

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN
DERSE KATILIMINA, AKADEMİK BAŞARISINA, DERSE KARŞI
TUTUMUNA VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Mustafa SARITEPECİ

Ankara
Temmuz, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE
HARMANLANMIŞ ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN
DERSE KATILIMINA, AKADEMİK BAŞARISINA, DERSE KARŞI
TUTUMUNA VE MOTİVASYONUNA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa SARITEPECİ

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

Ankara

Temmuz, 2012

JÜRİ ONAY SAYFASI

Mustafa SARITEPECİ'nin **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Derse Katılımına, Akademik Başarısına, Derse Karşı Tutumuna ve Motivasyonuna Etkisi** başlıklı tezi 05/06/2012 tarihinde, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmzası</u>
Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR	
Üye : Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK	

ÖNSÖZ

Araştırmanın başından sonuna her aşamasında bana en çok destek olan, farklı bakış açıları kazanmamda önemli rol oynayan, kendisinden tez hazırlama sürecim boyunca çok şey öğrenmiş olduğum, danışmanım, değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR'a,

Yüksek lisans eğitimim süresince kendilerinden ders döneminde çok şey öğrendiğim, tez ile ilgili düzeltmelerimde geri dönütlerinden faydalandığım, değerli hocalarım, Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU ve Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK'a,

Araştırmada yararlanmış olduğum bazı yabancı makalelerin Türkçeye çevrilmesi aşamasında görüşlerinden faydalanmış olduğum değerli dostum Ömer AKKUŞ'a,

Bütün çalışmalarım boyunca sevgi ve desteğini hep yanımda hissettiğim, hayat arkadaşım Nurdan SARITEPECİ'ye,

Sonsuz sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

Mustafa SARITEPECİ

ÖZET

İLKÖĞRETİM 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE HARMANLANMIŞ
ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN DERSE KATILIMINA,
AKADEMİK BAŞARISINA, DERSE KARŞI TUTUMUNA VE MOTİVASYONUNA
ETKİSİ

SARITEPECİ, Mustafa

Yüksek Lisans, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Hasan ÇAKIR

Temmuz 2012, x + 114 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır.

Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında Ankara ili, Ayaş ilçesi merkez ilköğretim okullarının 7. Sınıflarına devam eden 52 deney, 55 kontrol grubu olmak üzere 107 katılımcı ile yürütülmüştür. Çalışma evreninde yer alan okullardaki bütün 7. sınıf öğrencileri aynı zamanda çalışmanın örneklemini oluşturmuşlardır. Araştırmanın uygulama aşaması 6 hafta boyunca devam etmiştir.

Araştırmada veri toplamak amacıyla likert tipi öntest ve sontest çoklu düzeyde değerlendirme anketi ile öntest ve sontest başarı testi kullanılmıştır. Verilerin analizi aşamasında ise ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyon erişim düzeylerini anlamlı derecede daha olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

ABSTRACT

THE EFFECT OF BLENDED LEARNING ENVIRONMENT ON STUDENTS' ENGAGEMENT, ACADEMIC ACHIVEMENT, ATTITUDE AND MOTIVATION TO THE COURSE OF SOCIAL STUDIES IN SEVENTH GRADE IN PRIMARY EDUCATION

SARITEPECİ, Mustafa

Master of Computer Education and Instructional Technology

Advisor: Asst. Prof. Dr. Hasan ÇAKIR

July 2012, x + 114 pages

The purpose of this study is to analyze effects of blended learning environment on primary school students' engagement, motivation, academic achievement and attitude in social studies class.

Pretest-posttest control group quasi experimental design was utilized in this study. The study was conducted in 2010-2011 school year with 52 students in experimental group and 55 students in control group studying in grade 7 in city of Ayaş in Ankara. The population consists of all seventh grade students in Ayaş primary schools. The implementation and data collection process lasted for six weeks.

In order to collect data, pretest and posttest surveys and pretest and posttest achievement tests were used. The independent samples t-test was used in the data analysis phase.

According to the results of this study, blended learning environment students' average of academic success and attitudes towards the course showed a meaningful increase when compared to face-to-face model. No meaningful statistical differences were detected for students' motivation and engagement between blended learning and face-to-face learning environment. However, in blended learning approach, average development of student engagement and motivation showed a meaningful rise when compared to face-to-face learning approach.

İÇİNDEKİLER LİSTESİ

ÖNSÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER LİSTESİ.....	IV
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
GRAFİKLER LİSTESİ.....	IX
KISALTMALAR LİSTESİ.....	X
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Amaç	8
1.3. Önem	9
1.4. Varsayımlar	10
1.5. Sınırlılıklar	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	12
2.1. İnternet Temelli Öğrenme	12
2.2. Harmanlanmış Öğrenme	13
2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Nedir?.....	13
2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Boyutları	15
2.2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Düzeyleri.....	16
2.2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları	17
2.2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Web Temelli ya da Geleneksel Yüz Yüze Eğitime Göre Avantajları.....	19
2.3. Öğrenci Katılımı.....	20
2.3.1. Öğrenci Katılımı Çeşitleri	21
2.3.2. Öğrenci Katılımı Nasıl Arttırılabilir?	22

