karşı çıkması	1	-	3	1	5	1	-	1	3	5
Y13: Öğretim elemanının öğrencilerin sorularına yanıt vermesi	3	-	4	1	8	1	-	1	-	2
Y17: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikre/görüğe karşı çıkması	-	-	1	-	1	-	2	-	2	4
Y23: Öğrencinin, öğretim elemanının paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	-	-	1	-	1	-	-	-	1	1
Toplam:	114	106	111	109	440	92	106	195	110	503

Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Çizelge 30’da sunulduğu gibi, örnek olay incelemesi etkinliğinde belirlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayısı ikinci uygulama haftasında 114, üçüncü haftada 106, onuncu haftada 111 ve onbirinci haftada ise 109 olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulama sürecinde büyük bir değişiklik göstermemekle birlikte ilk haftalardan itibaren yüksek olduğu söylenebilir. GGKT’lerde de, sanal sınıflarda öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin bir sorun belirlenmemesi, yapılan bu yorumu desteklemektedir. Bununla birlikte, örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin en çok öğretim elemanının sorularına yanıt verme, öğretim elemanının soru yöneltmesi ile öğrencilere öneride bulunması, yönlendirmesi ve uyarması yolları ile gerçekleştiği belirlenmiştir. Aşağıda, öğretim elemanının bir ders planı örneğindeki eksikleri tamamlama konusunda öğrencilere yönelttiği soru ve soruya ilişkin öğrenci yanıtlarından iki örnek verilmiştir:

“Öğretim elemanı: Dönütü verebilmek için yaptığınız ölçme ve değerlendirme çalışmaları neler olabilir?

Katılımcı 5: Çalışma kâğıtları verilebilir.

Katılımcı 16:Konuyla ilgili çoktan seçmeli sorular.” (26 Ekim 2010 – Örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliği 17.30 grubu)

Öğretim elemanının öğrencilere soru yöneltmesine ilişkin olarak; onuncu ve onbirinci haftalarda, öğretim elemanının öğrencilere daha az soru yönelttiği görülmüştür. Bu bulgu, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgularla birlikte

değerlendirildiğinde; öğrencilerin son haftalarda örnek olay üzerinde birbirleriyle etkileşim sağladıkları, birbirlerinin görüşlerini onaylamaya veya geliştirmeye çalıştıkları, bu nedenle de öğretim elemanının soru sayısının azaldığı söylenebilir. Dikkat çekici bir başka bulgu ise, öğrencilerin onuncu ve onbirinci haftalarda, öğretim elemanına duygularını ifade eden yüz ifadelerini önceki haftalara göre daha çok göndermeleri ve öğretim elemanının öğrencilere daha çok şaka yapmasıdır. Bu bulgunun, örnek olay incelemesi etkinliğindeki duyuşsal özelliklere ilişkin öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin geliştiğini gösterdiği söylenebilir.

Örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi incelenen dört uygulama haftasında nicel açıdan çok değişiklik göstermemekle birlikte, onuncu ve onbirinci haftalarda duyuşsal özelliklere ilişkin etkileşim yollarının daha fazla gözlemlendiği belirlenmiştir.

Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Çizelge 30’da görüldüğü gibi, ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin gözlenen yolların toplam gözlenme sayılarının; ikinci haftada 92, üçüncü haftada 106, onuncu haftada 195 ve onbirinci haftada 110 olduğu belirlenmiştir. Onuncu hafta dışındaki diğer haftalarda gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin örnek olay incelemesi etkinliğine benzer bir durum ortaya koyduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, onuncu hafta dışında ders konularını gözden geçirme etkinliğindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulama başından itibaren yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde onuncu haftada izlenen çıkışa neden olan ise; Çizelge 30’da da görüldüğü gibi, öğrencilerin öğretim elemanının sorularına diğer haftalara göre daha çok yanıt vermeleridir. Bu durumun nedeninin; işlenen konunun öğrencilerin geçmiş yaşantıları ile daha çok ilişki kurabilecekleri ve daha fazla yanıt üretebilecekleri öğretim yöntemleri konusu olduğu söylenebilir. Bu bulgulara ek olarak, örnek olay incelemesi etkinliğinde olduğu gibi, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde de onuncu ve onbirinci haftalarda, öğrencinin öğretim elemanına yüz ifadeleri göndermeleri, öğretim elemanının öğrencilere şaka yapması gibi duyuşsal özelliklere yönelik etkileşimin arttığı görülmüştür. Ayrıca, son haftalarda öğretim elemanının öğrencilerin görüşlerini daha çok onayladığı ve geliştirdiği, öğrencilerin öğretim

elemanına daha çok soru yönelttiği ve gereksinimlerini, isteklerini daha çok söyledikleri belirlenmiştir. Bu bulgular göre, ders konularını gözden geçirme etkinliğindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulama süreci boyunca yüksek düzeyde olmasıyla birlikte, uygulamanın son haftalarında ilk haftalara göre geliştiği söylenebilir.

Çizelge 30'da görüldüğü gibi, sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde olduğu gibi, incelenen ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda çok değişmediği belirlenmiştir. Ancak, sanal sınıfta ders konularını gözden geçirme etkinliğinde onuncu haftada öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin diğer haftalara göre daha çok olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin, örnek olay inceleme etkinliğindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminden biraz daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedeninin, gözden geçirme etkinliğinde öğretim elemanının daha fazla soru yöneltmesi, öğrencilerin de daha çok yanıt üretmeleri olabilir. Bununla birlikte, ders konularını gözden geçirme etkinliğinin daha çok akademik bilgi gerektiren bir etkinlik olması da öğretim elemanının alan uzmanı olması nedeniyle öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini desteklemiş olabilir.

Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, her iki sanal sınıf etkinliğinde de öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin oldukça yüksek düzeyde gerçekleştiği, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde ise örnek olay inceleme etkinliğine göre daha çok öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin olduğu görülmektedir. Ayrıca, uygulamanın ilk haftalarından itibaren yüksek düzeyde gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulamanın son haftalarında nitelik açısından da gelişmiş olduğu söylenebilir.

Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi tartışma forumlarında ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular, Çizelge 28'de sunulmuştur. Çizelge 31'de ise, daha önce sunulan bulgular içinden aşağıdaki dört forum etkinliğine yönelik olanlara yer verilmiştir:

- Forumda haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi

- Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi
- Forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi
- Forumda yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi

Yukarıdaki forum etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin Çizelge 31’da sunulan bulgulardaki etkileşim yolları, Çizelge 28’de belirtilen kodları ile birlikte verilmiş ve toplam gözlenme sayılarına göre sıralanmıştır.

Çizelge 31.

Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliği					Forumda Açık-Uçlu- Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliği					Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliği					Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar					Haftalar					Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y4: Öğretim elemanının öğrencilere öneride bulunması, onları yönlendirmesi ve uyarması	1	2	3	1	7	3	9	3	6	21	2	3	5	1	11	3	1	2	4	10
Y3: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	3	4	2	2	11	2	8	1	5	16	-	1	3	6	10	1	1	1	1	4
Y5: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	1	4	2	2	9	1	7	1	3	12	-	1	2	8	11	-	1	1	1	3
Y6: Öğretim elemanın öğrencilerin paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	1	3	3	-	7	3	3	1	4	11	-	2	4	3	9	1	-	-	3	4
Y2: Öğretim elemanının öğrenciye soru yöneltmesi	3	2	2	-	7	1	4	2	-	7	1	2	7	1	11	1	-	2	-	3
Y10: Öğretim elemanının öğrencilere teşekkür etmesi	2	4	2	-	8	4	4	2	3	13	-	1	2	1	4	1	-	1	-	2
Y1: Öğrencinin, öğretim elemanının sorularına yanıt vermesi	2	1	3	2	8	-	3	3	-	6	2	1	4	1	8	1	-	2	1	4
Y11: Öğretim elemanının öğrencilere yüz ifadeleri göndermesi (☺, ☹ gibi)	2	1	2	2	7	1	1	1	4	7	-	-	1	3	4	-	-	1	2	3
Y12: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	-	1	-	2	3	-	1	-	4	5	-	1	1	5	7	-	-	1	1	2
Y7: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	-	-	1	2	3	-	-	-	3	3	-	1	6	2	9	-	-	1	-	1

Çizelge 31 (Devamı)

Y8: Öğrencinin öğretim elemanına yüz ifadeleri göndermesi (☺, ☹ gibi)	-	1	1	1	3	-	-	-	3	3	-	1	1	2	4	1	-	-	1	2
Y14: Öğrencinin bir gereksinimini ve isteğini öğretim elemanına söylemesi	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
Y17: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması	-	-	-	-	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Y19: Öğrencinin öğretim elemanına şaka yapması	-	-	1	-	1	-	-	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Y18: Öğrencinin öğretim elemanına teşekkür etmesi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	2	-	-	-	-	-
<i>Diğer etkileşim yolları:</i>	-	-	1	-	1	-	1	-	1	2	-	1	-	1	2	-	-	-	1	1
Toplam:	15	24	24	14	77	15	41	14	41	111	5	15	37	35	92	9	3	12	17	41

Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Çizelge 31’de görüldüğü gibi, haftanın konularını tartışma forumunda gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşim yollarının toplam gözlenme sayısının ikinci uygulama haftasında 15, üçüncü haftada 24, onuncu haftada 24, onbirinci haftada ise 14’tür. Buna göre, haftanın konularını tartışma etkinliğinde uygulamanın ilk haftalarındaki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin son haftalardaki gibi olduğu söylenebilir. Onbirinci haftada öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi neredeyse ikinci hafta gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine yakındır. Onbirinci haftada gözlenen bu düşüşün nedeninin öğrenci-öğrenci etkileşiminde olduğu gibi, bu forum etkinliğine katılan öğrenci sayısının azalması olabilir.

Haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin en çok öğretim elemanının öğrencilerin görüşlerini onaylaması ve geliştirmesi yolları ile öğretim elemanının çabasıyla gerçekleştiği söylenebilir. Bununla birlikte, uygulamanın ilk haftaları ve son haftaları karşılaştırıldığında; haftanın konularını tartışma etkinliğindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin gerek nitelik gerekse nicelik açısından çok değişmediği görülmüştür.

Forumda Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Haftanın konularını tartışma etkinliğinde olduğu gibi, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde de uygulamanın son haftalarındaki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin, ilk haftalardakine benzer bir dağılım sergilediği belirlenmiştir. Bu etkinlikteki etkileşim yollarının toplam gözlenme sayısı; ikinci haftada 15, üçüncü haftada 41, onuncu haftada 14 ve onbirinci haftada yine 41 olarak belirlenmiştir. Çizelge 31 incelendiğinde, üçüncü haftada gözlenen artışın nedeninin öğretim elemanı kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretim elemanı üçüncü haftada öğrencileri daha çok yönlendirmiş, onların görüşlerini daha çok onaylamış ve geliştirmiştir. Bu bağlamda, üçüncü hafta öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde gözlenen artışın nedeninin öğretim elemanının etkinliğe daha çok katılması olduğu söylenebilir. Öğretim elemanının üçüncü haftada bu etkinliğe daha çok katılmasının nedeni ise öğrencilerin bu etkinliğe katılımlarının artması için onları cesaretlendirmek ve katılımlarını teşvik etmektir.

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde onbirinci haftada gözlenen artış ise Çizelge 31’de de görüldüğü gibi, önceki üç haftada gözlenmeyen yeni etkileşim yollarının gerçekleşmesidir. Örneğin; onbirinci uygulama haftasında, öğrencilerin öğretim elemanının görüşünü onayladıkları, karşı çıktıkları ve öğretim elemanına yüz ifadeleri gönderdikleri görülmüştür. Üstelik onbirinci uygulama haftasında gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ikinci uygulama haftasında gözlenenin yaklaşık üç katı olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda, açık uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin özellikle nitelik açısından zamanla arttığı söylenebilir.

Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde ikinci uygulama haftasında gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayısının 5, üçüncü haftada 15, onuncu haftada 37 ve onbirinci haftada 35’tir. Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde gözlenen öğrenci öğretim elemanı etkileşimi zamanla artmış, onbirinci hafta gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimi, ikinci haftanın yedi katına çıkmıştır. Bu artışın nedeni, bu etkinlik için oluşturulan forumun isminin, forum listesinde üst sıraya alınması nedeniyle, öğrencilerin son haftalarda bu etkinliğe daha fazla katılmaları olabilir. Çizelge 31’de görüldüğü gibi, bu etkinlikte en çok gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşim yollarının öğretim elemanı kaynaklı olan öğretim elemanın öğrencileri yönlendirmesi, görüşlerinin geliştirmesi, soru yöneltmesi gibi etkileşimler olduğu belirlenmiştir. Onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında ise öğrenci kaynaklı etkileşim yolları artmıştır. Örneğin, öğrencinin öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri, görüşü onaylaması ve geliştirmesi konusundaki etkileşim yolları son haftalarda daha çok gözlenmiştir. Bu etkileşim yollarına örnek olarak; gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğine yaratıcı drama ile ilgili bir örnek olay yazan öğrencinin başlattığı tartışmada, derse katılım için yapılan etkinliğin amacına ulaşip ulaşamayacağı tartışılmıştır. Bu tartışmaya katılan öğretim elemanının görüşü ve bu görüşe dönüt veren bir öğrencinin yazdıkları aşağıda verilmiştir:

“Öğretim elemanı: ..çoğu öğretmen yaptığı gibi dersi sadece açık katılım gösteren öğrencilerle değil, tüm öğrencilerle birlikte yürütmeliyiz. Öğrenciniz sessiz kalmayı tercih ediyorsa, onun da ilgi duyabileceği, kendini ifade edebileceği etkinlikler düzenleyebilmelisiniz. Sınıfta söz almıyorsa, bizim dersimizdeki gibi etkileşim ortamları kurun, belki oralarda çok etkin olur.”(20 Aralık 2010)

Katılımcı 1: Öğretmen her şekilde etkileşim kurup herkese hitap edebilmeli.” (21 Aralık 2010)

Yukarıda verilen örnekte, öğrenci öğretim elemanının görüşünü onaylamıştır. Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimini nicelik yönünden artığı gibi, yukarıda verilen örnekteki benzer etkileşimlerin daha çok gözlenmesiyle nitelik yönünden de artığı söylenebilir.

Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi. Forum etkinlikleri içinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde yaşanan en dikkat çekici gelişmenin yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde olduğu söylenebilir. Çünkü Çizelge 31’de görüldüğü gibi, yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde gözlenen etkileşim yollarının toplam gözlenme sayıları ikinci haftada sadece 9, üçüncü haftada 3, onuncu haftada 12, onbirinci haftada ise 17’dir. Bu artışın nedeninin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara da belirtildiği gibi, yaratıcı düşüncenin öneminin yüz-yüze sınıfta açıklanması, yaratıcı düşünmeye öğrencilerin yönlendirilmesi olduğu söylenebilir. Yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi nicelik yönünden arttığı gibi nitelik yönünden de artmıştır. Çünkü onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında bu etkinlikte gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin yolların çeşitlendiği görülmüştür. Örneğin, öğrencinin öğretim elemanının ortaya koyduğu görüşü onaylaması, geliştirmesi, öğrencinin gereksinimlerini ve isteklerini öğretim elemanına söylemesi gibi etkileşim yolları son haftalarda gözlenmiştir. Aşağıdaki örnekte, öğretim yöntem ve teknikleri konusuna yönelik yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde, öğretim elemanının ortaya attığı bir görüşe ve bu görüşü onaylayan ve geliştiren bir öğrencinin iletisine yer verilmiştir:

“Öğretim elemanı: ...Tasarımcı öğretmen yaratıcıdır da. Lütfen bu becerilerinizi şimdiden geliştirin. Böylece ileride hiç unutulmayan ve hep sevgiyle, saygıyla anılan bir öğretmen olabilirsiniz... Yaratıcılığa derslerimizde değer verelim...” (12 Aralık 2010)

“Katılımcı 26: Çok doğru hocam haklısınız. Dediğimiz gibi yaratı olmamız gerekir. Dersimizde yaratıcılık kavramından faydalanırsak unutulmayan öğretmenler olma yolunda hızla ilerleriz. Bu da zaten öğretmenlerin en büyük istekleri arasındadır.” (14 Aralık 2010)

Yukarıda verilen örnekte de görüldüğü gibi, öğrencilerin de öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine katkı sağlamasıyla yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin zamanla gerek nitelik gerekse nicelik açısından arttığı söylenebilir.

Çizelge 31’de görüldüğü gibi, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında, haftanın konularını tartışma ve açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliklerindeki etkileşim yollarının toplam gözlenme sayılarının, ikinci ve üçüncü haftalardakine çok benzer olduğu görülmüştür. Buna karşın; gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği ile yeni fikirleri paylaşma etkinliğindeki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ise zamanla arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, en çok öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleştiği, bu etkinlikteki öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yeni fikirleri paylaşma etkinliğindeki etkileşimin yaklaşık üç katı olduğu bulunmuştur. Bunun nedenini, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine katılımın diğer forum etkinliklerine göre fazla olması olabilir.

Tartışma forumları etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrenci öğretim elemanı etkileşiminin öğrenci-öğrenci etkileşiminde olduğu gibi en çok açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde olduğu, en az ise yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde gerçekleşmiştir. Haftanın konularını tartışma etkinliği dışındaki diğer etkinliklerde onbirinci haftada gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin ikinci haftaya göre önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Ayrıca, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öğrenci kaynaklı etkileşim yollarının son haftalarda daha fazla gözlenmesiyle, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nitelik yönünden de arttığı söylenebilir.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimi

Dersin blog sayfası etkinliklerinde incelenen ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarındaki öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin bulgular daha önce Çizelge 28’de verilmiştir. Çizelge 32’de ise, daha önce sunulan bulgular içinden sadece dersin blog sayfası etkinliklerine ilişkin olanlar sunulmuş ve etkileşim yolları, Çizelge 28 için belirtilen kodları ile birlikte toplam gözlenme sayısına göre büyükten küçüğe doğru sıralanmıştır.

Çizelge 32.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y21: Öğrencinin, öğretim elemanının yayımladığı materyallere yorum yazması	-	-	7	12	19
Y22: Öğretim elemanının, öğrencilerin yayımladıkları materyallere yorum yazması	1	3	4	9	17
Y2: Öğretim elemanının öğrenciye soru yöneltmesi	5	1	2	5	13
Y1: Öğrencinin, öğretim elemanının sorularına yanıt vermesi	1	1	2	6	10
Y4: Öğretim elemanının öğrencilere öneride bulunması, onları yönlendirmesi ve uyarması	2	3	2	3	10
Y10: Öğretim elemanının öğrencilere teşekkür etmesi	-	1	4	4	9
Y11: Öğretim elemanının öğrencilere yüz ifadeleri (☺, ☹) göndermesi	-	1	3	6	10
Y6: Öğretim elemanın öğrencilerin paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	1	1	3	4	9
Y3: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	1	-	2	5	8
Y5: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	1	-	2	4	7
Y8: Öğrencinin, öğretim elemanına yüz ifadeleri (☺, ☹) göndermesi	-	-	2	3	5
Y7: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü onaylaması	-	-	3	1	4
Y12: Öğrencinin, öğretim elemanının ortaya koyduğu fikri/görüşü geliştirmesi	-	-	1	-	1
Y20: Öğretim elemanının öğrencinin ortaya koyduğu fikre/görüşe karşı çıkması	-	-	-	1	1
Y18: Öğrencinin, öğretim elemanına teşekkür etmesi	-	-	-	1	1
Y23: Öğrencinin, öğretim elemanının paylaşımını övmesi, tebrik etmesi, yıldız vermesi	-	-	1	-	1
Y19: Öğrencinin, öğretim elemanına şaka yapması	-	-	-	1	1
Toplam:	12	11	38	65	126

Çizelge 32’de görüldüğü gibi, dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayıları ikinci haftada 12, üçüncü haftada 11, onunu haftada 38, onbirinci haftada ise 65 olmuştur. Buna göre, onbirinci haftada gözlenen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ikinci haftaya göre yaklaşık beş buçuk kat artmıştır. Bu bağlamda, dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin zamanla arttığı söylenebilir. Bu artışın temelinde, blog sayfasının kapsamının genişletilmesiyle öğrencilerin daha çok paylaşımının olması ve öğretim elemanının da blog sayfasında son haftalarda daha çok materyal paylaşması olabilir.

Dersin blog sayfası etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin en çok öğrencilerin ve öğretim elemanının yayımladıkları materyallere yorum yazma yoluyla gerçekleştiği görülmüştür. Yazılan yorumlar incelendiğinde ise öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin öğretim elemanının öğrencilere soru yöneltmesi, öğrencilerin bu soruları yanıtlaması gibi etkileşim yolları gözlenmiştir.

Örneğin aşağıda verilen yorum iletilerinde, öğretim elemanının bir öğrencinin gezi-gözlem yöntemi ile ilgili paylaştığı bilgiye ilişkin yönelttiği soruya ve bu öğrencinin soruya ilişkin yanıtına yer verilmiştir:

“Öğretim elemanı: ..sen nasıl yorumluyorsunuz bu paylaşımında yazılanları?” (19 Aralık 2010)

Katılımcı 24: Gezi-gözlem yöntemi belki de diğer yöntemler içinde en etkili olanıdır diye düşünüyorum. ...Doğru kullanıldığında konuların anlaşılmasında çok etkili olabilecek bir yöntem...” (20 Aralık 2010)

Dersin blog sayfasında onuncu ve onbirinci haftalarda öğrencilerin öğretim elemanının sorularına daha çok yanıt verdikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin öğrencinin öğretim elemanının görüşünü onaylaması ve geliştirmesi gibi değişik etkileşim yollarının son haftalarda gerçekleştiği görülmüştür. Bu bulgulara dayalı olarak, dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin gerek nitelik, gerekse nicelik bakımından arttığı söylenebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin bulgular ışığında, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin genel anlamda uygulama sürecinin ilk haftalarında da son haftalarındaki gibi yüksek düzeyde gerçekleştiği belirtilebilir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin son haftalarda yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında gözlenen etkileşim yollarına ilişkin etkileşimi geliştirici başka yollar ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, öğrencilere sunulan değişik öğrenme etkinlikleri sayesinde, uygulama sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin geliştiği söylenebilir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin öğrenme ortamları kayıtlarının detaylı analizinden elde edilen bulgular öğrenci görüşleriyle de desteklenmiştir.

Öğrencilerin Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimlerine Yönelik Görüşleri

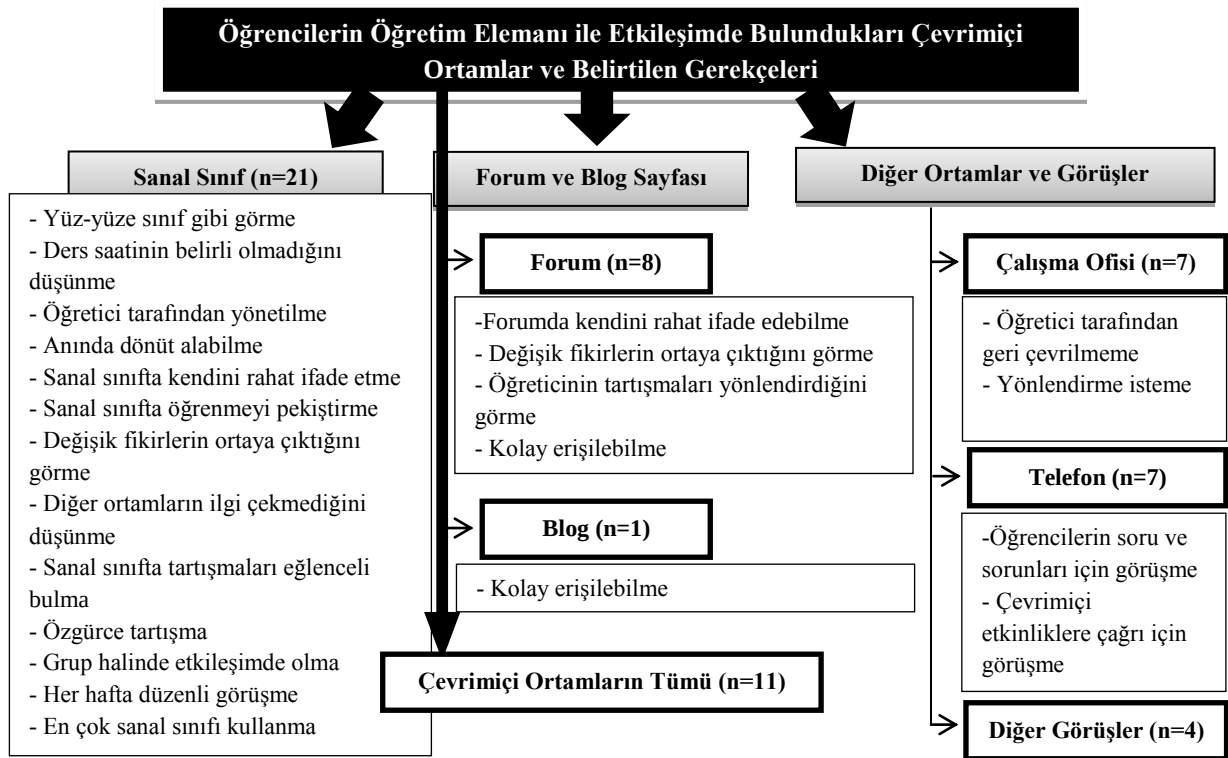
Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin görüşleri; uygulama sonunda sunulan “Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri İle İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi” (EK 18) ve yine uygulama sonrasında “Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri İle İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu” (EK 19) kullanılarak gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Öğrencilerin öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine yönelik görüşleri, Şekil 20’da sunulan akış şemasında da gösterildiği üzere; öğrencilere uygulama sonrasında

uygulanan anketten öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular ve öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Öğrencilere Uygulama Sonrasında Uygulanan Anketten Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Uygulama sonrası anketinden öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular, iki anket sorusuna yönelik aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir:

- Öğrencilerin dersin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları çevrimiçi ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçeleri
- Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları

Öğrencilerin dersin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları çevrimiçi ortamlar ve etkileşimde bulunma gerekçelerine ilişkin olarak, uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgular, Şekil 21’de gösterilmiştir.



Şekil 21. Uygulama Sonrası Anketi- Öğrencilerin Dersin Öğretim Elemanı ile Etkileşimde Bulundukları Çevrimiçi Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri

Şekil 21’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dersin öğretim elemanı ile çevrimiçi ders ortamlarının tümünde ve bunların dışında çalışma ofisinde ve telefon ile etkileşim sağladıkları belirtilmiştir. Uygulama sonrası anketini yanıtlayan 30 öğrencinin 21’i, öğretim elemanı ile yüz-yüze sınıf dışında sanal sınıflarda etkileşim sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin dersin öğretim elemanı ile sanal sınıflarda etkileşim sağlama gerekçeleri arasında ise sanal sınıfın yüz-yüze sınıf gibi olması, ders saatinin belirli olması, anında dönüt alınabilmesi, öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesi gibi gerekçeler ifade edilmiştir. Aşağıda sanal sınıflara değinen bir öğrencinin görüşlerine yer verilmiştir:

“Sanal sınıfta bulundum... Sanal sınıf aynı yüz-yüze sınıf gibiydi. Karşılıklı özgürce tartışabiliyorduk, fikirlerimizi rahatça söyleyebiliyorduk. İnsanlar okul dışındaydı belki ama yine de hep birlikteymişiz gibi düşündüm.” (Anket No. 25)

Öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin dersin diğer çevrimiçi öğrenme ortamlarını oluşturan forum ve blog sayfasında da öğretim elemanı ile etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir. Öğrencilerin 8’i öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde forumları vurgularken yalnızca bir öğrenci öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin

görüşleri içinde blog sayfasına yer vermiştir. Öğrenciler dersin öğretim elemanı ile tartışma forumlarında etkileşim sağlama gerekçeleri arasında ise forumlarda kendilerini rahatça ifade edebilmeleri, değişik fikirlerin ortaya çıkması, öğreticinin yönlendirmesi, gibi görüşler belirlenmiştir.

Anketi yanıtlayan 11 öğrenci ise dersin öğretim elemanı ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının tümünde etkileşim sağladıklarını çünkü öğreticiden her ortamda dönüt alınabildiğini, web ortamlarının da yüz-yüze ders kadar etkili olduğunu, derste 24 saat etkileşim olanağının olduğunu, öğrencinin sorularını çevrimiçi ortamlara taşıyabildiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında dört öğrenci ise herhangi bir ortamı özellikle belirtmeksizin, dersin öğreticisi ile her ortamda etkileşimde olduklarını, herhangi bir sorunla karşılaştıklarında öğretim elemanı ile iletişime geçtiklerini ve derste etkileşimin ön planda tutulduğunu ifade etmişlerdir.

Uygulama sonrası anketiyle toplanan öğrenci görüşlerine göre, çevrimiçi öğrenme ortamları içinde öğrencilerin en çok sanal sınıflarda öğretici ile etkileşimde bulundukları, ancak öğretim elemanının dersin diğer öğrenme ortamlarında ve telefon, çalışma ofisi gibi ortamlarda da öğrencileri ile etkileşim sağladığı ortaya konmuştur. Buna göre, öğretim elemanının öğrencilere sunduğu öğrenme ortamlarının tümünde bulunduğu ve öğrencilerin öğretim elemanına gereksinim duydukları zamanlarda kolayca ulaşabildikleri söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin anketten elde edilen görüşlerine göre, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin yüz-yüze sınıf dışında çevrimiçi öğrenme ortamlarında da devam etmesinin, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı da belirlenmiştir.

Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları ile ilişkili olarak, uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgular, Çizelge 33'te sunulmuştur.

Çizelge 33.

Uygulama Sonrası Anketi - Öğretim Elemanının Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları

Öğrenci Görüşleri	n	
Öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olması	21	
Öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımının olumlu olması	11	
Değişik öğretim yöntem ve teknikleri kullanması	5	
Öğrenciyi etkin hale getirmesi	3	
Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:		40

Çizelge 33'te görüldüğü gibi, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenme süreçlerine değişik yollarla katkı sağladığı anketlerde belirtilen 40 ifade ile ortaya çıkmıştır. Anketi yanıtlayan 30 öğrencinin 21'i, öğretim elemanının öğrenme süreçlerine yardımcı olduğunu aşağıdaki gibi doğrudan ifade etmişlerdir:

“Öğretici konuları öğrenmemize yardımcı oldu. Bu katkılar değişik şekillerde oldu.” (Anket No. 13)

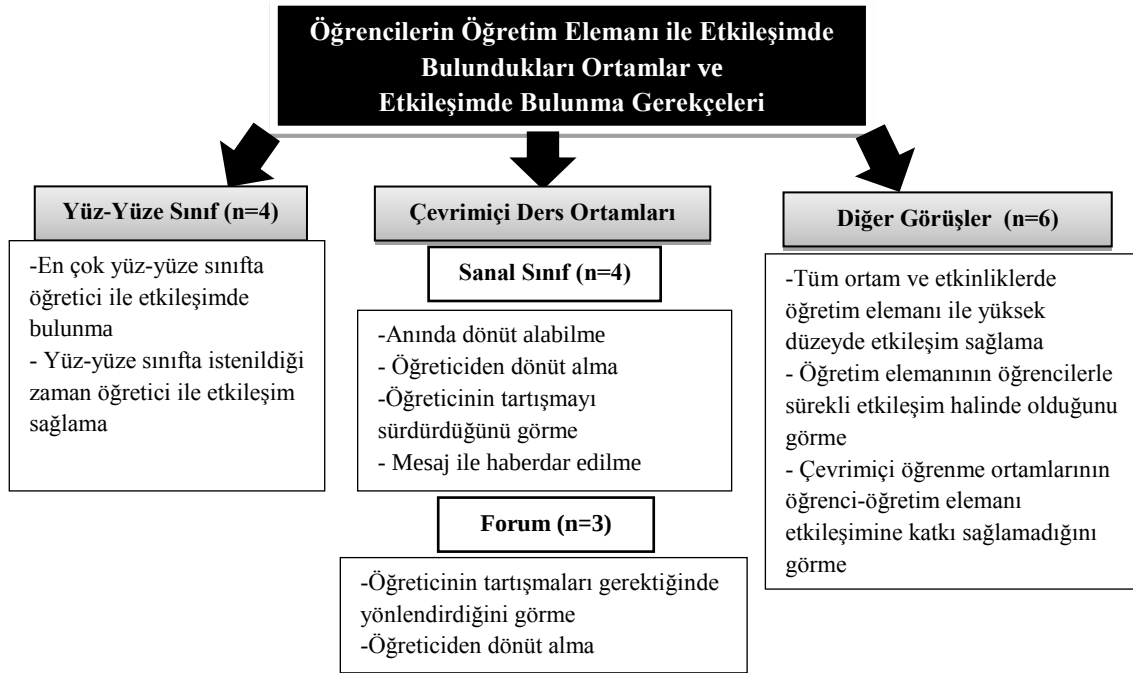
Öğrencilerin 11 ise; öğretim elemanının öğrencilere yaklaşımının olumlu olmasına ilişkin değişik görüşler belirtmişlerdir. Bu görüşler arasında; öğretim elemanının öğretmeye istekli ve yaratıcı olması, gülyüzlü, anlayışlı ve sabırlı olması, öğrencilerin fikirlerine değer vermesi gibi görüşler yer almaktadır. Bunlara ek olarak, öğretim elemanının değişik öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmasının ve öğrenciyi etkin hale getirmesinin de öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Ankette, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları konusunda az sayıda öğrenci tarafından ifade edilen başka görüşler de belirlenmiştir. Bu görüşler arasında ise; yapılandırmacılığı sınıfta yaşatması, dersi eğlenceli hale getirmesi, öğrencileri derse güdülemesi gibi görüşler ifade edilmiştir.

Öğrencilerin öğretim elemanına yönelik uygulama sonrası anketinde belirttikleri görüşlerden elde edilen bulgular, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin çevrimiçi öğrenme ortamlarında da gerçekleştiğini, öğretim elemanının yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirdiği etkinliklerin ve özelliklerinin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkılar sağladığını göstermektedir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin uygulama sonrası anketi bulguları, öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgularla desteklenmiştir.

Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Gerçekleştirilen Görüşmelerden Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşimlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular, iki görüşme sorusuna yönelik alt başlıklarda aşağıda sunulmuştur:

- Öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları öğrenme ortamları ve etkileşimde bulunma gerekçeleri
- Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları

Öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları öğrenme ortamları ve etkileşimde bulunma gerekçeleri ile ilgili, öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde ifade ettikleri görüşlerden elde edilen bulgular, Şekil 22’de gösterilmiştir.



Şekil 22. Uygulama Sonrası Görüşmeler- Öğrencilerin Dersin Öğretim Elemanı ile Etkileşimde Bulundukları Ortamlar ve Etkileşimde Bulunma Gerekçeleri

Şekil 22’de görüldüğü gibi, öğrencilerin dersin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları ortamlar konusunda, uygulama sonrası anketi bulgularından farklı olarak, öğrenciler görüşmelerde yüz-yüze sınıfta da yer vermişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin, dersin öğretim elemanı ile yüz-yüze sınıfta, sanal sınıflarda ve tartışma forumlarda etkileşim içinde oldukları belirlenmiştir. Görüşülen onbeş öğrencinin dördü, dersin öğretim ile en çok yüz-yüze sınıfta etkileşimde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci görüşmede şöyle söylemiştir:

“Ortamlara göre düşündüğümüz zaman daha çok yüz-yüze sınıf yani yüz-yüze sınıfta olduğunu düşünüyorum.” (Katılımcı 20)

Görüşülen öğrencilerin dördü ise dersin öğretim elemanı ile etkileşimde bulundukları ortamlar içinde sanal sınıfları vurgulamışlardır. Öğrenciler, sanal sınıflarda anında dönüt alabilme olanağının olması, öğrencilerin en çok öğreticiden dönüt almaları

ve öğreticinin sanal sınıflardaki tartışmaları kesintisiz olarak sürdürmesi nedenleri ile öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin sanal sınıflarda gerçekleştiği belirtilmiştir. yüz-yüze sınıf ve sanal sınıflara ek olarak tartışma forumlarında da öğrenciler öğretim elemanı ile etkileşim sağladıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin altısı ise öğrenci-öğretim elemanının gerçekleştiği ortam ve etkinlikler konusunda bir ayrıma gitmemiş, dersin tüm etkinliklerinde öğretim elemanı ile etkileşiminin yüksek düzeyde olması, öğretim elemanının öğrencilerle sürekli etkileşim içinde olması gibi daha genel ifadelerde bulunmuşlardır.

Uygulama sonrası görüşmelerinden öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin gerçekleştiği öğrenme ortamlarına ilişkin bulguların, uygulama sonrası anketinden elde edilen bulguları desteklediği, öğrenci görüşlerine göre, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine katkıları konusunda ise dersin uygulama sonrası görüşmelerinden elde edilen bulgular Çizelge 34’te sunulmuştur.

Çizelge 34.

Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğretim Elemanının Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları

Öğrenci Görüşleri	n	
Dersi etkili işlemesi	10	
Öğrencilere dönüt vermesi	9	
Olumlu özellikleri öğrencilere yansıtması	9	
Öğrencileri güdülemesi ve yönlendirmesi	8	
Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:		36

Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenme sürecine katkılarına yönelik olarak, uygulama sonrası görüşmelerinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerden 36’sı, Çizelge 19’da gösterilen görüşlerdir. Bu görüşler; dersini etkili işlemesi, öğrencilere dönüt vermesi, olumlu özellikleri öğrencilere yansıtması ile öğrencileri güdülemesi ve yönlendirmesidir.

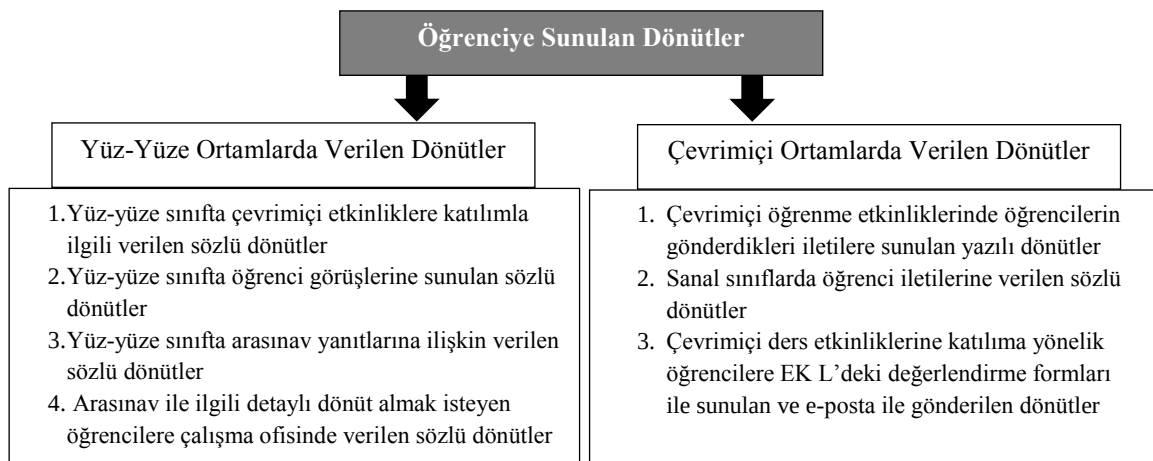
Uygulama sonrası görüşmelerinde görüşülen on öğrenciye göre, öğretim elemanı dersi etkili işlemektedir. Bu doğrultuda görüş belirten öğrenciler; öğretim elemanının

dersi etkili işlemek için çaba harcadığını, öğretme etkinliklerinin yararlı olduğunu, derste ödev yerine keyifli etkinliklere yer verdiğini, derste işlenen öğretim yöntemlerini kullandığını, dersin amaçları doğrultusunda etkinlikler düzenlediğini ve öğretme amacı taşıdığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanının dersi etkili hale getirmek için gösterdiği çaba öğrenciler tarafından görülmüş, aşağıda verilen öğrenci görüşünde de yer aldığı gibi, öğrenme sürecinde öğrencileri cesaretlendirmiştir:

“...Bir de çok çabaladınız. ... Akşamleyin, geceleyin bile, kaçta dokuzda mı yaptınız sanal sınıfı, beş ve yedide, o zamanlarda bile sanal sınıf yaptığınızı hatırlıyorum. ...Maşallah. Derste yüz-yüze görüşmede bile bayağı aktiftiniz...Bu da bize cesaret verdi bence.” (Katılımcı 10)

Öğrencilerin, öğretim elemanının dersini etkili hale getirmek için yaptıklarının ve harcadığı çabanın farkında oldukları, gerek uygulama sonrası anketinde gerekse uygulama sonrası görüşmelerinde ifade ettikleri görüşlerden anlaşılmaktadır. Bununla birlikte, 03.11.2010 tarihli yüz-yüze derste dilek/şikâyet kutusuna atılan görüşte de (EK 14) öğretim elemanının öğrencileri için çaba harcadığı yönünde ifadeler yazılmıştır.

Uygulama sonrası görüşmelerinde, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine bir diğer katkısının ise öğrencilere sunduğu dönütler olduğu ifade edilmiştir. Görüşülen onbeş öğrenciden dokuzu, öğretim elemanının kendilerine düzenli dönüt verdiğini vurgulamışlardır. Öğretim elemanı yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında öğrencilere düzenli dönüt vermiştir. Araştırmacı günlüğünden elde edilen bulgulara göre, öğretim elemanının öğrencilere verdiği dönüt biçimleri Şekil 23’te özetlenmiştir.



Şekil 23. Öğretim Elemanının Öğrenciye Sunduğu Dönüt Biçimleri

Şekil 23'te gösterildiği gibi, öğretim elemanı öğrencilere yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında, öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına, belirttikleri görüşlere ve sınav sonuçlarına ilişkin yedi değişik biçimde dönüt sunmuştur.

Öğretim elemanının öğrencilere düzenli dönütler vermesi önemli görülürken, öğretim elemanının öğrenciye yaklaşımı, olumlu özellikleri öğrencilere yansıtması uygulama sonrası görüşmelerinde yine dokuz öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Görüşmelerde, öğretim elemanının sabırlı, güler yüzlü, hoşgörülü ve samimi olduğu, öğrencilerin görüşlerine değer verdiği, öğrencilerle ilgilendiği, öğrenciye güven verdiği, öğrenciyle iyi iletişim kurduğu, öğrenciye sevgiyle yaklaştığı ve öğrencilerin öğretim elemanı karşısında kendilerini rahat hissettikleri belirtilmiştir.