2.3.3. Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler.....	23
2.4. Motivasyon.....	25
2.5. İlgili Araştırmalar.....	26
2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Araştırmalar.....	26
2.5.2. Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Çalışmalar	28
YÖNTEM.....	39
3.1. Araştırma Modeli	39
3.2. Evren ve Örneklem	41
3.3. Veri Toplama Araçları	46
3.4. Verilerin Toplanması	52
3.5. Uygulama	53
3.6. Verilerin Analizi.....	61
BULGU VE YORUMLAR.....	62
4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular	62
4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	64
4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular.....	69
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Sonuçlar.....	72
5.2. Öneriler	74
KAYNAKLAR	77
EKLER.....	84
Ek: 1 – Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği Öntest	84
Ek: 2 – Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği Sontest.....	93
Ek: 3 – Akademik Başarı Öntesti.....	100
Ek: 4 – Akademik Başarı Sontesti	107
Ek: 5 – Araştırma İzni	114

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1- Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları.....	41
Tablo 3.2- Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları	42
Tablo 3.3 – Deney ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Eğitime İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	43
Tablo 3.4 – Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Bilişim Teknolojileri Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	43
Tablo 3.5 – Deney ve Kontrol Grubunun SBS Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	44
Tablo 3.6 – Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	45
Tablo 3.7 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Öncesi Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	45
Tablo 3.8 – Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	46
Tablo 3.9 – Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği Güvenilirlik	48
Tablo 3.10 – Bölüm III - (Katılım Ölçeği)' de Yer Alan Alt Boyutların Güvenilirlik Değerleri.....	50
Tablo 3.11 – Bölüm IV'de Yer Alan Alt Boyutlara Ait Güvenilirlik Katsayıları	51
Tablo 3.12 – Eğitim Verilen Üniteler, Konular ve Kazanımlar	60
Tablo 4.1 – Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	62
Tablo 4.2 – Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	63
Tablo 4.3 – Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması	64

Tablo 4.4 – Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması	65
Tablo 4.5 – Deney ve Kontrol Grubunun Derse Katılım Erişi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması	67
Tablo 4.6 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Öncesi Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	69
Tablo 4.7 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Sonrası Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	70
Tablo 4.8 – Deney ve Kontrol Grubunun Derse Karşı Motivasyon Erişi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması.....	71

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 3.1 – Araştırma Modeline İlişkin Yarı Deneysel Desen	31
Şekil 3.2 – Dersin Web Alanı Giriş Sayfası	54
Şekil 3.3 – Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Bileşenleri	55
Şekil 3.4 – Haftalık Ders Etkinlikleri Görünümü	56
Şekil 3.5 – Bireysel Çalışma (Ödev)	57
Şekil 3.6 – Örnek Wiki Sayfası 1 (Grup Çalışması).....	58
Şekil 3.7 – Örnek Wiki Sayfası 2 (Grup Çalışması).....	58
Şekil 3.8 – Blog Sayfası (Sosyal Bilgiler Günlüğü)	59
Şekil 3.9 – Kullanıcı Etkinlik Raporu Örneği	59

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 4.1 - Deney Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişi Puanları	66
Grafik 4.2 - Kontrol Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişi Puanları	67
Grafik 4.3 - Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Karşı Motivasyonlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişi Puanları.....	70

KISALTMALAR LİSTESİ

e-öğrenme	: Elektronik Öğrenme
BDÖ	: Bilgisayar Destekli Öğretim
HÖ	: Harmanlanmış Öğrenme
YYÖ	: Yüz Yüze Öğrenme
AYÖ	: Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme
ÖZS	: Öğrencinin Zorlanma Seviyesi
GDÖÖE	: Geribildirim Düzeyi ve Öğrenci Öğretmen Etkileşimi
SBS	: Seviye Belirleme Sınavı
İTÖ	: İnternet Temelli Öğrenme

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmada yer alan problem durumları, araştırmanın amacı, sınırlılıkları, varsayımlar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde insanlık önemli toplumsal değişimler yaşamaktadır. Bilgi çağı olarak adlandırılan bu yeni dönemde internet ve bilişim teknolojileri alanında meydana gelen gelişmeler Sanayi Devriminin toplum üzerindeki etkilerinden daha büyük etkiler yaratmaktadır. Nitekim internet ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, toplumun günlük yaşamı üzerinde birçok önemli etkiler oluşturmakla beraber yaşamın tüm alanlarını etkilemektedir. Üretim, hizmet, ticaret, eğlence, öğrenme ve yönetim biçimlerinde çok önemli değişimler yaşanmaktadır (Kim, 2007; Akgül, 2008). Bu değişimlerden belki de en önemlisi eğitim alanında meydana gelmektedir.