Öğretim elemanının öğrencilerin öğrenme süreçlerine bir başka katkısının ise öğrencileri güdülendirmesi ve yönlendirmesidir. Uygulama sonrası görüşmelerinde sekiz öğrenci bu doğrultuda görüş belirtmişlerdir. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretim elemanının derse katılım konusunda öğrencileri yönlendirdiği ve güdülendirdiği, tartışmaları yönlendirdiği belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğreticinin uygulama süreci görüşmeleriyle de öğrencileri derse katılım konusunda güdülendirdiği belirlenmiştir. Öğretim elemanının uygulama süreci görüşmelerinde öğrenciyi güdülendirebileceği beşinci GGKT'de tartışılmıştır. Uygulama sonrası görüşmeleri veri analizinde bu doğrultuda bir bulguya erişilmesi, GGKT kararlarının işlevselliğine bir kanıt olarak değerlendirilebilir. Öğretim elemanı uygulama sürecinde öğrencileri derse katılım konusunda güdülendirmeye çalıştığı gibi, ders etkinliklerine katılım konusunda gerekli yönlendirmeleri de yapmaya çalışmıştır.

Yukarıda belirtilen bulgular dışında, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenme sürecine katkılarına yönelik bir veya iki öğrenci tarafından belirtilen başka bulgulara da erişilmiştir. Bu bulgular arasında; öğreticinin sanal sınıf etkinliklerinde sesli ileti göndermesinin yararlı olması, öğretim elemanının öğrencilere öğretmenlik konusunda örnek olması ve öğretim elemanının varlığını ders etkinliklerin tümünde hissettirmesi yer almaktadır. Öğrencilerin öğretim elemanını örnek olarak görmeleri konusunda, 03.11.2010 tarihli yüz-yüze derste Dilek/Şikâyet Kutusuna atılan bir görüş de bu bulguyu desteklemektedir.

Uygulama sonrası görüşmelerinde öğretim elemanına ilişkin olarak olumlu yöndeki görüşlerin yanı sıra iki değişik sorun ifade edilmiştir. Bu sorunlardan ilki, iki öğrenci tarafından belirtilen, öğretim elemanının yeterince otoriter olmaması sorunudur. Bu sorunu, 27.10.2011 tarihli yüz-yüze ders sırasında da bir öğrenci ifade etmiştir. Bu olaya ilişkin olarak araştırmacı, günlüğüne şunları yazmıştır:

“Ders sırasında bir öğrenci biraz disiplin ve zorlamanın gerekli olduğunu söyledi. ...Bizim dersi örnek verdi, siz zorlamadığınız için katılım olmuyor dedi. Ben de onların yetişkin olduklarını, hiç kimseyi zorlamayacağımı, etkinliklere katılanın ise kazançlı çıkacağını söyledim.” (Araştırmacı Günlüğü, 27 Ekim 2010)

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğretim elemanının öğrencileri yönlendirdiği, uygulama sonrası anketi ve görüşmelerinden elde edilen bulgularda ortaya konmuştur. Bununla birlikte, uygulama sonrası görüşmelerinde bir öğrenci, öğretim elemanının ders etkinliklerinde varlığını hissettirdiğini şöyle vurgulamıştır:

“Bunu gördüm yani, ister yüz-yüze ister sanal sınıfta olsun, öğrencilerin unutmadığı tek şey vardı. Bir hocayla ders işlediği. Yüz-yüze sınıfta da bunu gördüm... Öğretmenin olduğu gerçeğini göz ardı etmediğimizi düşünüyorum.” (Katılımcı 14)

Bu bağlamda, öğretim elemanının öğrencilere güler yüzlü ve hoşgörülü yaklaşmasının ve öğrencileri ders etkinliklerine katılmaları konusunda zorlamak yerine yönlendirmesinin, iki öğrenci tarafından otorite eksikliği olarak anlaşıldığı söylenebilir. Uygulama sonrası görüşmelerinde belirtilen ikinci sorun ise bir öğrenci tarafından belirtilen, öğretim elemanının iyi niyetinin bazen kötüye kullanılması sorunudur. Bu sorun ise öğrencilerin derslere yönelik alışkanlıkları ile ilgili bir sorun olabilir.

Uygulama sonrası görüşmelerinden öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine yönelik elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğrencilerin öğretim elemanı ile etkileşimde bulunmaktan çekinmedikleri ve hemen her ortamda öğretim elemanı ile etkileşimde oldukları, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenme sürecine çeşitli biçimlerde katkı sağladığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi sırasında öğrencilerin, öğretim elemanının dersi etkili hale getirmek için harcadığı çabanın, verdiği dönütlerin ve yönlendirmelerin farkında oldukları, öğretim elemanının öğrenciye yaklaşımının öğrenciler tarafından beğenildiği söylenebilir. Uygulama sonrası görüşmelerinden öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen büyük çoğunluğu olumlu yönde olan bulgular, uygulama sonrası anketinden elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Bu bağlamda, öğrencilerin görüşmelerde öğretim elemanı ile etkileşimlerine ilişkin düşüncelerini, görüşmeleri gerçekleştiren öğretim

elemanı rolüne sahip olan araştırmacıdan çekinmeden, içtenlikle belirttikleri söylenebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin elde edilen tüm bulgulara dayalı olarak, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin uygulama sürecinde dersin yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında yüksek düzeyde sağlandığı, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin niteliğinin ise zamanla arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, elde edilen bulgulara göre, öğrencilere sunulan değişik öğrenme ortamlarına yönelik etkinliklerde öğrenci-öğretim elemanının etkileşimin yüz-yüze ders saati öncesinde ve sonrasında da devam ettiği belirlenmiştir. Ayrıca, öğretim elemanı kaynaklı etkileşim yollarının daha fazla gözlenmesi nedeniyle, öğretim elemanının öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde öğrencilere göre daha fazla çaba harcadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilere harmanlanmış öğrenme süreciyle sunulan zengin öğrenme yaşantıları ve öğreticinin gösterdiği çaba ile doğru orantılı olarak, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nitelik ve niceliğinin zamanla arttığı söylenebilir.

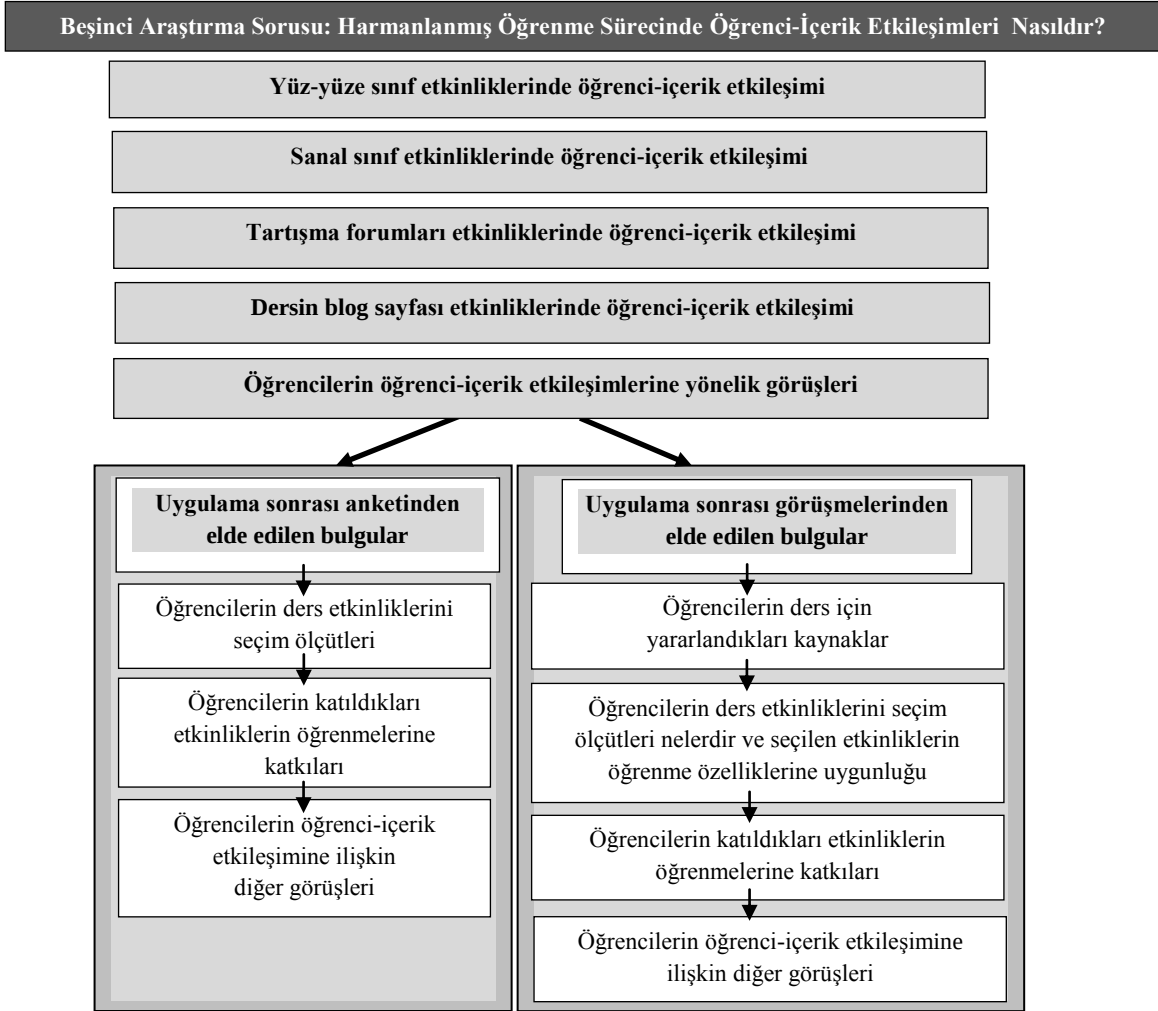
Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrenci-İçerik Etkileşimleri

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmanın beşinci sorusu kapsamında, Moore'un (1989) etkileşim sınıflaması içinde yer verdiği öğrenci-içerik etkileşimi incelenmiştir. Araştırmanın beşinci sorusu şöyledir:

Beşinci Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-içerik etkileşimleri nasıldır?

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulguların sunumunda, beşinci sorunun alt sorularına bağlı kalınarak öncelikle yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfasındaki etkinliklerde öğrenci-içerik etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin bulgular sırasıyla sunulmuştur. Ardından, beşinci araştırma sorusunun son alt sorusu olan öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine yönelik görüşleri nelerdir sorusuna yönelik bulgulara yer verilmiş ve bu kapsamda uygulama sonrası anketi ve görüşmelerinden

elde edilen bulgular sunulmuştur. Şekil 24'te beşinci araştırma sorusuna ilişkin bulguların sunum sırası gösterilmiştir.



Şekil 24. Öğrenci-İçerik Etkileşimlerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema

Beşinci araştırma sorusuna yönelik bulgular kapsamında, Şekil 24'te sunulan sıralanış izlenerek öncelikle, yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfası etkinliklerinin ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin kayıtlarının analizlerinden elde edilen bulgular Çizelge 35'te sunulmuştur. Ayrıca, bu bulgular, Çizelge 36-39'da her öğrenme ortamı için daha detaylı olarak verilmiştir.

Çizelge 35. Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Gerçekleşen Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Y	İkinci Uygulama Haftası								Üçüncü Uygulama Haftası								Onuncu Uygulama Haftası								Onbirinci Uygulama Haftası								Top.
	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	
Y1	23	29	9	8	7	-	1	4	18	20	23	5	4	1	-	1	99	32	48	18	13	15	2	11	74	55	41	10	37	16	-	21	645
Y2	35	11	15	5	-	2	1	-	19	17	20	2	3	-	-	3	21	-	40	5	6	2	-	6	8	1	9	-	8	1	-	4	244
Y3	31	13	15	-	-	-	-	-	9	4	1	2	3	-	-	1	12	15	19	-	-	-	-	-	19	21	13	-	4	-	-	-	182
Y4	1	1	6	3	6	-	-	-	2	5	2	1	1	-	-	1	4	8	5	3	5	4	-	2	9	8	12	1	8	3	-	1	102
Y5	1	4	-	-	2	-	-	-	2	9	1	-	1	-	-	1	13	8	12	-	-	-	-	-	5	3	7	-	-	7	-	3	79
Y6	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	12	-	-	-	2	-	-	2	-	2	-	5	2	-	1	28
Y7	1	-	-	-	-	-	1	-	2	5	1	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-	1	1	1	1	-	1	21	
Y8	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	1	3	-	-	-	-	-	4	3	-	-	-	-	-	-	14
Y9	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-	2	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2	12
Y10	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	1	-	-	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	9
Y11	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	3	8	
Y12	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	4	
Y13	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	
Top.	93	58	47	16	15	2	4	6	53	61	49	12	12	2	0	9	151	76	128	27	25	30	3	27	123	91	85	12	63	30	2	37	1349

Y: Gözlenen Etkileşim Yolları

Y1: Kişisel görüş/yorum paylaşma

Y2: Akademik bilgi paylaşma

Y3: Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşma

Y4: Konuya ilişkin soru paylaşma

Y5: Konu ile ilişkisiz paylaşımda bulunma

Y6 Kişisel deneyim-yaşantı paylaşma

Y7 Gerçek yaşama ilişkin örnek ve güncel haber paylaşma

Y8: Komik, eğlenceli görsel ve sözel materyal paylaşma

Y9: Hareketsiz görüntü paylaşma (resim/fotoğraf gibi)

Y10: Özlü söz paylaşma

Y11: Kaynak gösterme ve paylaşma

Y12: Yeni bir fikir ve düşünce paylaşma

Y13: Ödev paylaşma

Y8: Komik, eğlenceli görsel ve sözel materyal paylaşma

Y9: Hareketsiz görüntü paylaşma (resim/fotoğraf gibi)

YY: Yüz-Yüze sınıf etkinlikleri

S1: Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği

S2: Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliği

F1: Haftanın konularını tartışma forumu etkinliği

F2: Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği

F3: Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği

F4: Yeni fikirleri paylaşma etkinliği

B: Dersin blog sayfası etkinliği

Çizelge 35’te, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin gözlemlenen etkileşim yollarının öğrenme ortamları etkinliklerine ve incelenen haftalara göre dağılımı sunulmuştur. Öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin incelenen ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftaların kayıtlarında 11 değişik etkileşim yolu belirlenmiştir. Bu yollara ek olarak, öğrencilerin ders etkinliklerine ilişkin paylaşımları ve konu ile doğrudan ilişkili olmayan paylaşımları da Çizelge 35’te yer almıştır. Belirlenen etkileşim yollarının öğrenme ortamları etkinliklerinde incelenen haftalara göre nasıl bir dağılım gösterdiği, beşinci araştırma sorusuna ilişkin alt başlıklarda açıklanmıştır.

Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen yüz-yüze sınıf etkinlikleri video kayıtlarının ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin olanların ilk birer saatlik bölümlerinin analizinden öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular, Çizelge 35’te gösterilmiştir. Çizelge 36’da ise, yüz-yüze ders etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin bulgular, daha önce gösterilen etkileşim kodları ile birlikte toplam gözlenme sayılarına göre sıralanarak sunulmuştur.

Çizelge 36.

Yüz-Yüze Sınıf Etkinliklerindeki Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Kişisel görüş/yorum paylaşma	23	18	99	74	214
Y2: Akademik bilgi paylaşma	35	19	21	8	83
Y3: Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşma	31	9	12	19	71
Y5: Konu ile ilişkisiz paylaşımda bulunma	1	2	13	5	21
Y4: Konuya ilişkin soru paylaşma	1	2	4	9	16
Y7: Gerçek yaşama ilişkin örnek ve güncel haber paylaşma	1	2	-	2	5
Y8: Komik, eğlenceli görsel ve sözel materyal paylaşma	-	1	-	4	5
Y6: Kişisel deneyim-yaşantı paylaşma	1	-	1	2	4
Y10: Özlü söz paylaşma	-	-	1	-	1
Toplam:	93	53	151	123	420

Çizelge 36’da görüldüğü gibi, öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayısının ikinci haftada 93, üçüncü haftada 53, onuncu haftada 151 ve onbirinci haftada 123 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, onbirinci uygulama haftasında gözlenen öğrenci-içerik etkileşiminin ikinci uygulama haftasında gözlenenin yaklaşık 1,3 katı olduğu bulunmuştur.

İncelenen yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin olarak en çok kişisel görüşlerini/yorumlarını ifade ettikleri, ikinci sırada ise akademik bilgilerini paylaştıkları belirlenmiştir. Çizelge 36’daki bulgulara göre, öğrencilerin uygulama sürecinde yüz-yüze sınıfta akademik bilgi paylaşımları azalırken, ders konularına ilişkin yorumlarında artış olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin ders konularına ilişkin bilgileri kendi geçmiş yaşantıları ile daha çok ilişkilendirdikleri söylenebilir. Örneğin, aşağıda bir yüz-yüze ders etkinliğinde, soru yanıt tekniğini yanlış kullanan bir öğretmene ilişkin örnek olayın değerlendirilmesi sürecinde, görüşlerini bir öğrenci şöyle ifade etmiştir:

Katılımcı 16: ...Diğerleri de biliyor ama onların özgüvenleri yetersiz bence. Ayrıca hoca da hemen direkt yanıt verdiği için. Öğrencilerde şey var zaten hazırcılık var. Hazır bekliyor zaten cevabı.” (08.12.2010-yüz-yüze ders)

Bu bulgulara ek olarak, öğrencilerin uygulama sürecinin sonlarında yüz-yüze ders etkinliklerinde ders konusuna ilişkin daha çok soru paylaştıkları, dersin içeriğindeki konulara ilişkin kişisel deneyimlerine daha çok yer verdikleri belirlenmiştir. Bütün bu bulgulara dayanarak; yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşiminin nitelik ve nicelik bakımından zamanla arttığı söylenebilir.

Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşiminin, öğretim elemanının sunduğu görsel ve sözel bilgiler izlenirken, çalışma kâğıtları üzerinde çalışmalar yapılırken ve ders kitapları incelenirken de gerçekleştiği söylenebilir. Öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin analizlerde belirtilen bu içerikle etkileşim yollarına yer verilmemiş, ancak, öğrencilerin açık biçimde ifade ettikleri görüşlerinde öğrenci-içerik etkileşimi incelenmiştir.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci- İçerik Etkileşimi

Sanal sınıf etkinliklerinde ilişkin ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin seçilen kayıtlar, öğrenci-içerik etkileşimini belirlemek amacıyla detaylı biçimde incelenmiştir. Sanal sınıf etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşiminin nasıl olduğuna

ilişkin bulgular, daha önce Çizelge 35’te sunulmuştur. Çizelge 37’de ise, daha önce sunulan bulgular içinden sanal sınıf etkinliklerine ilişkin olanlara ayrıntılı biçimde verilmiş ve aşağıdaki iki etkinlik için açıklanmıştır:

- Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi
- Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi

Çizelge 37.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Öğrenci-Öğretim Elemanı Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliği					Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Kişisel görüş/yorum paylaşma	29	20	32	55	136	9	23	48	41	121
Y2: Akademik bilgi paylaşma	11	17	-	1	29	15	20	40	9	84
Y3: Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşma	13	4	15	21	53	15	1	19	13	48
Y4: Konuya ilişkin soru paylaşma	1	5	8	8	22	6	2	5	12	25
Y5: Konu ile ilişkisiz paylaşımda bulunma	4	9	8	3	24	-	1	12	7	20
Y6 Kişisel deneyim-yaşantı paylaşma	-	-	12	-	12	-	-	-	2	2
Y7 Gerçek yaşama ilişkin örnek ve güncel haber paylaşma	-	5	-	-	5	-	1	-	1	2
Y8: Komik, eğlenceli görsel ve sözel materyal paylaşma	-	-	1	3	4	1	1	3	-	5
Y10: Özlü söz paylaşma	-	1	-	-	1	1	-	-	-	1
Y11: Kaynak gösterme ve paylaşma	-	-	-	-		-	-	1	-	1
Toplam	58	61	76	91	286	47	49	128	85	309

Örnek Olay İncelemesi Sanal Sınıf Etkinliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi.

Çizelge 37’de görüldüğü gibi, öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin olarak örnek olay incelemesi etkinliğinde belirlenen etkileşim yollarının toplam gözlenme sayısı, ikinci uygulama haftasında 50, üçüncü haftada 61, onuncu haftada 76 ve onbirinci haftada 91’dir. Bu bulgulara göre, örnek olay incelemesi etkinliğinde onbirinci haftada belirlenen öğrenci-içerik etkileşiminin, ikinci haftanın yaklaşık iki katı olduğu

görülmüştür. Bu bulgulara göre, örnek olay incelemesi etkinliğindeki öğrenci-içerik etkileşiminin uygulama sürecinde arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin en çok kişisel görüş/yorum paylaştıkları belirlenmiştir. Bunların yanı sıra, öğrenciler ders etkinliklerine yönelik sorun, görüş ve öneri paylaşımları da yapmışlardır.

Örnek olay incelemesi etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgular içinde, akademik bilgi paylaşımına ilişkin bulgu oldukça dikkat çekicidir. Çünkü öğrenciler ikinci ve üçüncü uygulama haftalarında örnek olay incelemesi etkinliğinde akademik bilgi paylaşımında bulunurken, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında daha çok kişisel görüş, soru, deneyim ve komik/eğlenceli sözel ileti paylaşmışlardır. Örnek olay incelemesi etkinliklerinde her hafta işlenen ders konusuna yönelik, gerçek yaşama ilişkin bir örnek olay incelenmiştir. Bu bağlamda, onuncu ve onbirinci haftalara gelindiğinde, öğrencilerin işlenen örnek olayları, kendi geçmiş yaşantıları ile daha fazla ilişkilendirdikleri ve dersin içeriğine ilişkin daha çok düşündükleri söylenebilir.

Örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elden edilen bulgulara göre, öğrencilerin dersin içeriği ile etkileşimlerinin gerek nitelik gerekse nicelik açısından zamanla geliştiği belirtilebilir.

Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkiliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi. Çizelge 37’de sunulduğu gibi, ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin belirlenen etkileşim yollarının toplam gözlenme sayılarının; ikinci haftada 47, üçüncü haftada 49, onuncu haftada 128, onbirinci haftada ise 85 olduğu bulunmuştur. Bu bulgulara göre, onbirinci haftada ders konularını gözden geçirme etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşiminin, ikinci hafta gerçekleşenin yaklaşık iki katına çıktığı ve genel olarak uygulama sürecinde arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde öğrencilerin daha çok kişisel görüş/yorum ile akademik bilgi paylaştıkları, sonrasında ise ders etkinliklerine ilişkin sorun, görüş öneri ile işlenen konu ile ilgili soru paylaştıkları görülmüştür. Bu bulgular içinde soru paylaşımının öğrenci-içerik etkileşimi açısından oldukça değerli bir paylaşım olduğu ve öğrencilerin işlenen ders konusuna ilişkin ürettikleri soruların, onların dersin içeriği üzerinde daha çok düşündüklerini gösterdiği

söylenbilir. Örneğin, gösterip-yaptırma yönteminin işlendiği ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğinde, konuya ilişkin iki öğrencinin ürettiği sorulara aşağıda yer verilmiştir:

“Katılımcı 20: Bize ne faydası olur bu yöntemin?

...

Katılımcı 5: Sosyal bilgiler dersinde mi formal derslerde mi daha çok kullanılır?” (17 Aralık 2010 – Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliği 16.30 grubu)

Ders konularını gözden geçirme etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin yukarıda sunulan bulgulara ek olarak, örnek olay inceleme etkinliğinin aksine, onuncu ve onbirinci haftalarda öğrencilerin akademik bilgi paylaşımlarının arttığı belirlenmiştir. Bu etkinlikte öğrencilerin yüz-yüze sınıf ve farklı-zamanlı öğrenme ortamlarında işlenen ders konusuna ilişkin öğrendiklerini tekrar etmeleri ve eksiklerini tamamlamaları sağlanmıştır. Bu bağlamda, etkinlik kapsamında öğrencilerin daha çok akademik bilgi paylaşımları bu etkinlik için beklenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Öğrencilerin akademik bilgi paylaşımlarında olduğu kadar, işlenen konuya yönelik kişisel görüş ve deneyim paylaşımlarında da son haftalarda artış gözlenmiştir. Bu etkinlikte, öğrenci-içerik etkileşiminin nicel açıdan olduğu kadar niteliksel açıdan da geliştiğini görülmüştür.

Sanal sınıf etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, örnek olay inceleme ve ders konularını gözden geçirme etkinliklerinde gözlenen öğrenci-içerik etkileşimlerine ilişkin yolların toplam gözlenme sayılarının birbirine yakın olmakla birlikte, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde daha fazla olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, her iki etkinlikte de öğrenci-içerik etkileşiminin zamanla geliştiği, uygulama sonlarına doğru öğrencilerin içeriğe ilişkin paylaşımlarının zenginleştiği belirtilebilir.

Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Harmanlanmış öğrenme sürecinde tartışma forumlarında ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen öğrenci-içerik nasıl olduğuna ilişkin bulgular daha önce Çizelge 35’te sunulmuştur. Bu bulgular içinden aşağıdaki dört forum etkinliğine yönelik olanlara ise Çizelge 38’de tekrar yer verilmiştir:

- Forumda haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi

- Forumda açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi
- Forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi
- Forumda yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi

Yukarıdaki forum etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin bulgular toplu olarak Çizelge 38’de toplam gözlenme sayılarına göre sıralanarak verilmiştir.

Çizelge 38. Tartışma Forumları Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliği					Forumda Açık-Uçlu- Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliği					Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliği					Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliği				
	Haftalar					Haftalar					Haftalar					Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Kişisel görüş/yorum paylaşma	8	5	18	10	41	7	4	13	37	61	-	1	15	16	32	1	-	2	-	3
Y4: Konuya ilişkin soru paylaşma	3	1	3	1	8	6	1	5	8	20	-	-	4	3	7	-	-	-	-	-
Y2: Akademik bilgi paylaşma	5	2	5	-	12	-	3	6	8	17	2	-	2	1	5	1	-	-	-	1
Y5: Konu ile ilişkisiz paylaşımda bulunma	-	-	-	-	-	2	1	-	-	3	-	-	-	7	7	-	-	-	-	-
Y3: Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşma	-	2	-	-	2	-	3	-	4	7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Y6 Kişisel deneyim-yaşantı paylaşma	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	-	-	2	2	4	-	-	-	-	-
Y7 Gerçek yaşama ilişkin örnek ve güncel haber paylaşma	-	1	-	1	2	-	-	-	1	1	-	1	1	1	3	1	-	-	-	1
Y10: Özlü söz paylaşma	-	1	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-	-	-	-	-
Y12: Yeni bir fikir ve düşünce paylaşma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	4
Y9: Hareketsiz görüntü paylaşma (resim/fotoğraf gibi)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-
Y11: Kaynak gösterme ve paylaşma	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Toplam:	16	12	27	12	67	15	12	25	63	115	2	2	30	30	64	4	0	3	2	9

Çizelge 38’de sunulan bulgulara yönelik olarak, tartışma forumlarının her biri için öğrenci-içerik etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin açıklamalara aşağıda forum etkinliklerine yönelik alt başlıklarda yer verilmiştir.

Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi. Haftanın konularını tartışma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayılarının ikinci haftada 16, üçüncü haftada 12, onuncu haftada 27 ve onikinci haftada 12 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, haftanın konularını tartışma etkinliğinde uygulama sürecinde öğrenci-içerik etkileşiminde büyük bir artış olmadığı saptanmıştır. Bunun nedeninin, beşinci GGKT’de alınan karar gereği, bu etkinliğine ilişkin tartışma forumunun yerinin değiştirilmesi ve forum listesinde en son sıraya alınması olabilir. Bu karar sayesinde forum listesinde üst sıraya alınan etkinliklere katılım artarken, haftanın konularını tartışma etkinliğine katılım azalmış olabilir. Ancak, onuncu ve onbirinci haftalarda, öğrencilerin haftanın konularını tartışma etkinliğinde daha fazla kişisel görüşlerine/yorumlarına yer verdikleri belirlenmiştir. Bu bulgunun ise, öğrenci-içerik etkileşiminin niteliğinin uygulama sürecinde geliştiğini gösterdiği söylenebilir.

Forumda Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi. Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, ikinci uygulama haftasında gözlenen etkileşim yollarının toplam gözlenme sayısının 15, üçüncü haftada 12, onuncu haftada 25 ve onbirinci haftada 63 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, öğrenci-içerik etkileşiminin uygulama sürecinde yaklaşık dört kat arttığı belirlenmiştir. Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin paylaşımlarının en çok kişisel yorum paylaşma, soru paylaşma ve akademik bilgi paylaşma ile gerçekleştiği görülmektedir. Bu paylaşımlara ek olarak, öğrencilerin işlenen ders konusuna ilişkin kişisel deneyim paylaşımları da onbirinci haftada gerçekleşmiştir. Bu tür paylaşımlar, öğrencilerin dersin konusunu kendi geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle, aşağıda ilköğretimde birleştirilmiş sınıflarda öğretim konusunda gerçekleşen bir tartışmaya, bir

öğrencinin kişisel deneyimini paylaşarak ve soru yönelterek yaptığı katkı örnek olarak verilmiştir:

“Katılımcı 4: ...Ben o şekilde beş yıl eğitim gördüm. Canlı bir örneği olarak günde 6 saat dersimiz vardı. Hoca bizimle maksimum günde iki saat ders işlerdi. Sürekli ödev verirdi bu ders sonuna kadar bu ödevler bitecek derdi. Ben ne öğrendiysem kitaptan öğrendim. Şimdi kitaplarda bilgi de yok onlar nasıl öğrensin?”
(18 Aralık 2010)

Öğrencilerin açık-uçlu sorular oluşturdıkları ve birbirlerinin sorularına yanıtlar verdikleri bu etkinlikte, öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, uygulama sürecinde gerek nitelik gerekse nicelik açısından öğrenci-içerik etkileşiminin zamanla arttığı söylenebilir.

Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi. Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin belirlenen yolların toplam gözlenme sayılarının ikinci ve üçüncü haftalarda 2, onuncu ve onbirinci haftalarda ise 30 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde onbirinci haftada gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşiminin ikinci hafta gerçekleşen etkileşimin onbeş katı olduğu ve uygulama sürecinde arttığı söylenebilir. Öğrencilerin gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde dersin içeriği ile etkileşimlerinin en çok kişisel görüş paylaşma yoluyla gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu etkinlikten beklenen, öğrencilerin ders konusu ile ilgili gerçek yaşam örneklerini veya kişisel deneyimlerini paylaşmalarıdır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkinlikten beklenenlere yönelik paylaşımlarının onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenciler ikinci ve üçüncü uygulama haftalarında kişisel deneyim ve gerçek yaşam örneklerine ilişkin yalnızca bir kez paylaşımda bulunurken, onuncu ve onbirinci haftalarda altı kez bu tür paylaşımda bulundukları gözlenmiştir. Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğindeki öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin bulgulara göre, bu etkinlikteki öğrenci-içerik etkileşiminin nitelik ve nicelik açısından zamanla arttığı söylenebilir.

Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliğinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi. Uygulama süreci başında en az tercih edilen etkinlik olan yeni fikirleri paylaşma etkinliğine uygulama sürecinde katılan öğrenci sayısı da diğer etkinliklere göre çok daha az olmuştur. Katılımın az olması, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı

etkileşimlerinde olduğu gibi, öğrenci-içerik etkileşiminin de diğer etkinliklere göre çok daha az gerçekleşmesine neden olmuştur. Yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin gözlenen yolların toplam gözlenme sayıları; ikinci haftada 4, üçüncü haftada 0, onuncu haftada 3 ve onbirinci haftada 2 olarak saptanmıştır. Bu bağlamda, yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşiminde önemli artış olmadığı görülmektedir. Ancak, bu etkinlikten beklenen öğrencilerin ders konularına ilişkin yeni fikirler üretmeleri veya başkalarına ait yeni fikirleri kaynak göstererek paylaşmalarıdır. Onuncu ve onbirinci haftalarda yeni fikir geliştirmeye yönelik üç değişik paylaşım olduğu belirlenmiştir. Örneğin, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda bir öğrencinin ortaya attığı bir fikir aşağıda verilmiştir:

“Katılımcı 20: İlk önce ben derse girerken çocuklarla beyin fırtınası yaptırırım. Daha sonra yaratıcı drama uygulamam. Çünkü ilk önce çocukların ne bildiğini öğrenmem gerekiyor...” (13 Aralık 2010)

Yukarıdaki örnekte, öğrencinin beyin fırtınasını yaratıcı dramadan önce kullanmak konusunda kendisi için yeni olan bir düşüncüyü paylaşması, yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde öğrenci-içerik etkileşimi kapsamında amaçlanan bir paylaşımdır. Bu tür paylaşımların son haftalarda az da olsa gerçekleşmesiyle yeni fikirleri paylaşma etkinliğindeki öğrenci-içerik etkileşiminin niteliğinin arttığı söylenebilir.

Çizelge 38’de görüldüğü gibi, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde gerçekleştirilen dört forum etkinliği içinde, incelenen haftalar için elde edilen bulgulara göre, öğrenci-içerik etkileşiminin en çok açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gerçekleştiği, ez az ise yeni fikirleri paylaşma etkinliğinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde belirlenen öğrenci-içerik etkileşiminin yeni fikirleri paylaşma etkinliğinin neredeyse 13 katı olduğu görülmüştür. Bu kadar çok fark olmasının temel nedeninin, her iki etkinliğe katılan öğrenci sayıları arasındaki farktır denilebilir. Haftanın konularını tartışma ve gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliklerinde ise öğrenci-içerik etkileşiminin eşit düzeyde olduğu söylenebilir. Tartışma forumlarına öğrencilerin gönderdikleri iletiler incelendiğinde öğrencilerin işlenen ders konusuna ilişkin en çok kişisel görüş/yorum paylaştıkları, sonrasında ise konuya ilişkin soru, akademik bilgi, konu ile ilişkisiz paylaşım ile kişisel deneyim-yaşantı paylaşımında bulundukları belirlenmiştir.

Öğrencilere sunulan dört değişik tartışma forumu etkinliğinde ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara göre, bu etkileşim türünün en çok açık-uçlu soru oluşturma ve

yanıtlama etkinliğinde gerçekleştiği ancak diğer etkinliklerde de öğrenci-içerik etkileşiminde niteliksel açıdan önemli gelişmeler sergilendiği söylenebilir. Ayrıca, ders konularını değişik boyutları ile ele alan tartışma etkinliklerinin gerçekleştirilmesi sayesinde, öğrenci-içerik etkileşimi kapsamında değişik paylaşımların olduğu ve öğrenci-içerik etkileşiminin geliştiği belirtilebilir.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerinde Öğrenci-İçerik Etkileşimi

Dersin blog sayfası etkinliklerinde, ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin bulgular Çizelge 35’te verilmiştir. Çizelge 39’da ise, daha önce sunulan bulgular içinden sadece dersin blog sayfasında öğrenci-içerik etkileşimine yönelik gerçekleşmiş olan etkileşimler yer almaktadır.

Çizelge 39.

Dersin Blog Sayfası Etkinliklerindeki Öğrenci-İçerik Etkileşiminin Haftalara Göre Dağılımı

Gözlenen Etkileşim Yolları	Haftalar				
	2.	3.	10.	11.	Top.
Y1: Kişisel görüş/yorum paylaşma	4	1	11	21	37
Y2: Akademik bilgi paylaşma	-	3	6	4	13
Y9: Hareketsiz görüntü paylaşma (resim/fotoğraf gibi)	2	2	4	2	10
Y11: Kaynak gösterme ve paylaşma	-	-	3	3	6
Y4: Konuya ilişkin soru paylaşma	-	1	2	1	4
Y5: Konu ile ilişkisiz paylaşımda bulunma	-	1	-	3	4
Y7: Gerçek yaşama ilişkin örnek ve güncel haber paylaşma	-	-	1	1	2
Y3: Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşma	-	1	-	-	1
Y6: Kişisel deneyim-yaşantı paylaşma	-	-	-	1	1
Y13: Ödev paylaşma	-	-	-	1	1
Toplam:	6	9	27	37	79

Çizelge 39’da görüldüğü gibi, dersin blog sayfası etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin yolların toplam gözlenme sayılarının ikinci haftada 6, üçüncü haftada 9, onuncu haftada 27 ve onbirinci haftada 37 olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara göre, onbirinci uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşiminin ikinci haftanın yaklaşık altı katına çıktığı ve uygulama sürecinde öğrenci-içerik

etkileşiminin arttığı görülmektedir. Dersin blog sayfasında öğrencilerin yayımladıkları materyaller ve yazdıkları yorumlar incelendiğinde, dersin içeriğine ilişkin olarak öğrencilerin en çok kişisel görüş paylaşımında bulundukları söylenebilir. Bunun nedeni, öğrencilerin yazdıkları yorum sayısının paylaşılan görsel/sözel materyale göre daha fazla olması ve yorumlarda daha çok kişisel görüşlere yer verilmesi olabilir. Bununla birlikte, dersin blog sayfasında özellikle akademik bilgi paylaşımı ve kaynak gösterimi konularında son haftalarda gelişme olduğu görülmüştür. Ayrıca, diğer etkinliklerden farklı olarak dersin blog sayfasında görsel paylaşıma da yer verildiği belirlenmiştir. Çizelge 39'da dördüncü hafta verilerine yönelik bulgular yer almaması rağmen, dördüncü uygulama haftasında bir öğrencinin video görüntüsü paylaştığı, onikinci uygulama haftasında ise bir öğrencinin kendi hazırladığı power point sunumu, iki öğrencinin kısa hikâye, başka iki öğrencinin karikatür ve bir öğrencinin de özlü bir söz paylaştığı görülmüştür. Bu bulgulara göre, dersin blog sayfası etkinliklerinde öğrenci-içerik etkileşiminin zamanla geliştiği, özellikle blog sayfasının kapsamının genişletilmesinin ardından içeriğe ilişkin paylaşımların zenginleştiği söylenebilir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen bulgulara dayanarak, öğrenci-içerik etkileşiminin nitelik ve nicelik yönünde tüm öğrenme etkinliklerinde zamanla geliştiği söylenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin dersin içeriği ile etkileşimlerinin içeriğe değişik türde paylaşımlarla katkı sağlamak biçimde gerçekleştiği ifade edilebilir. Öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin öğrenme ortamlarının detaylı analizinden elde edilen bulgular, öğrencilerin görüşleri ile desteklenmiştir.

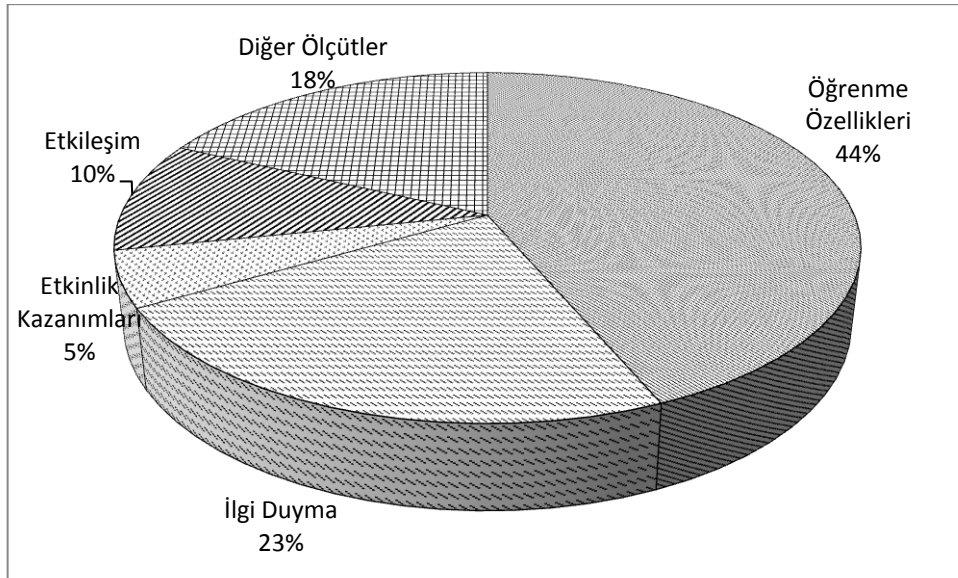
Öğrencilerin Öğrenci-İçerik Etkileşimlerine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin görüşleri; uygulama sonrası anketinden (EK 18) ve uygulama sonrası görüşmelerinden (EK 19) elde edilmiştir. Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik görüşleri, öğrencilere uygulama sonrasında uygulanan anketten öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular ve öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik elde edilen bulgular olmak üzere iki başlık altında açıklanmıştır.

Öğrencilere Uygulama Sonrasında Uygulanan Anketten Öğrenci-İçerik Etkileşimine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Uygulama sonrası anketinden öğrenci-içerik etkileşimlerine ilişkin elde edilen bulgular, üç anket sorusuna yönelik aşağıda yer alan alt başlıklarda incelenmiştir:

- Öğrencilerin ders etkinliklerini seçim ölçütleri
- Öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine katkıları
- Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin diğer görüşleri

Öğrencilerin ders etkinliklerini seçim ölçütleri konusunda uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgular, Grafik 13'te gösterilmiştir.



Grafik 13. Öğrencilerin Etkinlik Seçim Ölçütleri

Öğrenciler, uygulama öncesinde kendilerine sunulan Etkinlik Seçim Formu'nda (EK 9) yaptıkları seçimlerde, Grafik 13'te gösterildiği gibi, en çok (%44) öğrenme özelliklerini dikkate almışlardır. Sonra etkinliklerin öğrenciler açısından ilgi çekici olması (%23), diğer öğrencilerle etkileşimi sağlayıcı olması (%10) ve etkinliklerin kazanımları (%5) ölçütleri dikkate alınmıştır. Öğrenciler etkinlikleri seçerken ayrıca öğrenciyi etkin kılması, öğrencinin kendini rahat ifade edebilmesi, anında dönüt özelliği, çocukça olmaması, eş-zamanlı sanal sınıf etkinlikleri için etkinliklerin zamanları ve bilgisayar donanımları gibi diğer ölçütleri (%18) dikkate almışlardır. Bu

bulgulara göre, öğrencilerin etkinlik seçimlerini yaparken en çok öğretim elemanının hazırlayıcı eğitim sırasında yaptığı yönlendirmelere uyarak öğrenme özelliklerini dikkate aldıkları görülmektedir.

Öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine katkıları konusunda, öğrencilere uygulama sonrası anketi ile bir soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin bu soruya yanıt verirken çoğunlukla çevrimiçi ders etkinliklerini düşündükleri ancak bazen de öğrencilerin yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerini bir arada değerlendirdikleri görülmüştür. Anketi yanıtlayan 30 öğrencinin 29'u, ders etkinliklerinin öğrenme süreçlerine olumlu yönde katkılar sağladığını belirtirlerken, bir öğrenci etkinliklerin öğrenme sürecine katkısının olmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin katıldıkları ders etkinliklerinin öğrenme süreçlerine katkıları konusundaki görüşleri Çizelge 40'da sunulmuştur.

Çizelge 40.

Uygulama Sonrası Anketi- Ders Etkinliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları

Öğrenci Görüşleri	n
Öğrencilere değişik bakış açıları kazandırması	8
İşlenen konuların daha iyi anlaşılmasını sağlaması	6
Eğlenerek öğrenmeyi sağlaması	5
Öğrenciyi etkin hale getirmesi/yaparak-yaşayarak öğrenmeyi desteklemesi	5
<i>Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:</i>	<i>24</i>

Çizelge 40'da görüldüğü gibi, öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin katıldıkları yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerinin öğrenme süreçlerine katkıları konusunda öğrencilerin çoğunluğunun paylaştığı ve anketlerde 24 kez ifade edilen dört ayrı görüş ortaya konmuştur. Bunlardan ilki, uygulama sonrası anketini yanıtlayan 30 öğrencinin sekizinin ifade ettiği, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında gerçekleştirilen etkinliklerinin kendilerine değişik bakış açıları kazandırmasıdır. Örneğin bir öğrenci ankete şöyle yazmıştır:

“Olumlu katkılar sağladı. Bir kere bir sürü paylaşım, düşünce, yeni fikirler, yaptığım tartışmalar, beyin fırtınası, bakış açım genişledi.” (Anket. No.29)

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları konusunda altı öğrenci ise, etkinliklerin işlenen ders konularını daha iyi anlamayı sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin ankette ifade ettikleri görüşlere göre, etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine diğer iki katkısının ise beşer öğrenci tarafından vurgulanan, öğrencilerin eğlenerek öğrenmelerini sağlaması ve onları etkin hale getirmesidir. Öğrencilerin bu görüşlerine göre, öğrencilere sunulan harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin amacına ulaştığı söylenebilir.

Etkinliklerin öğrencilerin öğrenme sürecine katkıları konusunda uygulama sonrası anketi veri analizi sonucunda, az sayıda öğrenci tarafından ifade edilen birbirinden farklı on beş adet görüş daha belirlenmiştir. Bu görüşler arasında; etkinliklerin gerçek yaşamla ilişkisinin kurulması, yüz-yüze derste gözden kaçan konuların çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde tamamlanması, öğrencilerin etkileşimlerini artırması, öğrencinin kendini ifade etmesinde değişik yollar sunması, öğrenciyi düşündürmesi gibi görüşler sayılabilir.

Öğrencilerin uygulama sonrası anketinde ifade ettikleri öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin görüşlerine ek olarak, öğrencilerin uygulama sonrası anketinde ders etkinliklerine ve derse ilişkin başka görüşleri de belirlenmiş, aşağıda diğer görüşler olarak sunulmuştur.

Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin diğer görüşleri kapsamında, öğrencilerin uygulama sonrası anketinde yazdıkları görüşlerden elde edilen yukarıda açıklanan görüşlere ek olarak; ders etkinliklerine ve derse ilişkin olumlu yöndeki diğer görüşleri, sorunlar ve önerileri de belirlenmiş ve Çizelge 41’de gösterilmiştir.

Çizelge 41.

Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Ders Etkinliklerine ve Derse İlişkin Diğer Görüşleri

Olumlu Yöndeki Görüşler	n	Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:
Harmanlanmış öğrenmeyi beğenme	16	41
Dersin etkili ve verimli olduğunu düşünme	14	
Yüz-yüze sınıf dışında da öğrenmeyi gerçekleştirme	11	
Sorunlar		
Çevrimiçi etkinliklere katılımın bazen az olması	5	16
Öğrencilerin diğer derslerden ödevlerinin olması	4	
Ders etkinliklerinin bazılarında hoşlanmama	4	
Dersin yükünün çok olması	3	
Öneriler		
Öğrencilerin etkinliklere katılımın artırılması	2	6
Yüz-yüze ders saatinin kısaltılması ve kısaltılan süre kadar sanal ders yapılması	2	
Harmanlanmış öğrenmeye başka derslerde de yer verilmesi ve araştırmalara devam edilmesi	2	
Öğrencilerin sadece ilgili oldukları forum tartışmalarına katılması	1	
Okullara gözlem yapmaya gidilmesi	1	

Çizelge 41’de görüldüğü gibi, öğrencilerin çoğunluğu ders etkinliklerine ve derse yönelik olumlu yönde değişik görüşler ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğu harmanlanmış öğrenme uygulamasını beğendiklerini, öğrenmelerine katkı sağladığını, etkili, verimli olduğunu ve yüz-yüze sınıf dışında da öğrenmenin gerçekleştiğini düşündükleri belirtmişlerdir. Örneğin bir öğrenci harmanlanmış öğrenmeyi beğendiğine yönelik şunları ifade etmiştir:

“Oldukça eğlenceli, başarılı ve verimli geçti. Keşke her derste uygulansa dediğim bir süreç oldu. Konuyu derste kaçırırsam bile çevrimiçi öğrenmede telafi ettim. Çok başarılı bir yöntem ve çok başarılı bir dönemdi. Sizinle ilgili tek bir şikâyetim bile yok.” (Anket No. 2)

Uygulama sonrası anketinde birer öğrenci tarafından belirtilen olumlu yönde altı değişik görüşe daha erişilmiştir. Bu görüşler arasında, derste etkileşim içinde olma, öğrendiklerini paylaşma ve tartışma, en çok Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini sevmeye gibi görüşler yer almaktadır.

Öğrencilerin ankette ifade ettikleri olumlu yöndeki görüşlerin yanısıra sorunlar da tespit edilmiştir. Öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik belirledikleri sorunlardan ilki çevrimiçi etkinliklere bazen katılımın az olması sorunudur. Beş

öğrencinin vurguladığı bu sorun, uygulama sürecinde GGKT’lerde de görüşülmüş ve çözüme yönelik eylem planları geliştirilmiştir. Uygulama sonrası görüşmelerinde dört öğrenci tarafından belirtilen bir başka sorun ise öğrencilerin ödevlerinin çok fazla olması nedeniyle Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine gereken zamanı ayıramamaları sorunudur. Bu sorun uygulama sürecinde öğrencilerden toplanan verilerden elde edilen bulgulara da öne çıkan bir sorun olmuş ve GGKT’lerde gündeme getirilmiştir. Bu sorunun öğrenciler üzerinde yarattığı etki ise öğrencilerin yukarıda belirttikleri ilk sorun için önemli görülmektedir. Çünkü yüz-yüze ders saatleri dışında kalan zamanlarını diğer derslerinin ödevleri için kullanan öğrencilerin, çevrimiçi ders etkinliklere katılmak için zaman ayırmakta zorlandıkları söylenebilir. Öğrencilerin belirttiği bir başka sorun ise bazı ders etkinliklerinden hoşlanmamaları sorunudur. Ancak, 30 öğrenci içinde yalnızca dördü hoşlanmadıkları ders etkinliklerinin de olduğunu ifade etmişlerdir. Örneğin yüz-yüze sınıftaki ısınma etkinliklerine yönelik bir öğrenci tüm ders sürecini sevdiğini bir tek ısınma etkinliklerini sevmediğini belirtmiştir. Üç öğrenci ise dersin yükünün çok olduğunu söylemişlerdir. Öğretim elemanı uygulama sürecinde öğrencilere haftada yalnızca bir saatlerini bu derse ayırmalarının yeterli olacağını vurgulamıştır. Buna karşın, katılımcı üç öğrencinin ders etkinliklerini fazla buldukları söylenebilir. Uygulama sonrası anketini yanıtlayan öğrencilerin bir veya ikisi tarafından ifade edilen diğer sorunlar arasında ise sanal sınıf etkinliklerinin unutulması, bilgisayar ve İnternet bilgi ve becerilerinin yetersizliği gibi sorunlardır ve bu sorunlar uygulama sürecinde de belirlenen sorunlar olup, GGKT’lerde görüşülmüştür.

Öğrenciler uygulama sonrası anketinde, ders etkinliklerine ve derse yönelik çeşitli öneriler de sunmuşlardır. Öğrencilerin sundukları önerilerden ilki, çevrimiçi etkinliklere öğrencilerin katılımlarının artırılmasıdır ve yine öğrencilerin ifade ettikleri çevrimiçi etkinliklere katılım az olması sorununa yönelik bir öneridir. Bu öneride bulunan öğrencilerden biri sanal sınıflara katılan öğrenci sayısının artmasına yönelik olarak ankete şöyle yazmıştır:

“Sanal sınıfı kontrol eden kişinin sayısı bence en az üç olmalı ki bir öğrenci iyi bir görüş attığında ortaya biri olmazsa diğeri yakalasın. Bu çok önemli çünkü ortaya attığı bilgi dikkate alınmayan bir öğrenci daha isteksiz hale gelecektir.” (Anket No. 1)

Sanal sınıf etkinliklerine ve diğer çevrimiçi etkinliklere katılan öğrenci sayısını uygulama sürecinde artırmaya yönelik süreç boyunca GGKT’lerde çeşitli kararlar alınmıştır. Öğrencilerin diğer önerilerinden biri de yüz-yüze ders saatinin kısaltılması

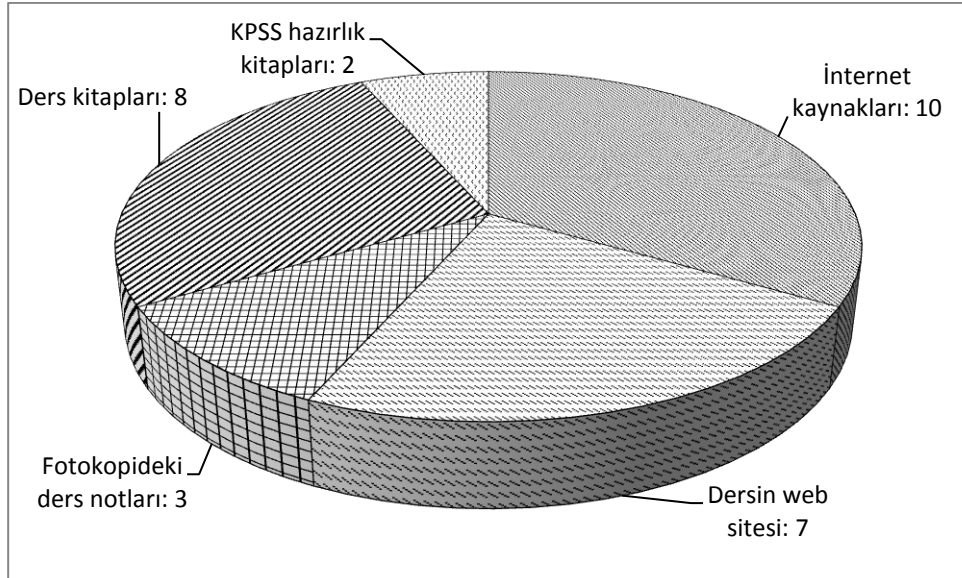
önerisidir ki bu öneri de yine uygulama sürecinde gündeme gelen ve üçüncü GGKT’de alınan kararlar arasındadır. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenmeye başka derslerde yer verilmesi ve araştırmalara devam edilmesi gibi değişik öneriler de sunmuşlardır.

Öğrencilerin uygulama sonrası anketi ile ifade ettikleri görüşlerden öğrenci-içerik etkileşimine yönelik olan bulgular özetlendiğinde; öğrencilerin kendilerine sunulan ders etkinliklerini daha çok öğrenme özelliklerini dikkate alarak seçtikleri, seçtikleri ve katıldıkları etkinliklerin öğrenme süreçlerine değişik biçimlerde katkı sağladığı, derse ve etkinliklere yönelik genellikle olumlu yönde görüşlere sahip oldukları ve dersi sevdikleri söylenebilir. Bu olumlu yöndeki bulgulara ek olarak öğrenciler ders etkinliklerine ve derse ilişkin çeşitli sorunlar da belirlemiş ve çözüm önerileri sunmuşlardır.

Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Gerçekleştirilen Görüşmelerden Öğrenci-İçerik Etkileşimlerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Uygulama sonrası görüşme formu ile 15 öğrenciyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerde öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin görüşler, görüşme sorularına ilişkin aşağıdaki alt başlıklarda verilmiştir:

- Öğrencilerin ders için yararlandıkları kaynaklar
- Öğrencilerin ders etkinliklerini seçim ölçütleri ve seçilen etkinliklerin öğrenme özelliklerine uygunluğu
- Öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine katkıları
- Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin diğer görüşleri

Öğrencilerin ders için yararlandıkları kaynaklara ilişkin bulgular Grafik 14’te sunulmuştur.



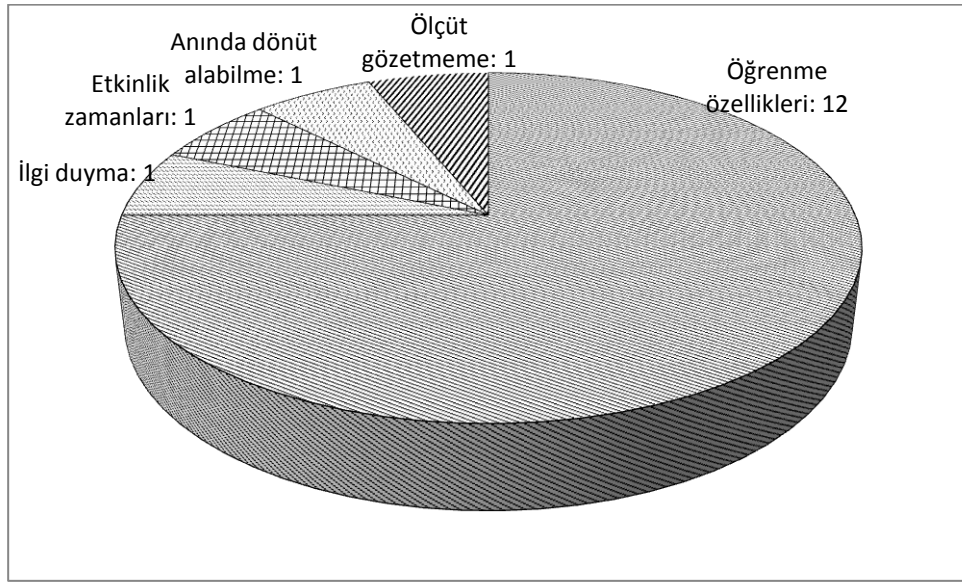
Grafik 14. Öğrencilerin Dersin Konularını Çalışırken Yararlandıkları Kaynaklar (n=15)

Grafik 14'te görüldüğü gibi, öğrenciler ders konularını çalışırken beş değişik kaynaktan yararlanmışlardır. Görüşülen 15 öğrencinin 10'u, ders konuları ile ilgili çalışmalarında İnternette yer alan çeşitli web sitelerindeki kaynakları kullandıklarını, sekiz öğrenci öğretim elemanının önerdiği ders kitaplarından yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Yedi öğrenci ise Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin web sitesinde yer alan; öğretim elemanının yayımladığı Power Point sunumlarını, forumlara, dersin blog sayfasına gönderilen mesajları ve sanal sınıf kayıtlarını kaynak olarak kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bunların yanı sıra, üç öğrenci, öğrencilerin isteği üzerine öğretim elemanının Eğitim Fakültesi fotokopi birimine bıraktığı çeşitli kaynaklardan derlenmiş ders notlarını kullandıklarını ifade etmişlerdir. İki öğrenci ise eğitim bilimlerine yönelik KPSS hazırlık kitaplarından yararlandıklarını söylemişlerdir. Bu bulgulara göre, dersin web sitesindeki ve diğer web sitelerindeki içeriğin öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği söylenebilir.

Öğrencilerin dersin içeriği ile olan etkileşimlerinde İnternet kaynakları, ders kitapları önemli bir yere sahip olsa da, öğrencilerin ders etkinlikleri sırasında ders konusunu düşünmeleri, içeriğe katkı sağlamaları da öğrenci-içerik etkileşimi kapsamında ele alınmış, bu bağlamda da öğrencilerin ders etkinliklerine yönelik görüşlerine, öğrenci-içerik etkileşimi boyutunda yer verilmiştir. Öğrencilerin kendilerine sunulan Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesindeki ders etkinliklerini hangi ölçütleri gözетerek seçtikleri, seçimlerinin kendilerine uygun olup

olmadığı, etkinliklerin öğrenme süreçlerine katkıları ve yaşadıkları sorunlar aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerin ders etkinliklerini seçim ölçütleri ve seçilen etkinliklerin öğrenme özelliklerine uygunluğu konusunda öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde ifade ettikleri görüşlere göre, öğrenciler ders etkinliklerini seçerken Grafik 15’te sunulan ölçütleri dikkate almışlardır.



Grafik 15. Uygulama Sonrası Görüşmeler – Öğrencilerin Etkinlik Seçim Ölçütleri (n=15)

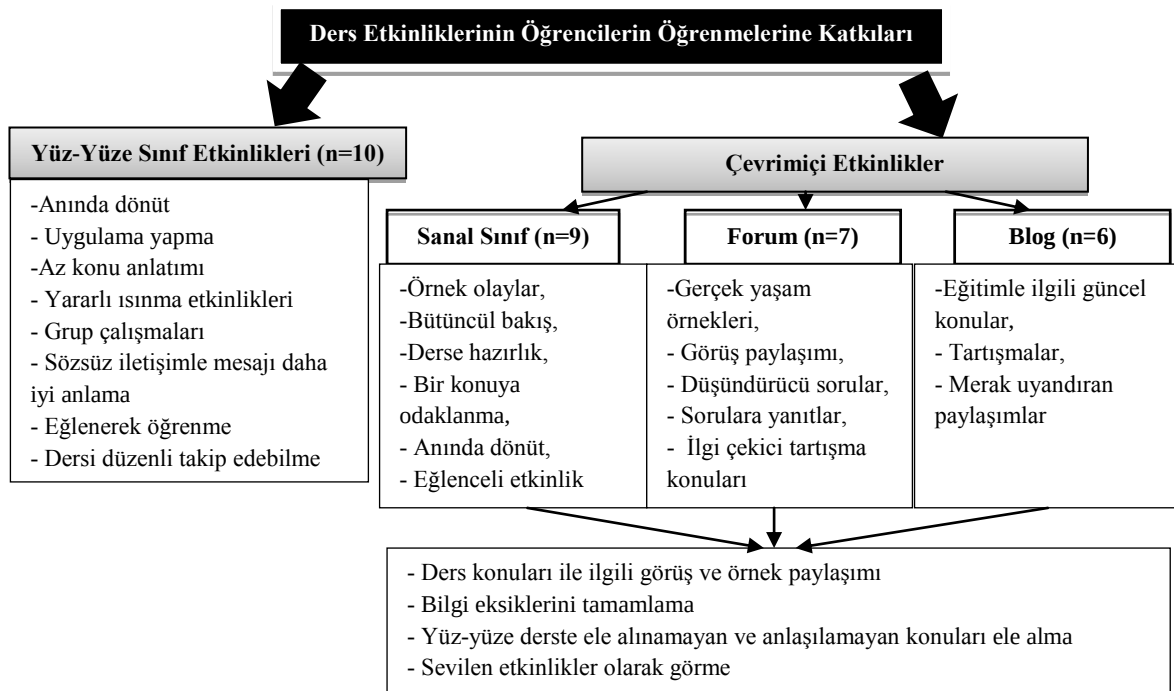
Grafik 15’te görüldüğü gibi, görüşülen 15 öğrencinin 12’si etkinlik seçimlerini yaparken öğrenme özelliklerini düşündüklerini ifade etmişlerdir. Etkinlik seçiminde dikkate alınan diğer ölçütler ise birer öğrenci tarafından ifade edilen etkinlik zamanları, ilgi duyma ve anında dönüt alabilmedir. Bir öğrenci ise etkinlikleri seçerken bir ölçüt gözetmediğini, bilinçsizce seçtiğini ifade etmiştir.

Uygulama sonrası görüşmelerinde öğrenciler seçtikleri etkinliklerin öğrenme özelliklerine gerçekten uygun olup olmadığı konusunda da görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre, öğrencilerin etkinlik seçimlerinden genel anlamda memnun oldukları belirlenmiştir. Çünkü görüşülen 15 öğrencinin 12’si etkinliklerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu belirtirken, üç öğrenci katıldıkları etkinliklerden sadece bir tanesinin öğrenme özelliklerine uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin çoğunluğunun

etkinlik seçimlerinde öğrenme özelliklerini dikkate aldıkları düşünüldüğünde, öğrencilerin memnuniyetleri konusunda, öğrenme özellikleri doğrultusunda yapılan tercihlerin önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeline uygun olarak, yöntem bölümünde de açıklandığı gibi, dört alt boyutta sunulan sekiz değişik etkinlikten seçtikleri en az dördüne katılmaları istenmiştir. Öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin öğrenme süreçlerine katkılarına ise aşağıdaki Şekil 25’te yer verilmiştir.

Öğrencilerin katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine katkılarına ilişkin olarak, uygulama sonrası görüşmelerinde öğrenciler değişik görüşler ifade etmişlerdir. Bu görüşler, ortamlarda gerçekleştirilen etkinliklerle ilişkilendirilmiş ve Şekil 25 oluşturulmuştur. Öğrencilerin herhangi bir çevrimiçi öğrenme ortamı ayırımı yapmaksızın ifade ettikleri görüşlerine de şekilde yer verilmiştir.



Şekil 25. Uygulama Sonrası Görüşmeler - Ders Etkinliklerinin Öğrencilerin Öğrenmelerine Katkıları

Şekil 25’te görüldüğü gibi, öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde ifade ettikleri görüşlerden, dersin dört öğrenme ortamında gerçekleşen etkinliklerin

öğrencilerin öğrenme süreçlerine değişik biçimlerde katkı sağladığı saptanmıştır. Görüşülen 15 öğrencinin 10'u, yüz-yüze ders süreci etkinliklerinin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını vurgulamışlardır. Öğrenciler, yüz-yüze ders etkinliklerinin neden öğrenmelerine katkı sağladığı konusunda; anında dönüt alabilmeleri, uygulamalar yapabilmeleri, konu anlatımı yerine değişik ders etkinlikleriyle derse katılabilmeleri gibi gerekçeler öne sürmüşlerdir. Bu gerekçeleri belirten öğrencilerden birinin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfta uygulama yaptığımız için yüz-yüze sınıfın en çok etkili olduğunu düşünüyorum...” (Katılımcı 4)

Uygulama sonrası görüşmeleriyle alınan öğrenci görüşlerine göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi çevrimiçi etkinliklerinin de öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı belirlenmiştir. Eş-zamanlı çevrimiçi ders etkinliği olan sanal sınıf etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine pek çok katkısının olduğu dokuz öğrenci tarafından ifade edilmiştir. Öğrenciler özellikle örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliğindeki örnek olayların yararlı olduğunu, konuya bütüncül bir bakış açısıyla bakmayı sağladığını ve yüz-yüze dersin konusuna hazırlık olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlara ek olarak, sanal sınıflarda sadece bir konuya odaklanma, etkinlikte dikkatin tartışılan konuya çekilmesi, anında dönüt alınması gibi durumlar, sanal sınıfların öğrencilerin öğrenmelerine katkıları olarak değerlendirilmiştir. Farklı-zamanlı çevrimiçi etkinliklerden ise tartışma forumu etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkıları görüşülen yedi öğrenci tarafından vurgulanmıştır. Öğrenciler, tartışma forumlarında örneklerini, görüşlerini, sorularını paylaşımları, sorulara yanıtlar bulmaları gibi gerekçelerle forum etkinliklerin öğrenme süreçlerine katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Görüşülen 15 öğrencinin altısı ise, dersin blog sayfası etkinliklerinin öğrenmelerine katkılarına değinmiş, özellikle blog sayfasının kapsamının genişletilmesinden sonraki durumu değerlendirilmiştir. Öğrenciler blog sayfasında eğitimle ilgili güncel konuların paylaşılması ve tartışılması ile paylaşımların merak edilip izlenmesi üzerinde durmuşlardır. Görüşülen öğrencilerin yedisi ayrıca, herhangi bir çevrimiçi etkinliği vurgulamaksızın, tüm çevrimiçi etkinliklerin öğrenme sürecine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde belirttikleri görüşler incelendiğinde, yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkılar sağladığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin öğrenci-içerik etkileşimlerine ilişkin diğer görüşleri, uygulama sonrası görüşmelerinde, ders etkinliklerine ve derse yönelik ifade ettikleri olumlu yöndeki görüşleri, sorunları ve önerileri ile ilgili görüşleri olmak üzere Çizelge 42’de verilmiştir.

Çizelge 42.

Uygulama Sonrası Görüşmeler - Öğrencilerin Ders Etkinliklerine ve Derse İlişkin Diğer Görüşleri

Olumlu Yöndeki Görüşler	n	Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:
Etkinliklerin öğrenciye getirdiği çalışma yükünün/ağırlığının çok olmaması	8	25
Dersin eğlenceli olması	8	
Dersin sevilmesi	5	
Yüz-yüze ders süresinin uygun olması	4	
Sorunlar		
Öğrencilerin diğer derslerinin ve ödevlerinin çok olması	5	19
Öğrencilerin çevrimiçi öğrenmeye alışkın olmamaları	5	
Yüz-yüze dersin öğleden sonra olmasının uygun olmaması	5	
Yüz-yüze ders üç saat yapıldığında yorucu olması	4	
Öneriler		
Dersin bir kitabının olması ve kitabın izlenmesi	1	5
Yüz-yüze sınıfta daha çok öğretim yöntem ve tekniğinin uygulanması	1	
Öğrencilere çevrimiçi etkinliklerin dönem boyunca sırayla tanıtılması	1	
Yüz-yüze dersin haftada iki güne bölünmesi	1	
Dersin iki dönemlik bir ders olması	1	

Çizelge 42’de görüldüğü gibi, öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde ders etkinliklerine ve derse yönelik diğer düşünceleri ile ilgili, önceki olumlu yöndeki görüşlere ek olarak, çoğunluğu yine olumlu yönde olan başka görüşler de belirtmişlerdir. Bu görüşler içinde derse ilişkin sorunları da ifade etmişler ve çeşitli öneriler sunmuşlardır. Görüşülen 15 öğrencinin sekizi, öğrencilere sunulan ders etkinliklerinin kendileri için ağır olmadığını, çalışma yükünün fazla olmadığını konusunda görüş ifade etmişlerdir. Bu konuda bir öğrenci görüşmede şöyle söylemiştir:

“...Ağırlığı falan hiç yok, sabah akşam bilgisayarı açtığımda, her bilgisayar başına oturduğumda kesinlikle giriyorum (dersin web sitesindeki etkinliklere)...” (Katılımcı16)

Oysa, uygulama sonrası anketi bulgularına göre, üç öğrenci bu görüşün tam tersi yönünde görüş belirtmişlerdir. Uygulama sonrası görüşmelerinde ise öğrencilerin ifade

ettiklerine göre çevrimiçi ders etkinlikleri onlara ağır bir yük getirmemektedir. Öğrencilerin bu etkinliklere keyifle katıldıkları söylenebilir. Çünkü öğrencilerin sekizi dersi eğlenceli bulduklarını da ifade etmişlerdir. Öğrenciler dersi eğlenceli buldukları gibi dersi sevdiklerini de ifade etmişler, yüz-yüze ders süresinin özellikle üçüncü GGKT’de alınan karar gereği iki saate indirilmesinin uygun olduğu yönünde de görüş belirtmişlerdir. Bu görüşlere ek olarak, dersin etkili ve verimli olması, ilk bir ayının çevrimiçi etkinliklere alışmayla geçmesi, dersin dört öğrenme ortamının birbirini tamamlaması, öğrencide merak uyandırması gibi görüşler de uygulama sonrası görüşmelerinde öğrenciler tarafından ifade edilen görüşler arasındadır.

Öğrenciler uygulama sonundaki görüşmelerde, olumlu yöndeki görüşler yanında değişik sorunları da ifade etmişlerdir. Bu sorunlar; öğrencilerin diğer ders ödevlerinin çok olması, çevrimiçi öğrenmeye alışkın olmamaları ve yüz-yüze dersin öğleden sonra üç saat olmasının uygun olmaması sorunlarıdır. Bu sorunlar uygulama sürecinde toplanan öğrenci görüşlerinde de belirlenen ve GGKT’lerde tartışılan sorunlardır. Bu sorunlara ek olarak, uygulama sonrası görüşmelerinde birkaç öğrenci, dersin blog sayfasında öğrenciler tarafından paylaşılan yazıların çok uzun olması, program geliştirme konusunun kalıcı olmaması, dersin kapsamının çok geniş olması, ders için önerilen kitapların alınmaması, yüz-yüze derste defter not alamama, hazırlayıcı eğitimin çok yoğun olması, öğrencilerin hazır bilgiye alışmaları, etkinliklere katılımın puan getirdiğinin farkında olmama, puan toplamak için etkinliklere katılma ve forum etkinliklerinde çok fazla soru oluşturulması gibi dersin içeriği ve etkinliklerine ilişkin sorunlar ifade etmişlerdir.

Öğrenciler, uygulama sonrası görüşmelerinde sorunların çözümüne yönelik değişik öneriler de sunmuşlardır. Hazır bilgiye alışma ve derste not tutamama sorunlarının çözümüne yönelik olarak bir ders kitabının takip edilmesi önerisi sunulmuştur. Bu çalışmada, öğrencilere Öğretim İlke ve Yöntemleri konusunda birkaç kitap önerilmiş, tek bir kitaba bağlı kalınmamıştır. Çevrimiçi etkinliklerle ilgili sorunlara yönelik olarak çevrimiçi etkinliklerin tümünün aynı anda tanıtılması yerine dönem boyunca süreç içinde öğrencilere sunulması önerisi gelmiştir. Ders etkinliklerine alışmama ve dersin kapsamının geniş olması sorunlarına yönelik olarak ise dersin iki döneme yayılması önerisi gelmiştir. Öğrencilerden biri de yüz-yüze ders etkinliklerinin

haftanın iki gününe bölünmesini önermiştir. Bir başka öğrenci ise yüz-yüz-yüze sınıfta daha çok uygulama yapılmasını önermiştir.

Öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerin analizlerinden öğrenci-içerik etkileşimine yönelik elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğrencilerin dersin içeriğine yönelik bilgileri İnternette yer alan çeşitli kaynaklardan, dersin web sitesindeki bilgilerden ve derse yönelik kitaplardan edindikleri; ders içeriği ile etkileşimde bulunmalarına aracılık eden çevrimiçi etkinliklerini seçerken ise en çok öğrenme özelliklerini dikkate aldıkları belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğrenciler seçtikleri ders etkinliklerinin çoğunlukla öğrenme özelliklerine uygun olduğunu, katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine değişik biçimlerde katkılar sağladığını, dersi eğlenceli, etkili, verimli bulduklarını ve dersi sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin ders etkinliklerine ve derse yönelik çoğunlukla olumlu yönde görüşlere sahip oldukları görülmekle birlikte, öğrenciler çeşitli sorunları da gündeme getirmişlerdir. Öğrencilerin ifade ettikleri sorunların bir kısmı uygulama sürecinde toplanan öğrenci görüşlerinde de yer alan sorunlar olup, bu sorunların dışında daha az sayıda öğrenci tarafında belirtilen başka sorunlar da olduğu görülmüştür. Öğrenciler sorunların çözümüne ve ders etkinliklerinin ve bu bağlamda dersin daha etkili hale getirilmesine yönelik çeşitli öneriler sunmuşlardır. Ayrıca, uygulama sonrası görüşmelerinden elde edilen bulguların uygulama sonrası anketinden elde edilen bulguları büyük ölçüde desteklediği belirlenmiştir.

Öğrenci-içerik etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin öğrenme ortamları kayıtlarının analizinden ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara dayalı olarak, öğrencilerin dersin içeriği ile etkileşimlerinin daha çok yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinlikleriyle gerçekleştiği, bununla birlikte öğrencilerin İnternet kaynaklarından ve ders kitabından da yararlandıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin ders etkinliklerini seçerken çoğunlukla öğrenme özelliklerini dikkate aldıkları ve seçtikleri etkinliklerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu, katıldıkları etkinliklerin öğrenmelerine çeşitli açılardan katkı sağladığı görülmüştür. Öğrencilerin ders etkinliklerine katılımları sürecinde gerçekleşen öğrenci-içerik etkileşiminin zamanla geliştiği ve bu süreçte daha çok kişisel görüş/yorum paylaşma, akademik bilgi paylaşma, soru paylaşma gibi etkileşim yollarının gerçekleştiği gözlenmiştir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin kişisel deneyimlerini, gerçek yaşam örneklerini, özlü sözleri

paylaşma gibi içeriğe ilişkin değişik paylaşımlarda da bulundukları belirlenmiştir. Bu tür paylaşımlarla öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin bilgilere katkı sağladıkları ifade edilebilir. Bu bulgular ışığında, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilere yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarda çeşitli öğrenme etkinliklerinin sunulmasının ve öğrenme sürecinde yaşanan sorunların etkili biçimde çözülmesinin, öğrenci-içerik etkileşiminin nitelik ve nicelik açısından zamanla gelişmesine hizmet ettiği söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi ve öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin elde edilen tüm bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin ders etkinliklerine açık katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı söylenebilir. Bununla birlikte, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde incelenen üç tür etkileşimin de uygulama sürecinde artmasının, bu üç etkileşim türünün birbirini tetiklediğini göstermektedir. Çünkü öğrencilerin derse katılan diğer öğrencilerle ve dersin öğretim elemanı ile etkileşimlerinin artmasının, öğrencilerin dersin içeriğine ilişkin daha çok ve daha çeşitli paylaşımlarda bulunmalarına da hizmet ettiği görülmüştür. Ayrıca, öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminde olduğu kadar, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimlerinde de öğretim elemanının yönlendiriciliğinin ve gösterdiği çabanın önemli olduğu söylenebilir. Öğretim elemanı öğrencileri diğer öğrencilerle ve dersin içeriği ile etkileşimde bulunmak için yönlendirirken öğrencilerle de etkileşim içinde olmaktadır. Bu bağlamda, öğrencilerin etkileşimlerinin artmasında öğretim elemanının rolünün önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğrenciler, diğer öğrencilerle, dersin öğreticisi ile ve dersin içeriği ile etkileşimlerinin öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin kendilerine sunulan değişik etkinliklerde hangi düzeyde öğrenmeleri gerçekleştirdikleri ve öğrenmelerinin neler olduğu da önemli görülmektedir. Bulguların bundan sonraki bölümünde, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin olan bulgulara yer verilmiştir.

Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde

Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerindeki Değişim

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmanın altıncı ve son sorusu şöyledir:

Altıncı Araştırma Sorusu: Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri nasıl bir değişim göstermiştir?

Şekil 26'da, altıncı araştırma sorusuna bağlı olarak sorulan alt sorular yer almaktadır. Altıncı araştırma sorusuna yönelik bulguların sunumunda Şekil 26'da sunulan sıralanış izlenmiştir.



Şekil 26. Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerine Yönelik Bulguların Sunumunu Gösteren Şema

Şekil 26'da gösterildiği gibi, altıncı araştırma sorusuna yönelik ilk alt soru kapsamında, öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen bulgular sunulmuştur. Daha sonra, öğrenme ortamlarını oluşturan yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve blog sayfasındaki etkinliklerin uygulama süreci boyunca tutulan kayıtları içinden ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin kayıtlar incelenmiş ve öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmiştir. Öğrenme düzeyleri sadece bilişsel alandaki öğrenmeler için, Bloom Taksonomisine göre belirlenmiştir. Ancak, analiz sürecinde duyuşsal alanda da öğrenmeler olduğunun belirlenmesi ve bu öğrenmelerin çok değerli görülmesi nedeniyle, bilişsel alanın yanı

sıra duyuşsal alandaki öğrenmelerin de sayıları belirlenmiş, düzeyi ise incelenmemiştir. Bunlara ek olarak, altıncı sorunun son iki alt sorusuna yönelik öğrenci öz-değerlendirmelerinden ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara da yer verilmiştir.

Öğrencilerin Ön-Test Son-Test Puanları Arasındaki Fark

Öğrencilere uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında 3,5 ay ara ile uygulanan Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testi (EK 2) puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı sorusuna yönelik olarak öncelikle ön-test ve son-test için betimsel istatistikler Çizelge 43'te sunulmuştur.

Çizelge 43.

Öğrencilerin Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

		$\bar{X}$	N	s	SH
Ön-test	OT	8,7143	28	2,86560	,54155
Son-test	ST	14,3929	28	1,95011	,36854

Çizelge 43'te gösterildiği gibi, öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=14,3929$) ön-test puanlarından ($\bar{X}=8,7143$) oldukça yüksektir. Bu durum yapılan uygulamanın öğrencilerin öğrenme düzeylerinin artmasına katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçlarına ise Çizelge 44'te yer verilmiştir.

Çizelge 44.

Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin T-Testi Sonuçları

	T	df	p
Ön-test - Son-test	-9,912	27	,000
P<.05			

Çizelge 44'te görüldüğü gibi, öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular, öğrencilerin son-test puanlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin öğrenme düzeylerinde anlamlı bir artış olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin yüz-yüze sınıf etkinlikleri, sanal sınıf etkinlikleri, tartışma forumları etkinlikleri ve dersin blog sayfası etkinliklerinde, ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda ifade ettikleri görüşlerden belirtke tablosundaki (EK 7) dersin amaçları ile tutarlı olan öğrenmelerin, bilişsel alanda Bloom taksonomisinin hangi düzeyine girdikleri ve duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin sayısı ise Çizelge 45'te tüm etkinlikler için bir arada gösterilmiştir.

Çizelge 45.

Harmanlanmış Öğrenme Süreci Etkinliklerinde Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı

Ö.D.	İkinci Uygulama Haftası								Üçüncü Uygulama Haftası								Onuncu Uygulama Haftası								Onbirinci Uygulama Haftası								Top.
	YY	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	Y	S1	S2	F1	F2	F3	F4	B	
B.	13	8	8	1	-	-	-	-	13	5	10	-	1	-	-	3	7	-	23	3	1	-	-	5	4	1	4	-	1	-	-	6	117
K.	38	18	15	9	6	-	2	4	26	28	28	3	4	1	-	2	88	20	56	17	13	13	2	12	40	24	37	6	21	9	1	15	558
U.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	1	-	-	-	-	15	-	-	1	-	2	1	3	27	-	-	1	-	2	1	7	65
A.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	-	-	-	1	-	2	-	11	-	-	-	3	-	1	23
S.	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1
D.	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-	14	-	-	-	-	-	-	3	22
DŞ.	2	1	-	2	-	-	-	-	1	-	-	1	2	-	-	-	6	6	11	3	1	4	-	8	4	2	3	1	2	6	2	4	72
Top.	53	28	23	12	6	0	2	4	40	38	38	5	7	1	0	5	122	26	90	24	15	20	3	32	75	52	44	8	24	20	4	37	858

Ö.D.: Öğrenme Düzeyi

B.: Bilgi Düzeyi

K: Kavrama Düzeyi

U: Uygulama Düzeyi

A: Analiz Düzeyi

S: Sentez Düzeyi

D: Değerlendirme Düzeyi

DŞ. Duyuşsal Alanda Çeşitli Düzeylerdeki Öğrenmeler

YY: Yüz-Yüze sınıf etkinlikleri

S1: Örnek olay inceleme sanal sınıf etkinliği

S2: Ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliği

F1: Haftanın konularını tartışma forumu etkinliği

F2: Açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği

F3: Gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği

F4: Yeni fikirleri paylaşma etkinliği

B: Dersin blog sayfasında görsel ve sözel materyal yayımlama ve yorum yazma etkinliği

Çizelge 45'te görüldüğü gibi, öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerin en çok kavrama düzeyinde olduğu, sonrasında ise bilgi düzeyinde öğrenmelerin gerçekleştiği belirlenmiştir. Bununla birlikte onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında bilişsel alanda daha üst düzeylerde öğrenmelerin gerçekleştiği ve duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin olduğu belirlenmiştir. Öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklerde öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerdeki öğrenme düzeyine ilişkin diğer açıklamalara ise aşağıda öğrenme ortamlarına ilişkin alt başlıklarda ve Çizelge 46-49'da yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yüz-Yüze Öğrenme Ortamında İfade Ettikleri Görüşlerde Öğrenme Düzeyleri

Öğrencilerin dersin yüz-yüze sınıf ortamında ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında ilk bir saat içinde ifade ettikleri görüşler incelenmiş ve belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular, Çizelge 45'te diğer öğrenme ortamlarına ilişkin bulgularla birlikte sunulmuştur. Çizelge 46'da ise, sadece yüz-yüze sınıf ortamında öğrencilerin ifade ettikleri görüşlerde belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 46.

Yüz-Yüze Öğrenme Ortamında İfade Edilen Görüşlerin

Öğrenme Düzeyinin Haftalara Göre Dağılımı

	Öğrenme Düzeyleri	2.H	3.H	10.H	11.H	Top.
B.A. Öğrenme Düzeyleri	Bilgi	13	13	7	4	37
	Kavrama	38	26	88	40	192
	Uygulama	-	-	15	27	42
	Analiz	-	-	5	-	5
	Sentez	-	-	-	-	
	Değerlendirme	-	-	1	-	1
D.A.	Duyuşsal Alan	2	1	6	4	13
	Toplam	53	40	122	75	290

B .A. : Bilişsel Alan

D. A. : Duyuşsal Alan

Çizelge 46’da görüldüğü gibi, öğrencilerin yüz-yüze sınıfta ifade ettikleri görüşlerde bilişsel ve duyuşsal alana yönelik belirlenen öğrenmelerin toplam sayısı ikinci haftada 53, üçüncü haftada 40, onuncu haftada 122 ve onbirinci haftada 75’tir. Bu bulgulara göre, yüz-yüze derste onbirinci uygulama haftasında, ikinci uygulama haftasının yaklaşık bir buçuk katı öğrenmenin gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca yüz-yüze sınıf etkinliklerinde en çok bilişsel alanda kavrama düzeyinde öğrenmeler belirlenmiştir. Bununla birlikte, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında bilişsel alanda uygulama, analiz ve değerlendirme düzeylerinde öğrenmeler belirlenmiş, duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de arttığı gözlenmiştir. Örneğin, yüz-yüze sınıfta öğrencilerin büyük grup tartışmasıyla hep birlikte oluşturdukları gezi senaryosuna ilişkin olarak, bir öğrenci bir sorun ortaya atmış, başka bir öğrenci ise bu soruna yönelik çözümü aşağıdaki gibi önermiştir:

“Katılımcı 2: Bazı çocuklar var duramıyor yerinde.”