Bilim ve teknolojide yaşanan bu gelişmeler toplumun yapısını değiştirmektedir. Bu gelişmelerle birlikte toplumun yapı taşı konumundaki bireylerde aranan yeterlik ve nitelikler de farklılaşmaktadır. Bilgi çağında, eğitimin temel amacı, bireylere bilgi toplumunun gerektirdiği bu nitelikleri kazandırmaktır. Bu nitelikler, bilgiye hızla ulaşabilmek, bilgiyi ayıklayabilmek, sunabilmek, yorumlayabilmek ve en önemlisi bilgi üretebilmektir. Okullarımızda bu nitelikleri öğrencilerimize kazandırmanın temel koşulu, eğitimde eğitim teknolojisi uygulamalarına yer verilmesidir. Ancak teknolojinin eğitim sürecine sadece “ürün” olarak dahil olması, etkili kullanımı için yetersizdir. Eğitimde teknoloji kullanımında önemli olan öğretmen, öğrenci, aile ve yönetimin teknolojiyi kendi amaçlarına uygun olarak kullanabilmesi, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecine bir fayda sağlayabilmesi ve okul kültürüne dahil edilebilmesidir (Akkoyunlu ve İmer, 1998; Aşkar, 2003; Kim, 2007; Şahan, 2007).

Bu tespiti destekler nitelikte eğitim teknolojilerinin eğitimde kullanımına yönelik yapılan bir araştırmada, teknolojiye dayalı eğitimin altı yararının olduğu tespit edilmiştir. Bunlar; konuyu öğrenmede gelişme; bilgisayar ve internet kullanımında gelişme; mesleki eğitimde gelişme; öğrenmeye karşı ilgi ve istekte artma; bireysel öğrenme ve araştırma yeteneklerinde gelişme ve sosyal gelişmedir (Gates, 1999; Akt. Ünsal, 2007). Şunu da unutmamak gerekir ki bu yararlar eğitimde teknolojinin etkili bir

şekilde kullanımının sonucunda elde edilebilecek sonuçlardır. Bir başka ifadeyle teknoloji amaç değil, araç olmalıdır.

Teknolojinin eğitimde kullanılmasıyla ilgili bir başka çalışmada Sosyal Bilgiler dersinde teknoloji kullanımının olumlu sonuçlar doğurduğu ortaya konmuştur. Öğrenciler, derslerde bilişim teknolojilerini eğlenceli etkinliklerde kullanarak, bu teknolojilere aşina hale gelmekte ve bu onların kendilerine olan güvenlerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğrencilerin geleneksel Sosyal Bilgiler derslerine karşı geliştirdikleri olumsuz yöndeki tutumlarında da ciddi değişiklikler olmaktadır. Teknolojiye aşina hale gelmeleri, öğrencilerin, verilen bir görevi başarıyla yapabileceklerine olan inançlarını, katılımlarını, bu görevler konusunda risk alabilmelerini ve zor görevlere karşı kolaylıkla meydan okuyabilmelerini sağlamaktadır (Heafner, 2004).

Öğrencilere toplumsal nitelik kazandırmayı amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin, ülkemizde genel olarak sınıfın sınırları içinde olgusal bilgilerin aktarılması şeklinde gerçekleştiği, öğrencilerin ise, pasif durumda olduğu görülmektedir. Ancak etkili bir Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin fiziksel ve zihinsel olarak öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılması gerekmektedir (Sönmez, 1997; Karakuş, 2006). Bunu destekler nitelikte Newman (1992) öğrenci ve öğretmen için en önemli ve süregelen sorunun düşük başarı seviyesi değil, öğrencinin derse katılımının sağlanamaması olduğunu belirtmektedir. İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersine ayrılan zamanın yetersizliği, sınıfların kalabalık olması gibi etkenler öğrencinin derse katılımında karşılaşılan önemli sorunlar olarak ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler, Sosyal Bilgiler alanının özelliklerini dikkate almadıkları ve dersi zenginleştiremedikleri için öğrenciler, Sosyal Bilgiler dersini sıkıcı ve soyut bulmaktadırlar (Freeman ve Lestik, 1988; Akt. Güven, 2005). Dolayısıyla derste anlatılanlar, önemli isimler ve tarihler üzerine yoğunlaşan Sosyal Bilgiler öğretiminde öğrenciler öğrenmekten çok ezberlemeye yönelmektedirler.

Sosyal Bilgiler derslerinin sıkıcı, durağan ve renksiz geçmesini önlemek, Sosyal Bilgiler dersi kapsamı içinde yer alan kavram, olgu ve ilkelerin öğretimini görselleştirmek, somutlaştırmak, öğrenilenleri pekiştirebilmek ve öğrencilerin aktif katılımını sağlayabilmek için öğretim sırasında farklı araç gereçlerin kullanılması gerekmektedir (Altınışik, 2001). Bu sorunların çözümünde, eğitim teknolojileri kullanımının Sosyal Bilgiler dersinde yaygınlaştırılması önemli bir yer tutabilir. Arslan (2006) bu durumu Sosyal Bilgiler dersinin işlenişinde öğrencilerin dikkatlerinin

dağılması, öğrencilerin bilgiye ulaşmayı bilmemesi, sınıf başarılarının düşük olması sebebiyle Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimi (BDÖ) zorunlu hale getirdiği şeklinde belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığının tavsiyesi bunu destekler niteliktedir:

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2005 yılında hazırlanan İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi 6-7.Sınıflar öğretim programına göre, bu dersin öğretiminde öğretmenlerin, CD-ROM'lar, Tarih ve Sosyal Bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya), hipermedya gibi teknolojik araçları ve internet gibi telekomünikasyon hizmetlerini kullanmaları tavsiye edilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu öneriyi destekler nitelikte 2008 yılında gerçekleştirilen bir çalışmada; İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcılığı yönünden, bilgisayar destekli öğretimle işlenen bir ders ile geleneksel öğretim yöntemiyle işlenen ders arasındaki farklılıkları ortaya konmuştur. Araştırma sonucunda, BDÖ'nün öğrencilerin akademik başarısını arttırdığı ve öğrenmede kalıcılığı sağladığı tespit edilmiştir (Tankut, 2008). Ancak, BDÖ'nün düzenli sınıf öğretimine ek olarak uygulandığında etkili olduğu; tamamen sınıf öğretiminin yerini aldığı durumlarda ise çok az etkili olduğu ve bu etkininde tutarlılık göstermediği unutulmamalıdır (Senemoğlu, 2009).