...

Katılımcı 27: Hocam aktif öğrenciler varya, sınıfta gruplar oluşturup öğrencilerin birbirlerinden sorumlu olmalarını isterdim. Grup başkanları seçilebilir.” (15.12.2010)

Yukarıda uygulama düzeyine ilişkin verilen örnekte görüldüğü gibi, öğrenci, gerçek yaşama ilişkin örnek bir durumda, daha önce derste düşünülmeyen bir sorunun çözümüne yönelik öneride bulunmuştur.

Yüz-yüze ders kayıtlarının analizi sonucunda öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulguların desteklenmesinde, yüz-yüze ders çalışma kâğıtlarından yararlanılmıştır. Öğrencilerin yüz-yüze ders etkinliklerinde kullandıkları çalışma kâğıtları içinden ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalara ilişkin çalışma kâğıtları incelenmiştir. Öğrencilerin çalışma kâğıtlarında belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgulara göre, bilişsel alanda, ikinci uygulama haftasında; 62 adet kavrama, 15 adet bilgi düzeyinde öğrenme belirlenmiştir. Üçüncü haftada bilişsel alanda, 57 adet kavrama, beş adet uygulama ve 15 adet analiz düzeyinde öğrenme belirlenmiştir. Onuncu uygulama haftasına ilişkin çalışma kâğıtlarında ise bilişsel alanda, 18 adet kavrama düzeyinde, 3 adet analiz düzeyinde 3 adet de bilgi düzeyinde öğrenme belirlenmiştir. Son olarak, onbirinci uygulama haftası çalışma kâğıtlarında ise bilişsel alanda, 28 adet kavrama düzeyinde, 9 adet uygulama düzeyinde bir adet de bilgi düzeyinde öğrenme belirlenmiştir. Ayrıca, iki adet duyuşsal alana yönelik öğrenme de sadece onbirinci hafta çalışma kâğıtlarında belirlenmiştir. Çalışma kâğıtlarının

analizinden elde edilen bulguların, Çizelge 46'daki bulguları desteklediği söylenebilir. Bununla birlikte, Çizelge 46'da görüldüğü gibi üçüncü haftada kavrama düzeyinin üzerinde öğrenmeler gözlenmemiş olmasına karşın çalışma kâğıtlarında uygulama ve analiz düzeyinde öğrenmeler belirlenmiştir. Çünkü Çizelge 46'da sunulan bulgular dersin ilk bir saatini yansıtmaktadır. Üçüncü haftanın bu bir saatlik bölümde daha çok öğreticinin anlatım ve açıklamaları yer almaktadır. Ancak, üçüncü haftanın ders planında da yer verildiği gibi, çalışma kâğıtları dersin ilerleyen saatlerinde sunulmuştur. Bu kâğıtlar ise öğrencilerin ilköğretim programlarını ve program geliştirme süreciyle ilgili bir örnek olayı incelemelerine yönelik çalışma kâğıtları olduğundan uygulama ve analiz düzeyinde öğrenmeler belirlenmiştir.

Yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrencilerin ifade ettikleri görüşler ve çalışma kâğıtları incelendiğinde, öğrencilerin daha çok bilişsel alanda ve kavrama düzeyinde öğrenmeler gerçekleştirdikleri, onuncu ve onbirinci haftalarda ise daha üst düzeyde öğrenmeleri olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde öğrencilerin öğrenmelerinin ve bilişsel alandaki öğrenme düzeylerinin zamanla arttığı ifade edilebilir.

Öğrencilerin Sanal Sınıf Etkinliklerinde Gönderdikleri İletilerde Öğrenme Düzeyleri

Sanal sınıflarda düzenlenen örnek olay incelemesi etkinliği ve ders konularını gözden geçirme etkinliğinde seçilen haftalara ilişkin öğrenme düzeyi analizlerinden elde edilen bulgulara Çizelge 45'te diğer öğrenme ortamlarına ilişkin bulgularla birlikte yer verilmişti. Çizelge 47'de ise sadece sanal sınıf etkinliklerinde belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur.

Çizelge 47.

Sanal Sınıf Etkinliklerinde Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı

		Örnek Olay İnceleme Sanal Sınıf Etkinliği					Ders Konularını Gözden Geçirme Sanal Sınıf Etkinliği				
		Haftalar					Haftalar				
		2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
B.A. Öğrenme Düzeyleri	Bilgi	8	5	-	1	14	8	10	23	4	45
	Kavrama	18	28	20	24	90	15	28	56	37	136
	Uygulama	-	4	-	-	4	-	-	-	-	-
	Analiz	-	-	-	11	11	-	-	-	-	-
	Sentez	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Değerlendirme	1	1	-	14	16	-	-	-	-	-
D.A.	Duyuşsal Alan	1	-	6	2	9	-	-	11	3	14
Toplam		28	38	26	52	144	23	38	90	44	195

B .A. : Bilişsel Alan

D. A.: Duyuşsal Alan

Çizelge 47’de görüldüğü gibi, her iki sanal sınıf etkinliğinde de uygulamanın son haftalarında öğrencilerin öğrenmelerinin arttığı belirlenmiştir. Örnek olay incelemesi etkinliğinde ikinci uygulama haftasında belirlenen öğrenmelerin sayısı 28 olup onbirinci haftada bu sayı 52’ye yükselmiştir. Benzer biçimde, ders konularını gözden geçirme etkinliğinde de ikinci uygulama haftasında gözlenen öğrenmelerin sayısı 23 olup onbirinci haftada 44’e yükselmiştir. Üstelik onuncu uygulama haftasında ders konularını gözden geçirme etkinliğindeki öğrenmelerin sayısının ikinci hafta gözlenen öğrenmelerin sayısının yaklaşık dört katına çıktığı görülmüştür.

Öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerinde gönderdikleri iletilerde en çok bilişsel alanda kavrama düzeyinde öğrenmeler belirlenmiştir. Ders konularını gözden geçirme etkinliğinde bilişsel alana yönelik çoğunluğu kavrama olmak üzere bilgi ve kavrama düzeylerinde öğrenmeler belirlenirken; örnek olay incelemesi etkinliğinde uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyinde öğrenmeler de belirlenmiştir. Örnek olay incelemesi etkinliğinde özellikle son uygulama haftalarında analiz ve değerlendirme düzeyinde öğrenmelerin gerçekleştiği görülmüştür. Örnek olay incelemesi etkinliklerinde daha üst düzeyde öğrenmelerin gerçekleşmesinin nedeninin, bu etkinlikte gerçek yaşama ilişkin

örnek olayların analiz edilmesi, sorunların belirlenerek çözüm önerilerinin geliştirilmesi ve örnek olaylardaki durumların değerlendirilmesi olduğu söylenebilir. Örneğin, öğretim ilkelerine yönelik bir ders senaryosu, örnek olay incelemesi etkinliğinde incelenmiştir. Bu senaryodaki derse yönelik öğretim elemanının aşağıda verilen sorusu ve öğrenci yanıtları, senaryodaki dersin etkililiğini değerlendirmeye yöneliktir:

“Öğretim Elemanı: Bu ders etkili mi sizce?

Katılımcı 26: Bence yeterince etkili.

..Katılımcı 27: Ben bu uygulamayı başka bir konu için yapardım.. Zaman açısından kısıtlı.

Katılımcı 5: Zor ama kalıcılık bakımından önemli. ..Bu tür öğrenmeler kalıcı olacaktır.” (21 Aralık 2010 – Örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliği-17.30 grubu)

Sanal sınıf etkinliklerindeki öğrenme düzeylerine yönelik elde edilen bulgulara göre, özellikle örnek olay incelemesi etkinliğinde öğrencilerin bilişsel alana yönelik öğrenmelerinin daha üst düzeylerde gerçekleştiği, her iki sanal sınıf etkinliğinde de öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal alanlardaki öğrenmelerinin arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Tartışma Forumları Etkinliklerinde Gönderdikleri İletilerde Öğrenme Düzeyleri

Tartışma forumları etkinliklerine öğrencilerin gönderdikleri iletilerde belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulgular, Çizelge 45’te diğer öğrenme ortamlarına ilişkin bulgularla birlikte sunulmuştur. Çizelge 48’de ise, sadece tartışma forumları etkinliklerindeki öğrenme düzeylerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Çizelge 48. *Tartışma Forumları Etkinliklerine Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeylerinin Haftalara Göre Dağılımı*

		Forumda Haftanın Konularını Tartışma Etkinliği					Forumda Açık-Uçlu- Soru Oluşturma ve Yanıtlama Etkinliği					Forumda Gerçek Yaşam Örneklerini Paylaşma Etkinliği					Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliği				
		Haftalar					Haftalar					Haftalar					Haftalar				
		2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.	2.	3.	10.	11.	Top.
B. A. Öğrenme Düzeyleri	Bilgi	1	-	3	-	4	-	1	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Kavrama	9	3	17	6	35	6	4	13	21	44	-	1	13	9	23	2	-	2	1	5
	Uygulama	-	1	1	1	3	-	-	-	-	-	-	-	2	2	4	-	-	1	1	2
	Analiz	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	3	4	-	-	-	-	-
	Sentez	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Değerlendirme	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
D. A.	Duyuşsal Alan	2	1	3	1	7	-	2	1	2	5	-	-	4	6	10	-	-	-	2	2
	Toplam:	12	5	24	8	49	6	7	15	24	52	0	1	20	20	41	2	0	3	4	9

B. A. : Bilişsel Alan

D. A.: Duyuşsal Alan

Çizelge 48’de görüldüğü gibi, dersin tartışma forumları etkinliklerinde öğrencilerin gönderdikleri iletilerde gözlenen öğrenme düzeylerinin çoğunlukla bilişsel alanda kavrama düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, genel olarak tüm forum tartışması etkinliklerinde belirlenen öğrenmelerin uygulama sürecinde arttığı söylenebilir. Ayrıca, en çok öğrenme ürününün açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde yer aldığı gözlenmiştir. Buna karşın, uygulama düzeyindeki öğrenmeler açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde gözlenmezken diğer forum etkinlikleri olan haftanın konularını tartışma, gerçek yaşam örneklerini paylaşma ve yeni fikirleri paylaşma etkinliklerinde özellikle onuncu ve onbirinci haftalarda gözlenmiştir. Bunun nedeni, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğini yönlendiren öğrenci sorularının yanıtlarının üst düzey öğrenme ürünlerini gerektirmemesi olabilir. Öte yandan, gerçek yaşam örneklerini paylaşma forumunda onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında analiz düzeyinde öğrenmelerin de olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin katıldıkları dört forum etkinliğinin hiçbirinde sentez ve değerlendirme düzeyindeki öğrenmeler ise gözlenmemiştir.

Duyuşsal alana yönelik öğrenmeler ise tüm forum etkinliklerinde tespit edilmiştir. Ayrıca, duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de onuncu ve onbirinci haftalarda arttığı belirlenmiştir. Örneğin, gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliğinde öğretmenin sabırlı olması gerektiği konusundaki tartışmaya katkı sağlayan bir öğrencinin duyuşsal alana yönelik olan ileti aşağıda verilmiştir:

“Katılımcı 15: Sabır gerçekten çok önemli. Hele ki ilköğretimde. Çoğu öğretmen sabredemiyor. Eminim herkesin sabrının tükeneyeceği noktalar vardır. Mesela o 40 kişilik sınıfta herkesin konuştuğunu düşünürsek, dayanamam...Ama ben öğrencilerimi dövmem. Bu konuyla ilgili bir anım var.” (21 Aralık 2010)

Tartışma forumları etkinliklerinde öğrencilerin gönderdikleri iletilerde belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin bulgulara göre, öğrenme düzeylerinin çoğunlukla bilişsel alanın kavrama düzeyinde olduğu, bununla birlikte bilgi, uygulama ve analiz düzeylerinde de öğrenmelerin özellikle onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleştiği, sentez ve değerlendirme düzeyinde öğrenmelerin ise forum etkinliklerinde gerçekleşmediği söylenebilir. Ayrıca, duyuşsal alana yönelik öğrenmeler dört forum etkinliğinde de özellikle uygulama sürecinin son haftalarında daha çok gözlenmiştir. Bu bağlamda, tartışma forumlarına öğrencilerin gönderdikleri iletilerin analizi sonucunda, öğrencilerin bilişsel alandaki öğrenme düzeyleri ile bilişsel ve duyuşsal alandaki öğrenmelerinin uygulama sürecinde arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Dersin Blog Sayfasına Gönderdikleri İletilerde Öğrenme Düzeyleri

Dersin blog sayfasına ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında gönderilen iletiler incelenmiştir. Öğrencilerin dersin blog sayfasına gönderdikleri iletilerdeki öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular, daha önce Çizelge 45'te diğer öğrenme ortamlarına ilişkin bulgularla birlikte sunulmuştur. Bu bulgular içinden dersin blog sayfasına ilişkin olanlar ise Çizelge 49'da verilmiştir.

Çizelge 49.

Dersin Blog Sayfasına Gönderilen İletilerdeki Öğrenme Düzeyinin Haftalara Göre Dağılımı

Öğrenme Düzeyleri		2.H	3.H	10.H	11.H	Top.
B. A. Öğrenme Düzeyleri	Bilgi	-	3	5	6	14
	Kavrama	4	2	12	15	33
	Uygulama	-	-	3	7	10
	Analiz	-	-	2	1	3
	Sentez	-	-	-	1	1
	Değerlendirme	-	-	2	3	5
D. A.	Duyuşsal Alan	-	-	8	4	12
Toplam		4	5	32	37	78

B. A. : Bilişsel Alan

D. A.: Duyuşsal Alan

Öğrenciler, dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin görsel veya sözel materyal paylaşma ve paylaşılan materyallere yorum yazma etkinliği kapsamında pek çok ileti göndermişlerdir. Çizelge 49'da gösterildiği gibi, bu iletilerde bilişsel alanın altı düzeyinde ve duyuşsal alanda öğrenmeler belirlenmiştir. İkinci ve üçüncü uygulama haftasında gönderilen iletilerdeki öğrenme düzeylerinin ve sayılarının düşük olduğu, ancak onuncu ve onbirinci uygulama haftalarında gönderilen iletilerdeki öğrenme düzeylerinin ve sayılarının ise yükseldiği gözlenmiştir. Öğrencilerin incelenen dört uygulama haftasında gönderdikleri iletilerdeki öğrenme düzeylerinin en çok bilişsel alanın kavrama düzeyinde olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bilgi düzeyinde, uygulama düzeyinde öğrenmeler ile duyuşsal alana yönelik öğrenmeler de belirlenmiştir. Bilişsel alanda analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerindeki öğrenmelerin sayısı ise bilgi ve kavramaya göre çok daha az olduğu da belirlenmiştir.

Blog sayfasına gönderilen iletilerde, bilişsel alanda daha üst düzey öğrenmeler ve duyuşsal alana yönelik öğrenmeler onuncu uygulama haftasından itibaren gözlenmiştir. Örneğin, onbirinci uygulama haftasında sentez düzeyinde bir öğrenme ürünü belirlenmiştir. Bu öğrenme ürünü, öğreticinin, öğrencilerin derse etkin katılımlarını sağlayabilecek bir ders senaryosu oluşturmaları ve bu senaryoyu dersin web sitesinde paylaşımları görevi vermesi sonucunda gerçekleşmiştir. Grup çalışması ile gerçekleştirilen ders senaryosu yazma görevini sadece bir grup blog sayfasında yayımlamıştır.

Dersin blog sayfasına gönderilen iletilerdeki öğrenme düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan analizlerde, duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de oldukça fazla olduğu görülmüştür. Duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin son uygulama haftalarında önemli ölçüde artmasının nedeninin, öğrencilerin ve öğreticilerin dersin blog sayfasında paylaştıkları güncel konular olduğu düşünülmektedir. Dersin blog sayfasının kapsamının onuncu GGKT’de alınan karar ile genişletilmesinin ve blog sayfasında eğitim ile ilgili güncel konulara da yer verilmesinin, öğrencilerin bilişsel alanda daha üst düzey öğrenmeleri göstermelerine neden olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin dersin blog sayfasına gönderdikleri iletilerdeki bilişsel ve duyuşsal alandaki tüm öğrenmelerin sayısı dikkate alındığında, son uygulama haftalarında öğrencilerin öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin önemli ölçüde arttığı görülmüştür. Son uygulama haftalarında, öğrencilerin dersin blog sayfası etkinliğindeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin de arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğrencilerin etkileşimlerinin artmasının öğrenmelerinin artmasına da katkı sağladığı söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde, sanal sınıf etkinliklerinde, tartışma forumları ve dersin blog sayfası etkinliklerinde belirlenen öğrenme düzeylerine ilişkin bulgular özetlendiğinde, öğrencilerin öğrenmelerinin çoğunlukla bilişsel alanda kavrama düzeyinde olduğu, ancak, onuncu ve onbirinci haftalarda değişik etkinliklerde daha üst düzeylerde de öğrenmelerin gerçekleştiği söylenebilir. Ayrıca, duyuşsal alana yönelik öğrenmelerin de neredeyse her etkinlikte ve özellikle son haftalarda daha çok gerçekleştiği belirtilebilir. Buna göre, öğrencilerin öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde

arttığı söylenebilir. Bu bağlamda, öğrenme ortamları analizinden elde edilen bulguların başarı testinden elde edilen bulguları da desteklediği görülmüştür.

Öğrencilerin Ders Etkinliklerine Katılımlarına İlişkin Öz-Değerlendirmeleri

Altıncı araştırma sorunun alt soruları içinde ayrıca öğrencilerin öz-değerlendirmelerinden (EK 11) elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Öz-değerlendirmelerde öğrenciler etkinliklere katılım durumlarını kendi bakış açılarıyla her etkinlik için ayrı ayrı olmak üzere, gerekçelendirerek değerlendirmişlerdir. Öğrenciler çevrimiçi ders etkinliklerine katılımlarına yönelik gerçekleştirdikleri üç öz-değerlendirmede, katıldıkları çevrimiçi etkinliklerin her biri için kendilerine bir puan verip, verdikleri puanın gerekçelerini de belirtmişlerdir. Öğrencilerin uygulama sürecinde sırasıyla gerçekleştirdikleri üç öz-değerlendirme incelenmiş ve her etkinlik için öğrencilerin kendilerine verdikleri puanların aritmetik ortalaması Çizelge 50’de sunulmuştur. Çizelge 50’de her bir etkinlik için kendisine puan veren öğrencinin puanı dikkate alınmış, etkinliği seçmediği için kendine puan vermeyen öğrenciler, puanların aritmetik ortalamasının hesaplanmasında dikkate alınmamıştır.

Çizelge 50.

Etkinliklere Katılıma İlişkin Öğrencilerin Öz-Değerlendirmelerinde Verilen Puanların Aritmetik Ortalamaları

<i>Etkinlikler</i>	Öğrenci Öz-Değerlendirmeleri ($\bar{x}$)		
	1.	2.	3.
Sanal Sınıfta Örnek Olay İnceleme	68	79	86
Sanal Sınıfta Ders Konularını Gözden Geçirme	71	84	81
Forumda Haftanın Konusunu Tartışma	71	69	69
Forumda Açık-uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama	67	71	67
Forumda Gerçek Yaşam Örnekleri Paylaşma	54	51	61
Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma	64	65	74
Blog Sayfasında Materyal Yayımlama ve Yorum Yazma	50	60	62
Toplam $\bar{x}$	64	68	71

Çizelge 50’de görüldüğü gibi, öğrencilerin gerçekleştirdikleri üç öz-değerlendirmede kendilerine verdikleri puanların aritmetik ortalamaların ortalaması, birinci öz-değerlendirmede 64, ikincisinde 68, üçüncüsünde ise 71 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin süreç içinde kendilerine verdikleri puanlarda bir miktar artış olduğu görülmüştür. Etkinlikler için puan ortalamaları tek tek incelendiğinde ise, tartışma forumlarında haftanın konularını tartışma ve açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği dışındaki etkinlikler için verilen puanların aritmetik ortalamalarında genel anlamda bir yükselme olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin etkinliklere katılımlarına ilişkin kendilerine verdikleri puanların gerekçeleri de incelenmiş ve Çizelge 51’de sunulmuştur. Bu bulgular kapsamında her bir etkinlik için kendisine puan veren öğrencilerin yazdıkları gerekçeler dikkate alınmıştır. Bu bağlamda, Çizelge 51’de sunulan bulgular, katılımcı öğrenci sayısını dikkate alarak değil, üç öz-değerlendirme için karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Çizelge 51.

Öğrencilerin Öz-Değerlendirmelerde Kendilerine Verdikleri Puanların Gerekçeleri

<i>Etkinliklere Katılım İçin Verilen Puanlara</i>	1.Ö.D.	2.Ö.D.	3.Ö.D.
<i>Yazılan Gerekçeler</i>	n	n	n
<i>Sanal Sınıfta Örnek Olay İnceleme</i>			
Etkinliğe katılma	10	12	14
Etkinliği seçmediği halde katılma	1	2	2
Yeterince katılmama	3	2	4
<i>Sanal Sınıfta Ders Konularını Gözden Geçirme</i>			
Etkinliğe katılma	10	15	17
Katılamadığı dersin kaydını izleme	6	-	-
Yeterince katılmama	3	-	2
<i>Forumda Haftanın Konusunu Tartışma</i>			
Etkinliğe katılma	13	11	12
Sadece forumu izleme, mesajları okuma	-	3	4
Yeterince katılmama	6	6	5
<i>Forumda Açık-uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama</i>			
Etkinliğe katılma	13	15	18
Yeterince katılmama	3	3	3
Hiç katılmama	2	3	-
<i>Forumda Gerçek Yaşam Örnekleri Paylaşma</i>			
Etkinliğe katılma	2	10	11
Sadece forumu izleme, mesajları okuma	1	2	2
Yeterince katılmama	3	8	6
<i>Forumda Yeni Fikirleri Paylaşma</i>			
Etkinliğe katılma	3	4	5
Sadece forumu izleme, mesajları okuma	-	1	1
Yeni fikir geliştirmeye çalışma	1	2	-
<i>Blog Sayfasında Materyal Yayımlama ve Yorum Yazma</i>			
Etkinliğe katılma	8	7	10
Paylaşılan materyallere yorum yazarak katılma	5	9	10
Blog sayfasını sadece izleme	1	9	5
Yeterince katılmama	8	7	-
Hiç katılmama	1	6	4

1.Ö.D.: Birinci öz-değerlendirme

2.Ö.D.: İkinci öz-değerlendirme

3.Ö.D.: Üçüncü öz-değerlendirme

Çizelge 51’de görüldüğü gibi, öğrencilerin kendilerine sunulan etkinliklere katılımları yönelik öz-değerlendirmelerde verdikleri puanların gerekçeleri benzerlik göstermektedir. Öğrenciler etkinliğe katıldıklarını, yeterince katılmadıklarını, hiç

katılmadıklarını veya sadece izlediklerini belirtmişlerdir. Etkinliklere katıldığını belirten öğrenci sayılarında üç öz-değerlendirmede genel anlamda bir artış gözlenirken, haftanın konularını tartışma etkinliğinde böyle bir artış gözlenmemiştir. Bunun nedeni bu forum etkinliğinin yerinin forum listesinde en alt sıraya alınması olabilir. Bununla birlikte, etkinliğe katıldığını belirten öğrenci sayısında gözlenen artışın en fazla olduğu etkinliğin, forumda gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği olduğu belirlenmiştir. Bu hızlı artışın da nedeninin de yine forum listesinde beşinci GGKT’de yapılan değişiklik olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin birkaçı, Çizelge 51’de yer verilmeyen başka gerekçeleri de öz-değerlendirme formlarına yazmışlardır. Bu gerekçeler arasında; etkinliği sevme, etkinliği sonradan anlama, kendisiyle ilgili bir şey paylaşmak istememe, gerçek yaşamda tartışmayı tercih etme, yeni fikirler geliştirmeye çalışma, etkinlikte yıldız kazanma gibi gerekçeler yer almaktadır.

Öğrencilerin öz-değerlendirmelerinden elde edilen bulgular özetlendiğinde; öğrencilerin seçtikleri etkinliklere katılma ve yeterince katılmama gibi gerekçeler dışında başka gerekçeler de öne sürdükleri görülmüştür. Bununla birlikte, genel olarak, öğrencilerin kendilerine verdikleri puanların aritmetik ortalamalarının ise üçüncü öz-değerlendirmeye doğru artış sergilediği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin bakış açısıyla etkinliklere katılımlarının zamanla geliştiği ve verilen puanlara bakılarak etkinliklerdeki başarılarının zamanla arttığı söylenebilir.

Öğrencilerin Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin görüşleri; öğrencilere uygulama sonrasında uygulanan anketten öğrencilerin öğrenmelerine yönelik elde edilen bulgular ve öğrencilerle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerden öğrencilerin öğrenmelerine yönelik elde edilen bulgular olmak üzere iki alt başlık altında aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilere Uygulama Sonrasında Uygulanan Anketten Öğrencilerin Öğrenmelerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. Uygulamaya katılan 30 öğrenciye uygulama sonunda uygulanan anketten, öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrendiklerine ilişkin bulgular Çizelge 52’de sunulmuştur.

Çizelge 52.

Uygulama Sonrası Anketi - Öğrencilerin Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	n
Öğretmenlik ile ilgili bilgi ve beceriler, etkili öğretmenlik	19
Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerisi	12
Yeni fikirlere açık olma	5
Sosyal etkileşimde bulunma, grup çalışması yapma, tartışma becerisi	5
Öğrenci-öğretmen ilişkisini anlama	4
Özgüvenin artması, kendini rahat ifade edebilme	4
<i>Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:</i>	<i>49</i>

Çizelge 52’de görüldüğü gibi, Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde öğrencilerin çoğunluğu tarafında belirtilen öğrenmelerin öğretmenlik mesleğine yönelik olduğu belirlenmiştir. Bu konularda uygulama sonrası ankette toplam 49 görüş belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre, öğretmenlik bilgi ve becerileri, etkili öğretmenlik, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerisi konularında öğrencilerin öğrenmeler gerçekleştirdikleri belirtilmiştir. Bu konularda bir öğrenci ankete şöyle yazmıştır:

“Bize öğretmenlik yaşantımızda lazım olacak şeyler hakkında bilgiye sahip olmamızı sağladı. Ayrıca çok değişik yöntem ve teknikleri öğretmek ilerde öğretmen olduğumuzda derslerde değişik teknikleri uygulamamızı sağladı diyebilirim.” (Anket No. 28)

Öğrenciler, yeni fikirlere açık olmayı ve sosyal etkileşimde bulunmayı, grup çalışması yapmayı, öğretmen-öğrenci ilişkisini, kendini rahat ifade etmeyi de öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu öğrenmelerin dışında, anket verilerinden, birkaç öğrenci tarafından vurgulanan başka konulardaki öğrenmeler de belirlenmiştir. Bu öğrenmeler; yaratıcı ve eleştirel düşünme, nasıl bir öğretmen olacağına karar verme, eğlenceli öğrenme süreci tasarlama, öğrenme sürecini bireyselleştirme, öğretmenlik mesleğinin zorlukları, ilkeli yaşama, çalışkanlık, hoşgörü, gözlem yapma, yardımseverlik ve araştırma-inceleme gibi konulardaki öğrenmelerdir. Bu tür öğrenmelerin öğrencilerin kişisel gelişimleri için oldukça önemli kazanımlar olduğu belirtilebilir.

Öğrencilerin uygulama sonrası anketinde belirttikleri görüşlere göre, öğrenciler öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri ile kişisel gelişim konularında önemli öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir.

Öğrencilerle Uygulama Sonrasında Gerçekleştirilen Görüşmelerden Öğrencilerin Öğrenmelerine Yönelik Elde Edilen Bulgular. 15 öğrenciyle uygulama sonrasında gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde neler öğrendikleri de sorgulanmıştır. Öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin derste öğrendiklerine ilişkin görüşlerine Çizelge 53’de yer verilmiştir.

Çizelge 53.

Uygulama Sonrası Görüşmeler- Öğrencilerin Öğrenmelerine İlişkin Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	n	
Öğretmenlik mesleği konusunda bilgi ve beceriler	7	
Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama becerisi	6	
Bakış açısının genişlemesi	5	
Öğretmen modeli oluşturma	4	
Öğretmen olacağının bilincine varma	4	
Yapılandırmacılık	4	
Toplam Belirtilen Görüş Sayısı:		30

Görüşülen 15 öğrencinin görüşmelerde ifade ettikleri 30 görüş, Çizelge 53’te sunulan öğrenmelere yöneliktir. Öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerinde ifade ettikleri görüşlere göre, öğrenciler Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde değişik konularda öğrenmeler gerçekleştirmişlerdir. Öğrencilerin yedisi öğretmenlik mesleği konusunda öğrenmeler gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. Bu görüşü paylaşan öğrencilerden biri görüşmede şöyle söylemiştir:

“...nasıl profesyonel yapacağım, hangi yoldan gideceğim, öğrencilere nasıl hangi yoldan yaklaşacağım, ..., ben profesyonel bir öğretmen olacak, nasıl olacağım, işte bu derste gördük. Birincisi öğrenciye nasıl yaklaşacaksın, girişin, duruşun, veya bir sorun oldu mu veya sen dersi geliştirmek istiyorsan, öğrencilere birşeyi kazandırmak istiyorsan, bunu nasıl yapacaksın...ben burada multi performans sağladım.” (Katılımcı 3)

Öğretmenlik mesleğinin gereklerinden birisi de öğretmenlerin değişik öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilmeleridir. Altı öğrenci özellikle öğretim yöntem ve tekniklerini uygulayabilme konusunda öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, bu derste bakış açılarının genişlediğini de belirtmişlerdir. Bunlara ek olarak, öğrencilerin görüşlerine göre, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde öğrencilerin kendi öğretmen modellerini oluşturmaya başladıkları, öğretmen

olacaklarının bilincine vardıkları ve yapılandırmacılığı öğrendikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin bu derste öğrendiklerine ilişkin olarak az sayıda öğrencinin belirttiği, ancak Çizelge 53’de yer almayan diğer görüşler ise; etkileşim sağlama, etkin öğrenme ve öğretme, harmanlanmış öğrenme, araştırmacı öğretmen olma, İnterneti kullanma, öğretmenliğe sıcak bakma, öğrenci-merkezli öğrenme, grup çalışması yapma, öğrenme stilleri, Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılabilecek öğretim yöntem ve teknikleri ile özgüven konularında öğrenmelere ilişkin görüşlerdir.

Öğrencilerin uygulama sonrası görüşmelerde belirttikleri görüşlerden derste öğrendiklerine ilişkin elde edilen bulguların, uygulama sonrası anketinden elde edilen bulgularla benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, görüşme bulguları, anket bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin görüşleri konusunda elde edilen bulgular özetlendiğinde, öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgi ve becerileri kapsamında önemli bir yere sahip olan öğretim ilkeleri ve öğretim yöntemleri konularındaki öğrenmeleri gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bu bulgular başarı testi bulgularını da destekler niteliktedir. Dersin belirtke tablosunda (EK 7) da belirtilen amaçlarına yönelik bu önemli konulardaki öğrenmelere ek olarak, öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin kişisel gelişim konularında da Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde önemli kazanımlar elde ettikleri görülmüştür. Bu bağlamda, gerek başarı testinden, gerekse öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinin amaçlarına eriştikleri söylenebilir. Öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular, dersin amaçlarının ötesinde öğrencilerin çok daha fazla kazanıma ulaştığını da göstermektedir. Öğrencilerin görüşleri öğrenme ortamlarına gönderilen iletilerdeki öğrenme düzeylerine ilişkin elde edilen bulguları da desteklemektedir. Çünkü öğrenme ortamları analizlerine göre, öğrencilerin öğrenmelerin zamanla arttığı belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin öğrenmelerine ve öğrenme düzeylerine ilişkin olarak; başarı testinden, öğrenme ortamları analizinden, öz-değerlendirmelerden ve öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulguların birbiriyle tutarlı olduğu ve birbirini desteklediği söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi temel amacını taşıyan araştırmada elde edilen tüm bulgulara dayalı olarak; öğrencilerin öğrenci-

öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri ile öğrenme düzeyleri ve öğrenmelerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin etkileşimlerini artmaya yönelik bu çalışmada gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme uygulamasının, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olabileceği söylenebilir.

Özetle, araştırmanın üçüncü bölümünü oluşturan bulgular bölümünde ilk olarak, bulguların sunum sırasına gösteren akış şemasına yer verilmiş, ardından araştırma sorularına bağlı kalınarak araştırma bulguları her soru için ayrı ayrı sunulmuştur ve yorumlanmıştır. İlk araştırma sorusuna yönelik olarak uygulama sürecinde yaşanan sorunlar ve alınan eylem kararları hafta hafta açıklanmış, ardından ikinci sorunun yanıtını oluşturan çevrimiçi etkinliklere öğrencilerin katılım durumları verilmiştir. Öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin nasıl olduğuna ilişkin sorulara yönelik bulguların sunumunu, öğrencilerin öğrenmelerine ilişkin bulgular takip etmiştir. Bulgular bölümünde sunulan benzer konulardaki bulguların genel anlamda birbirini destekler nitelikte olduğu belirlenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, öncelikle araştırma sorularına yönelik ortaya çıkan bulgulardan elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ardından, araştırmada ortaya konulan bulgular ve sonuçlar, ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Bunun yanı sıra, çalışmanın kuramsal boyutları, yöntemi ve bulguları ile ilgili ileride yapılacak benzer araştırmalara yönelik önerilere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir

Sonuç

Yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortam ve olanaklarının birlikte işe koşulmasıyla gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenmenin özellikle yükseköğretimde kullanıldığı belirtilmektedir (Carvalho ve diğerleri, 2009). Yükseköğretimde, öğretmen eğitimi programlarının amaçları ile birlikte işe koşulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin pek çok açıdan yarar sağlayabileceği; öğrencilere, zengin, bireyselleştirilmiş ve etkileşimli öğrenme ortamları sunulabileceği de öngörülmektedir (Simpson ve Anderson, 2009). Öğrencilerin bireyselleştirilmiş ve zengin öğrenme yaşantılarıyla öğrenmelerinin sağlanması için ise onlara öğrenme özelliklerine uygun olabilecek çeşitli öğrenme etkinliklerinin sunulması oldukça yararlı olabilir. Bu tür öğrenme etkinlikleriyle, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde çevrelerindeki öğelerle etkileşim içinde olmaları sağlanabilir. Ancak, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik bu etkinliklerin neler olacağı, nasıl tasarlanacağı, uygulanacağı ve değerlendirileceği, etkinliklerde öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin nasıl olacağı yanıtlanması önemli görülen sorulardır. Bu çalışma, harmanlanmış öğrenme sürecine yönelik belirtilen bu sorulara yanıt verebilmek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme sürecinde Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, öğrencilerin etkileşimleri, Moore (1989) tarafından tanımlanan öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimi olmak üzere üç etkileşim türü için ayrı ayrı incelenmiştir. Öğrenme

düzeylerinin incelenmesinde ise Bloom ve arkadaşlarının (1965) bilişsel alan taksonomisi temel alınmıştır.

Çalışmada, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik zengin öğrenme yaşantılarından oluşan harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci geliştirilmiştir. Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olabilecek harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin tasarlanmasında ise; Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli (1988) ile tanımlanan görsel, işitsel, duyuşsal, sezgisel, etkin, yansıtıcı, ardışık ve bütüncül öğrenme özellikleri temel alınmıştır. Bu çalışmaya özgün olan harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi sürecinde; araştırmacı alanyazına, kendi öğreticilik deneyimlerine ve uzman görüşlerine dayalı olarak Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin sekiz değişik öğrenme özelliği için tasarladığı etkinlikleri 2008-2009 ve 2009-2010 Öğretim Yıllarında gerçekleştirilen iki ayrı deneme uygulamasıyla geliştirmiştir. Deneme uygulamalarında ders etkinliklerinin yanı sıra, etkinliklerin gerçekleştirileceği harmanlanmış öğrenme ortamları, öğrencilerin gereksinim duyduğu hazırlayıcı eğitim planları ve haftalık ders planları, veri toplama ve analiz araçları ile öğrenci başarısını değerlendirmeye dönük ölçme ve değerlendirme araçları da geliştirilmiştir.

Deneme uygulamalarında erişilen sonuçlar dikkate alınarak, 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Döneminde bu araştırmanın asıl uygulaması, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programına devam eden 30 ikinci sınıf öğrencisinin katılımıyla Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde gerçekleştirilmiştir. Eylem araştırması yöntemiyle gerçekleştirilen uygulamanın 12 haftalık uygulama süreci dikkatli biçimde izlenmiş, öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı, öğrenci-içerik etkileşimleri konusunda yaşanan sorunlar uygulama sürecinde belirlenip, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi'nde alınan kararlar doğrultusunda çözümlenmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesinde, uygulama sürecinde ve uygulama sonrasında; başarı testi, anket, görüşme, öğrenme etkinlikleri kayıtları gibi değişik veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara dayalı olarak erişilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

Harmanlanmış öğrenme sürecinde, eylem araştırması ile ilgili olarak, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik ortaya çıkan sorunlar ve sorunların çözümüne

yönelik alınan eylem kararlarına ilişkin sonuçlar. On iki haftalık uygulama sürecinde etkin her uygulama haftasını değerlendirmek üzere dokuz adet Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi Toplantısı (GGKT) yapılmıştır. Uygulama sürecinde arasınav ve tatil haftaları nedeniyle üç hafta GGKT toplanamamıştır. Bu haftalarda eş-zamanlı öğrenme etkinlikleri yapılmamış ancak farklı-zamanlı öğrenme etkinliklerine aralıksız devam edilmiştir. Uygulama sürecinde haftalık değerlendirmelerle çeşitli sorunlar belirlenmiş, bu sorunlar ve çözüm önerileri ilgili haftanın GGKT'sinde tartışılmış ve çözüme ilişkin eylem kararları alınmıştır. İzleyen haftanın GGKT'sinde ise önceki hafta gerçekleştirilen eylem planlarının sonuçları, yeni ortaya çıkan sorunlarla birlikte tartışılmıştır.

Düzenli bir haftalık döngü ile işletilen eylem araştırması sürecinde, öğrencilerin etkileşimlerine yönelik makro düzey analizler yapılırken, öğrenme düzeylerine ilişkin makro düzey analizler yapılamamıştır. Çünkü GGKT'lerde öğrenme düzeyine ilişkin analizlerin makro düzeyde yapıldığında gerçekçi olmadığı, ancak mikro düzey analizlerle belirlenebileceği kararı alınmıştır. Bu nedenle, eylem araştırması sürecinde öğrencilerin yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumu ve dersin blog sayfasında gerçekleştirilen etkinliklerdeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimleri makro düzey analizlerle haftalık olarak en az iki araştırmacı tarafından, 12 haftalık süreç için incelenmiştir. Öğrenme düzeyi ve öğrenci etkileşimlerine ilişkin mikro düzey analizler ise seçilen dört uygulama haftası için gerçekleştirilmiştir.

Eylem araştırması sürecinde öğrenme ortamları kayıtlarının makro düzey analizlerinden, uygulama sürecinde toplanan öğrenci görüşlerinden, araştırmacı günlüğü ve alan notlarından elde edilen bulgulara göre belirlenen sorunların daha çok öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimleri ile öğrencilerin derse katılımlarına ilişkin olduğu görülmüştür. Uygulama sürecinde öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ve etkileşimlerine ilişkin giderek daha az sorun belirlenmesi ve son iki GGKT'de bu konularda bir sorun belirlenmemesi, GGKT'lerde sorunların çözümüne yönelik haftalık olarak alınan eylem kararlarının işlevsel olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ders etkinliklerine katılımlarına ve etkileşimlerine ilişkin bulguların da bu sonucu desteklediği görülmüştür.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde sunulan etkinliklere öğrencilerin katılım durumlarına ilişkin sonuçlar. Öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'nin bilginin alınması, algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılması boyutlarındaki öğrenme özelliklerine yönelik sekiz değişik etkinlik sunulmuştur. Öğrencilerin her alt boyut için sunulan etkinliklerden en az birini seçmeleri ve uygulama süreci boyunca her hafta seçtikleri çevrimiçi öğrenme etkinliklerine katılmaları istenmiştir. Öğrenme stili modelinin dört boyutuna yönelik sunulan sekiz etkinlik içinde hiçbir öğrencinin tercih etmediği bir etkinlik olmamıştır. Sadece, bilginin algılanması boyutunda sezgisel öğrenenlere yönelik etkinlik diğerlerine göre daha az öğrenci tarafından seçilmiştir. Bu sonuçlara göre, uygulamaya katılan öğrencilerin değişik öğrenme özelliklerine ve tercihlerine sahip oldukları ve kendi öğrenme özelliklerine uygun olan etkinlikleri seçtikleri söylenebilir.