Sosyal Bilgiler dersinde olduğu gibi bilim ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansması sonucu eğitim-öğretim süreci öğretmen merkezli olmaktan öğrenci ve öğrenme merkezli olmaya doğru yol almaktadır. Bunun bir sonucu olarak, öğrenme, sadece okullarda ve belli merkezlerde değil, yaşamın her evresinde ve mekanında ortaya çıkabilecek bir kavram olarak görülmektedir (Reigeluth, 1999; Akt. Usta, 2007). Eğitimdeki değişim ve dönüşümlere dikkat çeken bu tespit eğitim teknolojilerinin gelişmesi ile daha da güçlenmiştir.

Eğitim, son yıllarda mevcut teknolojik çevre ile büyük ölçüde değişmiştir. Eğitim anlayışının değişmesine sebep olan teknolojilerin başında internet teknolojisi gelmektedir. İnternet teknolojisinin gelişmesine paralel olarak, e-öğrenme, öğrenme sağlamak için en önemli araçlardan biri haline gelmiştir. E-öğrenmenin, öğrenme süreçleri için öneminin giderek artması, internetin çok sayıda veri ve bilgiye kolay erişim sağlaması ve de zengin iletişim ve etkileşim ortamları sunması ile açıklanabilir. Ayrıca, teknolojinin öğretim amaçlı kullanılabilecek en önemli bileşenlerinden biri olan internet, öğretim ortamlarını hem görsel hem de işitsel açıdan zenginleştirerek, öğretime

çok boyutluluk kazandırmaktadır (National Institute of Corrections [NIC], 2009; Gülümbay, 2005).

İnternet ve benzeri gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri, sınıf içinde gerçekleştirilemeyen etkileşim ve uygulamaların zaman ve mekan esnekliği içinde sınıf dışına taşınması imkanını doğurmuştur. Ancak, e-öğrenme olarak tanımlanan bu yaklaşım ile geleneksel yüz yüze eğitim etkinliklerinin özellikleri ayrı ayrı incelendiğinde, mekandan ve grup öğretiminden bağımsız olan e-öğrenmenin, tek başına bireyi toplumsallaştırma sürecinden uzaklaştırma zayıflığı nedeniyle yüz yüze öğrenmeden daha etkili olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır (Orhan, Altınışik ve Kablan, 2004). Bunu destekler nitelikte, çeşitli araştırmacılar, e-öğrenme ve yüz yüze öğretim etkinliklerini karşılaştırmışlardır. Bu araştırma sonuçları, e-öğrenme ve yüz yüze öğrenme ortamlarının öğrencinin öğrenme memnuniyeti ve akademik başarısı açısından birinin diğerine üstün olduğuna dair hiç bir güçlü kanıt ortaya koymamıştır. Farklı konu ve farklı örneklem büyüklükleriyle yapılan birçok çalışmada e-öğrenme ile yüz yüze öğrenme arasında öğrenci memnuniyeti ve öğrencinin öğrenim çıktıları açısından anlamlı bir fark olmadığı ortaya konulmuştur. (Dennis ve Diğerleri, 2007).

Geleneksel yüz yüze öğrenme ve e-öğrenmenin tek başına eğitim sürecinde kullanıldığında karşılaşılan sınırlılıklara çözüm olarak her iki metodun birleştirilmesi önerilebilir. Böylece çevrimiçi eğitsel etkinlikler, geleneksel öğrenme ortamlarının bir parçası olarak, öğrencilerin sınıftaki öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi karşılayabilmek için geleneksel öğretim yöntemleriyle birleştirilebilir. Öğrenme sürecinin öğretmenlerle doğrudan iletişim ve etkileşimi gerektiren kısımları sınıf ortamında yapılabilir ve geriye kalan kısımlar da elektronik öğrenme ortamında düzenlenebilir (Rowley, Bunker ve Cole, 2002; Akt. Mahiroğlu ve Usta, 2008). Böylelikle e-öğrenme ve geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarının bütünleşmesi her iki metodun yararlı yönlerini olumlu bir şekilde birleştirebilir. E-öğrenme ortamları sınıf ortamında bulunmayan kolaylık ve yarar sağlarken yüz yüze öğrenme ortamı ise öğrenme için gerekli olan sosyal etkileşimi sağlar (Osguthorpe ve Graham, 2003; Delialioğlu ve Yıldırım, 2007; Akkoyunlu ve Soylu, 2008). Harmanlanmış (Hibrit, Karma) öğrenme olarak adlandırılan bu sistem, geleneksel yüz yüze iletişimin gerçekleştirildiği ders ortamlarının aynı zamanda çevrimiçi ortamlarla desteklendiği uygulamalardır (Macdonald, 2008).

Colis ve Moonen (2001)'e göre, harmanlanmış öğrenme geleneksel yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenmenin bir karışımı, yani harmanlanmış öğrenmedeki

çevrimiçi bileşen, geleneksel sınıf içi öğrenmenin tamamlayıcı bir uzantısı olmaktadır. Harmanlanmış öğrenme, böylece öğrenme için ders tasarımına yüz yüze etkileşim kaybı olmadan değişik zaman ve mekanlarda öğrenme faaliyetlerini destekleyen çevrimiçi öğrenmenin sağladığı bazı kolaylıkları sunar. Böylelikle öğretim hem sınıfta hem de çevrimiçi yürütülmektedir. Sonuçta, harmanlanmış öğrenme, potansiyel olarak hem geleneksel yüz yüze öğrenme hem de tamamen çevrimiçi öğrenmenin sunduğu öğrenmeden daha güçlü bir eğitim deneyimi sunar (Colis ve Moonen, 2001; Akt. Jordan ve Rovai, 2004). Harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bu gücü, bu modelin esnekliği ve pedagojik etkinliğidir. Çünkü harmanlanmış öğrenme, aktif öğrenme tekniklerini vurgulamakla birlikte öğrencinin öğretmen ve diğer öğrencilerle etkileşimini de artırır. Bu açıdan bakıldığında harmanlanmış öğrenme, öğretmenler ve öğrenciler için yeni ve heyecan verici bir eğitim deneyimi sağlayabilir (Aycok, Garnham ve Kaleta, 2002).

Bunu destekler nitelikte, Yılmaz ve Orhan (2011) yaptıkları bir çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamının; bireysel farklılıklara uygun, öğrencilerin derse devamı ve dersle ilgili öğrenme materyalini düzenli kullanma davranışlarını olumlu yönde güdüleyen ve bu açılardan daha ileri öğrenme çıktılarının oluşumunu sağlayan bir ortam olduğu sonucuna varmışlardır. Harmanlanmış öğrenme ortamının bu özellikleri, öğrenme ortamlarında tercih edilmesi bakımından onu, yüz yüze ve uzaktan öğrenmeye göre daha avantajlı bir konuma taşımaktadır. Bu sonuçları destekler nitelikte harmanlanmış öğrenme ortamlarının eğitimde tercih edilmesi için çeşitli ölçüt ve nedenler belirlenmiştir.

Osguthorpe ve Graham (2003) eğitimde harmanlanmış öğrenme sistemlerinin seçilmesi için altı neden belirlemişlerdir. Bunlar; pedagojik açıdan zenginlik, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, kişisel gelişim, maliyet etkinliği ve düzeltme yapma kolaylığıdır. Ayrıca Graham (2006), öğretim için harmanlanmış bir yaklaşımı benimsemek için özellikle üç temel neden üzerinde durmuştur. Bunlar; (1) gelişmiş öğrenme etkinliği, (2) erişim ve kullanım kolaylığında artış ve (3) daha fazla maliyet etkinliğidir. Bersin (2004) ise harmanlanmış öğrenmeyi seçmek için sekiz ölçüt belirlemiştir. Bunlar sırasıyla program tipi, kültürel hedefler, dinleyiciler, bütçe, kaynaklar, zaman, içerik ve teknolojidir.

Bir dersin öğretiminde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanımının getireceği yararlar konusunda belirlenen ölçüt ve nedenleri destekler nitelikte, Usta (2007) doktora tezinde harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi öğrenmeye göre

öğrencilerin derse karşı doyumlarını, akademik başarılarını ve dersteki öğrenmelerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, harmanlanmış öğrenmenin matematik öğretimi üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada ele alınan tüm konularda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin matematik başarısını olumlu yönde etkilemesinin yanında matematik öğrenimini öğrenciler için keyifli ve ilgi çekici bir aktivite haline getirdiği görülmüştür (Acelajado, 2011).

Bir başka çalışma da ise Ünsal (2007), harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısı ve motivasyonu üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme ile geleneksel yüz yüze öğrenmenin öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı motivasyonu açısından benzer sonuçlar verdiği ortaya konulmuştur. Ancak harmanlanmış öğrenmenin daha kalıcı öğrenmeler sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin bir boyutunu oluşturan web destekli öğrenme ortamının bilgiye ulaşma, kendi hızında ilerleme, öğrenme zenginliği, bireysel çalışma gibi alanlarda önemli rol oynadığı tespit edilmiştir.