Sanal sınıfta eş-zamanlı ders etkinlikleri olarak düzenlenen bütüncül öğrenenlere yönelik örnek olay incelemesi sanal sınıf etkinliği ile ardışık öğrenenlere yönelik ders konularını gözden geçirme sanal sınıf etkinliğine katılan öğrenci sayıları incelendiğinde, uygulama sürecinde son haftalarda etkinliklere katılan öğrenci sayısının önemli ölçüde arttığı belirlenmiştir. Bu artışın temelinde ise öğrencilerin cep telefonlarına kısa mesaj ile gönderilen hatırlatmalar olduğu söylenebilir. Öğrencilere gönderilen hatırlatma mesajları onların güdülenmesi ve katılım sağlamasında etkili olmuştur. Bununla birlikte her iki etkinliğe katılan öğrenci sayısının dengeli bir dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Tartışma forumlarında gerçekleştirilen etkinlikler ise öğrenme stili modelinin bilginin algılanması ve bilginin işlenmesi boyutlarına yönelik etkinliklerden oluşmuştur. Bu kapsamda, duyuşal öğrenenlere yönelik gerçek yaşam örneklerini paylaşma etkinliği, sezgisel öğrenenlere yönelik yeni fikirleri paylaşma etkinliği, etkin öğrenenlere yönelik haftanın konularını tartışma etkinliği ve yansıtıcı öğrenenlere yönelik açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliği düzenlenmiştir. Her etkinlik için ayrı olarak oluşturulan tartışma forumlarına katılan öğrenci sayıları ile gönderdikleri ileti sayıları haftalık olarak incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda, uygulamanın altıncı, yedinci ve sekizinci haftalarında sınavlar ve tatiller nedeniyle katılan öğrenci sayısındaki önemli azalmaya karşın, uygulamanın son üç haftasında öğrencilerin tartışma etkinliklerine katılımlarının arttığı gözlenmiştir. Bununla birlikte, tartışma

forumlarına gönderilen ileti sayısının katılan öğrenci sayısına göre daha fazla artış sergilediği görülmüştür. Bu bağlamda, öğrencilerin tartışma forumlarında gerçekleşen tartışmaları takip ettikleri ve gerektiğinde bir hafta içinde birden çok ileti göndererek tartışmalara katıldıkları söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin dört forum etkinliğine katılım durumları gönderilen ileti sayılarına göre karşılaştırıldığında, açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğine olan katılımın diğerlerine göre çok daha fazla olduğu saptanmıştır. En az katılımın olduğu etkinlik ise sezgisel öğrenenlere yönelik yeni fikirleri paylaşma etkinliği olmuştur. Diğer iki forum etkinliğine katılımın ise birbirine yakın olduğu belirlenmiştir.

Son olarak, dersin blog sayfasında ise bilginin alınması boyutuna yönelik görsel ve sözel materyal paylaşma ve paylaşımlara yorum yazma etkinliği düzenlenmiştir. Bu etkinliğe katılan öğrenci sayıları ve gönderilen ileti sayıları incelendiğinde; dokuzuncu haftadan itibaren öğrencilerin katılımlarının artış sergilediği, ancak son iki uygulama haftasında bu artışın çok daha fazla olduğu belirlenmiştir. Forum etkinliklerinde olduğu gibi blog sayfası etkinliklerinde de gönderilen ileti sayısındaki artışın katılan öğrenci sayısındaki artışa göre daha belirgin olduğu görülmüştür. Bu artışın temelinde dersin blog sayfası etkinliğinin kapsamının genişletilmesi kararı olduğu söylenebilir.

Uygulama sürecinde öğrencilerin Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli'ne uygun geliştirilen çevrimiçi ders etkinliklere katılımlarının genel olarak, üçüncü uygulama haftası ile arasınay ve tatil haftalarında düşüş sergilediği, ancak diğer haftalarda ve özellikle son iki uygulama haftasında önemli ölçüde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimlerine ilişkin sonuçlar. Uygulama sürecinde ikinci, üçüncü, onuncu ve onbirinci haftalarda gerçekleşen yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerinin kayıtlarının mikro düzey analizleri sonucunda, öğrenci-öğrenci etkileşimlerine ilişkin elde edilen bulgular, öğrencilerin uygulama sonrası anketi ve görüşmeleri ile toplanan görüşleri ile desteklenmiştir.

Yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumu ve dersin blog sayfası etkinliklerinde incelenen dört uygulama haftasında gerçekleşen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin bulgulara göre, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin öğrenciler tarafından 12 değişik yol

kullanılmıştır. Bu yolları arasında en sık gözlenenler sırasıyla; birbirlerinin görüşlerini onaylama, geliştirme, birbirlerinin sorularına yanıt verme, birbirlerinin görüşlerine karşı çıkma biçimindedir. Belirtilen bu etkileşim yollarına ek olarak, duyuşsal özelliklere yönelik olan; çevrimiçi ortamlarda duygularını belirten yüz ifadeleri gönderme, şaka yapma gibi yollar da belirlenmiştir. Ayrıca, yüz-yüze ve çevrimiçi ders etkinliklerinde öğrencilerin derse katılan diğer öğrencilerle etkileşimlerine ilişkin belirlenen yolların toplam gözlenme sayılarının, onuncu ve onbirinci haftalarda, ikinci ve üçüncü haftalara göre önemli ölçüde arttığı saptanmıştır. Bununla birlikte, son haftalarda, ilk haftalara göre gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yollarının da çeşitlendiği ve her öğrenme ortamında en sık gözlenen öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların farklılaştığı saptanmıştır. Bu sonuç bağlamında, öğrencilere sunulan değişik öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklerin, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin yolların çeşitlenmesine hizmet ettiği söylenebilir.

Öğrencilerin öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise; öğrencilerin uygulamaya katılan diğer öğrencilerle kendilerine sunulan yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarında ders konuları ile ilgili etkileşim sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, uygulamaya katılan öğrencilerin tamamı, diğer öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin birbirlerinin öğrenme süreçlerine katkılarının ise daha çok, yüz-yüze ve çevrimiçi öğrenme etkinlikleri kapsamında bilgi, görüş ve deneyim paylaşımı ve tartışmalarla gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu bağlamda, öğrencilerin görüşlerine göre, öğrenci-öğrenci etkileşiminin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilebilir. Öğrenciler ayrıca, yüz-yüze sınıfta diğer öğrencilerle paylaşamadıklarını çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde paylaştıklarını ve diğer dersleriyle karşılaştırdıklarında Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde diğer öğrencilerle etkileşimlerini daha iyi düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, öğrenci-öğrenci etkileşimine ilişkin çoğunluğu olumlu olan görüşlerinin yanı sıra, gözlemledikleri çeşitli sorunları ve önerilerini de ifade etmişlerdir.

Öğrenme ortamı kayıtlarının ve öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci etkileşimlerinin nitelik ve nicelik açısından zamanla arttığı, öğrencilerin dersin tüm öğrenme ortamlarında diğer öğrencilerle etkileşim sağladıkları ve bu etkileşimlerinin öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine ilişkin sonuçlar. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin nasıl olduğuna ilişkin yapılan çalışmalarda, dersin öğrenme ortamlarında gerçekleşen etkinliklerin seçilen dört uygulama haftasına ilişkin kayıtları üzerinde mikro düzey analizler yapılmış ve bu analizlerden elde edilen bulgular öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir.

Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerine ilişkin yapılan analiz çalışmalarında 24 değişik etkileşim yolu belirlenmiştir. Bu yolların yaklaşık yarısının öğretim elemanının sorularına yanıt verme, öğretim elemanının görüşlerini onaylama, geliştirme ve karşı çıkma gibi öğrencilerden kaynaklanan etkileşim yolları olduğu, diğer yarısının ise öğretim elemanı kaynaklı olan; öğrencilere soru yöneltme, öğrencilerin görüşlerini geliştirme gibi yollar olduğu saptanmıştır. Belirlenen bu etkileşim yollarının yanı sıra, duyuşsal özelliklere yönelik şaka yapma, tebrik etme gibi yollarla da öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin sağlandığı görülmüştür. Ayrıca, eş-zamanlı öğrenme etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin en çok gözlenen etkileşim yolları benzerlik göstermiştir. Eş-zamanlı öğrenme etkinliklerinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin daha çok öğretim elemanının soru yöneltmesi ve öğrencilerin yanıt vermesi yollarıyla gerçekleştiği görülmüştür. Farklı-zamanlı etkinlikler içinde özellikle tartışma forumları etkinliklerinde ise; öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin daha çok öğretim elemanının öğrenciyi yönlendirmesi, öğrencinin görüşlerini onaylaması gibi yollarla gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrenci-öğretim elemanı etkileşimine ilişkin belirlenen yolların toplam gözlenme sayıları incelendiğinde ise, eş-zamanlı ders etkinliklerinde bu konuda önemli bir artış olmadığı ve uygulamanın ilk haftalarında da son haftalarında olduğu gibi öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin oldukça fazla olduğu saptanmıştır. Farklı-zamanlı etkinliklerde ise etkinliğe katılan öğrenci sayısı arttıkça öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin de arttığı gözlenmiştir.

Öğrencilerin görüşlerine göre ise; öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin dersin tüm öğrenme ortamlarında gerçekleşmekle birlikte en fazla eş-zamanlı ders etkinliklerinde sağlandığı, ayrıca öğretim elemanı ile ders ortamları dışında da gerek duyulduğunda etkileşimde bulunduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, öğretim elemanının öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olması, öğrencilerin fikirlerine değer vermesi, sabırlı olması gibi özelliklerinin ve dersi etkili hale getirmek için harcadığı

çabanın, öğrencilere verdiği düzenli dönütlerin ve yaptığı yönlendirmelerin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı öğrenciler tarafından ifade edilmiştir.

Öğrenme ortamları kayıtlarından ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerinin; uygulamanın başından itibaren özellikle eş-zamanlı öğrenme etkinliklerinde yüksek düzeyde sağlandığı, öğrencilerin dersin tüm öğrenme ortamlarında öğretim elemanı ile çekinmeden etkileşimde bulundukları ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci-içerik etkileşimlerine ilişkin sonuçlar. Öğrencilerin dersin içeriği ile olan etkileşimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesi için seçilen dört uygulama haftasına ilişkin öğrenme etkinlikleri kayıtları incelenmiş ve öğrencilerin görüşleri alınmıştır.

Öğrenci-içerik etkileşimini belirlemeye yönelik yapılan incelemelerde, öğrencilerin dersin içeriği ile olan etkileşimlerinin daha çok içeriğe katkı sağlamaya yönelik 11 değişik yolla gerçekleştiği görülmüştür. Öğrenci-içerik etkileşimine ilişkin bu etkileşim yolları arasında en fazla gözlenenlerin ise; ders konusuna ilişkin kişisel görüş, akademik bilgi, soru, kişisel deneyim paylaşma gibi etkileşim yolları olduğu belirlenmiştir. Bu etkileşim yollarının toplam gözlenme sayılarına bakılarak, öğrenci-içerik etkileşiminin genel olarak arttığı ve değişik etkinliklerde içeriğe ilişkin değişik paylaşımların öne çıktığı görülmüştür.

Öğrenci-içerik etkileşimlerine yönelik öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda ise; öğrencilerin ders içeriğine ilişkin bilgilere daha çok dersin web sitesi de dâhil olmak üzere çeşitli İnternet kaynaklarından ve ders için önerilen kitaplardan ulaştıkları belirlenmiştir. Ders etkinliklerine ilişkin olarak ise, öğrenciler ders etkinliklerini daha çok öğrenme özelliklerini dikkate alarak seçtiklerini ve seçtikleri etkinliklerin öğrenme özelliklerine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca, her ders etkinliğinin öğrenmelerine değişik yollarla katkı sağladığını, bu etkinlikleri eğlenceli bulduklarını ve sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler ders etkinliklerine ilişkin çoğunluğu olumlu olan görüşlerinin yanı sıra çeşitli sorunlar ve öneriler de öne sürmüşlerdir.

Öğrenme ortamları kayıtlarından ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak, öğrenci-içerik etkileşiminin dersin uygulama sürecinde hem nitelik ve hem de nicelik olarak arttığı, öğrencilerin ders etkinlikleri kapsamında içeriğe ilişkin paylaşımlarının öğrenmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin sonuçlar. Öğrencilerin öğrenme düzeylerinin belirlenmesinde başarı testi sonuçlarından, öğrenme etkinliklerinin seçilen haftalara ilişkin kayıtlarının analizinden, öğrenci öz-değerlendirmelerinden ve öğrenci görüşlerinden yararlanılmıştır.

Öğrencilere ön-test ve son-test olarak uygulanan başarı testinden elde edilen sonuçlara göre, uygulama sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin yüz-yüze ders etkinliklerinde ifade ettikleri görüşlerdeki, yüz-yüze ders çalışma kâğıtlarına yazdıkları ve çevrimiçi ders etkinliklerinde gönderdikleri iletilerdeki öğrenmelerin Bloom Taksonomisinin (1965) hangi düzeyine girdiği incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, öğrencilerin öğrenmelerinin çoğunluğunun bilişsel alanda ve en çok kavrama düzeyinde olduğu, sonrasında ise sırasıyla, bilgi, uygulama, analiz ve değerlendirme düzeyinde öğrenmelerin gerçekleştiği belirlenmiştir. Sentez düzeyinde ise sadece bir öğrenme ürünü görülmüştür. Bunlarla birlikte, bilişsel alanda gözlenen öğrenme düzeylerinin öğrencilere sunulan etkinliklere göre de değişiklik gösterdiği görülmüştür. Duyuşsal alandaki öğrenmelerin ise özellikle son uygulama haftalarında olduğu belirlenmiştir. Genel olarak ise, yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumları ve dersin blog sayfasındaki etkinliklerde kavrama ve üzerindeki düzeylerde gözlemlenen öğrenmelerin ve duyuşsal alandaki öğrenmelerin sayısı son uygulama haftalarında artmıştır.

Öğrencilerin etkinliklere katılımlarına ilişkin yaptıkları üç öz-değerlendirmeden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin etkinliklere katılma, yeterince katılmama veya sadece izleme gibi nedenleri dikkate alarak üç öz-değerlendirmede kendilerine verdikleri puanların aritmetik ortalamasının, öğrenme-öğretme sürecinde giderek yükseldiği görülmüştür.

Öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersindeki öğrenmelerine ilişkin görüşleri incelendiğinde ise, öğrencilerin öğrenmelerinin en çok Öğretim İlke ve

Yöntemleri dersi amaçlarına yönelik olan; etkili öğretmenlik, öğretim yöntem ve tekniklerini uygulama bilgi ve becerisi gibi genel olarak öğretmenlik mesleği bilgi ve becerilerine yönelik öğrenmeler olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bakış açılarının genişlemesi, öğretmen modeli oluşturma, yapılandırmacılık, kendini ifade edebilme, tartışma, grup çalışması yapma, etkin öğrenme ve öğretme gibi konularda da yeni öğrenmeler gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemeye yönelik başarı testinden, öğrenme ortamları analizinden, öz-değerlendirmelerden ve öğrenci görüşlerinden elde edilen bulguların birbirini desteklediği ve bu bulgulara dayanarak, öğrencilerin öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin uygulama sürecinde arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak; Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, tartışma forumu ve blog sayfası ortamlarında yürütülen etkinliklerin harmanlanması ile gerçekleştirilen öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin derse katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli sorunlar yaşandığı ve bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği; bu bağlamda, öğrencilerin derse katılımlarının, diğer öğrencilerle, dersin öğretim elemanı ve dersin içeriği ile etkileşimlerinin zamanla nitelik ve nicelik; öğrenmelerinin de düzey ve nicelik açılarından arttığı söylenebilir. Ayrıca, öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı ve üç etkileşim türünün birlikte gelişme gösterdiği, öğrencilerin etkileşimlerinin artmasıyla öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin de arttığı ifade edilebilir. Tüm bunlara ek olarak, harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun değişik öğrenme etkinliklerinin esnek bir yaklaşımla öğrencilere sunulmasının, öğrencilerin etkileşimlerini ve öğrenmelerini artırdığı, öğrencilerin böyle bir öğrenme sürecinden memnuniyet duydukları saptanmıştır. Bu sonuçlara dayanarak, bu çalışmada gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme uygulamasının öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma

Araştırma bulgularının ilgili alanyazın dikkate alınarak tartışıldığı bu bölümde, öncelikle çalışmanın sınırlılıkları kısaca açıklanmıştır. Daha sonra sırasıyla;

harmanlanmış öğrenme ve eylem araştırması süreci, harmanlanmış öğrenmede öğrenci memnuniyeti, harmanlanmış ve çevrimiçi derslerde öğrenci etkileşimleri ve öğrenme ile öğrenme özelliklerine uygun öğrenme sürecinin tasarlanması konuları kısaca tartışılmıştır.

Bu çalışmada elde edilen bulgulara ilişkin en önemli sınırlılık, çalışmada elde edilen bulguların çalışma bağlamında yorumlanmış olmasıdır. Çünkü eylem araştırması incelenen bağlam için geçerli olup, ilerideki benzer araştırmalara sadece örnek oluşturabilir. Bu bağlamda, bu çalışmada elde edilen bulgular, araştırmaya katılan öğrenciler için 12 haftalık uygulama sürecini ve sonucunu yansıtmaktadır. Çalışmanın diğer sınırlılıkları ise öğrenci etkileşimleri ve öğrenme düzeyleri ile ilgili yapılan mikro düzey analizlerin uygulamanın seçilen dört haftası için yapılmış olmasıdır. Bununla birlikte, seçilen haftalardaki eş-zamanlı etkinliklerin tüm kayıtları incelenmemiştir. Farklı-zamanlı etkinlikler için ise seçilen dört haftada gönderilen tüm iletiler incelenmiştir. Yüz-yüze sınıf etkinliklerinin kayıtlarında kamera çekimlerinin kaydedebildiği ölçüde öğrenci ve öğretim elemanı ifadeleri incelenebilmiştir. Yüz-yüze sınıftaki küçük grup çalışmalarında ise kamera ile uzaktan çekim yapmış ve gruplarda çalışan öğrenciler gözlenmiştir. Ancak, grup çalışması sürecinde öğrencilerin grup üyeleri ile yaptıkları konuşmalar kaydedilememiştir. Çevrimiçi etkinliklerde ise öğrencilerin ve öğretim elemanının tüm iletileri kayıt altına alınabilmıştır. Tüm bunlara ek olarak, öğrencilerin öğrenme ortamlarında ifade ettikleri görüşlerde belirtke tablosunda yer alan amaçlarla tutarlı öğrenmelerin bilişsel alandaki öğrenme düzeyi belirlenmiş olup, bu kazanımların hangi konularda olduğuna ilişkin bir inceleme yapılmamıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme düzeylerine yönelik yapılan incelemede duyuşsal alana yönelik ilgi, tutum gibi özelliklerle ilişkili görülen öğrenmeler de belirlenmiş, düzeyi ise değerlendirilmemiştir.

Harmanlanmış öğrenme ve eylem araştırması süreci. Harmanlanmış öğrenme, Türk Yükseköğretim Sistemi'nde henüz gelişme döneminde olduğundan, öğrencilerin ve öğreticilerin çoğunluğunun böyle bir öğrenme-öğretme sürecine alışkın olmadıkları söylenebilir. Oysa harmanlanmış öğrenme sunduğu olanaklarla, öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğini artırma konusunda oldukça önemli görülmektedir. Bu bağlamda, öğrenci ve öğreticilere yeni roller ve görevler yükleyen harmanlanmış

öğrenme uygulamalarının yaygınlaşması ve bu yeni rol ve görevlerin benimsenebilmesi için harmanlanmış öğrenmenin derslerde denenmesi gerekmektedir. Yapılan her denemeye harmanlanmış öğrenme sürecinden elde edilen deneyimler bir sonraki uygulamaya yansıtılmalı ve giderek daha etkili harmanlanmış öğrenme-öğretme süreçleri gerçekleştirilmeye çalışılmalıdır. Bu çalışmada gerçekleştirilen iki deneme uygulaması ve asıl uygulama değişik öğrencilerle gerçekleştirildiğinden, öğrenciden çok araştırmacı rolü üstlenen öğreticinin harmanlanmış öğrenmede deneyim kazanmasına, yaşanabilecek değişik sorunları öğrenmesine, öğrencilerin etkileşimlerini ve öğrenmelerini izlemeye dönük veri toplama ve analiz araçları geliştirmesine ve ders planlarını iyileştirmesine katkı sağlamıştır. Oysa öğrencilerin de harmanlanmış öğrenmeye alışmaları için küçük uygulamaların aynı öğrencilerin değişik derslerinde yer alması oldukça yararlı olabilir.

Harmanlanmış öğrenmeye alışkın olmayan öğrenciler, harmanlanmış öğrenmeyi yaşadıkları pek çok durumda çeşitli sorunla karşılaşabilmektedirler. Bu sorunların zamanında belirlenip gerçekçi kararlarla çözümlenmesi, harmanlanmış öğrenme sürecinin öngörülen amaçlarına erişmesi için çok önemlidir. Harmanlanmış öğrenme sürecinde, öğrencilerin önceden tahmin edilemeyen sorunlarına ve gereksinimlerine göre öğrenme sürecinde gerekli düzenlemelerin yapılması önerilmektedir (Bender, 2003; Garrison ve Anderson, 2003). Bu durumda, harmanlanmış öğrenme sürecinin dikkatli biçimde izlenmesi, süreç içinde karşılaşılabilecek sorunların etkili biçimde çözümlenmesi ve dersin planlarında gerekli düzenlemelerin de bu doğrultuda yapılması çok önemlidir. Öğretmen araştırması olarak da görülen eylem araştırması, harmanlanmış öğrenme süreci için gerekli görülen bu tasarım ve tekrar tasarım süreci için en işlevsel yöntem olabilir.

Eylem araştırması süreciyle geliştirilmek istenen harmanlanmış öğrenmede, eylem araştırmasının işlevsel bir yöntem olarak çalışması için, alanyazında önerildiği gibi sistematik ve düzenli veri toplama, analiz etme, karar verme döngüsünü izlemesi gerekmektedir. Bu döngünün ise araştırmacı tarafından tek başına gerçekleştirilmesi bilimsel olmadığı gibi çok olanaklı da değildir. Çünkü eylem araştırması bir ekip çalışmasını gerektirmektedir. Bu ekip çalışmasında uygulama sürecindeki sorunların belirlenmesi ve çözümlenmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, eylem araştırmaları uygulamalarında sorun belirleme ve çözme konularında kurulacak ekibin görevlerinin

çok önemli olduğu söylenebilir. Bu çalışmada, belirtilen ekip çalışması Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ile birlikte altı kişilik ekip, uygulama sürecindeki sorunları belirlemiş ve çözüme ilişkin kararlar almışlardır. Eylem araştırması çalışmalarının çoğunda da bu çalışmada olduğu gibi, düzenli biçimde işletilen böyle bir ekip çalışmasının varlığından bahsedilmektedir. Ancak, bu tür çalışmalarda sorunların araştırmacının kendisi tarafından belirlenmesi ve komite üyelerine sadece alınacak kararlar konusunda danışılması durumunda, belirtilen ekip çalışmasının yeterli olmadığı söylenebilir. Çünkü uygulama süreci sorunlarının belirlenmesinde de komitede üyelerinin araştırmacı ile birlikte sorumluluk alması, uygulama süreci veri analizi bulgularının güvenilirliğini artırmaktadır. Bu nedenle, bu çalışma için kurulan ekibin ismi “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi” olarak belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi, uygulama sürecinde belirlenen sorunlara yönelik eylem kararları alınması konusunda geçerlik çalışmalarını, uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında gerçekleştirilen veri analizi konusunda ise güvenirlilik çalışmalarını gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada da, Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi geçerlik çalışmalarının yansıra, güvenirlilik çalışmalarını da gerçekleştirmiştir. Güvenirlilik çalışmalarında; uygulama sürecinde araştırmacı ile birlikte makro düzey analizleri yapan komite üyeleri, uygulama süreci sonundaki mikro düzey analizlerde de güvenirlilik çalışmaları kapsamında, yöntem bölümünde açıklandığı gibi görev almıştır. Uygulama sonrası güvenirlilik çalışmalarında, analiz süreci öncesinde, araştırmacı komite üyelerine analiz formlarını, veri setini ve nasıl analiz yapılacağı konusunda açıklamaları sunmuştur. Ancak, bazı mikro düzey analizlerde araştırmacı ve komite üyelerinin analiz süreci sonunda görüş ayrılığına düştükleri olmuş, bulgular üzerinde tartışmak için ikinci bir toplantı daha yapmaları gerekmiştir. Oysa analiz sürecinin başında, komite üyelerinin araştırmacı ile birlikte küçük bir veri seti üzerinde birlikte analiz çalışmaları yapmalarının, sonrasında ise geniş veri üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak analizleri gerçekleştirmelerinin daha yararlı olacağı söylenebilir. Çünkü “ön analiz çalışması toplantısı” olarak isimlendirilebilecek bu toplantı, analiz sürecinin detayları konusunda araştırmacıların görüş birliğine varmalarına hizmet edebilir. Ancak, bu çalışmada mikro düzey analizler için “ön analiz çalışması toplantısı” yapılmamış, analiz sürecinde ortaya çıkan görüş ayrılıklarına ilişkin gerekli görüldüğünde analiz

sonrası toplantılarla görüş birliğine varılmaya çalışılmıştır. Öte yandan, “ön analiz çalışması toplantısı” gerçekleştirilmiş olsa da, gerek duyulduğunda komite üyeleri ile analiz sonrası görüş birliğine varmak üzere toplantılar gerçekleştirilebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde eylem araştırması gereklerinin yerine getirilmesi durumunda, öğrencilerin sorunları etkili biçimde çözümlenebileceği için, öğrencilerin memnuniyetlerinin de yükselebileceği söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenmede öğrenci memnuniyeti. Bu çalışmada, uygulama sürecinde ve sonrasında anket ve görüşmelerle toplanan öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin görüşlerinin çoğunlukla olumlu yönde olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin harmanlanmış öğrenme sürecinden memnun oldukları söylenebilir. Caner (2009), Çuhadar (2008) ve Taslacı (2007) da gerçekleştirdikleri harmanlanmış öğrenme uygulamalarında öğrencilerin görüşlerinin olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Harmanlanmış öğrenmeye ilişkin başka çalışmalarda da, öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye ilişkin olumlu görüşleri olduğu, harmanlanmış öğrenmeyi yararlı buldukları ve tercih ettikleri belirlenmiştir (Uluyol ve Karadeniz, 2009; Kistow, 2011). Bu bağlamda, öğrencilerin yüz-yüze ders ekinlikleri ile harmanlanan çevrimiçi öğrenme sürecine yönelik genel olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları belirtilebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin yaşadıkları sorunların, onların bakış açılarıyla belirlenmesinin ve bu sorunların çözümlenmesi yönünde çaba harcanmasının, öğrenci görüşlerini olumlu yönde değiştirdiği söylenebilir. Bu çalışmada, uygulama sürecinde yaşanan sorunları öğrenci bakış açısıyla belirlemeye yönelik çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında; yüz-yüze sınıf etkinliklerine getirilen dilek/şikâyet kutusu, uygulama süreci anketi, uygulama süreci görüşmeleri, öz-değerlendirmeler ile toplanan öğrenci görüşleri sayılabilir. Örneğin, öğrencilerin sanal sınıf etkinlik günlerini ve saatlerini unutmaları konusundaki sorun öğrenci görüşleriyle belirlenen bir sorundur. Bu sorunun çözümüne yönelik uygulanan kısa mesaj ile hatırlatma kararı, öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerine katılımlarını önemli ölçüde artırmıştır. Bu bağlamda, öğrencilerin ifade ettikleri sorunların dikkate alınmasının ve çözümlenmesinin, öğrencilerin derse yönelik görüşlerini olumlu yönde geliştireceği

gibi, derse katılımlarını, etkileşimlerini ve öğrenmelerini de olumlu yönde etkileyebileceği söylenebilir.

Harmanlanmış ve çevrimiçi derslerde öğrenci etkileşimleri ve öğrenme.

Harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkılar sağladığı, yüz-yüze veya çevrimiçi öğrenme süreciyle harmanlanmış öğrenme sürecinin karşılaştırıldığı deneysel çalışmalarla ortaya konulmuştur (Usta, 2007; Ünsal, 2007; Akyol, 2009). Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerine katkısı deneysel bir çalışmayla belirlenmiş olmamakla birlikte, eylem araştırması uygulaması sonunda öğrencilerin öğrenmelerinde anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir. Öğrenme etkinliklerinin kayıtlarının ve öğrenci görüşlerinin analizi sonucunda elde edilen bulgular da bu bulguyu desteklemiştir. Bu bağlamda, bu çalışmanın, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlaması konusunda ilgili alanyazını desteklediği söylenebilir.

Öğrenme sürecinde öğrenenin kendisiyle ve çevresindeki öğelerle etkileşiminin ise onun öğrenmesine katkı sağladığı belirtilmektedir (Senemoğlu, 2002; Bilen, 2002; Şimşek, 2000). Bu görüş, etkileşim ve öğrenmeye ilişkin yapılan çeşitli araştırmalarla da desteklenmektedir (Arbaugh, 2000; Picciano, 2002; Rovai ve Barnum, 2003; LaPointe ve Gunawardena, 2004; Sher, 2009). Bu çalışmada da, öğrencilerin diğer öğrencilerle, dersin öğretim elemanı ve dersin içeriği ile etkileşimlerinin uygulama sürecinde artmasına paralel olarak, öğrencilerin öğrenmelerinin de arttığı görülmüştür. Bu bağlamda, bu çalışmanın da öğrenme ve etkileşim arasındaki yakın ilişkiye bir katkı oluşturduğu söylenebilir.

Yüz-yüze öğrenme ortamlarında olduğu kadar çevrimiçi öğrenme ortamlarında da öğrencilerin etkileşimlerinin sağlanması beklenmektedir. Öğrencilerin etkileşimleri konusunda alanyazında tanımlanan değişik etkileşim türleri içinde öğrenci-öğrenci etkileşimi, akran öğrenmesine hizmet eden önemli bir etkileşim türü olarak görülmektedir. LaPointe ve Gunawardena'nın (2004), bilgisayar temelli iletişim ortamlarındaki akran etkileşimine yönelik çalışmalarında, öğrencilerin algıladıkları öğrenme çıktıları üzerinde algıladıkları akran etkileşiminin güçlü ve doğrudan bir etkisinin olduğu belirtilmiştir. Bu çalışmada da, öğrencilerin görüşlerine göre, öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinin onların öğrenmelerine katkı sağladığı

belirlenmiştir. Özellikle, öğrencilerin bilgi, görüş, deneyim alışverişinde olmalarının ve tartışmalarının öğrenmelerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu bulgu, Gerbic'in (2009) harmanlanmış öğrenmeye ilişkin yaptığı çalışmasında elde ettiği bulgularla da örtüşmektedir. Gerbic de, öğrencilerin forum tartışmalarında diğer öğrencilerin bakış açılarını öğrenmelerinin ve öğrenciler arasında gerçekleşen tartışmaların öğrenmelerini etkilediğini belirtmiştir.

Forum tartışmaları, farklı-zamanlı olma özelliğinin sağladığı esneklikler sayesinde pek çok harmanlanmış öğrenme sürecinde yer almaktadır. Gerbic'in (2009) çalışmasında olduğu gibi, Kuzu'nun (2005) ve Caner'in (2009) çalışmalarında da farklı-zamanlı çevrimiçi tartışmaların öğrenme sürecine kattığı değere ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda, farklı-zamanlı forum tartışmalarının öğrenme sürecinde öğrencilerin daha derinlemesine düşünmesine olanak verdiği, öğrenme süreçlerine katkı sağladığı söylenebilir. Bu çalışmada gerçekleştirilen tartışma forumu etkinliklerinde, bilişsel alana yönelik uygulama ve analiz düzeyinde öğrenmelerin belirlenmiş olmasının, forum tartışmalarının öğrenme sürecine katkısı konusunda alanyazını desteklediği söylenebilir. Bu çalışmanın alanyazına bir başka katkısı ise, tartışma forumlarında düzenlenebilecek değişik etkinlikler konusundadır. Çünkü bu çalışmayla dört değişik forum etkinliği uygulanmış ve her etkinlikte öğrencilerin içeriğe ilişkin değişik paylaşımlarının olması sağlanmıştır. Örneğin, dersin içeriğine ilişkin soruların ve yanıtların en çok açık-uçlu soru oluşturma ve yanıtlama etkinliğinde paylaşılması istenmiş ve bu doğrultuda bir sonuca erişilmiştir. Öğrenciler kendileri için en uygun forum etkinliklerine katılarak görüşlerini özgür biçimde ifade etmişlerdir. Bununla birlikte, öğrenci görüşlerine göre, yüz-yüze sınıfta görüşlerini ifade etmekten çekinen öğrencilerin tartışma forumlarında rahatlıkla görüş belirttikleri bulgusu elde edilmiştir. Bu bulgu, Gerbic'in (2009) çalışmasında da ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, tartışma forumlarının harmanlanmış öğrenme süreci için önemli bir bileşen olduğu söylenebilir.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde tartışma forumlarından en üst düzeyde yarar sağlamak için ise öğrencilerin tartışmalara açık katılım sergilemelerinin gerekli olduğu belirtilebilir. Bu çalışmada, tartışma forumlarında gerçekleşen etkileşimlerinin nasıl olduğunun belirlenmesinde, öğrencilerin açık katılımları dikkate alınmıştır. Başka bir deyişle, öğrencilerin tartışmalara katılmış olmaları için tartışma forumlarına ileti göndermeleri gerekli görülmüştür. Öğrencilerin öğrenme etkinliklere açık katılım

sergilemelerinin öğrenme sürecinin niteliğini artırdığı bilinmektedir. Rovai ve Barnum (2003) da çalışmalarında, öğrencilerin çevrimiçi tartışmalara açık katılım sergilemelerinin öğrenmelerini anlamlı şekilde yordadığını belirtmişlerdir. Picciano'nun çalışmasında (2002) ise, öğrencilerin forum tartışmalarına katılımlarını belirlemek için gönderdikleri ileti sayısı belirlenmiş ve öğrencilerin tartışmalara yüksek düzeye katılımları ile ödev performansları arasında ilişki bulunmuştur. Bu bağlamda, bu çalışmada, tartışmalara ileti göndererek açık biçimde katılmak, tartışma forumlarında etkileşimde bulunmak için önkoşul olarak değerlendirilmiştir.

Etkileşime yönelik analizlerin yapıldığı bu çalışmada ise tartışma forumlarına gönderilen ileti sayılarından çok, iletilerin hangi iletilere yanıt olarak gönderildiği ve iletilerin içerikleri dikkate alınmıştır. Ancak, Rovai ve Barnum (2003) ise çalışmalarında, öğrencilerin etkileşimlerini belirlemek için öğrenme yönetim sisteminin kayıtlarını dikkate aldıklarını, bu kayıtlar kapsamında tartışmalara açık katılımı, tartışma forumuna gönderilen ileti sayısı ile örtük katılımı ise tartışma forumuna erişim sayısı ile belirlediklerini ifade etmişlerdir. Gerçekte, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine örtük katılımları da bir etkileşim türü olarak değerlendirilse de (Devries ve Wheeler, 1996; Sutton, 2001), özellikle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimi için yeterli bir kanıt teşkil etmeyebilir. Bu kapsamda, öğrencilerin özellikle öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerinin belirlenmesinde açık katılıma bakılmasının ve ileti sayıları ile birlikte iletilerin içeriğinin incelenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin tartışma forumu etkinliklerine ileti göndererek açık katılım sergilemelerinin, öğrencilerin tartışmaya katılım konusunda birbirlerini güdüleyebileceği belirtilebilir ya da tersi durumda öğrencilerin katılma isteklerinin azalabileceği öngörülebilir. Bu çalışmada, öğrencilerden bazıları çevrimiçi etkinliklerde bazen diğer öğrencilerden dönüt almamalarını önemli bir sorun olarak ifade etmişlerdir. Küçük (2010) de çalışmasında, farklı-zamanlı tartışmalarda öğrencilere zamanında ve nitelikli yanıtlar gelmediğinde önemsenmediklerini düşündüklerini ifade etmiştir. Bu bağlamda, farklı-zamanlı tartışma etkinliklerinde anında dönüt alma olanağının sınırlı olmasının kimi zaman sorun oluşturabilmesi nedeniyle, öğrencilerin tartışmalara zamanında ve açık katılım sergileyerek katılmaları konusunda yönlendirilmeleri önemlidir.

Farklı-zamanlı çevrimiçi öğrenme ortamları arasında tartışma forumları kadar çok tercih edilen bir öğrenme ortamı olmasa da, blog sayfalarını da belirtmekte yarar görülmektedir. İnternet kullanıcıları arasında hızla yaygınlaşan blog sayfaları, ücretsiz olmaları nedeniyle de pek çok eğitimci tarafından tercih edilmektedir. Çuhadar (2008) ve Taslacı (2007) de tez çalışmalarında harmanlanmış öğrenme sürecinde blog etkinliklerine yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu çalışmalarda blog etkinliğine ilişkin öğrencilerin olumlu görüşlere sahip olduğu (Taslacı 2007) ve bu etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerine, akademik başarılarına, etkileşimlerine ve özellikle görsel materyal paylaşımıyla öğrenci-içerik etkileşimine katkı sağladığı (Çuhadar, 2008) ifade edilmiştir. Bu çalışmada, blog etkinliklerine ilişkin elde edilen bulguların da belirtilen diğer araştırmaların bulgularını desteklediği söylenebilir. Ayrıca, bu çalışmada blog etkinliğinin kapsamının genişletilmesiyle öğrenciler için sınıf gazetesi gibi bir görünüme bürünmesinin öğrencilerin etkileşimlerini artırdığı görülmüştür.

Harmanlanmış öğrenme sürecinde farklı-zamanlı etkinlikler olduğu gibi, eş-zamanlı etkinlikler de yer almaktadır. Eş-zamanlı etkinlikler içinde ise yüz-yüze sınıf etkinlikleri çok önemli bir yere sahiptir. Bu çalışmada gerçekleştirilen yüz-yüze sınıf etkinlikleri, özellikle öğrencileri çevrimiçi etkinliklere yönlendirme, güdülendirme ve öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin uygulamalar yapma konularında çok yararlı olmuştur. Bu çalışmada, üç saatlik yüz-yüze ders saati iki saate indirilmiş ve öğrencilerin arta kalan bir saatlerini eş-zamanlı ve farklı-zamanlı çevrimiçi etkinlikler için harcamaları istenmiştir. Bu nedenle de, öğrencilere çevrimiçi etkinliklerin getirdiği yük azaltılmıştır. Ancak, yüz-yüze dersin saat 15.00'de başlatılması önemli bir sorun olmuştur. Çünkü öğrenciler derse yorgun gelmişlerdir. Bu soruna çözüm olması için yüz-yüze ders etkinliklerine ısınma etkinlikleri eklenmiş ve ders anlatım süreci kısaltılmıştır. Bu sayede daha keyifli hale gelen öğrenme sürecinde, özellikle ısınma etkinliklerinin öğrencileri derse katılmaya istekli hale getirdiği gözlenmiştir. Bu çalışmada, ısınma etkinlikleri, örnek olay incelemeleri, küçük grup çalışmaları, büyük grup tartışmaları, beyin fırtınası, yaratıcı drama gibi yöntem ve teknikler ile gerçekleştirilen yüz-yüze sınıf derslerinin öğrencilerin etkileşimlerine ve öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı da görülmüştür.

Eş-zamanlı etkinliklerin çevrimiçi boyutunda ise eş-zamanlı sesli konferans, video konferans, sohbet gibi etkinliklere yer verilmektedir. Bu çalışmada ise, eş-zamanlı

çevrimiçi etkinlikler kapsamında sanal sınıf etkinlikleri gerçekleştirilmiş ve öğretim elemanı sanal sınıflarda öğrencilere çoğunlukla sesli ileti gönderirken öğrenciler öğrenme sürecine yazılı iletilerle katılmışlardır. Öğretim elemanının sesli ileti göndermesi öğrenciler tarafından da yararlı bulunmuştur. Öğrencilerin yazılı ileti göndermesi konusunda ise zaman zaman sorunlar yaşandığı gözlenmiştir. Etkinliğe katılan öğrenci sayısı ile ilişkili olan bu sorunla, özellikle katılımın 7-8 kişinin üzerinde olduğu zamanlarda karşılaşılmıştır. Gerçekten de sanal sınıfta tartışmaların oldukça canlı ve öğrencilerin çok etkin oldukları, ardı arkasına pek çok yazılı ileti gönderdikleri gözlenmiştir. Tartışmaları yöneten öğretim elemanı, yazılan her iletiye dönüt vermeye çalışmış ve yazılan iletileri sesli olarak öğrencilere tekrar etmiştir. Gerek öğrenciler, gerekse öğretim elemanı için oldukça yorucu olan sanal sınıf etkinliklerinin 20-30 dakikada tamamlanmasına çalışılmıştır. Öğrenci sayısının 7-8'i aştığı durumlarda ise etkinliğin süresinin 40 dakikayı bulduğu olmuştur. 40 dakika ise böylesine yorucu bir etkinlik için oldukça uzun bir süredir denilebilir. Bu nedenle, sanal sınıfa katılan öğrenci sayısının ve etkinlik süresinin sınırlandırılmanda yarar görülmektedir. Bender de (2003), eş-zamanlı çevrimiçi etkinliklere katılanların sayısının beşi geçmemesini önermiştir.