Yer verilen çalışmalarda olduğu gibi harmanlanmış öğrenme ile ilgili araştırmalarda genel olarak harmanlanmış öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri ile harmanlanmış öğrenmenin öğrencinin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Bu çalışmaların istisnaları olmasına karşın genel olarak öğrenme sürecini olumlu şekilde etkilediği görülmektedir. Ayrıca bu çalışmaların büyük bir bölümü ortaöğretim ve yükseköğretim öğrencilerine yönelik araştırmalardır (Boyle ve diğerleri, 2003; Utts ve diğerleri, 2003; Taradi, Taradi, Radic ve Pokrajac, 2005; Akkoyunlu ve Soylu, 2006; Wang, Fong ve Choy, 2007; Ünsal, 2007; Karadeniz ve Uluyol, 2009; Chen, Lambert ve Guidry, 2010; Acelajado 2011). İlköğretim düzeyinde ise bu tür çalışmalar kısıtlı seviyededir. BDÖ'nün yüksek öğretim ve ortaöğretime göre ilköğretim seviyesinde çok daha etkin olduğu göz önünde bulundurulduğunda eğitim teknolojilerinin son adımı olarak görülen harmanlanmış öğrenmenin ilköğretimde derslerde kullanımının olumlu sonuçları olabileceği öngörülmektedir (Bersin, 2004; Senemoğlu, 2009). Ayrıca, Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve sonradan bu projeye entegre edilen öğrencilere tablet dağıtımı ile ilköğretim ve ortaöğretimde öğrenme faaliyetleri sadece sınıf ortamında kalmayıp çevrimiçi ortamlara da taşınacaktır. Örneğin öğrenciler derslerle ilgili çalışmalarını bu proje ile birlikte e-

devlet eğitim sistemi (Eğitim Bilişim Ağı, <http://www.eba.gov.tr>) üzerinden gerçekleştireceklerdir. (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/>, 12, Haziran 2012 tarihinde alınmıştır). Bir bakıma bu proje ile ilk ve orta dereceli eğitim kurumlarında harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanımı bir zorunluluk haline gelecektir. Bu durumda ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkilerinin inceleneceği çalışmaların bu projenin hedeflerine ulaşmasında yol gösterici bir rol oynayabileceği öngörülmektedir.

Tüm bunlardan hareketle, ilköğretim düzeyinde geleneksel yöntemler kullanılarak yürütülen derslerde karşılaşılan problemlere çözüm olarak derslerin öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamlarına yer verilebilir. Bu duruma, geleneksel yöntemlerle sürdürülen ilköğretim Sosyal Bilgiler dersinde karşılaşılan problemler örnek gösterilebilir. Sosyal Bilgiler dersi alanında yapılan çalışmalarda da yer yer değinildiği gibi, Sosyal Bilgiler dersinin müfredatının geniş olması, ders saatinin kısıtlı olması ve sınıfların kalabalık olması ile birlikte genel olarak derste öğrencilerin pasif durumda olması gibi sınırlayıcı faktörler nedeniyle, öğrencilerin derse katılımı, derse karşı tutumu ve motivasyonu olumsuz yönde etkilenmektedir (Altınışik, 2001; Arslan, 2006; Heafner, 2004; Freeman ve Lestik 1988, Akt. Güven, 2005; Karakuş, 2006).

Sosyal Bilgiler dersinin öğretimini olumsuz yönde etkileyen değişkenlerden biri hemen her yaş grubundaki veya sınıf düzeyindeki öğrencilerin bu derse karşı olumsuz bir tutum içerisinde olmasıdır. Sosyal Bilgiler dersine karşı geliştirilen bu olumsuz tutum öğrencilerin genel olarak Sosyal Bilgiler dersini ezber dersi olarak görmelerinden kaynaklanmaktadır. Bu olumsuz tutuma bağlı olarak Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler genel olarak başarısız olmaktadır. Buna paralel olarak Sosyal Bilgiler dersine karşı geliştirilen olumsuz tutum ve bunun bir sonucu olarak akademik başarının düşük seyretmesi ya da kalıcılığının sağlanamaması dersin amaçlarına ulaşmasında önemli bir engel olarak görülmektedir (Öztürk ve Baysay, 1999; Tay, 2004; Samancı ve Coşkun, 2011). Bu duruma çözüm olarak harmanlanmış öğrenme ile Sosyal Bilgiler dersinin öğrenciler tarafından bir ezber dersi olarak değil çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmiş bir öğrenme süreci olarak görülmesi sağlanabilir. Böylelikle öğrencilerin derse karşı olumlu tutum kazanmalarının sağlanabileceği ve buna paralel olarak akademik başarılarının olumlu yönde değişim gösterebileceği öngörülmektedir. Bunun yanında, Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamlarına yer verilmesi, dersi sadece sınıfın sınırları içerisinde yürütülen bir öğretim faaliyeti olmaktan çıkarıp

kalabalık sınıf ve içine dönük öğrencilerin varlığı gibi sebeplerden ortaya çıkan derse katılım problemlerine de çözüm olabileceği düşünülmektedir (Holley ve Dobson, 2008; Chen, Lambert ve Guidry, 2010).

Bu çalışmalar ve değerlendirmelerden yararlanılarak öğrencilerin genel olarak aktivitelerinin sınırlı olduğu, öğrenciler tarafından sıkıcı ve durağan olarak görülen sosyal bilgiler gibi derslerde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına yer verilmesinin bu tür problemlere çözüm olabileceği düşünülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde eğitim teknolojilerinin kullanımının olumlu sonuçlar verdiğini gösteren çalışmalarda bu savı destekler niteliktedir (Heafner, 2004; Arslan, 2006; Tankut, 2008). Buradan yola çıkarak, İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisi olup olmadığı problem durumu olarak belirlenmiştir.

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse katılımına, akademik başarısına, derse karşı tutumuna ve motivasyonuna etkisini ortaya koymaktır.

Bu araştırma kapsamındaki genel amaç, aşağıda yer alan alt amaçların araştırılmasını ön görmektedir:

1. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin;
 - a. Sontest başarı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
 - b. Sontest tutum puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
2. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin;
 - a. Derse katılımları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Derse katılım erişimi puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin;
 - a. Derse karşı motivasyonları arasında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
 - b. Derse karşı motivasyon erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3. Önem

Ülkemiz üniversitelerinde okutulan derslerde her geçen gün daha sık başvurulmaya başlanan harmanlanmış öğrenmeye dönük araştırmalarda genel olarak olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Bu olumlu sonuçlara rağmen ilköğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenme uygulamalarına pek rastlanamamaktadır. İlköğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin incelenmesi bakımından ülkemizde bu çalışma, alanda yapılan çalışmaların ilklerinden sayılabilir. Bunun yanında, yine harmanlanmış öğrenmenin öğrenci katılımı üzerindeki etkilerinin incelenmesi bakımından özgün bir çalışmada sayılabilir.

Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi ve sonradan bu projeye entegre edilen öğrencilere tablet dağıtımı ile ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde öğretmen ve öğrenciler için teknoloji hayatlarının bir parçası olacaktır. Bu projenin hayata geçirilmesiyle sınıf içi yüz yüze eğitim ile bilgi teknolojilerinin birleşimini bir noktada zorunlu hale getirecektir. Bu bağlamda bu araştırma ilköğretim düzeyinde bir derste yüz yüze öğrenme ile internet temelli öğrenmenin birleşimini ifade eden harmanlanmış öğrenme ortamlarının etkilerini incelemesi bakımından FATİH projesine bir ön bakış sunabilir. Ayrıca FATİH projesi ve öğrencilere tablet dağıtımı ile oluşacak sınıf ortamları için örnek bir uygulama olarak işlevsel bir özellik taşıyabilir. Bununla birlikte ilköğretim düzeyinde bilgi teknolojilerinin yaygınlaştırılmasına katkı sağlayabilir.

Bu çalışma, ilköğretim düzeyinde çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamlarının birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenmenin çeşitli boyutlarda değerlendirilmesi bakımından işlevsel bir çalışmadır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları şunlardır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin “Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Anketi”ne verdikleri cevaplardan hareketle uygulamayı gerçekleştirecek derecede bilgisayar becerilerine sahip olduğu varsayılmıştır.
2. Araştırmaya katılan kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin veri toplama araçları olan Çoklu Düzey Değerlendirme Ölçeğinde yer alan maddelere içtenlikle cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Araştırmanın uygulama aşamasında kontrol altında tutulamayan değişkenlerin deney ve kontrol grupları öğrencilerini eşit düzeyde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıdaki gibi sıralanabilir.

1. Araştırma Ankara Ayaş İlçesinde yer alan 4 İlköğretim Okulunun 7. Sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın uygulama aşaması bahar dönemindeki 6 haftalık bir süreyle sınırlıdır.
3. Araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde yansız bir yöntem kullanılmayıp, sınıfların seçimi yansız yapılmıştır. Örneklem içerisinde yer alan her bir öğrencinin yansız olarak seçilememesi bir sınırlılık olarak görülmektedir.
4. Araştırma süresince deney grubundaki sınıfların ders öğretmenleri, harmanlanmış öğrenme kapsamında yüz yüze öğretime paralel olarak devam eden dersin web alanındaki faaliyetlerin yürütülmesinde ikinci bir öğretmene ihtiyaç duymuştur. Çünkü öğretmenler, her ne kadar kendilerine uygulama öncesi dersin web alanı ile ilgili eğitim verilmişse de kendi başlarında süreci yönetmekte çekingen ve yetersiz kalmışlardır. Bu durumda çalışma açısından önemli bir sınırlılıktır.

5. Deney grubunda yer alan öğrenciler dersin web alanında yer alan etkinlikleri yaparak kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre daha fazla ders görmüşlerdir. Bu farklılık bir sınırlılık olarak görülmektedir.
6. Öğrencilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
7. Harmanlanmış öğrenmenin çevrimiçi bölümü “moodle” öğretim yönetim sistemi ile sınırlıdır.

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. İnternet Temelli Öğrenme:

Öğrenmenin gerçekleştirilmesi sürecinde internet teknolojilerinin kullanımını ifade eden birçok kavram vardır. Bunlardan biri de İnternet Temelli Öğrenmedir. İnternet Temelli Öğrenme, araştırmalarda çevrimiçi öğrenme, uzaktan eğitim, web tabanlı öğrenme, web temelli öğrenme, e-öğrenme ve internet temelli eğitim olarak da adlandırılmaktadır. Bu kavramlar arasında ince ayrımlar olmakla birlikte, genel olarak birbirlerinin yerine kullanılmaktadır. (Trombley ve Lee, 2002; Karataş, 2008).

Horton (2002) internet temelli öğrenmeyi, öğretim amaçlarını gerçekleştirmek üzere web teknolojilerinin öğrenme sürecinde kullanılması olarak tanımlamaktadır.