Eş-zamanlı ve farklı-zamanlı tüm öğrenme etkinliklerinde öğrencilerin diğer öğrencilerle, dersin içeriğiyle ve dersin öğretim elemanı ile etkileşim süreçlerini planlayan, yöneten ve yönlendirenin öğretim elemanı olduğunu söylemek mümkündür. Kearsley'e göre (2000), çevrimiçi sınıflarda bir öğreticinin en önemli görevi yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve etkileşimini sağlamaktır (aktaran: Conrad ve Donaldson, 2004). Öğretim elemanının yerinin gerek yüz-yüze gerekse harmanlanmış öğrenme süreçleri için önemli olduğu Ünsal'ın (2007) çalışmasında da ortaya konulmuştur. Bu çalışmada da, dersin öğretim elemanının öğrencilerin etkileşimlerini artırmaya dönük harcadığı çabanın, verdiği düzenli dönütlerin ve öğrencilere sunduğu yönlendirmelerin, sadece öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerini değil, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-içerik etkileşimlerini ve öğrenmelerini de artırdığı söylenebilir. Gülbahar'ın (2002) çalışmasında da, web-destekli öğretim ortamında öğrencilere yönlendirmelerin yapılmasının önemli olduğu belirtilmiş; Arbaugh'un (2000) çalışmasında ise öğreticinin etkileşimi sağlamaya dönük harcadığı çabanın, öğrencilerin öğrenmesi için önemli olduğunu ortaya konulmuştur. Bu bağlamda, öğretim elemanının öğrencilerin

etkileşimlerini artırmaya ve dersini etkili hale getirmeye yönelik harcadığı çabanın ve yönlendirmelerinin daha üst düzey etkileşimlerin ve öğrenmelerin gerçekleşmesi için önemli olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin dersin içeriği ile olan etkileşimlerinin ise öğrenmeleri için gerekli görüldüğü ve dersin içeriği üzerinde düşünülmeyen bir öğrenme sürecinde kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmeyeceği söylenebilir. Dersin içeriği kapsamında ele alınan konuların öğrencilerin geçmiş yaşantılarıyla ilişkisi oranında öğrencilerin etkileşimlerinin artabileceği ifade edilebilir. Çünkü bu çalışmada öğrenciler kendi yaşantıları ile ilişkilendirdikleri ders konularında harmanlanmış öğrenme süreci etkinliklerine daha çok katılmışlar ve paylaştıkları akademik bilgilerle, kişisel görüşleriyle ve deneyimleriyle, oluşturdukları örnek olaylarla dersin içeriğine daha çok katkı getirmişlerdir. Bu bağlamda, ders konuları içinde özellikle kuramsal olanların mümkün olduğunca somutlaştırılarak öğrencilere sunulması ve gerçek yaşamla ilişki kurulması öğrenci-içerik etkileşimlerini olduğu kadar öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretim elemanı etkileşimlerini de artırabilir. Bunun gerçekleşmediği durumda ise; öğrencilerin ders etkinliklerine katılımları ve bu doğrultuda da etkileşim düzeyleri azalabilir. Öğrencilerin dersin içeriğine katkılarının artması ve etkinliklere daha fazla açık katılım sergilemeleri için ders kapsamında işlenen konuların çok dikkatli biçimde düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretim elemanı ve öğrenci-içerik etkileşimlerinin sağlanması, bu doğrultuda düzenlenecek ders etkinlikleri ile gerçekleşebilir. Öğrencilere sunulan etkinlikler ise öğrenciler için keyifli ve öğrenme özelliklerine uygun bir öğrenme süreci tasarlanarak sunulmalıdır.

Öğrenme özelliklerine uygun öğrenme sürecinin tasarlanması. Öğrencilerin öğrenme sürecinde değişik öğrenme tercihleri olduğu ve bu tercihleri doğrultusunda öğrenme süreçlerinde izledikleri yolların da değiştiği bilinmektedir. Bu çalışmada da, öğrenme sürecinde öğrencilerin değişik öğrenme özelliklerinin olabileceği öngörülmüş ve öğrencilere Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde değişik etkinlikler sunulmuştur. Öğrencilerin kendilerine sunulan etkinlikleri öğrenme özelliklerini gözeterik seçmeleri istendiğinde, etkinliklerin değişik öğrenciler tarafından seçildiği, seçilmeyen bir etkinliğin olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte, öğrencilerin

görüşlerine göre, etkinlik seçimlerinde en çok öğrenme özelliklerinin dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu kapsamda, öğrencilerin değişik öğrenme özellikleri olabileceği öngörüsü de desteklenmiştir. Gülhabar'ın (2002) çalışmasında da, öğrencilerin öğrenme süreçlerini düzenlerken değişik tercihlerinin olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu çalışmada, öğrenciler seçtikleri etkinliklerin kendilerinin öğrenme özelliklerine büyük ölçüde uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgulara göre, öğrenciler öğrenme sürecinde değişik öğrenme tercihlerine sahip olup, öğrenme özelliklerine uygun etkinlikler önerildiğinde kendi öğrenme süreçlerini düzenleyebilmektedirler.

Bu çalışmada, öğrencilerin kendilerine sunulan ders etkinlikleri konusunda çoğunlukla olumlu yönde görüş belirtmelerinin ve etkinliklerin öğrenme süreçlerine katkılarının olduğunu ifade etmelerinin, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun öğrenme etkinlikleri düzenlemenin önemini gösterdiği söylenebilir. Allen ve diğerlerinin (2006), yüz-yüze ve uzaktan öğrenme süreçlerine ilişkin yaptıkları meta-analiz çalışmasında, öğrencilerin memnuniyetlerinin kendi tercih ettikleri öğrenme stillerine uygun eğitsel yapılarda daha üst düzeyde olduğu belirtilmiştir. Öğrenme stilleri ile eşleşen öğrenme süreçlerinin öğrencilerin memnuniyetlerine ve öğrenmelerine katkı sağladığı başka araştırmalarla da ortaya konulmuştur (Buck ve Sena, 2001; Ford ve Chen, 2001; Bajraktarevic ve diğerleri, 2003; Popescu, 2010; Bachari ve diğerleri, 2011).

Tüm bu tartışmalara dayalı olarak, öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun ve etkileşimlerini geliştirmeye yönelik harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin öğrencilere sunulmasının ve öğrencilerin kendi öğrenme yaşantılarını düzenlemeleri konusunda onlara gerekli yönlendirmelerin yapılmasının, onların öğrenmelerinin ve öğrenme düzeylerinin geliştirilmesinde yararlı olabileceği söylenebilir. Üstelik bu süreçte eylem araştırmasıyla tasarım ve tekrar tasarıma gidilmesinin, uygulanan programın etkililiğini artırmaya da hizmet ettiği belirtilebilir. Bu nedenle, bu çalışmada gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme-öğretme sürecinin, araştırma bulguları ve sonuçlarının, harmanlanmış öğrenme ile gerçekleştirilmesi planlanan eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesinde program geliştirme uzmanlarına ışık tutması beklenmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada sunulan öneriler; araştırma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya dönük geliştirilen öneriler ile ileri araştırmalar için geliştirilen öneriler olmak üzere iki grupta toplanmıştır:

Araştırma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak uygulamaya dönük geliştirilen öneriler:

- ***Harmanlanmış öğrenme sürecine öğrencileri hazırlamak için verilen eğitimlerin en az iki haftaya yayılması:*** Bu çalışmada hazırlayıcı eğitimler bir hafta içinde tamamlanmıştır. Bu durum, öğrenciler için çok yeni olan uygulamaların daha zor anlaşılmasına neden olmuştur. Bu nedenle, öğrencilere sunulacak hazırlayıcı eğitimlerin bu çalışmada olduğu gibi bilgisayar laboratuvarında öğretim elemanı gözetiminde ve en az iki haftalık süreçte gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- ***Öğrencilere öğrenme stilleri ve öğrenme özellikleri ile ilgili yapılan açıklamaların ve yönlendirmelerin hazırlayıcı eğitimlerle ve hazırlanan kitapçıklarla öğrencilere sunulması:*** Öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun olarak kendi öğrenme süreçlerini planlamalarının istendiği durumlarda, öğrencilerin öğrenme özelliklerine ilişkin bilgiler bu çalışmadaki gibi öğrencilere sunulabilir. Bu çalışmada öğrenciler için bir kitapçık hazırlanmıştır. Hazırlayıcı eğitimlerin de bir bölümünü öğrenme özelliklerine yönelik eğitimler oluşturmuştur. Bu bağlamda, öğrencilere iyi yapılandırılmış bir süreçte ve materyal desteği ile öğrenme stilleri ve özellikleri açıklanabilir.
- ***Harmanlanmış öğrenmeyle ilk kez karşılaşan öğrenci ve öğretim elemanlarının değişik derslerde harmanlanmış öğrenmeyi denemeleri:*** Harmanlanmış öğrenmeyle ilk kez karşılaşan bir öğrenci grubuyla yapılacak eğitsel ve bilimsel çalışmaların öncesinde en az bir ay öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeyi denemeleri sağlanabilir. Bu denemelerde daha çok sosyal konulardaki paylaşımlara ağırlık verilerek öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine ısınmaları sağlanabilir.
- ***Uygulama süreci içinde eş-zamanlı ders etkinliklerinin çeşitli nedenlerle kesintiye uğraması durumunda, farklı-zamanlı etkinliklerin sayısının***

azaltılması: Eş-zamanlı öğrenme-öğretme sürecinin arasınay ve tatil haftaları nedeniyle kesintiye uğradığı bu çalışmada, farklı-zamanlı çevrimiçi ders etkinliklerinin kesintisiz devam edilmesi kararı alınmış, ancak öğrencilerin bu sürede etkinliklere katılımları çok az olmuştur. Bu nedenle, böyle kesintilerin olması durumunda farklı-zamanlı ders etkinliklerinin sayısının azaltılması ve katılan öğrencilerin bir etkinlikte toplanması uygun olacaktır.

- **Eş-zamanlı tüm ders etkinlikleri için öğrencilere hatırlatma mesajlarının gönderilmesi:** Bu çalışmada yüz-yüze ders etkinliklerinde pek çok kez hatırlatılmasına ve öğrencilere uygun dört etkinlik saati belirlenmesine karşın öğrencilerin sanal sınıf etkinliklerini unuttukları belirlenmiştir. Bu durumun başka uygulamalarda da gerçekleşebileceği düşünüldüğünde, öğrenci cep telefonlarına kısa mesaj gönderme, dersin çevrimiçi duyurular bölümüne her hafta yeni bir duyuru olarak yazma, öğrencilerin sık kullandıkları sosyal paylaşım sitelerine duyuru yazma gibi değişik yollarla öğrencilerin her sanal sınıf etkinliğine davet edilmesi önerilebilir.
- **Yüz-yüze sınıfta olduğu gibi, çevrimiçi öğrenme ortamlarında da ısınma etkinliklerine yer verilmesi:** Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine alışmaları için ders ile ilgili etkinliklere geçmeden önce küçük ısınma etkinliklerine yer verilebilir.
- **Sanal sınıflara katılan öğrenci sayısının 6-7 ile, süresinin ise 20-30 dakika ile sınırlandırılması ve her öğrencinin haftada bir kez bu tür bir etkinliğe katılması:** Sanal sınıf etkinliklerindeki hızlı iletişim süreci ve her öğrenciye dönüt verme gereksinimi nedenleriyle, katılan öğrenci sayısının ve uygulama sürecinin sınırlandırılması önerilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin katılabilecekleri zamanlara göre birden çok etkinlik saati belirlenerek her öğrenci bu etkinliğe haftada bir kez katılmaya yönlendirilmelidir. Ancak, bir öğreticinin sorumluluğundaki harmanlanmış derste, öğreticinin iş yükünün de dikkate alınması ve gerektiğinde ekiple öğretimin gerçekleştirilmesi önerilebilir.
- **Ekiple öğretimin gerçekleştirilmesi:** Öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygun çeşitli harmanlanmış öğrenme etkinlikleri sunmak bir öğretici için oldukça fazla iş yükü getirebilmektedir. Bu nedenle, öğreticilerin iş yüklerinin azaltılması ve

öğrenci-öğretim elemanı etkileşiminin daha etkili biçimde gerçekleşmesi için eklele öğretim yöntemi önerilebilir.

- ***Sanal sınıf etkinliklerinde rol yapma gibi değişik öğretim yöntemlerine de yer verilmesi:*** Sanal sınıf etkinliklerinde bu araştırmada olduğu gibi, örnek olay incelemesi, soru-yanıt gibi yöntem ve tekniklerle birlikte rol yapma, münazara gibi etkinliklere de yer verilebilir. Ayrıca, öğrencilerin de sanal sınıf etkinliklerini yönetmelerine izin verilebilir.
- ***Blog uygulamasıyla yapılacak ders etkinliklerinde öğrencilerin ders konusu ile ilişkili olan güncel konularda paylaşımlarda bulunmaları:*** Blog uygulamasının sağladığı olanaklar dikkate alındığında, öğrenciler resim, fotoğraf, karikatür, video, yazı, şiir gibi çok çeşitli türde görsel ve sözel materyalleri paylaşabilirler. Öğrencilerin bu olanakları kullanmaları blog sayfasını renklendirebileceği gibi, öğrencilerin ilgilerini de çekebilir. Bununla birlikte, dersin blog etkinliklerinde ders konuları ile ilgili güncel konuların paylaşılması konusunda öğrencilerin yönlendirilmesi gerekmektedir.
- ***Birden çok tartışma forumunun kullanılması durumunda, forum listesindeki sıralamanın zaman zaman değiştirilmesi:*** Bu araştırmada olduğu gibi, öğrencilere değişik konularda tartışmaları için birden çok tartışma forumu sunulduğunda ve bu forumlar bir liste olarak öğrencinin karşısına çıktığında genellikle öğrenciler en üstteki forumlara girebilirler. Bu nedenle, forumların sıralanışı zaman zaman değiştirilerek en alttakiler üst sıralara getirilmelidir. Bu araştırmadaki gibi, öğrencilerin öğrenme tercihlerine uygun forum etkinliği seçmeleri durumunda ise, öğrencilerin tercih ettikleri forumların daha görünür hale getirilmesi önerilebilir.
- ***Öğrencilerin farklı-zamanlı etkinliklere zamanında ve açık katılım sergileyerek katılmaları konusunda yönlendirilmeleri:*** Farklı-zamanlı ders etkinliklerinde öğrenciler gönderdikleri iletilere çoğu zaman anında dönüt alamamaktadırlar. Bu durum, farklı-zamanlı öğrenmenin sunduğu esnekliğin getirdiği bir sınırlılık olarak düşünülebilir. Bu nedenle öğrenciler, farklı-zamanlı etkinliklere zamanında katılmaları ve etkinlikler için sunulan ortamlarda sadece iletileri okumakla kalmayıp etkinliğe açık katılım sergilemeleri konusunda yönlendirilmeleri önerilebilir.

- ***Yüz-yüze sınıf etkinlik kayıtları için sınıfta birden çok kayıt cihazı bulundurulması:*** Çevrimiçi öğrenme etkinliklerinde gerçekleşen tüm etkileşimler kayıt altına alınabilmektedir. Ancak, yüz-yüze sınıf etkinliklerinde özellikle grup çalışmalarının yapıldığı süreçlerde, sınıfta hareket halindeki bir adet kameranın her grup çalışmasını aynı anda kayıt altına alması çok olanaklı değildir. Bu nedenle, sınıfın değişik köşelerine ses ve görüntü kayıt cihazlarının öğrencilerin yazılı izinleri alınarak yerleştirilmesi önerilebilir.

İleri araştırmalar için geliştirilen öneriler:

- ***Eylem araştırması sürecini izleyen bir komitenin olması:*** İleride yapılacak eylem araştırmalarında, uygulama sürecinde belirlenen sorunların ve sorunların çözümüne ilişkin eylem kararlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını birlikte yürütebilecek bir komiteyle gerçekleştirilmesi uygun olacaktır. Bu komitenin isminin ise bu araştırmada olduğu gibi “Geçerlik ve Güvenirlik Komitesi” olması önerilebilir.
- ***Nitel veriler üzerinde mikro düzey analizler için yapılacak güvenirlik çalışmaları için “ön analiz çalışması toplantısı” yapılması:*** İleride yapılacak nitel araştırmalarda, detaylı analiz bulgularına yönelik yapılacak güvenirlik çalışmasında, küçük bir veri seti üzerinde araştırmacıların öncelikle birlikte analiz yapmaları, analiz sürecini kavradıktan sonra bağımsız analizlerini daha geniş veri seti ile sürdürmeleri daha etkili olacaktır.
- ***Öğrenci etkileşimlerinin analizi için çevrimiçi öğrenme ortamlarına gönderilen ileti sayıları dışında iletilerin içeriğinin de incelenmesi:*** Öğrencilerin çevrimiçi öğrenme etkinliklerine açık katılım sergilemeleri etkileşim için önemli bir kanıt oluşturmakla birlikte, etkileşimin nasıl gerçekleştiğinin belirlenebilmesi için öğrencilerin gönderdikleri iletilerin içeriğinin başka araştırmalarda da incelenmesi oldukça önemlidir. Bu incelemelerde öğrencilerin etkileşimlerinin “nasıl?” olduğu sorusuyla birlikte “kiminle?” sorusuna da yanıt aranarak daha detaylı etkileşim analizleri yapılabilir.
- ***Öğrencilerin öğrenme düzeylerine ilişkin analizlerde, öğrenmelerinin hangi konularda olduğunun incelenmesi:*** Bu çalışmada, öğrenme etkinlikleri

kayıtlarının analizinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri belirlenmiş, ancak öğrenmelerin hangi konularda gerçekleştiği belirlenmemiştir. İleride yapılacak araştırmalarda öğrencilerin öğrenme konuları da incelenerek belirtke tablosu üzerinde işaretlemeler yapılabilir, başarı testi bulguları ile daha detaylı karşılaştırmalar gerçekleştirilebilir.

- ***Öğrencilerin çevrimiçi etkinliklere açık ve örtük katılımları ile öğrenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi:*** Öğrencilerin çevrimiçi ders etkinliklerine açık katılımlarını gösteren ileti sayıları ile örtük katılımlarını gösteren erişim sayıları kayıt altına alınabilmektedir. Bu nicel veri ile öğrencilerin öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki incelenerek çevrimiçi etkinliklere açık katılım sergilemenin öğrenme sürecindeki yeri istatistiksel olarak araştırılabilir.
- ***Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik tutumlarının uygulama öncesinde, sürecinde ve sonrasında nasıl değiştiğinin belirlenmesi için tutum ölçeklerinin kullanılması:*** Öğrencilerin harmanlanmış öğrenmeye yönelik tutumlarının, bu amaç doğrultusunda geliştirilmiş tutum ölçekleri ile uygulama öncesinde, sürecinde ve sonunda belirlenmesi ileri araştırmalar için önerilebilir.
- ***Felder-Silverman Öğrenme Stili Modeli çerçevesinde bu çalışmada geliştirilen ders etkinliklerinin, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi dışındaki başka derslerde kullanımına yönelik çalışmalar yapılması:*** Bu ders için geliştirilen etkinliklerin başka derslere de uyarlanabileceği öngörülmekle birlikte bunun bilimsel çalışmalarla incelenmesi önerilebilir.
- ***Bu çalışmada uygulanan etkinliklerin uyarlanabilir öğrenme sistemleri içinde kullanımının incelenmesi:*** Öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre uyarlanabilir çevrimiçi öğrenme için geliştirilen sistemlerde, bu çalışma için geliştirilen çevrimiçi ders etkinliklerinin kullanılması ve bu uygulamanın bilimsel yöntemlerle değerlendirilmesi önerilebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin öğrenme özelliklerini otomatik olarak belirleyen sistemlerle bütünleşik biçimde kullanımı da araştırılabilir. Böylece öğrencilerin öğrenme sürecindeki davranışları incelenerek kendi öğrenme özelliklerine uygun etkinlikler otomatik olarak belirlenebilir ve öğrencilere önerilebilir. Öğrenciler sistem tarafından kendilerine önerilen etkinlikleri seçebilir veya kendi tercihleri

doğrultusunda öğrenme özelliklerine uygun olmayan etkinliklere de yönelebilirler. Bu sürecin detaylı biçimde incelenmesi ise çevrimiçi öğrenmede öğrenme özellikleri ve tercihleri konusunda alanyazına önemli katkılar getirebilir.

- **Öğrencilerin etkileşim ve öğrenme düzeylerinin öğrenme stillerine göre detaylı olarak incelenmesi:** Öğrencilerin öğrenme stilleri geçerli ve güvenilir bir ölçek ile belirlenebilir ve öğrenci etkileşimleri ile öğrenme düzeylerinin harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenme stillerine göre nasıl değiştiği incelenebilir.
- **Öğrencilerin öğrenme tercihleri ile öğrenme stili ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması:** Temel alınan bir öğrenme stili modeli çerçevesinde harmanlanmış öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi ve bu araştırmadaki gibi öğrencilerin tercihlerine sunulması durumunda, öğrencilerin tercihleri ile öğrenme stili ölçeği sonuçları karşılaştırılabilir. Böyle bir karşılaştırma, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına katkı getirebilir.
- **Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerini ölçmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmasının yapılması:** Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin öğrenme düzeylerinin ölçüldüğü gibi etkileşim düzeylerinin de ölçülmesi, etkileşim ve öğrenme ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayabilir. Ancak alanyazında harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin etkileşimlerini ölçmeye yönelik bir ölçeğe rastlanmamıştır. Bu nedenle, Türkiye’de harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimlerini ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılabilir.
- **Öğrencilerin öğrenme özellikleri ile birlikte başka bireysel farklılıklarını da dikkate alan harmanlanmış öğrenme araştırmaları gerçekleştirilebilir:** Öğrencilerin öğrenme stilleri ile birlikte öğrenme düzeyleri, ilgileri, çoklu zekâ alanları gibi değişik bireysel farklılıkları da dikkate alınabilir ve daha etkili harmanlanmış öğrenme uygulamaları araştırılabilir.

Özetle, araştırmanın son bölümünü oluşturan sonuç, tartışma ve öneriler bölümünde ilk olarak, araştırmada elde edilen sonuçlar, araştırma sorularının her biri için ayrı ayrı verilmiştir. Araştırmada, öğrencilerin derse katılımları ve etkileşimleri konusunda çeşitli

sorunlar yaşandığı ve bu sorunların işlevsel kararlarla çözümlendiği, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeyleri ile öğrenmelerinin uygulama sürecinde gelişme gösterdiği, öğrencilerin derse katılımları arttıkça etkileşimlerinin de arttığı ve üç etkileşim türünün birlikte gelişme gösterdiği belirlenmiştir. Bu çalışmada gerçekleştirilen harmanlanmış öğrenme uygulamasının, öğrencilerin etkileşimlerinin ve öğrenme düzeylerinin artmasında oldukça etkili olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma yöntemi, bulguları ve sonuçları ile ilişkili tartışma ise dört konuda gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk olarak harmanlanmış öğrenme ve eylem araştırması, ikinci sırada harmanlanmış öğrenmede öğrenci memnuniyeti, üçüncü olarak öğrenci etkileşimleri ile öğrenme ve son olarak öğrenme özelliklerine uygun öğrenme sürecinin tasarlanması konularına yer verilmiştir. Bu araştırmanın harmanlanmış öğrenmeye ilişkin eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesine katkı sağlayabileceği vurgulanmıştır. Son olarak da araştırmanın yöntemi, bulguları ve sonuçları ile ilişkili olarak uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

EKLER

	Sayfa
EK 1- Hazırlayıcı Eğitim Planından Örnek.....	326
EK 2- Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Başarı Testinden Örnek.....	330
EK 3- Öğrenci Kitapçığı Ders Etkinliklerine İlişkin Açıklamalardan Bir Örnek.....	331
EK 4- Haftalık Değerlendirmeler İçin Makro Analiz Formları Örnekleri...	333
EK 5- Haftalık Ders Planlarından Örnek.....	335
EK 6- Kişisel Bilgiler Formu.....	338
EK 7- Başarı Testi Geliştirme Süreci Belirtke Tablosu.....	340
EK 8- İlk Deneme Başarı Testi T-Testi Sonuçları ve Madde Analizi Bulguları.....	341
EK 9- Etkinlik Seçim Formu.....	344
EK 10- Öğrenme-Öğretme Sürecinde Öğrencilerin Etkinliklere ve Etkileşimlerine İlişkin Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu.....	346
EK 11- Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine İlişkin Öz-Değerlendirme Formu.....	348
EK 12- Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Etkinliklerine Öğrenci Katılımına İlişkin Öğretici Değerlendirme Formları.....	350
EK 13- Yüz-Yüze Dersi Değerlendirme ve Çevrimiçi Etkinliklere Katılma/Katılmama Nedenleri Anketi.....	353
EK 14- Dilek/Şikâyet Kutusuna Atılan Görüşler.....	354
EK 15- Araştırmacı Günlüğü ve Alan Notlarından Örnekler.....	355
EK 16- GGKT Klasöründen Bir Dosya Örneği.....	356
EK 17- Yüz-Yüze Ders Süreci Öğrenci Çalışma Kâğıtları Örneği.....	357
EK 18- Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirleme Anketi.....	358
EK 19- Öğrencilerin Etkileşimleri ve Öğrenmeleri ile İlgili Görüşlerini Belirlemeye Yönelik Görüşme Formu.....	360
EK 20- Öğrencilerin Etkileşimlerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formundan Bir Örnek.....	362

EK 21-	Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Analiz Formu.....	363
EK 22-	Eylem Araştırması Uygulaması Resmi İzin Belgesi.....	366
EK 23-	Öğrenci İzin Formu.....	367

EK 1 - HAZIRLAYICI EĞİTİM PLANINDAN ÖRNEK

HAZIRLAYICI EĞİTİM - 1

Birinci Bölüm

Bu bölümde ders planına ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

Okul	: Anadolu Üniversitesi
Dersin Adı	: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi
Şube-Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğrencileri
Ders Süresi	: 50+50+50 Dakika (3 Ders Saati)

Ders Tarihi ve Saati	: 29 Eylül 2010 Saat 15.00-18.00 (Grup 1), 30 Eylül 2010 Saat 15.00- 18.00 (Grup 2)

İkinci Bölüm

Dersin Amaç ve Davranışları

Dersin amaçları ve her bir amaca ilişkin davranışları şunlardır:

1. **Amaç:** Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi
 - Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için önemli olan kavramları söyleme/
 - Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi ile ilgili kavramları gösteren bir liste hazırlama
2. **Amaç:** Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramların birbiri ile ilişkisini kavrayabilme
 - Verilen kavramların birbiri ile ilişkisini yazma
 - Verilen kavramların birbiri ile ilişkisini bir kavram haritası üzerine gösterme
3. **Amaç:** Ders etkinliklerini öğrenme stili modeli ve kendi öğrenme özellikleri ile ilişkilendirebilme
 - Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modelinde öğrenme sürecinin nasıl tanımlandığını açıklama
 - Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeline göre öğrenme sürecini şekil çizerek açıklama

- Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modelindeki her bir boyuta ilişkin öğrenme özelliklerini kendi öğrenme özellikleri ile karşılaştırma
- Ders etkinliklerinin öğrenme stili modelinin hangi öğrenme özelliklerine karşılık geldiğini bulma
- Ders etkinliklerinin hangilerinin kendi öğrenme özelliklerine uygun olduğunu belirleme

4. Amaç: Dersin çevrimiçi öğrenme ortamının genel özelliklerini kavrayabilme

- Dersin web sitesine nasıl giriş yapılabileceğini söyleme
- Dersin web sitesinde ne tür araçların olduğunu söyleme
- Dersin web sitesindeki araçların hangi amaçlarla kullanılacağını açıklama

Dersin Kapsamı

Hazırlayıcı eğitimin kapsamında şu konular yer almaktadır:

1. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine İlişkin Temel Kavramlar
 - Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarına İlişkin Terimler
 - Güncel Yaşamda Eğitime İlişkin Kullanılan Kavramlar
 - Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersinde Geçen Temel Kavramlar
2. Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeli
3. Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modeline Uygun Ders Etkinlikleri
4. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi Çevrimiçi Öğrenme Ortamı

Dersle İle İlgili Temel Kavramlar

.....

Öğretme-Öğrenme Stratejileri, Yöntem ve Teknikleri

Sunuş yoluyla öğretim stratejisi, buluş yoluyla öğretim stratejisi, düzenlatım, beyin fırtınası, tartışma yöntemi (büyük ve küçük grup tartışması)

Kullanılan Kaynak, Araç ve Gereçler

.....

HAZIRLAYICI EĞİTİM - 2

Birinci Bölüm

Bu bölümde hazırlayıcı ders planına ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

Okul	: Anadolu Üniversitesi
Dersin Adı	: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi
Şube-Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğrencileri P ve R Grupları
Ders Süresi	: 50+50+50 Dakika (3 Ders Saati)
Ders Tarihi ve Saati	: 6 Ekim 2010 Saat 15.00-18.00 (Grup 1), 7 Ekim 2010 Saat 15.00- 18.00 (Grup 2)

İkinci Bölüm

Dersin Amaç ve Davranışları

Dersin amaçları ve her bir amaca ilişkin davranışları şunlardır:

1. *Amaç:* Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi
 - Verilen bir kavramın tanımını söyleme
2. *Amaç:* Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramları kullanabilme
 - Verilen kavramları doğru biçimde kullanarak tartışma
3. *Amaç:* Felder-Silverman Öğrenme Stilleri Modelinde göre hazırlanan etkinlikler arasından seçim yapabilme
 - Hangi etkinliklerin öğrenme özelliklerine en uygun olduğunu belirleme
 - Öğrenme özelliklerine uygun etkinlikleri seçip işaretleme
4. *Amaç:* Dersin çevrimiçi öğrenme ortamını kullanabilme
 - Dersin web sitesine giriş yapma
 - Dersin forum aracına yönergelerle uygun olarak mesaj gönderme
 - Dersin forum aracına gönderilen mesajı yanıtlama
 - Dersin blog sayfasına kullanıcı adı ve şifresi ile giriş yapma
 - Dersin blog sayfasında görsel öge yayımlama
 - Dersin blog sayfasında sözel öge yayımlama
 - Dersin blog sayfasında yayımlanan bir ögeye yorum yazma
 - Dersin sanal sınıfına giriş yapma
 - Sanal sınıfa mesaj gönderme
 - Dersin içeriğine ilişkin web sayfalarına ulaşma

.....

Bilgisayar Laboratuvarı Etkinlikleri

Tekrar Gdleme: (~ 2 dk.) ğrenciler bilgisayar laboratuvarında bilgisayarların başına yerleştikten sonra ğretim elemanı şunları söyler:

“Çağımızın, bilgi ve iletişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanan bireylere gereksinimi olduğunu biliyorsunuz. Bizler sizin bu doğrultuda yetişmenize yardımcı olmalıyız ki, ileride ğretmen de olsanız, başka işler de yapsanız, çağın gereklerini yerine getirebilen bireyler olabilsin. Bununla birlikte, 3 saatlik yüz-yüze ders, dört duvar arasında eğitim çok zor artık, öğrenme ise yetersiz. Çevrimiçi ğrenme etkinliklerini kullanmaktaki amacımız, sizi zor durumda bırakmak değil. Amacımız, hem sizin bu tür ortamları kullanmayı öğrenmeniz, hem dersimizdeki etkileşimleri artırarak kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmenize yardımcı olmak, hem de dersi daha keyifli hale getirmektir. Bilgisayar kullanmakta güçlük çeken arkadaşlar, bugün bilgisayar kullanma konusunda daha iyi olan arkadaşlarla ikili grup oluşturarak bir bilgisayarda çalışabilirler. Ancak hepinizin benim söylediklerimi dikkatlice takip etmenizi istiyorum. Anlaşıldı mı?”

Ara Geçiş: (~ 5 dk.) ğretim elemanı bilgisayar kullanmakta kendini yetersiz gören öğrencileri bu konuda kendini daha yeterli gören öğrencilerin yanına yerleştirir.

.....

Etkinlik 4: Dersin Forum Ortamını Tanıma (~ 20 dk.)

Öğretim elemanı beş değişik amaç için beş farklı forum aracının olduğunu belirtir. Bunların isimlerini belirtir ve öğrencilere bu forumların yerini gösterir. Forumların isimlerini şöyle belirtir:

- Haftanın konularını tartışma
- Yeni fikirleri paylaşma
- Gerçek yaşam örneklerini paylaşma
- Açık uçlu sorular ve yanıtları
- Duyurular

.

.....

EK 2 - ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ BAŞARI TESTİNDEN ÖRNEK

Değerli Öğretmen Adayı,

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine yönelik geliştirilen bu testte 21 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Yanıtlanma süresi yaklaşık 40 dakika olan testteki soruların yalnızca bir adet doğru yanıtı vardır. Lütfen doğru olduğunu düşündüğünüz seçeneği belirleyiniz ve soru kitapçığı üzerine belirgin biçimde işaretleyiniz. Yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz ve yanıtlayamadığınız soruları lütfen boş bırakınız.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK
Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Tarih :
.....
Adınız ve Soyadınız :
.....
Öğrenci Numaranız :
.....

Çoktan Seçmeli Sorular - Lütfen doğru olduğunu düşündüğünüz yalnızca bir seçeneği soru üzerine işaretleyiniz.

1. MEB tarafından hazırlanan 2004 İlköğretim Programında, öğrencilerin ulaşması istenen bilgi, beceri, tutum gibi özellikleri ifade eden kavram aşağıdakilerin hangisidir?
A. Davranış
B. Öğrenme Çıktısı
C. Ortak Beceri
D. Kazanım
E. Performans Göstergesi
2. Öğrencilerine “Vatan Sevgisi” konulu **özgün** bir kompozisyon yazma görevi veren öğretmen bilişsel alanın aşağıda verilen hangi düzeyindeki davranışlarını ölçmek istemektedir?
A. Değerlendirme
B. Kavrama
C. Sentez
D. Analiz
E. Uygulama
3. Aşağıdakilerden hangisi yapılandırılmış bir öğrenme ortamında davranış kazanımına yönelik verilen **en uygun** durumdur?
A. Altı yaşındaki Mehmet’in evlerinin bahçesindeki yüzme havuzunda oyun oynarken yüzmeyi öğrenmesi
B. Aslı’nın ilk kek yapımı denemesinde annesini izleyerek kendisinin de kek yapabilir duruma geldiğini fark etmesi
C. Ev hanımı Ayşe Hanım’ın gittiği ev oturmalarında arkadaşlarından öğrendiği yemek tariflerini evinde denemesi
D. Tayfun’un Almanya’daki yaz tatilinden döndükten sonra kendini tanıttak kadar Almanca konuşabilmesi
E. Fatma Hanım’ın Halk Eğitim Merkezi kursunda, iki aylık sürede ebru sanatının temel becerilerini kazanması

EK 3 - ÖĞRENCİ KİTAPÇIĞI DERS ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN AÇIKLAMALARDAN BİR ÖRNEK

1. Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Etkinliklere İlişkin Genel Açıklamalar

Bütüncül öğrenenlere yönelik haftalık gerçekleştirilecek olan bir etkinlik planlanmıştır. Burada ise bu etkinliğe ilişkin genel açıklamalar verilmiştir.

Etkinlik - Sanal sınıfta yeni işlenecek konularla ilgili sunulan örnek olayları

inceleme: Yeni işlenecek konulardan önce sanal sınıfta haftanın konusuna ilişkin bir örnek olay incelenecektir. Örnek olay, öğrencilerin geçmiş yaşantılarıyla, önceden öğrendikleriyle ilişkili olan ve kolay kavrayabileceği bir durumu içerecektir. Öğrencilerin örnek olayda bulunan problemlere yaratıcı çözümler düşünmeleri ve bunları sanal sınıfta paylaşımları gerekmektedir. Örnek olayın incelenmesi sürecinde soru-yanıt tekniği kullanılarak öğrencilerin olaya ilişkin görüşleri, değerlendirmeleri ve çözüm önerileri ele alınacaktır. Bu etkinliğin 15-30 dakika sürmesi beklenmektedir. Sanal sınıf tarih ve saatleri dersin web sitesinde “Duyurular” forumunda yer almaktadır.

2. Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Etkinliklerin Amaçları

Bütüncül öğrenenlere yönelik etkinliklerin genel amaçları öğrencilerin birbirleri, dersin öğretim elemanı ve dersin içeriği ile etkileşimde bulunmalarını sağlamaktır. Bununla birlikte, haftalık işlenen konulara özel olarak bütüncül öğrenenlere yönelik etkinlik amaç ve davranışları değişmektedir. Konulara özel etkinlik planlarında, etkinliklerin işlenen konular ile ilişkili olan amaç ve davranışları belirtilmektedir.

3. Etkinliklere İlişkin Araç ve Gereçler

Bütüncül öğrenen öğrencilere şu araç ve gereçler sunulacaktır:

- Dersin web sitesinde ve yüz-yüze sınıfta her hafta işlenecek konuların özel amaçlarının ve bir örnek olayın sunulması
- Adobe Connect Sanal Sınıf uygulaması

4. Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Etkinliklerin Ortamları

Bütüncül öğrenenlere yönelik etkinliklerde temel öğrenme ortamları sırasıyla şunlardır:

- **Sanal Sınıf:** Her hafta işlenen konularla ilgili yapılacak örnek olay incelemesi Adobe Connect Sanal Sınıfında yüz-yüze ders saatinden önceki günlerde öğrencilerle birlikte belirlenen ortak bir saatte eş-zamanlı olarak gerçekleştirilecektir.
- **Yüz- Yüze Sınıf:** Sanal sınıfta incelen örnek olaydan yola çıkılarak haftanın konusu yüz-yüze derste ele alınacaktır. Yüz-yüze sınıfta işlenen ders, sanal sınıfta ele alınan örnek olayın konusuyla ilişkilendirilmesinde rol aldığı için yüz-yüze sınıf ortamı etkinlik için önemli bir ortamdır.

5. Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Etkinliklerin Süreci

Bütüncül öğrenenlere sunulan olanaklar ve öğrencilerin yürütmeleri beklenen etkinlik dönem başından sonuna kadar sürecektir.

6. Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Etkinlikleri Değerlendirme Süreci

Bütüncül öğrenenlere yönelik sunulan etkinliğin değerlendirilmesi süreç boyunca gerçekleştirilecektir. Biçimlendirici değerlendirme kapsamında her hafta öğrencilerin sanal sınıftaki katılımları izlenecektir. Düzey belirleyici değerlendirme kapsamında ise bu etkinliğe ilişkin haftalık değerlendirmeler dikkate alınacaktır.

Sanal sınıfa katılımın değerlendirilmesinde şunlar dikkate alınacaktır:

- Her haftanın konusuna yönelik dersin web sitesinde sunulan örnek olayı sanal sınıfa gelmeden önce okumuş olmak
- Örnek olayı değerlendirmeye yönelik yöneltilen soruları yanıtlayabilmek
- Sanal sınıf tartışması sürecinde sürekli bir katılım sergilemek
- Gruba konu ile ilişkili soru yöneltmek

EK 4 - HAFTALIK DEĞERLENDİRMELER İÇİN MAKRO ANALİZ FORMLARI ÖRNEKLERİ

DERSİN BLOG SAYFASI		Evet	Kısmen	Hayır	Gözlenmedi	Sorun/Görüş/Öneri
<i>Lütfen aşağıda yer alan 10 adet önermeye ilişkin görüşünüzü ilgili alana X işareti ile işaretleyerek belirtiniz.</i> TARİH ARALIĞI:						
Öğrenci- Öğrenci Etkileşimleri						
1	Öğrenciler birbirlerinin yazılarına yorum yazmaktadırlar.					
2	Öğrenciler kendilerine gelen yorumlara yanıt yazmaktadırlar.					
3	Öğrenciler birbirlerine olumlu/yapıcı eleştiriler içeren yorumlar yazmaktadırlar.					
Öğrenci – Öğretim Elemanı Etkileşimleri						
4	Öğretim elemanı öğrencilerin yazılarına yorum yazmaktadır.					
5	Öğrenciler öğretim elemanının yazdığı yorumlara yanıt yazmaktadırlar.					
Öğrenci- İçerik Etkileşimleri						
6	Blog sayfasına eklenen yazılar ilgili haftanın konusu ile ilişkilidir.					
7	Başka yerlerden alınan içerik için yazılarda referans gösterilmektedir.					
8	Öğrencilerin ekledikleri yazılar genellikle görsel öge içermektedir.					
9	Öğrencilerin ekledikleri yazılar genellikle sözel öge içermektedir.					
10	Öğrenciler başka yerlerden aldıkları görsel veya sözel öğeler için kendi açıklamalarını yazmaktadırlar.					

HAFTANIN KONULARINI TARTIŞMA FORUMU		* İlk Mesaj Tarih: * Son Mesaj Tarihi:				
Lütfen aşağıda yer alan 10 adet önermeye ilişkin görüşünüzü ilgili alana X işareti ile işaretleyerek belirtiniz.		Evet	Kısmen	Hayır	Gözlenmedi	Sorun/Görüş/Öneri
Öğrenci- Öğrenci Etkileşimleri						
1	Öğrenciler birbirlerinin görüşlerine dönüt vermektedirler.					
2	Öğrenciler birbirlerine olumlu/yapıcı eleştirilerde bulunmaktadırlar.					
3	Öğrenciler birbirlerinin görüşlerine karşı çıktıklarında gerekçelerini açıklamaktadırlar.					
Öğrenci – Öğretim Elemanı Etkileşimleri						
4	Öğrenciler öğretim elemanının sorularına yanıt yazmaktadırlar.					
5	Öğretim elmanı öğrencilerin doğrudan kendisine yönelttiği sorulara yanıt yazmaktadır.					
6	Öğrenciler öğretim elemanının mesajlarına dönüt yazmaktadırlar.					
7	Öğretim elemanı öğrencilerin mesajlarına dönüt yazmaktadır.					
Öğrenci- İçerik Etkileşimleri						
8	Öğrencilerin yazdıkları mesajlar ilgili haftanın konusu ile ilişkilidir.					
9	Öğrencilerin yazdıkları mesajlar katıldıkları etkinliğin kapsamı ile ilişkilidir.					
10	Öğrenciler başka kaynaklardan alıntı yaptıklarında referans yazmaktadırlar.					

EK 5 - HAFTALIK DERS PLANLARINDAN ÖRNEK

Ders Tanıtımı

Bu bölümde ders planına ilişkin genel bilgilere yer verilmiştir.

Okul	: Anadolu Üniversitesi
Dersin Adı	: Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersi
Şube-Sınıf	: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğrencileri Grup 1
Ders Ortamları	: Yüz-yüze sınıf, eş-zamanlı sanal sınıf, farklı-zamanlı forum ve farklı-zamanlı blog sayfası
Ders Tarihi ve Saati	: - 7 - 15 Aralık 2010 tarihleri arasında farklı-zamanlı etkinlikler - 7 Aralık 2010 Saat: 17.30-18.00 ve 19.00-19.30 sanal sınıflar - 8 Aralık 2010 Saat: 15.00-17.15 yüz-yüze sınıf - 10 Aralık 2010 Saat: 16.30 ve 19.00 sanal sınıflar

Dersin Amaç ve Davranışları

Dersin amaçları ve davranışları şunlardır:

Amaç1: Alanyazında geçen değişik öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili görsel ve sözel bilgileri paylaşabilme (*blog sayfası etkinlikleri*)

- Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili İnternet-kütüphane araştırması yapma
- Öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili erişilen veya oluşturulan görsel ve sözel materyalleri blog sayfasında yayımlama
- Dersin blog sayfasında incelenen öğretim yöntem ve tekniklerine yönelik materyallere yorum yazma

Amaç2: Öğretim yöntem ve teknikleri konusunu tartışabilme (*yüz-yüze sınıf, sanal sınıf, forum*)

- Öğretim yöntem ve teknikleri konusu ile ilgili soru sorma
- Öğretim yöntem ve teknikleri konu ile ilgili yöneltilen soruları yanıtlama
- Öğretim yöntem ve teknikleri konu ile ilgili tartışılan konuda görüşünü söyleme

Amaç 3: Öğretme-öğrenme sürecine yönelik verilen bir örnek öğretim durumunda öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme

- Dersin web sitesinde sunulan örnek problem durumunu okuma (***dersin web sitesi ana sayfası***)
- “Örnek olay incelemesi sanal sınıfı”nda ele alınan örnek problem durumu açıklama (***sanal sınıf***)
- “Örnek olay incelemesi sanal sınıfı”nda ele alınan örnek problem durumunda hangi öğretim yöntemlerinin veya tekniklerinin kullanılabileceğini söyleme (***sanal sınıf***)
- “Örnek olay incelemesi sanal sınıfı”nda ele alınan örnek problem durumunda öğretim yöntem veya tekniklerinin nasıl kullanılabileceğini söyleme (***sanal sınıf***)
- “Gerçek yaşam örnekleri forumu”nda sunulan örnek problem durumda öğretim yöntem veya tekniklerinin nasıl kullanılabileceğini söyleme (***forum***)

Amaç 4: Örnek bir öğretim yöntemi ve tekniği uygulamasını analiz edebilme

- Beyin fırtınası etkinlik uygulaması sürecinde beyin fırtınası tekniğinin özelliklerini bulma (***yüz-yüze sınıf***)
- Yaratıcı drama etkinlik uygulaması sürecinde yaratıcı drama yönteminin özelliklerini bulma (***yüz-yüze sınıf***)

...

Giriş Etkinlikleri

...

Gelişme Etkinlikleri

Etkinlik 1 – Sanal Sınıfta Örnek Olay İncelemesi Etkinliği – *Sanal Sınıf*: Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda dersin web sitesinde ana sayfada ilgili konu başlığı altında yer alan örnek olay öğrenciler tarafından incelenir ve 7 Aralık 2010 Salı günü saat 17.30 ve 19.00’da iki grupta yarım saat tartışılır. Öğrenciler kendilerine uygun olan gruptaki tartışmaya katılırlar.

...

Etkinlik 3 – Forumda Tartışma Etkinliği – *Haftanın Konularını Tartışma Forumu*:

...

Etkinlik 5 – “Yaratıcı Dramayı Keşfetme” Etkinliği – Yüz-Yüze Sınıf: Dört aşamada gerçekleşecek yaratıcı drama uygulaması şöyle yürütülür:

1. *Isınma:* (5 dk.) Öğrenciler sınıfın ortasında dolaşır ve şu iki soruya yanıt arar: “Gelecekte nasıl bir öğretmen olmak istiyorum? Şimdi nasıl bir öğrenciyim?” Öğretmen “şimdi” dediği zaman öğrenciler durur ve en yakınlarındaki öğrenciye dönerek o anda sorularla ilgili düşündüğünü söyler, karşısındaki öğrenci de diğerine söyler. Öğretmen tekrar “şimdi” der ve yine öğrenciler düşünerek dolaşmaya başlarlar. Öğretmen bir süre sonra (yaklaşık 1 dk.) tekrar “şimdi” der ve yine öğrenciler durup paylaşırlar.
2. *Oyun – Sözcük Çemberi:* (6 dk.) Öğrenciler U şeklinde oturur. Etkili öğretmen için birer sözcük sırayla sağ baştan başlayarak söylenecektir. Ancak bir önceki sözcüğün ilk veya son harfi ile başlayan sözcük söylemek gerekir. Aklına sözcük gelmeyen öğrenci “pas” der. Sonra sol baştan başlanarak etkili öğrenci ile ilgili sözcükler aynı oyun ile söylenir.
3. *Doğaçlama:* (20 dk.) Doğaçlama “bir sınıfın halleri” konusundadır. Öğrenciler 4-5 kişilik küçük gruplar oluştururlar. Her grup içinde bir öğretmen seçilir. Diğer grup üyeleri değişik özelliklerdeki öğrencileri temsil ederler. 5 dakika hazırlık yapılır. Hazırlıklar bitince gruplar yerlerine geçer. Öğretim elemanı bir gruba “başla” deyince ilgili grup doğaçlamaya başlar. Bir süre sonra öğretim elemanı oynayan gruba “dur ve izle” der ve başka bir gruba “başla” der. Bu şekilde öğretim elemanı tüm gruplara en az bir kez doğaçlama yapma şansı verir.
4. *Değerlendirme (10 dk.)* Öğretim elemanı öğrencilerin yine U düzeninde sandalyeleri düzenlemelerini ve yerlerine oturmalarını söyler. “Bu etkinlik sürecinde neler hissettiniz?” sorusunu öğrencilere yönelten öğretim elemanı, ardından yaratıcı drama yönteminin ne gibi özellikleri ve süreci olduğunu öğrencilerle tartışır.

...

Etkinlik 6 – Gerçek Yaşam Örneklerini veya Yeni Fikirleri Paylaşma Etkinliği –

...

EK 6 - KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

Değerli Öğrenci,

Bildiğiniz gibi 2010-2011 Güz Döneminde tarafımdan yürütülen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, dersin öğretim üyesinin (Doç.Dr. Kıymet SELVİ) danışmanlığında harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci uygulanmıştır. Dersin konularının işlenmesi sürecinde öğrenme stillerine yönelik değişik etkinlikler sunulmuş ve bu etkinliklere sizin katılmanız beklenmiştir. Bu süreçte sizin etkileşimlerinizin ve öğrenmelerinizin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için sizlerin kişisel birtakım bilgilerinizin dikkate alınması ve bu bilgiler ışığında bulguların yorumlanması önemlidir. Bu ankette ders için önemli görülen kişisel bilgileriniz 15 soru ile belirlenmeye çalışılmıştır. Anketin yanıtlanma süresi yaklaşık 5 dakikadır. ***Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır.***

Teşekkür ederim.

Saygılarımla

Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK
csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel: 0222 3350580 (3457) – 0505 6313658

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Sınıf düzeyiniz:

☐ 1

☐ 2

☐ 3

☐ 4

2. Cinsiyetiniz:

☐ Kız

☐ Erkek

3. Üniversite için Eskişehir’de yaşamadan önce hangi il/ilçede yaşıyordunuz (*Lütfen Yazınız*)

4. Mezun olduğunuz ortaöğretim kurumunun adı (*Lütfen Yazınız*):

5. Mezun olduğunuz ortaöğretim alanı (*Lütfen Yazınız*):

6. Şimdi nerede yaşıyorsunuz (devlet yurdu, özel yurt, ev, vb.) (*Lütfen Yazınız*):

7. Yaşadığınız yerde (*lütfen aşağıdakilerden birini seçiniz*);

☐

Kendinize ait İnternet bağlantısı olan bilgisayarınız vardır.

☐

Kolaylıkla ulaşabileceğiniz başkasına ait İnternet bağlantısı olan bilgisayar vardır.

☐

Kimi zaman ulaşabileceğiniz İnternet bağlantısı olan bilgisayar vardır.

☐

Ulaşabileceğiniz İnternet bağlantısı olan bilgisayar yoktur.

8. Yaşadığınız yerin yakınlarında İnternet kafe, bilgisayar laboratuvarı, vb. yer var mı?

☐ Evet

☐ Hayır

9. Haftada ortalama kaç saat;

a. Diğer dersleriniz ile ilgili çalışmalar için İnterneti kullandınız:

b. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi için İnterneti kullandınız:

c. Sosyal paylaşım amaçlı olarak İnterneti kullandınız:

10. Kaç yıldır bilgisayar ve İnternet kullanıcısı/sınız?

11. Bilgisayar ve İnternet kullanım becerileriniz nasıl?

☐ Temel

☐ Orta

☐ İyi

☐ Çok İyi

12. Başka derslerinizde çevrimiçi (online) öğrenme ortamlarını (blog, sanal sınıf, forum, vb.) kullandınız mı?

☐ Evet

☐ Hayır

13. Bu dönem toplam kaç ders aldınız?

14. Üst sınıftan kaç ders aldınız?

15. Alt sınıftan kaç ders aldınız?

EK 7. BAŞARI TESTİ GELİŞTİRME SÜRECİ BELİRTKE TABLOSU

	Amaç 1: Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramlar bilgisi	Amaç 2: Öğretim ilke ve yöntemleri ile ilgili temel kavramları örnek durumlarda kullanabilme	Amaç 3: Eğitim/öğretim programının amaç ögesine ilişkin özellikleri açıklayabilme	Amaç 4: Eğitim/öğretim programının içerik ögesine yönelik içerik düzenleme ilkelerini örnek durumlarda uygulayabilme	Amaç 5: Eğitim/öğretim programının eğitim durumları ögesine ilişkin özellikleri değişik öğretim durumlarına uygulayabilme	Amaç 6: Eğitim/öğretim programının değerlendirme ögesine ilişkin değerlendirme türlerini değişik ölçme ve değerlendirme durumlarına uygulayabilme	Amaç 7: Verilen bir program geliştirme sürecinin aşamalarını analiz edebilme	Amaç 8: Öğrenci merkezli öğretim-öğrenme ilkelerini açıklayabilme	Amaç 9: Öğretim-öğrenme sürecine yönelik verilen bir problem durumunun çözümünde uygun öğretim ilkelerini kullanabilme	Amaç 10: Değişik öğrenme yaklaşımlarının özelliklerini açıklayabilme	Amaç 11: Öğretim-öğrenme sürecine yönelik verilen bir örnek problemin çözümünde uygun öğretim stratejilerini kullanabilme	Amaç 12: Verilen bir örnek problem durumuna uygun öğretim yöntemlerini kullanma	Amaç 13: Verilen bir örnek durumu inceleyerek öğretim stratejileri ve yöntemleri arasındaki ilişkiyi bulabilme	Amaç 14: Sunulan değişik öğretim durumlarının etkililiğini, kullanılan öğretim yöntemlerinin özelliklerini dikkate alarak değerlendirebilme	Amaç 15: Öğretim stratejisi/yöntem ve teknik seçimini etkileyen etmenleri açıklayabilme	Amaç 16 : Değişik plan örneklerini, planlarda bulunması gereken öğeleri dikkate alarak ögelere ayırabilme	Amaç 17: Verilen değişik durumları öğretimi planlamanın sağladığı yararlar açısından değerlendirebilme	Toplam
İçerik	B	K	K	U	U	U	A	K	U	K	U	U	A	D	K	A	D	
Temel Kavramlar	2	2																4
Program Geliştirme Süreci			4	2	2	2	2											11
Öğretim-Öğrenme İlkeleri								4	2									6
Öğrenme Yaklaşımları										4								4
Öğretim Stratejileri											2							2
Öğretim Yöntem ve Teknikleri												2	2	2				6
Öğretim Stratejisi/Yöntem/ Teknik Seçimi															2			2
Öğretim Etkinliklerinin Planlanması																2	2	4
Toplam	2	2	4	2	2	2	2	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	40

B: Bilgi, K: Kavrama, U: Uygulama, A: Analiz, D: Değerlendirme

EK 8 – İLK DENEME BAŞARI TESTİ T-TESTİ SONUÇLARI VE MADDE ANALİZİ BULGULARI

İlk Deneme Başarı Testi T-Testi Sonuçları

Her bir test maddesinin üst ve alt gruplardaki madde puanları ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem için t-testi analizleri gerçekleştirilmiştir.

Çizelge 1. Deneme uygulaması %27’lik üst ve alt gruplar arası t-test sonuçları

Madde No	df	t	p	Madde No	df	t	p
1	175.7	2.793	.006	21	186	2.280	.004
2	171.6	2.625	.009	22	188	4.738	.000
3	180.8	4.912	.000	23	185.9	5.659	.000
4	184.7	4.485	.000	24	141.9	6.708	.000
5	186	3.335	.001	25	182.2	2.730	.007
6	181.5	3.188	.002	26	175.8	6.787	.000
7	162	3.825	.000	27	184.7	6.052	.000
8*	188	.451	.652	28	174.9	4.110	.000
9	181	3.494	.001	29	186.5	7.190	.000
10*	187.6	1.768	.079	30	187.8	2.503	.013
11	167.7	4.581	.000	31*	183.5	1.309	.192
12	188	2.046	.042	32	188	3.429	.001
13	181.8	3.928	.000	33	185.8	2.447	.015
14	188	6.567	.000	34	103.2	6.058	.000
15*	188	-.230	.818	35	150.1	4.951	.000
16	187.3	3.753	.000	36	182.1	2.452	.015
17	164.9	4.642	.000	37*	172.3	1.487	.139
18	186.8	5.283	.000	38*	188	.547	.585
19	188	5.812	.000	39	185.9	5.659	.000
20	186.4	4.273	.000				

Çizelge 1’de görüldüğü gibi (*) işareti olan Madde 8, 10, 15, 31, 37 ve 38’in t-testi sonuçlarına göre üst ve alt grup arasında anlamlı bir farklılık oluşturmadıkları tespit edilmiştir. Bu maddelerin nihai teste alınmamasına karar verilmiştir. Diğer maddelerde ise $p < .05$ olduğu için maddeler ayırt edici bulunmuştur. Buna karşın maddelerin

seçenekleri ile birlikte tekrar analizi gerçekleştirilmiş ve maddelerin glk ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır.

İlk Deneme Başarı Testi Madde Analizi Bulguları

st ve alt gruplardaki testlerde, her bir maddede hangi seçeneğin işaretlendiği ayrı birer veri dosyasına işlenmiştir. Her bir test maddesi için “madde izelgesi” oluşturulmuştur. Çizelge 2’de, 36 maddenin her biri için ayrı ayrı oluşturulan madde analiz çizelgelerinden bir örnek gösterilmektedir.

Çizelge 2. Madde 26’a ait seçeneklere göre dağılımı gösteren madde analiz izelgesi

Madde 26	Seçenekler					Maddeyi	
	A	B*	C	D	E	Boş Bırakan	Toplam
st Grup	7	58	11	5	12	2	95
Alt Grup	19	16	19	12	22	7	95

Çizelge 2’de grldği gibi 36 maddenin her biri için ayrı ayrı çizelgeler oluşturulmuş ve st ve alt gruplarda öğrencilerin kaçının hangi seçenekleri işaretledikleri incelenmiştir. İnceleme sürecinde alt grupta çeldiricilerin frekanslarının st gruptan fazla olması ve çeldiricilere dağılımının dengeli olması şartları gözetilmiştir. Madde analiz çizelgelerinde yer alan verilerden yararlanılarak her bir maddenin glk indeksleri ve ayırıcılık indeksleri hesaplanmıştır. Çizelge 3’te 36 test maddesinin madde glk indeksleri ve madde ayırıcılık indeksleri sunulmuştur. Maddelere ilişkin basit yöntem ile belirlenen madde ayırıcılık indekslerinin (d) yanı sıra çift serili korelasyon katsayıları (r_{jx}) Fan Tablosundan okunarak izelge 3’te verilmiştir.

Çizelge 3. Maddelerin İstatistikleri

Madde No	p	d	r _{jx}	Madde No	P	d	r _{jx}
1	.76	.18	.24	21	.38	.20	.21
2	.81	.15	.21	22	.48	.33	.33
3	.63	.33	.35	23	.54	.28	.40
4	.41	.32	.32	24	.74	.39	.48
5	.39	.22	.23	25	.30	.18	.21
6	.68	.22	.26	26	.39	.44	.48
7	.22	.23	.33	27	.43	.38	.39
9	.31	.21	.25	28	.70	.26	.31
11	.28	.31	.38	29	.54	.46	.46
12	.47	.14	.14	30	.44	.20	.21
13	.35	.23	.26	32	.47	.28	.29
14	.48	.42	.43	33	.63	.14	.15
16	.44	.27	.29	34	.86	.28	.55
17	.75	.28	.34	35	.79	.28	.41
18	.52	.37	.37	36	.27	.14	.16
19	.54	.38	.38	39	.56	.38	.39
20	.44	.30	.30				

Çizelge 3'te görüldüğü gibi maddelerin güçlük indeksleri (**p**) çeşitlilik göstermekte, Fan Tablosundan okunan çift serili korelasyon katsayıları (**r_{jx}**) ise basit yöntem ile belirlenen madde ayırıcılık indekslerinden (**d**) daha yüksek çıkma eğilimindedir. Madde seçiminde t-testi sonuçlarından sonra maddelerin ayırıcılık indeksleri ve madde ile test puanları arasındaki çift serili korelasyon katsayıları dikkate alınmıştır. Her iki değer de madde ayırıcılık indeksi olarak kullanılmaktadır. Çizelge 2 incelendiğinde Madde 1 (d= .18, r_{jx}= .24), Madde 2 (d= .15, r_{jx}= .21), Madde 12 (d= .14, r_{jx}= .14), Madde 25 (d= .18, r_{jx}= .21), Madde 33 (d= .14, r_{jx}= .15), Madde 36 (d= .14, r_{jx}= .16) ayırıcılık indeksleri düşük olan maddelerdir. Bu maddelerden Madde 2, 12, 25 ve 33 testten çıkarılmıştır. Ancak Madde 1 ve Madde 36'nın testte alınmaması kapsam geçerliği açısından sorun oluşturacaktı. Bununla birlikte, bu iki madde t-test sonuçlarına göre üst ve alt gruplarda anlamlı bir farklılık yarattığı için test kapsamına alınmasında bir sorun oluşturmaz. Bu nedenle, bu iki madde teste düzeltilerek ikinci deneme testine alınmıştır.

EK 9 - ETKİNLİK SEÇİM FORMU

Sevgili Öğrenci,

Çizelge 1’de Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde yürütülecek olan ve sizlerin katılması beklenen etkinlikler yer almaktadır. Öğrenme stilleri ile ilgili bilgileri dikkate alarak kendi öğrenme özelliklerinize uygun etkinlikleri seçmeniz gerekmektedir.

Çizelge 1’de öğrenme sürecine ilişkin dört boyut yer almaktadır. Bunlar; bilginin alınması, algılanması, işlenmesi ve anlamlandırılması boyutlarıdır. Öğrenme sürecinde bu dört boyutun her birine ilişkin iki değişik öğrenme özelliği bulunmaktadır. Çizelgede bu öğrenme özellikleri ve etkinlik önerileri sunulmaktadır. Sizden beklenen her bir boyutta yönelik önerilen etkinlikten birini seçmenizdir.

Seçiminizi yaparken öncelikle etkinlik planlarını incelemeniz kendiniz için en uygun seçimi yapabilmeniz açısından çok önemlidir. Çizelge 1’de her bir boyuttaki iki öğrenme özelliğine ilişkin etkinlikler A ve B olarak tanımlanmıştır. Her bir boyut için A veya B’den birini seçmeniz gerekmektedir. Toplamda ise dört öğrenme özelliği ile ilişkili olan dört etkinlik grubu seçmiş olmalısınız. Eğer istenirse dört boyutun her biri için A ve B’den birini seçmek yerine her iki etkinlik birlikte seçilebilir.

İlginiz için teşekkür ederim.

Arş.Gör. Çiğdem Suzan Çardak

.....

Adınız ve Soyadınız:

1- Bilginin Alınması Boyutu

Görsel Öğrenenler – A

- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin başka kaynaklardan erişilmiş görsel öğeleri yayımlama
- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin kendi oluşturduğu görsel öğeleri yayımlama

Sözel öğrenenler - B

- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin başka kaynaklardan erişilmiş sözel öğeleri yayımlama
- Dersin blog sayfasında ders konularına ilişkin kendi oluşturduğu sözel öğeleri yayımlama

Görsel/Sözel Öğrenenlere Yönelik Seçimizi Yazınız (A veya B) :.....

2- Bilginin Algılanması Boyutu

Duyusal Öğrenenler – A

- Gerçek yaşam durumlarına ilişkin örnek bulma ve paylaşma

Sezgisel öğrenenler - B

- Özgün, kendine ait ve/veya başkasının geliştirdiği yeni bir fikir/teori/uygulama paylaşma

Duyusal/Sezgisel Öğrenenlere Yönelik Seçimizi Yazınız (A veya B) :.....

3- Bilginin İşlenmesi Boyutu

Etkin Öğrenenler – A

- Haftalık forum tartışmalarına katılma
- Bir öğretim yöntemi veya tekniğine ilişkin yüz-yüze sınıfta uygulama yapma

Yansıtıcı Öğrenenler - B

- Ders konularına ilişkin açık uçlu soru yazma ve diğer açık uçlu soruları yanıtlama
- Ders etkinlikleri arasından seçilen bir etkinliği ve öğretim yöntem ve teknikleri uygulamalarını değerlendirme

Etkin/Yansıtıcı Öğrenenlere Yönelik Seçimizi Yazınız (A veya B) :.....

4- Bilginin Anlamlandırılması Boyutu

Ardışık Öğrenenler – A

- Sanal sınıfta yeni işlenen konuları yüz-yüze ders saatinden sonra gözden geçirme

Bütüncül Öğrenenler - B

- Sanal sınıfta örnek olayı yüz-yüze ders saatinden önce inceleme

Ardışık/Bütüncül Öğrenenlere Yönelik Seçimizi Yazınız (A veya B) :.....

**EK 10 - ÖĞRENME-ÖĞRETME SÜRECİNDE ÖĞRENCİLERİN ETKİNLİKLERE
VE ETKİLEŞİMLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK
GÖRÜŞME FORMU**

Sevgili Öğrencimiz,

Bildiğiniz gibi, 2010-2011 Güz Döneminde tarafımdan yürütülmekte olan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, dersin öğretim üyesinin (Doç.Dr. Kıymet SELVİ) danışmanlığında harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci uygulanmaktadır. Dersin konularının işlenmesi sürecinde sizlere değişik etkinlikler sunulmakta ve bu etkinliklere sizin katılmanız beklenmektedir. Bu süreçte sizin etkileşimlerinizin ve öğrenmelerinizin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Yapılacak görüşmeler kayıt edilecektir. Sizin araştırmanın herhangi bir yerinde kayıtları dinlemek/gözden geçirmek hakkınız vardır. Kimliğiniz her türlü yazılı metinde gizli tutulacaktır. Ses kayıtlarında isimlerinizi söylemiyoruz. Ancak ses kayıtları sizin yazılı izniniz olmadan hiçbir şekilde başkalarına gösterilmeyecektir. Araştırmaya katıldığınız takdirde sonuçları bildiren yazılı bir rapor size sunulacaktır.

Görüşmede 10 adet soruya yer verilmesi planlanmıştır. Görüşmenin yaklaşık 30 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşmeden elde edilecek veriler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacak ve sizin dönem sonundaki ders notunuza hiçbir etkisi olmayacaktır. Araştırmaya katılmanızı ve değerli görüşlerinizi içtenlikle araştırmacı ile paylaşmanızı rica ederim. Görüşmede Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini ve ders konularının tamamını düşünerek size yönelteceğim soruları yanıtlamanızı rica ederim.

Sonuç olarak bu formu okuduğunuz ve araştırmaya katılıp katılmama konusunda düşündüğünüz için teşekkür ederim. Araştırma hakkında başka sorularınız varsa yanıtlamaktan memnun olurum.

Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim. Saygılarımla

Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Tel: 0222 3350580 (3457) – 0505 6313658

Aşağıda imzası olan ben yukarıdaki açıklamaları anlamış ve araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı bildirmiş bulunmaktayım.

Tarih:

İmza:

Görüşme No :
 Görüşülen Öğrenci :
 Görüşme Tarihi :
 Görüşme Yeri :
 Görüşme Başlangıç Saati :
 Görüşme Bitiş Saati :

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ders konuları kapsamındaki çalışmalarınızı yürütürken hangi kaynaklardan (kütüphane, İnternet, kaynak kitaplar, veritabanları, fotokopiye bırakılan ders notları, vb) daha çok yararlanıyorsunuz?
2. Sınıftaki diğer öğrencilerle ders konuları kapsamındaki etkinliklerin hangilerinde daha fazla paylaşımda/etkileşimde bulunuyorsunuz? Neden?
3. Derste öğrenciler arasındaki etkileşim düzeyini nasıl değerlendirebilirsiniz?
4. Dersin öğretim elemanı ile ders konularının işlenmesi sürecinde (yüz-yüze ve çevrimiçi etkinlikleri düşündüğünüzde) **sizin** ne tür paylaşımlarınız oluyor?
5. Dersin öğretim elemanı ile ders konularının işlenmesi sürecinde sizce **diğer öğrencilerin** ne tür paylaşımları olduğunu düşünüyorsunuz?
6. Ders kapsamında katıldığınız etkinlikleri seçerken neleri dikkate aldınız? Neden?
7. Ders kapsamında katılmakta olduğunuz etkinliklerin sizin öğrenme özelliklerinize, ilgilerinize, beklentilerinize uygunluğu konusundaki görüşleriniz nelerdir?
8. Ders kapsamında katıldığınız etkinliklerin dışındaki diğer etkinliklere katılmayı ister misiniz? Neden?
9. Bu derste dersin çevrimiçi ve yüz-yüze etkinlikleri ile ilgili ne tür etkileşim/paylaşım sorunları yaşıyorsunuz? Sizce bunların nedenleri nelerdir?
10. Sizin bu dersin daha etkili ve etkileşimli olması konusundaki önerileriniz neler olabilir?

EK 11- ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN ÖZ-DEĞERLENDİRME FORMU

İsminiz:

.../.../2010 – .../.../2010 tarihleri arası katılımınızı düşünerek değerlendirme yapınız. Eğer bir grup etkinlikten her ikisine de katılıyorsanız, iki etkinlik puanının ortalaması alınacaktır.

Aşağıdaki dört grup etkinlikten A veya B etkinliğini dönemin başında seçmişsiniz. Bu etkinliklerden seçtiklerinizin ve/veya katıldıklarınızın sol tarafındaki alana X işareti koyunuz.

Seçtiğiniz ve/veya katıldığınız etkinliklerin her biri için kendinize 10 puan üzerinden bir puan veriniz (ders kapsamında her gruptan en az bir etkinliğe katılmanız bekleniyor.) Verdiğiniz puanın gerekçesini yine etkinlik altındaki boş alana yazınız.

1A-	Dersin Blog Sayfasında (Sınıf Gazetesi ☺) Görsel Materyal Yayımlama ve Yorum Yazma Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
1B-	Dersin Blog Sayfasında (Sınıf Gazetesi ☺) Sözel Materyal Yayımlama ve Yorum Yazma Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
2A-	Gerçek Yaşam Örneklerini Tartışma Forumu Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
2B –	Yeni Fikir Paylaşma Forumu Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		

3A –	Haftanın Konularını Tartışma Forumu Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
3B –	Açık-Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama Forumu Etkinliği	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
4A–	Sanal Sınıf: Örnek Olay İnceleme (Salı Günü)	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
4B-	Sanal Sınıf: Ders Konularını Gözden Geçirme (Cuma Günü)	Puan (10 puan üzerinden)
<u>Verilen Puanın Gerekçesi:</u>		
<u>Varsa Ek Açıklama:</u>		

**EK 12 - ÖĞRETİM İLKE VE YÖNTEMLERİ DERSİ ETKİNLİKLERİNE ÖĞRENCİ
KATILIMINA İLİŞKİN ÖĞRETİCİ DEĞERLENDİRME FORMLARI**

Öğrenci Adı ve Soyadı :

Katılım Tarih Aralığı : .../.../2010 - .../.../2010

FORUMLARA KATILMA DURUMU	Yeni Fikir/Teori Paylaşma			Açık Uçlu Soru Oluşturma ve Yanıtlama		
Katılım Durumu	Evet	Hayır	Kısmen	Evet	Hayır	Kısmen
Her haftanın konusuna yönelik tartışma konusu/sorusu önerme						
Haftanın tartışma sorusuna/konusuna yönelik akademik bilgi içeren mesaj gönderme						
Haftanın tartışma sorusuna/konusuna yönelik kendi görüşünü ve/veya deneyimini içeren mesaj gönderme						
Diğer öğrencilerin paylaştıklarına yanıt/dönüt verme						
Kendi mesajlarına gelen dönütlere yanıt verme						
Bir konuya yönelik yapılan tartışmayı takip ederek birden fazla mesaj gönderme						
İlgili konuda yapılan tartışmaya zamanında katılma						
Etik kurallara uygun içerikli mesaj gönderme						
Toplam Mesaj Sayıları						
Ek Açıklama:						

SANAL SINIF ETKİNLİKLERİNE KATILMA DURUMU				Evet	Hayır	Kısmen	
1	Etkinlik başlamadan önce sanal sınıfta hazır bulunmaktadır.						
2	Öğretim elemanının yönelttiği sorulara yanıt yazmaktadır.						
3	Diğer öğrencilerin yazdıklarına yönelik görüşünü yazmaktadır.						
4	Etkinlik sürecinde sürekli katılım sergilemektedir.						
5	Gruba ders konusu ile ilgili soru yöneltmektedir.						
6	Yazdığı mesajlar sanal sınıfta tartışılan konu ile ilişkilidir.						
7	Başka kaynaklardan alıntı yaptığında kaynağın ismini belirtmektedir.						
Nicel Veriler							
Örnek Olay İncelemesi Etkinliği				Gözden Geçirme Etkinliği			
Salı 17.30		Salı 19.00		Cuma 16.30		Cuma 19.00	
Yapılan Etkinlik Sayısı	Katıldığı Etkinlik Sayısı	Yapılan Etkinlik Sayısı	Katıldığı Etkinlik Sayısı	Yapılan Etkinlik Sayısı	Katıldığı Etkinlik Sayısı	Yapılan Etkinlik Sayısı	Katıldığı Etkinlik Sayısı
Ek Açıklama:							

BLOG SAYFASI ETKİNLİĞİNE KATILIM

[illegible]

EK 13 - YÜZ-YÜZE DERSİ DEĞERLENDİRME VE ÇEVİRİMİÇİ ETKİNLİKLERE
KATILMA/KATILMAMA NEDENLERİ ANKETİ

Tarih:/....../2010

Sevgili Öğrenci,

Dersimizin bu haftaki yüz-yüze etkinliğini değerlendirmenize ve dersin çevrimiçi etkinliklerine katılma/katılmama nedenlerinizi belirtmenize gereksinim duymaktayız. Sizin vereceğiniz bilgiler ders sürecinin sizin gereksinimlerinize uygun hale getirilmesinde dikkate alınacaktır. Katkınız için teşekkür ederim.

Çiğdem Suzan Çardak

1. Bu hafta işlediğimiz yüz-yüze derse yönelik düşünceleriniz nelerdir?

2. Online (çevrimiçi) ders etkinliklerine katılma veya katılamama nedenleriniz nelerdir?

EK 14 –DİLEK/ŞİKÂyet KUTUSUNA ATILAN GÖRÜŞLER

20.10.2010

Ders, öğleden sonra
olduğu için çekilmiyo

DERS :
KONU : 20.10.2010

Ders çok harika,
özellikle sanal sınıfta

Dersler çok uzun. Sürekli
yeni fikirler üretmeye çalışıyor
ve bu bizi çok yoruyor. Bununla
birlikte bakan bakanın bizzatını
hissediyoruz.

27.10.2010

Grup Çalışması Yapmıyorlar

27.10.2010

Hocam yemin ederim idolimolsanız, Sizin gibi bir
öğretmen olmak istiyorum. Bütün okul hayatım boyunca
hiç sizin gibi yaratıcı bir öğretmenin olmadı. Gerek dün-
ya olsun, gerek derste yaptığımız etkinlikler olsun,
herkese hafızladığınız site olsun bu kadar öğrencilerine
enerji veren bir hoca tanımadım. Mükemmel olma yolunda
hızla ilerliyorsunuz, kendinizi sürekli yeniliyorsunuz. Taktik
edilecek bir öğretmensiniz. Hapt Bay başarılar diliyo-
rum... 😊

Sevgilerimle

03.11.2010

22.12.2010 Pınar

Sayın Gökçek'e

Siz 14 yıllık hayatım boyunca
öğretmen olmak aldığım tek öğretmen
hatta kişisiniz. Oğlum
hayatımın her aşamasında
noktalarım gibi aklı
yandı duruyor. Düşünce
son katilimin düşünce
vermek istedim. Çok tatlısın
Sizi çok seviyorum. Başarılarınız
fakültesinde olduğumu ve
öğrencilerimi geliştirdiğiniz
için size minnettarım
Respektür ederim

Sevgiler.

EK 15 – ARAŞTIRMA GÜNLÜĞÜ VE ALAN NOTLARINDAN ÖRNEKLER

Araştırmacı Günlüğünden:

27 Ekim 2010 – Çarşamba

Sabah öğrenciler için görsel öğeler içeren sunum hazırladım. Sunumda bilgi yüklemesi yok, ancak öğrencilerin dikkatini çekecek öğeler yer alıyor. Özellikle görsel öğrenenler için örneğin program geliştirme kavramını şekille açıkladım. Dikkat çekmek için görsellerden yararlandım. Etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenciler pür dikkat bu görsellere bakıyorlardı.

....

Dersteki etkinlikler bence iyiydi. Öğrenciler çok konuştular, hepsi neredeyse görüşlerini ifade ettiler. Ben eğlendim. Öğrencilerin de eğlendiğini düşündüm. Ders sırasında bir öğrenci biraz disiplin ve zorlamanın gerekli olduğunu söyledi. Yapılandırmacılıkta öğretmen rollerini tartışırken söyledi bu cümleyi. Bizim dersi örnek verdi, siz zorlamadığınız için çevrimiçi ders etkinliklerime yeterince katılım olmuyor dedi. Ben de onların yetişkin olduklarını, hiç kimseyi zorlamayacağımı, etkinliklere katılanın ise kazançlı çıkacağını söyledim.

Araştırmacı Alan Notlarından:

P Grubuyla Yüz-Yüze Ders

08 Aralık 2010 Çarşamba 15.00-17.30 Saatleri Arası

Katılan Öğrenci Sayısı: 22

Uygulama Süreci: Derste sandalyeleri U şeklinde düzenlemelerini söyledim. Sonra hal-hatır sorma süreci oldu. İlk yarım saat önceden tasarladığım “değişik biçimlerde yürüyüş” isimli ısınma oyununu oynadık. Sonra Dale’in yaşantı konisini konuştuk dikkat çekmek için kullandığım sırada. Ardından dersin amaçlarını slight ile gösterdim ve okudum. Derse geçiş için dersteki öğrenme yaşantılarının türünün hatırlanma oranlarını verdim ve ardından “öğrenciyi ne kadar etkin hale getirirseniz o kadar çok hatırdaki kalıcılığı artırabilirsiniz” dedim. Ancak, etkin öğrenme süreci için değişik öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve seçmeleri gerektiği konusunda uyardım. “Bu dersin işte bu konuda ilerideki öğretmenlik yaşantılarında kendilerine yardımcı olacağı”nı söyledim.

....

Dersten önce öğrencilerin her birinin ismini teker teker küçük kâğıtlara yazdım, katladım ve küçük beyaz bir kutu olan “dönüt verecekleri belirleme amaçlı kura kutusu” koymuştum. Sınıfta da tartışma sırasında öğrencilere birbirlerine dönüt vermeleri gerektiğini söyledim. Web ortamlarında da bunun önemli olduğunu belirttim. Eğer dönüt vermezlerse hazırladığım kutuyu kullanacağımı söyledim. Tartışmanın ilk zamanlarında kutuyu kullanmadım. Çünkü öğrenciler birbirlerine dönüt verdiler. Ancak sonradan bir ara sessizlik oldu, bir öğrencinin görüşünden sonra. Ben de öğrenciye kutuyu attım. O da kutuyu başka bir öğrenciye attı, kafasına geldi. Kutu hafif olduğu için zarar vermedi. Sınıf güldü bu olaya. Ben de içinden bir isim çekmesini istedim. İsmi çektiği kişi yorum yaptı. ...

...

EK 16 – GGKT KLASÖRÜNDEN BİR DOSYA ÖRNEĞİ

GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK TOPLANTISI NO: 7

14 Aralık 2010 Salı Saat: 10.00 Yer: Proje Odası

Altıncı Geçerlik ve Güvenilirlik Toplantısında Alınan Kararlar (7 Aralık 2010)

Sorun 1. Bu hafta sadece bir adet sanal sınıf yapılabildi. Bu etkinliğe de iki öğrenci katıldı. Öğrenciler sanal sınıflara katılmıyorlar.

Çözüm Önerisi/ Karar: Öğrencilere uygulanan değerlendirme formunda, öğrencilerden üçü sanal sınıf saatlerini unuttuklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencilere sanal sınıflardan önce cep telefonlarına kısa mesaj gönderilerek hatırlatma yapılabilir. Öğrencilerin isimlerine yönelik teker teker mesaj göndermek daha etkili olabilir.

Sonuç: 7 Aralık Salı günü 16.30 ve 19.00’da gerçekleştirilen örnek olay inceleme amaçlı sanal sınıf uygulamalarını öğrencilere hatırlatmak için öğrencilerin her birine isimleri ile hitap edilerek sms gönderilmiştir. Bu uygulama sonucunda katılım şöyledir:

Örnek Olay İnceleme		Gözden Geçirme	
17.30	19.00	16.30	19.00
11 öğrenci katılmıştır.	6 öğrenci katılmıştır.	6 öğrenci katılmıştır.	10 öğrenci katılmıştır.

07.12.2010 ve 10.12.2010 tarihlerinde düzenlenen sanal sınıf etkinliklerine 24 farklı öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerden 8’i örnek olay inceleme ve gözden geçirme etkinliklerinden birer etkinliğe katılarak iki kez sanal sınıf uygulamasına katılmıştır.

Sorun 2. Forumda yeni fikirler etkinliğine ve haftanın konularını tartışma etkinliğine sadece bir –iki öğrenci katıldı.

Çözüm Önerisi/Karar: Etkinliklere katılım olduğu kadar katılım olmaması da bir bulgu olarak görülmelidir. Grubun özelliğine göre katılım durumu değişebilmektedir. Birinci ve ikinci deneme uygulamalarında Yeni Fikirleri Paylaşma etkinliğine katılım olmuştu. Bu grupta ise olmaması bu grubun özelliğinden de kaynaklanıyor olabilir. Katılımın düşük olduğu etkinliklere de devam edilmesi kararı alınmıştır. Haftanın konularını tartışma etkinliği ise önceki haftalarda ilgi görmekteydi. Bu hafta ilgi görmemesinin nedeni forumlar bölümünde alt sıralara alınması olabilir. Yüz-yüze sınıfta forumlara katılım konusunda öğrencilere yönlendirme yapılması kararı alınmıştır.

Sonuç: 8 Aralık 2010 Çarşamba günü yüz-yüze derste tartışılmaya fırsat bulunamayan kimi konuların forumlarda, sanal sınıfta ve blogda tartışılacağı konusunda öğretim elemanı açıklamalar yapmıştır. Ayrıca her foruma konu ile ilgili ilk mesajları yazmıştır. 7 Aralık – 13 Aralık tarihleri arasında forumlara katılım durumu şöyledir:

....

EK 17 - YÜZ-YÜZE DERS SÜRECİ ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KÂĞITLARI ÖRNEĞİ

ALTI ŞAPKALI DÜŞÜNME TEKNİĞİ		
Öğretmen olduğumuzda en uygun öğretim yöntem ve tekniklerini nasıl seçeceğimizi tartışalım...		
Şapka Rengi	Öğrenci	Düşünceleri
Beyaz objektif		Materyale göre seçeceğim. Her konuda aynı yöntemi uygulamamam. 2 saate nasıl sığdıracağım. (Birsun)
Kırmızı duygusal		Bireysel özellikleri dikkate alarak, herkesin ruh haline göre seçeceğim.
Siyah karamsar		neden öğrenciyi dikkate almıyorsun. (canan) 2 saate nasıl sığdıracağım. (Birsun) Maddi durumu ne olarak. (Taydin) Ya herkes katılmıyorsa. (Taydin) 30 kişilik sınıfta o yöntemi nasıl kullanacağım. (Birsun) Her öğrencinin ruh haline göre nasıl davranacağım. (Birsun)
Sarı iyimser		öğrenci olukla öğren geliyor. Nasıl anlatacağım. (Birsun) öğrenci 15 dakika ara verir. (Somet)
Yeşil yaratıcı		Yaratıcı sınıfta yaratıcı drama kullanırım. Koy okulunda gezi gözlem kullanırım. (Çengiz)
Mavi hakem tarafsız yönetici özetleyici		Buradan aktarılan yöntem belirlemenin çok zor olduğu. İsin ruine maddiyat, sınıftan durumu, öğrenci düzeyi, psikolojik durum vb. şeyler etkilidir. Sınıfın sayısında buna da etkili etke- lerdendir.

EK 18 - ÖĞRENCİLERİN ETKİLEŞİMLERİ VE ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEME ANKETİ

Değerli Öğrenci,

2010-2011 Güz Döneminde tarafımdan yürütülen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, dersin öğretim üyesinin (Doç. Dr. Kıymet SELVİ) danışmanlığında harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci uygulanmıştır. Dersin konularının işlenmesi sürecinde öğrenme stillerine yönelik değişik etkinlikler sunulmuş ve bu etkinliklere sizin katılmanız beklenmiştir. Bu uygulama sürecinde sizin etkileşimlerinizin ve öğrenmelerinizin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Görüşlerinizin bu ankette yer alan açık uçlu sorular ile belirlenmesi planlanmıştır. Ankette sekiz adet açık uçlu soru yer almaktadır. Sizden beklenen, ankette yer alan her bir soruya yönelik düşüncelerinizi yazılı olarak ***içtenlikle*** belirtmenizdir. Sorulara yönelik yanıtlarınızı istediğiniz uzunlukta yazabilirsiniz. Her bir sorunun araştırma açısından ayrı bir önemi olduğu için ***tüm sorulara yanıt vermeniz oldukça önemlidir.*** Anketin yanıtlanması, kişiye göre değişmekle birlikte ortalama 15 dakika sürmektedir. Vereceğiniz bilgiler sizin Öğretim İlke ve Yöntemleri ***ders notunuza kesinlikle etki etmeyecektir*** ve tamamı yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacaktır.

Emmeğiniz ve katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK

csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel: 0222 3350580

SORULAR

Lütfen aşağıdaki sekiz adet soruya yönelik yanıtlarınızı soruların hemen altındaki boş alanlara yazınız. Yanıt için soruların altında bırakılan boş alanların yetmediği durumlarda, lütfen anketin en son sayfasındaki boş alanı kullanınız.

1. Sınıfınızdaki arkadaşlarınızla dersimiz ile ilgili konularda hangi ortamlarda (dersin web sitesindeki tartışma forumları, dersin blog sayfası, sanal sınıf, yüz-yüze sınıf, kantin, yurt, MSN, Facebook, vb.) daha çok etkileşimde bulundunuz? **Lütfen nedenini de açıklayınız.**

2. Sınıfınızdaki diğer arkadaşlarınızın dersimizin konularını öğrenmenize katkıları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
3. Dersin öğreticisi ile ders saatleri dışında **hangi ortamlarda** (*sanal sınıf, tartışma forumu, blog sayfası, telefon, çalışma ofisi, vb.*) ve dersin **hangi etkinliklerinde** daha çok etkileşimde bulundunuz? **Neden?**
4. Dersin öğreticisinin ders konularını öğrenmenize katkıları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
5. Ders kapsamında katıldığınız etkinlikleri seçerken neleri dikkate aldınız?
6. Katıldığınız etkinlikler, sizin öğrenme sürecinize nasıl katkılar sağladı?
7. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine ilişkin kazanımlarınızın neler olduğunu düşünüyorsunuz?
8. Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi sürecinde uygulanan **“harmanlanmış öğrenme”** sürecine (*çevrimiçi öğrenme etkinlikleri ve yüz-yüze öğrenme etkinliklerinin birlikte kullanımı*) yönelik belirtmek istediğiniz diğer görüş, sorun ve önerileriniz nelerdir?

EK 19 - ÖĞRENCİLERİN ETKİLEŞİMLERİ VE ÖĞRENMELERİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK GÖRÜŞME FORMU

Değerli Öğrenci,

2010-2011 Güz Döneminde tarafımdan yürütülen Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde, dersin öğretim üyesinin (Doç. Dr. Kıymet SELVİ) danışmanlığında harmanlanmış öğrenme-öğretme süreci uygulanmıştır. Dersin konularının işlenmesi sürecinde öğrenme stillerine yönelik değişik etkinlikler sunulmuş ve bu etkinliklere sizin katılmanız beklenmiştir. Araştırmada bu uygulama sürecinde sizin etkileşimlerinizin ve öğrenmelerinizin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca erişmek için sizlerin görüşleri büyük önem taşımaktadır.

Görüşmede 12 adet soruya yer verilmesi planlanmıştır. Görüşmenin yaklaşık 40 dakika sürmesi beklenmektedir. Görüşmeden elde edilecek veriler bilimsel amaçlar dışında kesinlikle kullanılmayacak ve sizin dönem sonundaki ders notunuza hiçbir etkisi olmayacaktır.

Araştırmaya katılmanızı ve değerli görüşlerinizi içtenlikle araştırmacı ile paylaşmanızı rica ederim. Görüşmenin ses kaydına alınması verilerinin tümünün kaydedilebilmesi ve detaylı inceleme yapılabilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle sizinle yapacağım görüşmeyi de ses kaydına almak isterim. Görüşme sürecinde ses kaydı yapılmasına izin verir misiniz?

Görüşmede Öğretim İlke ve Yöntemleri dersini ve ders konularının tamamını düşünerek size yönelteceğim soruları yanıtlamanızı rica ederim.

Emeğiniz ve katkılarınız için teşekkür ederim.

Arş.Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK
csbelikusakli@anadolu.edu.tr

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Tel: 0222 3350580 – 0505 6313658

Görüşme No	:
Görüşülen Öğrenci	:
Görüşme Tarihi	:
Görüşme Yeri	:
Görüşme Başlangıç Saati	:
Görüşme Bitiş Saati	:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Ders konularına çalışırken yararlandığınız kaynaklar nelerdir?
2. Ders kapsamında katıldığınız etkinlikleri seçerken neleri dikkate aldınız? Neden?
3. Ders kapsamında katıldığınız etkinlikleri düşündüğünüzde en çok hangilerinin öğrenmenize daha çok katkı sağladığını düşünüyorsunuz? Neden?
4. Dersi kapsamında katıldığınız etkinliklerin dışındaki diğer etkinliklere katılmayı ister miydiniz? Neden?
5. Sınıfınızdaki diğer öğrencilerle ders konuları kapsamındaki etkinliklerin hangilerinde daha fazla paylaşımda/etkileşimde bulundunuz? Neden?
6. Sınıfınızdaki diğer öğrencilerin Öğretim İlke ve Yöntemleri dersi konularını öğrenme sürecinize olan katkıları konusundaki görüşleriniz nelerdir?
7. Dersin öğretim elemanı ile ders konuları kapsamındaki etkinliklerin hangilerinde daha fazla paylaşımda/etkileşimde bulundunuz? Neden?
8. Dersin öğretim elemanının ders konularını öğrenmenize katkıları konusundaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Ders konuları kapsamındaki kazanımlarınız ile ilgili neler söylersiniz?
10. Bu derste ne tür etkileşim/paylaşım sorunları yaşadınız? Sizce bunların nedenleri nelerdir?
11. Sizin bu dersin daha etkili ve etkileşimli olması konusundaki önerileriniz neler olabilir?
12. Eklemek istediğiniz başka görüş, sorun veya önerileriniz var mı? Varsa nelerdir?

EK 20 - ÖĞRENCİLERİN ETKİLEŞİMLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK ANALİZ FORMUNDAN BİR ÖRNEK

Analiz Birimi

- Forum mesajları için her bir bağımsız mesaj bir analiz birimidir.
- Blog yazıları için her bir bağımsız yazı veya yorum bir analiz birimidir.
- Sanal sınıf tartışmaları için öğrencinin bir seferde ifade ettiği anlamlı cümle veya kelime grubu bir analiz birimidir.
- Yüz-yüze sınıfta öğrencinin bir seferde ifade ettiği anlamlı cümle veya kelime grubu bir analiz birimidir.

Analiz Sürecinde Dikkat Edilecek Noktalar

- Araştırmacının veri setinde yaptığı kodlama esas alınarak Çizelgedeki forma ilişkili kodlar yazılacaktır.
- Bir analiz birimi birden fazla tema içerebilir. Her bir temanın içeriğindeki etkileşimler için Çizelge 'de ilgili düzeye analiz biriminin kodu yazılacaktır.
- Bir analiz biriminde farklı temalar yer alıyor ise, bir analiz biriminin kodu birden fazla kez Çizelgede yer alabilir.

<u>Ortam</u>	() Forum	() Sanal Sınıf	() Blog	() Yüz-Yüze Sınıf
Öğrenci-İçerik Etkileşimi	Mesaj Kodu			
Akademik bilgi paylaşımı				
Kişisel görüş paylaşımı				
Kişisel deneyim paylaşımı				
Gerçek yaşama ilişkin örnek paylaşımı				
Kaynak/referans paylaşımı				
Yeni bir fikir/düşünce paylaşımı				
Ödev paylaşımı				
Etkinliğe ilişkin sorun/görüş/öneri paylaşımı				
Resim/fotoğraf/karikatür paylaşımı				
Plan, akış şeması, grafik, harita paylaşımı				
Video/animasyon paylaşımı				
Konu ile ilgili ses paylaşımı				
Konu ile ilişkisiz sözel-görsel öge ifade paylaşımı				

EK 21 - ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME DÜZEYLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK ANALİZ FORMU

Analiz Birimi

- Forum mesajları için her bir bağımsız mesaj bir analiz birimidir.
- Blog yazıları için her bir bağımsız yazı veya yorum bir analiz birimidir.
- Sanal sınıf tartışmaları için öğrencinin bir seferde ifade ettiği anlamlı cümle veya kelime grubu bir analiz birimidir.
- Yüz-yüze sınıfta öğrencinin bir seferde ifade ettiği anlamlı cümle veya kelime grubu bir analiz birimidir.
- Yüz-yüze sınıfta uygulanan çalışma kâğıtlarında bağımsız bir görev/soruya yanıt/açıklama/örnek bir analiz birimidir.

Analiz Sürecinde Dikkat Edilecek Noktalar

- Araştırmacının veri setinde yaptığı kodlama esas alınarak Çizelge 1'deki forma ilişkili kodlar yazılacaktır.
- Bir analiz birimi birden fazla tema içerebilir. Her bir temanın içeriğindeki en üst öğrenme düzeyi belirlenecek ve Çizelge 1'de ilgili düzeye analiz biriminin kodu yazılacaktır. Diğer bir ifade ile tematik yapı içerisindeki en üst öğrenme düzeyi dikkate alınacaktır.
- Bir analiz biriminde farklı temalar yer alıyor ise, bir analiz biriminin kodu birçok kez Çizelge 1'de yer alabilir.

Kaynak

- Çizelge 1'de yer alan öğrenme düzeyleri analizi formunun geliştirilmesinde Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan (1965) temel alınmıştır.

Bloom, B. Englehard, M., Furst, E., Hill, W. & Krathwohl, D. (1965). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Dokuzuncu Basım. New York: David McKay Company, Inc.

**Çizelge 1. Öğrencilerin Öğrenme Düzeylerinin
Bloom Taksonomisi Bilişsel Alanına Yönelik Analiz Formu**

Ortam () Forum () Sanal Sınıf () Blog () Yüz-Yüze Sınıf () Çalışma Kağıdı

	Bilişsel Alanda Öğrenme Düzeyi	Mesaj Kodu
BİLGİ	<u>Bir bilgi biriminin hatırlanması:</u> • Terim/kavram bilgisi • Olguların bilgisi • Ortak kabul/ilke/genelleme bilgisi • İşlem/süreç/yöntem bilgisi • Sınıflama bilgisi • Ölçüt bilgisi • Teori ve soyut yapı bilgisi <u>Davranışları:</u> Tarif eder, ayırt eder, betimler, seçer, belirtir, ezberden sözler, tekrar eder, listeler, isimlendirir, altını çizer, işaret eder.	
KAVRAMA	<u>Bilginin anlaşılması:</u> • Başka bir biçime/forma çevirme • Yorumlama • Bilinenlere dayalı kestirimde bulunma <u>Davranışları:</u> Çevirir, grafiğini çizer, açıklar, özetler, yeniden düzenler, yeniden ifade eder, örnek verir, ana düşünceyi söyler, ayırt eder, kendi fikir/deneyimleri ile ilişkilendirir, tahmin eder, sonuç çıkarır, sonuçları hesap eder, kestirimde bulunur.	
UYGULAMA	Soyut bilgilerin somut durumlarda kullanılması: Kavranılan bilginin; • Kurgusal bir problem durumunda kullanılması • Öğrencini daha önce karşılaşmadığı bir problem durumunda kullanılması • Bilinen bir problemin önceden düşünülmeyen bir boyutunun çözümünde kullanılması <u>Davranışları:</u> Uygular, en uygun ilkeyi seçer, çözümü yazar/söyler, çözer, hesaplar, bir çözümün olası sonuçlarını tahmin eder.	

ANALİZ	Parçalar arasındaki ilişki açık hale gelinceye dek bütünün bileşenlerine (öğeler, ilişkileri, ilkeler) ayrıştırılması: • Öğelerin analizi • Öğeler arası ilişkilerin/örgütsel esasların/örgütsel ilkelerin analizi <u>Davranışları:</u> Analiz eder, belirtilmemiş varsayımları tespit eder, ayırt eder, ortaya çıkarır, nedensellik ilişkilerini ortaya koyar, anlam çıkarır, ana-hatlarını çıkarır, yapıtaşlarına ayırır, bileşenlerine ayırır.	
SENTEZ	Ayrı bileşenlerden yeni yapı inşası, yeni bir bütüne veya yeni çözümlere erişmek için parçaların bir araya getirilmesi • Özgün bir iletişim örüntüsü ortaya koyma • Bir plan veya işlem kümesi ortaya koyma • Teori/kuram/yöntem ortaya koyma <u>Davranışları:</u> Örgütler, yaratıcı biçimde yazar, kişisel deneyimlerini etkili biçimde anlatır, bir hipotezi test etmek için yollar önerir, planlar, tasarlar, formüle eder, icat eder (buluş yapar).	
DEĞERLENDİRME	Materyal ve yöneme ilişkin verilen amaçlar doğrultusunda yargıda bulunulması • İçsel kanıtlara dayalı yargıya varma • Dışsal ölçütlere dayalı yargıya varma <u>Davranışları:</u> Değerlendirir, değer biçer, verilen bir ölçütü uygular, bir yapıdaki/tartışmadaki mantıksal hataları belirler, bir işi alandaki yüksek nitelikli iş ile karşılaştırır, dışsal ölçütlere göre karar verir, doğrular.	
DUYUŞSAL ALAN Duygu ve hisler ile ilgili özellikler.		
ALANI VE/VEYA DÜZEYİ BELİRLENEMEYENLER.		

EK 22 - EYLEM ARAŞTIRMASI UYGULAMASI RESMİ İZİN BELGESİ



T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

SAYI: B.30.2.ANA.0.12.00.00.-604.02- 1474

Tarih: 15.09.2010

KONU: Anket

EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜM BAŞKANLIĞINA

Fakültemiz Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı öğretim elemanlarından Araş. Gör. Çiğdem Suzan ÇARDAK'ın, "**Harmanlanmış Öğrenme Sürecinde Öğrencilerin Etkileşimlerinin ve Öğrenme Düzeylerinin İncelenmesi**" konulu doktora tez çalışmasının uygulamasını İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programında yürütülen ÖMB 207 P-R Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde uygulama talebi Dekanlığımızca uygun görülmektedir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Ayhan BAYRAK
Dekan/Vekili

Sn. G. S. Çardak
15.09.2010
[Signature]

15.09.10

5/9

EK 23 - ÖĞRENCİ İZİN FORMU

Değerli Öğrenci,**.../.../2010**

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda doktora tez çalışmalarım kapsamında 2008-2009 Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nden bu yana harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrenci etkileşimleri ve öğrenmelerinin incelenmesi amacına yönelik çeşitli çalışmalar yapmaktayım. Bu çalışmalardan biri 2010-2011 Öğretim Yılı Güz Döneminde okutulan Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde gerçekleştirilecek olan çalışmadır. Bu çalışma kapsamında sizin de katıldığınız Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde harmanlanmış öğrenme uygulaması gerçekleştirmeyi planlıyorum.

Bu uygulamada yüz-yüze ders saatleri ile birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarının (forum, blog, sanal sınıf) çeşitli ders etkinlikleri kapsamında bir arada kullanılması planlanmaktadır. Dönem sonuna kadar sürecektir uygulamada, yüz-yüze ders saatlerinde video kamerayla çekim yapılacaktır. Bununla birlikte çevrimiçi öğrenme ortamlarındaki veriler dönem boyunca incelenecektir. Sizlerin öğrenme düzeylerinizi belirlemek için ise uygulama öncesi ve sonrasında başarı testi kullanılacaktır. Dönem sonunda bir anket ile sizlerin derse ilişkin değerlendirmeleriniz alınacak ve yine dönem sonunda seçilen öğrenciler ile görüşmeler gerçekleştirilecektir. Toplanan tüm veriler doktora tezi kapsamındaki bilimsel amaçlarla kullanılacak ve gizli tutulacaktır.

Toplanan verilerin doktora tezi kapsamındaki bilimsel çalışmalarda (doktora tez raporu, kitap, makale ile kongre, konferans ve sempozyumlar için bildiri, poster, çalıştay, proje çalışmaları) kullanılması için izninize gereksinim duymaktayım. Lütfen sizin verilerinizin bilimsel çalışmalar kapsamına alınması ya da alınmaması konusundaki görüşünüzü aşağıda ilgili alanın karşısına X işareti yazarak belirtiniz. İlginiz için teşekkür ederim.

Çiğdem Suzan ÇARDAK

<i>İzin veriyorum.</i>	
<i>İzin vermiyorum.</i>	

Öğrenci Adı ve Soyadı:

İmza:

KAYNAKÇA

- Aalsvoort, G. ve Harinck, F. J. H. (2000). Studying Social Interaction in Instruction and Learning: Methodological Approacher and Problems. H. Cowie ve G. Aalsvoort (Edi.) *Social Interaction in Learning and Instruction: The Meaning of discourse for the Construction of Knowledge* içinde (ss. 5-20). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Adobe Connect Enterprise Server (2007). <http://sanalsinif.anadolu.edu.tr> adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Akbulut, Y., ve Cardak, C. S. (2012). Adaptive educational hypermedia accommodating learning styles: A content analysis of publications from 2000 to 2011. *Computers & Education*, 58(2), 835-842.
- Akpınar, Y. (2005). *Bilgisayar Destekli Eğitimde Uygulamalar*. İkinci Basım. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Akyol, Z. (2009). *Examining Teaching Presence, Social Presence, Cognitive Presence, Satisfaction and Learning in Online and Blended Course Contexts*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Allen, M., Bourhis, J., Mambry, E., Burrell, N. A. ve Timmerman, C. E. (2006). Comparing Distance Education to Face-to-Face Methods of Education. B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell ve M. Allen (Edi.). *Classroom Communication and Instructional Processess: Advances through meta-analysis* içinde (ss. 229-244). New Jersey: Lwarence Erlbaum Associates, Inc.
- Altrichter, H., Posch, P. ve Someckh, B. (1993). *Teachers Investigate their Work: An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Altrichter, H., Posch, P. ve Someckh, B. (2008). *Teachers Investigate their Work: An introduction to action research across the professions*. İkinci Basım. London: Routledge.
- Altıntaş, E. (2003). İletişim. L. Küçükahmet (Edi.) *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar* içinde. (ss. 121-150). Geliştirilmiş Üçüncü Basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Altun, A. (2005). *Eğitimde İnternet Uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Altun, A. Gülbahar, Y. ve Madran, O. (2008). Use of Content Management System for Blended Learning: Perceptions of Pre-service Teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 9(4).
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2002). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri: SPSS Uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, J. A. (1995). Toward a Framework for Matching Teaching and Learning Styles for Diverse Populations. R. R. Sims ve S. J. Sims (Edi.). *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education* içinde (ss. 69-78). Connecticut: Greenwood Press.
- Anderson, G. L. ve Herr, K. (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, 28(5), 12-21, 40.
- Anderson, T. (2006). Interaction in Learning and Teaching on the Educational Semantic Web. C. Juwah (Edi.). *Interactions in Online Education: Implications for Theory and Practice* içinde (ss.141-155). New York: Routledge.
- American Psychological Association. (APA). (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A Framework for School Reform and Redesign*. <http://www.apa.org/ed/cpse/LCPP.pdf> adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Arbaugh, J. B. (2000). How Classroom Environment and Student Engagement Affect Learning in Internet-based MBA Courses. *Business Communication Quarterly*, 63 (4), 9-26. <http://bcq.sagepub.com/content/63/4/9> adresinden 10 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Arbaugh, J. B. ve Benbunan-Fish, R. (2007). The importance of participant interaction in online environment. *Decision Support Systems*, 43, 853-865.
- Atılgan, H. (2007). Madde ve Test İstatistikleri. H. Atılgan (Edi.). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* içinde (ss. 295-314). Genişletilmiş İkinci Basım. Ankara: ANI Yayıncılık.
- Bachari, E., Abelwahed, H. ve Adnani, M. (2011). E-learning personalization based on dynamic learners' preference. *International Journal of Computer Science & Information Technology (IJCSIT)*, 3(3), 200–216.

- Bajraktarevic, N., Hall, W., ve Fullick, P. (2003). Incorporating learning styles in hypermedia environment: empirical evaluation. P. de Bra, H. C. Davis, J. Kay ve M. Schraefel (Edi.). *Proceedings of the workshop on adaptive hypermedia and adaptive web-based systems* içinde (ss. 41-52). Nottingham, UK: Eindhoven University. <http://www.wis.win.tue.nl/ah2003/proceedings/paper4.pdf> adresinden 15 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Baumfield, V., Hall, E. ve Wall, K. (2008). *Action Research in the Classroom*. London: Sage.
- Bender, T. (2003). *Discussion-Basen Online Teaching. To Enhance Student Learning: Theory, Practice and Assessment*. Virginia: Stylus Publishing.
- Bilen, M. (2002). *Plandan Uygulamaya Öğretim*. Altıncı Basım. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Dördüncü Basım. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bloom, B. Englehard, M., Furst, E., Hill, W. ve Krathwohl, D. (1965). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Dokuzuncu Basım. New York: David McKay Company, Inc.
- Bluemink, J. ve Ja'rrvela, S. (2004). Face-to-face encounters as contextual support for Web-based discussions in a teacher education course. *Internet and Higher Education*, 7, 199–215.
- Bogdan, R. C. ve Biklen, S. K. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Beşinci Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Bradford, L., Cooper, E., Allen, M., Stanley, J. ve Grimes, D. (2006). Race and the Classroom: Interaction and Image. B. Gayle, R. Preiss, N. Burrell ve M. Allen, (Edi.). *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances through Meta-Analysis* içinde (ss. 169-184). London: Lawrence Erlbaum Ass.
- Brown, T. ve Jones, L. (2001). *Action Research and Postmodernism: Congruence and Critique*. Philadelphia: Open University Press.
- Buch, K., ve Sena, C. (2001). Accommodating diverse learning styles in the design and the delivery of on-line learning experiences. *International Journal of Engineering Education*, 17(1), 93–98.

- Burns, A. (1999). *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni ve Yorum*. 14. Basım. Ankara: Pegem Akademi.
- Caner, M. (2009). *Blended Learning Model for Teaching Practice Course in Pre-Service English Language Teacher Training Program*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Carvalho, A. A., Lustigova, Z. ve Lustig, F. (2009). Integrating New Technologies into Blended Learning Environments. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 79-104). Hershey: Information Science Reference.
- Chorfi, H. ve Jemni, M. (2004). PERSO: Towards and adaptive e-learning system. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(4). http://www.editlib.org/INDEX.CFM?fuseaction=Reader.ViewFullText&paper_id=18900 adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Claxton, C. S. ve Murrell, P. H. (1987). Learning Styles: Implications for Improving Educational Practices. *ASHE-ERIC Higher Education Reports*. <http://www.eric.org> adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Conrad, R-M. ve Donaltson, J. A. (2004). *Engaging the Online Learner: Activities and Resources for Creative Instruction*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Çalışkan, H. (2002). *Çevrimiçi (Online) Eğitimde Öğrenci Etkileşimi*. Açıköğretim Fakültesi 20. Kuruluş Yılı Nedeniyle Uluslararası Katkılı Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda Sunulan Bildiri. http://aof20.anadolu.edu.tr/bildiriler/Hasan_Caliskan.doc adresinden 18 Ekim 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Çelik, V. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa Dayalı Öğretimde Etkileşimin Blog Aracılığı İle Geliştirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dawley, L. (2007). *The Tools for Successful Online Teaching*. Hershey: Information Science Publishing.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı*. Yedinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme: Öğretme Sanatı*. Sekizinci Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Devries, J ve Wheeler, C. (1996). The Interactivity Component of Distance Learning Implemented in an Art Studio Class. <http://www2.uiah.fi/~jdevries/intcomp.htm> adresinden 18 Ekim 2005 tarihinde edinilmiştir.
- Edutechwiki. (2012). *Learning Level*. http://edutechwiki.unige.ch/en/Learning_level adresinden 10 Mayıs 2012’de erişilmiştir.
- Ekici, G. (2003). *Öğrenme Stiline Dayalı Öğretim ve Biyoloji Dersi Öğretimine Yönelik Ders Planı Örnekleri*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Buckingham: Open University Press.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Evans, C. (2008). The effectiveness of m-learning in the form of podcast revision lectures in higher Education. *Development, Disruption and Debate*, 50 (2), 491-498. <http://www.joe.org/joe/2007october/tt2p.shtml> adresinden 1 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Farahani, G. O. (2003). *Existance and Importance of Online Interaction*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Virginia. <http://www.umi.com/globalauto> adresinden 12 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Felder, R. M. ve Silverman, L. K. (1988). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*. 78(7), 674-681.
- Felder, R. (2002). *Author’s Preface*. (Yazar Önsözü) <http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-1988.pdf>. 10 Eylül 2011 tarihinde erişilmiştir.
- Felder, R. M. ve Spurlin, J. (2005). Applications, Reliability and Validity of the Index of Learning Styles. *Int. Journal of Engr. Education*, 21(1), 103-112.
- Ford, N., ve Chen, S. Y. (2001). Matching/mismatching revisited: an empirical study of learning and teaching styles. *British Journal of Educational Technology*, 32(1), 5-22.

- French, D. ve Vardiman, P. (2003). Learning-Whose Responsibility Is It?. D. French, N. Olrech, C. Hale ve C. Johnson (Edi.) *Blended Learning: An Ongoing Process for Internet Integration* içinde (ss. 9-22). Canada: e-Linkages, Inc.
- Friend, M. ve Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration Skills for School Professionals*. Beşinci Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W. R. (2010). *Applying Educational Research*. Sekizinci Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Gardner, D. ve French, D. (2003). Multimedia and Distance Learning. D. French, N. Olrech, C. Hale ve C. Johnson (Edi.). *Blended Learning: An Ongoing Process for Internet Integration* içinde (ss. 111-121). Canada: e-Linkages, Inc.
- Garrison, D. R. ve Anderson, T. (2003). *E-Learning in the 21st Century*. London: RoutledgeFalmer.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W. ve Allen, M. (2006). How Effective Are Teacher-Initiated Classroom Questions in Enhancing Student Learning. B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell ve M. Allen (Edi.). *Classroom Communication and Instructional Processess: Advances through meta-analysis* içinde (ss. 279-293). New Jersey: Lwarence Erlbaum Associates, Inc.
- Geer, R. (2009). Strategies for Blended Approaches in Teacher Education. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 39-61). Hershey: Information Science Reference.
- Gerbic, P. (2009). Including Online Discussions Within Campus-Based Students' Learning Environments. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 21-38). Hershey: Information Science Reference.
- Gilbert, J. E., ve Han, C. Y. (2002). Arthur: a personalized instructional system. *Journal of Computing in Higher Education*, 14(1), 113–129.
- Graf, S., Kinshuk ve Liu, T. C. (2009). Supporting teachers in identifying students' learning styles in learning management systems: an automatic student modelling approach. *Educational Technology & Society*, 12(4), 3–14.
- Graf, S., Kinshuk ve Lves, C. (2010). *A Flexible Mechanism for Providing Adaptivity Based on Learning Styles in Learning Management Systems*. 10th IEEE

- International Conference on Advance Learning Technologies’de sunulan bildiri.
http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=5571112&tag=1 adresinden
 15 Aralık 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Graham, C. R. (2006). Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Edi.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives and Local Designs* içinde (ss. 3-21). USA: Pfeiffer.
- Gülbahar, Y. (2002). *Assessment of Web-Based Courses: A Discussion and Anaysis of Learners’ Individual Differences and Teaching-Learning Process*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Gülbahar, Y. (2005). Web-Destekli Öğretim Ortamında Bireysel Tercihler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 4 (2).
- Gülbahar, Y.(2009). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürüz, D. ve Temel-Eğinli, A. (2008). *Kişilerarası İletişim: Bilgiler-Etkiler-Engeller*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Hannafin, M. J. ve Land, S. M. (1997). The foundations and assumptions of technology-enhanced student-centered learning environments. *Instructional Science*, 25, 167-202. <http://www.springerlink.com/content/nx5741755lr3m7u6/fulltext.pdf> adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Hendricks, C. (2006). *Improving Schools through Action Research: A Comprehensive Guide for Educators*. Boston: Pearson. Allyn and Bacon.
- Herr, K. ve Anderson, G. L. (2005). *The Action Research Dissertation: A Guide for Students and Faculty*. Thousand Oaks, CA: Sage Pub.
- Hewitt, R. L. (1995). The Nature of Adult Learning and Effective Training Guidelines. R. R. Sims ve S. J. Sims (Edi.). *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education* içinde (ss. 161-178). Connecticut: Greenwood Press.
- Hillman, D.C.A., Willis, D.J. ve Gunawardena, C. N. (1994). Learner – Interface Interaction in distance Learning: An extension of Contemporary Models and

- Strategies for Practitioners. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 29-42.
- Hofmann, J. (2004). *The Synchronous Trainer's Survival Guide: Facilitating Successful Live and Online Courses, Meetings, and Events*. USA: Pfeiffer.
- Hofmann, J. (2006). Why Blended Learning Hasn't (Yet) Fulfilled Its Promises: Answerws to those questions that keep you up at night. C. J. Bonk ve C. R. Graham. (Edi.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives and Local Designs* içinde (ss. 27-40). USA: Pfeiffer.
- Holly, M. L., Arhar, J. M. ve Kasten, W. C. (2009). *Action Research for Teachers: Travelling the Yellow Brick Road*. Üçüncü Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Honey, P. ve Mumford, A. (1995). *Honey ve Mumford Learning Styles Questionnaire: Facilitator Guide*. King of Prussia, Pa.: Renaissance Boulevard.
- Hutcheson, C. (1999). *Learning Style Questionnaire: Leader's Guide*. Massachusetts: HRD Press, Inc.
- James, E. A., Milenkiewicz, M. T. ve Bucknam, A. (2008). *Participatory Action Research for Educational Leadership: Using Data-Driven Decision Making to Improve Schools*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, A. (2005). *A Short Guide to Action Research*. İkinci Basım. USA: Pearson Education, Inc.
- Johnson, S. D. ve Steven R. A. (2003). An Instructional Strategy Framework for Online Learning Environments. *New Directions for Adult & Continuing Education*. 100: 31-44.
- Jonassen, D. H. ve Grabowski, B. L. (1993). *Handbook of Individual Differences: Learning and Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Juwah, C. (2006). Introduction. C. Juway, (Edi.) *Interactions in Online Education: Implications for Theory and Practice* içinde (ss. 1-5). New York: Routledge.
- Kalelioğlu, F. ve Gülbahar, Y. (2010). Use of Social Software in Education: A Multiple Intelligences Perspective. N. Lambropoulos ve M. Romeo (Edi.). *Educational Social Software for Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction* içinde (ss. 50-68). Hershey: Information Science Reference.

- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: İhtiyaç Yayıncılık.
- Karaman, S. (2009). İnternet. A. Kuzu (Edi.). *Bilgisayar Ağları ve İletişim* içinde (ss. 371-426). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kerssen-Griep, J., Gayle, B. M. ve Preiss, R. W. (2006). Classroom Interactions and Educational Outcomes. B. M. Gayle, R. W. Preiss, N. Burrell ve M. Allen (Edi.). *Classroom Communication and Instructional Processes: Advances through meta-analysis* içinde (ss. 129-147). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kistow, B. (2011). Blended Learning in Higher Education: A Case Study of Graduate School of Business, Trinidad and Tobago. *Caribbean Teaching Scholar*, 1(2), 115-128). <http://journals.sta.uwi.edu/cts/index.asp?action=viewIssue&issueId=2> adresinden 12 Mayıs 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Ko, S. ve Rossen, S. (2004). *Teaching Online: A Practical Guide*. İkinci Basım. USA: Houghton Mifflin Company.
- Kumpulainen, K. ve Mutanen, M. (2000). Mapping the Dynamics of Peer Group Interaction: A Method of Analysis of Socially Shared Learning Process. H. Cowie ve G. Aalsvoort (Edi.). *Social Interaction in Learning and Instruction* içinde (ss. 144-160). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2004). Bireysel Farklılıklar ve Eğitime Yansımaları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edi.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (ss. 1-11). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuzu, A. (2005). *Oluşturmacılığa Dayalı Çevrimiçi Destekli Öğretim: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Küçük, M. (2010). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Öğrenme Biçimi, Öğrenme Stratejileri ve Farklı-zamanlı Tartışmalara Katılımları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- La Pointe, D. K. ve Gunawardena, C. N. (2004). Developing, testing and refining of a model to understand the relationship between peer interaction and learning outcomes in computer-mediated conferencing. *Distance Education*, 25(1), 83-106.

- Lara, L. ve diğerkleri (2001). Synchronous and Asynchronous Interactions of Bilingual Hispanic Pre- and In-Service Teachers in Distance Learning. *The American Journal of Distance Education*, 15(3), 50-67.
- Lee, M. J. W. ve McLoughlin, C. (2010). Social Software as Tools for Pedagogical Transformation: Enabling Personalization, Creative Production, and Participatory Learning. N. Lambropoulos ve M. Romeo (Edi.) *Educational Social Software for Context-Aware Learning: Collaborative Methods and Human Interaction* içinde (ss. 1-22). Hershey: Information Science Reference.
- Littlejohn, A. ve Pegler, C. (2007). *Preparing for Blended E-Learning*. Oxon: Routledge.
- Mantyla, K. (1999). *Interactive Distance Learning Exercises That Really Work: Turn Classroom Exercises into Effective and Enjoyable Distance Learning Activities*. USA: American Society for Training & Development.
- Mantyla, K. (2001). *Blending E-Learning*. USA: ASTD.
- Marton, F. (1988). Describing and Improving Learning. Schmeck, R. R. (Edi.) *Learning Strategies and Learning Styles* içinde (ss. 53-82). New York: Plenum Press.
- McKernan, J. (1996). Curriculum Action Research: *A Handbook of Methods and Resources for the Reflective Practitioner*. İkinci Basım. London and New York: Routledge.
- McMillan, J. H. ve Wergin, J. (2006). *Understanding and Evaluating Action Research*. Üçüncü Basım. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- McNiff, J., Lomax, P. ve Whitehead, J. (2004). *You and Your Action Research Project*. İkinci Basım. London and New York: Routledge Falmer.
- Memişoğlu, S. P. (2005). Sınıfta İletişim ve Grup Etkileşim Süreci. M. Şişman ve S. Turan, (Edi.) *Sınıf Yönetimi* içinde (ss. 103-126). Üçüncü Basım. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Mertler, C. A. (2006). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom*. UK: Sage Publications.
- Miles, M. ve Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. İkinci Basım. USA: Sage Publications.
- Mills, G. E. (2003). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. İkinci Basım. New Jersey: Pearson Education, Inc.

- Moodle. <http://moodle.org/> adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 3(2), 1-6.
- Naylor, P. ve Cowie, H. (2000). Learning the Communication Skills and Social Processess of Peer Support: A Case Study of Good Practice. H. Cowie ve G. Aalsvoort (Edi.) *Social Interaction in Learning and Instruction* içinde (ss. 93-1-3). Oxford: Elsevier Science Ltd.
- O'Bannon, B. W., Lubke, J. K. , Beard, J. L. ve Britt, V. G. (2011). Using podcasts to replace lecture: Effects on student achievement. *Computers and Education*, 57, 1885-1892.
- Ortigosa, A., Paredes, P. ve Rodrigues, P. (2010). AH-questionnaire: an adaptive hierarchical questionnaire for learning styles. *Computers & Education*, 54(54), 999-1005.
- Öncü, H. (1995). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Geliştirilmiş ikinci basım. Ankara: 72TDFO, Ltd. Şti.
- Özçelik, D. A. (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*. İkinci Basım. Ankara: Pegem A Akademi.
- Palloff, R. M. ve Pratt, K. (2005). *Collaborative Online: Learning Together in Community*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*: Üçüncü Basım. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Paramythis, A. ve Loidl-Reisinger, S. (2004). Adaptive Learning Environments and e-Learning Standards. *Electronic Journal of eLearning*. 2(1), 181-194.
- Payne, H. (1999). Discovering the Difference Between On-site and Distance Learning Interaction. K. Mantyla (Der.) *Interactive Distance Learning Exercises that Really Work!: Turn Classroom Exercises into Effective and Enjoyable Distance Learning Activities* içinde (ss. 17-49). USA: American Society for Training & Development.
- Picciano, A. G. (2002). Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course. *The Journal of Asynchronous Learning Networks (JALN)*, 6(1), 21-40.

- Popescu, E. (2010). Adaptation provisioning with respect to learning styles in a web-based educational system: an experimental study. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(4), 243–257.
- Porter, L. R. (2003). *Developing Online Curriculum: Technologies and Techniques*. USA: Information Science Publishing.
- Raaij, E. M. ve Schepers, J. J. L. (2008). The acceptance and use of a virtual learning environment in China. *Computers & Education*, 50(3), 838-852.
- Rice IV, W. H. (2006). *Moodle: E-Learning Development. A Complete Guide to Successful Learning Using Moodle*. Birmingham: Packt Publishing Ltd.
- Robinson, V. ve Lai, M. K. (2006). *Practitioner Research for Educators: A Guide to Improving Classrooms and Schools*. California: Corwin Press.
- Ross, B. ve Gage, K. (2006). Insight from WebCT and Our Customers in Higher Education. C. J Bonk. ve C. R. Graham (Edi.) *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives and Local Designs* içinde (ss.155-168). USA: Pfeiffer.
- Rovai, A. P. ve Barnum, K. T. (2003). On-Line Course Effectiveness: An Analysis of Student Interactions and Perceptions of Learning. *Journal of Distance Education*, 18(1), 57-73.
- Sabry, K. ve Baldwin, L. (2003). Web-based learning interaction and learning styles. *British Journal of Educational Technology*, 34(4), 443-454.
- Sağlam, M. (1999). Uzaktan Eğitim Yoluyla Öğrenim Gören Sınıf Öğretmenlerinin Etkili Ders Çalışma ve Öğrenme Stratejilerini Uygulama Düzeyleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 1-2: 17-35, 1999.
- Sagor, R. (2000). *Guiding School Improvement with Action Research*. Virginia, USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Selvi, K. ve Çardak, Ç. S. (2011, Ekim). *Felder-Soloman Öğrenme Stili Ölçeğinin Yapı Geçerliğinin Eğitim Fakültesi Öğrencileri İçin Test Edilmesi*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildiri. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

- Sher, A. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning*, 8(2), 102-120.
- Silver, H. F., Strong, R. W. ve Perini, M. J. (2000). *Integrating Learning Styles and Multiple Intelligences*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sims, R. R. ve Sims, S. J. (1995). Learning Enhancement in Higher Education. R. R. Sims ve S. J. Sims (Edi.). *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education* içinde (ss. 1-24). Connecticut: Greenwood Press.
- Sims, R. R. ve Sims, S. J. (1995b). Learning and Learning Styles: A Review and Look to the Future. R. R. Sims ve S. J. Sims (Edi.) *The Importance of Learning Styles: Understanding the Implications for Learning, Course Design, and Education* içinde (ss. 193-210). Connecticut: Greenwood Press.
- Simpson, M. ve Anderson, B. (2009). Redesigning Initial Teacher Education. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.). *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 62-78). Hershey: Information Science Reference.
- Soo, K.S., ve Bonk, C.J. (1998). *Interaction: What Does It Mean in Online distance Education?* Ed-Media ve EdTelecom 98, Freiburg, Almanya Konferansında sunulan bildiri. <http://www.eric.org> adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. İkinci Basım. USA: SAGE Publications.
- Stringer, E. T. (2007). *Action Research*. Üçüncü Basım. USA: Sage Publications, Inc.
- Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. İkinci Basım. New Jersey: Pearson Education, Inc.
- Sun, S., Joy, M. ve Griffiths, N. (2007). The use of learning objects and learning styles in a multi-agent education system. *Journal of Interactive Learning Research*, 18(3), 381–398.

- Sun, P., Tsai, R. J., Finger, G., Chen, Y-Y. ve Yeh, D. (2007b). What drives a successful e-learning? An empirical investigation of the critical factors influencing learner satisfaction. *Computers and Education*. 50(4).
- Sun, X. ve Zhan, W. (2006, Mayıs). *An Exploration for Influencing Factors of Interaction Learning in Web-based Instruction*. International Conference on Computer Supported Cooperative Work in Design’da sunulan bildiri, Nanjing, Çin. http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4019056&tag=1 adresinden 10 Mart 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Sutton, L. A. (2001). The Principle of Vicarious Interaction in Computer-Mediated Communications. *International Journal of Educational Telecommunications*, 7(3), 223-242.
- Stacey, E. ve Gerbic, P. (2009). Introduction to Blended Learning Practices. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.) *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 1-19). Hershey: Information Science Reference.
- Stacey, E. ve Gerbic, P. (2009b). Conclusion. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.) *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 298-311). Hershey: Information Science Reference.
- Şahin, J. (2004). *A Survey of European Commission Adaptive and Personalized E-Learning Projects*. Dördüncü Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (IV International Educational Technologies Conference IETC2004. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şimşek, A. (2000). *Eğitim İletişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Şimşek, A. (2004). Öğrenme Biçimi. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Edi.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* içinde (ss. 95-136). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taslacı, N. (2007). *EFL Learners’ Perception of Blended Writing Class: Blog and Face to Face*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Tekin, H. (2008). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. 19. Basım. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thompson, T. L. ve Kanuka, H. (2009). Establishing Communities of Practice for Effective and Sustainable Professional Development for Blended Learning. E.

- Stacey ve P. Gerbic (Edi.) *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 144-162). Hershey: Information Science Reference.
- Turgut, F. M. (1990). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları*. Yedinci Basım. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Turkceblog (2007). Ücretsiz Blog Servisi. <http://turkceblog.com> adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. *Büyük Türkçe Sözlük*. <http://tdkterim.gov.tr> adresinden 15 Aralık 2008 tarihinde edinilmiştir.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. USA: The University of Chicago Press.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(4), 60-84. http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/s_karadeniz.pdf adresinden Nisan 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrene Ortamlarının Akademi Başarı ve Doyuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vikipedi (2011a). *Vikipedi: Hakkında*. <http://tr.wikipedia.org> adresinden 11 Kasım 2011'de edinilmiştir.
- Vikipedi (2011b). *Podcast*. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Podcast> adresinden 11 Kasım 2011'de edinilmiştir.
- Wagner, E. (1994). In Support of a Functional Definition of Interaction. *The American Journal of Distance Education*, 8(2), 6-29.
- Wagner, E. D. (2006). On Designing Interaction Experiences For The Next Generation of Blended Learning. C. J. Bonk ve C. R. Graham (Edi.). *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives and Local Designs* içinde (ss. 41-55). USA: Pfeiffer.

- Wilson, G. (2009). Case Studies of ICT-Enhanced Blended Learning and Implications for Professional Development. E. Stacey ve P. Gerbic (Edi.) *Effective Blended Learning Practices: Evidence-Based Perspectives in ICT-Facilitated Education* içinde (ss. 239-258). Hershey: Information Science Reference.
- Wolf, C. (2007). *Construction of an Adaptive E-Learning Environment to Address Learning Styles and an Investigation of the Effect of Media Choice*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. RMIT Üniversitesi, Melbourne.
- Wordpress.org. <http://wordpress.org> adresinden 15 Ağustos 2010 tarihinde edinilmiştir.
- Xie, K. ve Gu, M. (2007). Advancing Cooperative Extension with Podcast Technology. *Journal of Extension*, 45(5).
- Yıldırım, Cemal. (1983). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme (Öğretmenler İçin El Kitabı)*. Genişletilmiş üçüncü basım. Ankara: ÖSYM Yayınları 7.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: SeçkinYayıncılık.
- Zereyak, E. (2006). *İnternet Tabanlı İşbirlikli Öğretimde Grup Yapısı İle Öğrenme Stilinin Öğrencilerin Etkileşim Düzeyleri ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