Hofmann (2002) internet temelli öğrenmeyi, değişen zaman ve gelişen teknoloji karşısında geleceğin bireyleri için performanslarını ortaya koyabilecekleri ideal bir yöntem olarak açıklamaktadır. Bir başka tanımda öğrenen ve öğretmenin zaman ve mekan yönünden farklı ortamlarda olduğu, alt yapısında web temelli ortamların kullanıldığı istendik davranışlar oluşturma süreci olarak ele almaktadır (Akt. Şahan 2007).

Genel olarak internet temelli öğrenmeyi tanımlamak için zaman ve mekân boyutları kullanılmıştır. İnternet temelli öğrenme belirli bir zamanda aynı anda gerçekleşiyorsa eşzamanlı (senkron); herhangi bir zamanda ve herhangi bir yerde gerçekleşiyorsa eşzamansız (asenkron) olarak adlandırılır (Arıkan, 2006).

İnternet temelli öğrenme ortamlarının öğretimde kullanımı uzun dönemde öğrencilere önemli beceriler kazandırabilir. Öğretimde internet kullanımı, öğrencilere bilgiyi paylaşma, ortak ilgi alanları çerçevesinde farklı yerlerdeki insanlarla iletişim kurma, arama ve araştırma yapma becerileri kazandırabilir (Altun ve Altun 2001). Bununla birlikte internetin öğretim amaçlı kullanımı, evrensel düzeyde internetin sunduğu ileri iletişim ve bilgiye erişim teknolojileri kullanılarak, her öğrenciye herhangi bir zamanda, kendi öğrenme hızında, kendi belirlediği içerikte, kendi istediği biçimde çalışma olanağı sağlar (Odabaşı ve Kabakçı, 2004).

İnternet temelli öğrenmenin çeşitli kazanımları olduğu gibi zayıf kaldığı önemli noktalar da vardır. Özellikle bu ortamlarda iletişim ve etkileşimin sınırlı düzeyde kalması ile beraber yaşanan problemler sebebiyle yüz yüze öğrenmeye duyulan ihtiyaç

“Harmanlanmış Öğrenme”nin daha ilgi gören bir alan olmasına sebep olmuştur (Fook ve diğerleri, 2005; Akt. Dağ, 2010).

İnternet temelli öğretimin yanında yüz yüze öğretimin kullanılmasının temel amacı öğrencinin öğrenme sırasındaki düzeltme, yönlendirme ve sosyal olma ihtiyaçlarının giderilmesidir. Bu boyut internet temelli öğretim uygulamalarının ötesinde uzaktan eğitim uygulamalarında genellikle göz ardı edilmiştir. Ayrıca yüz yüze öğretim boyutu internet temelli öğretimden harmanlanmış öğrenmeye geçiş noktasıdır. Kullanılan teknoloji aynı teknoloji olsa da öğretim yaklaşımını oluşturan öğeler ve bu öğelerin uygulamadaki farklılıkları internet temelli öğretimle harmanlanmış öğrenme arasındaki ayrımı oluşturmaktadır. Bu fark da temelde yüz yüze öğretim boyutunun devreye girmesinden kaynaklanmaktadır. İnternet temelli öğretimde uygulamalar tamamen teknoloji temelli yapılırken, harmanlanmış öğrenmede ise yüz yüze devam eden öğretim, internet temelli öğretim ile tamamlanmaktadır. Ayrıca internet temelli öğretimde öğrenciler, yüz yüze öğretim boyutu işe koşulduğunda daha başarılı olmaktadır. Dolayısıyla web temelli uygulamalarda bu boyut göz ardı edilmemelidir (Eşgi, 2006).

2.2. Harmanlanmış Öğrenme

Günümüz dünyasında bir eğitim-öğretim faaliyetinin taşınması gereken en önemli özellikler, uygulanabilir ve güncelleştirilebilir nitelikte olmasıdır. Bununla beraber, toplum ya da bireyin bir ihtiyacının karşılanıyor olması beklenir. Harmanlanmış öğrenme günümüz bireylerinin hızlı bir şekilde artan öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek için üniversite ve araştırma enstitüleri tarafından oldukça değer verilen bir yaklaşım olarak görülmektedir (Mahiroğlu ve Usta, 2008). Bunu doğrular biçimde yapılan çalışmaların büyük bir kısmının, yükseköğrenim düzeyindeki eğitim-öğretim faaliyetlerine dönük olduğu görülmektedir.

2.2.1. Harmanlanmış Öğrenme Nedir?

Harmanlanmış öğrenme genellikle bir öğrenme ihtiyacı için iki veya daha fazla yöntem ya da çözüm uygulanması anlamına gelmektedir (Wilson ve Smilanich, 2005). Uluslararası alanyazınında “blended”, “hybrid” veya “mixed”; Türkçe alanyazınında ise “harmanlanmış” veya “karma” öğrenme olarak adlandırılan bu öğrenme ortamı; geleneksel yüz yüze iletişimin gerçekleştirildiği ders ortamlarının aynı zamanda

çevrimiçi ortamlarla desteklendiği ortamlar olarak da tanımlanabilir (Macdonald, 2008; Karadeniz ve Uluyol, 2009).

Sighn ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenmeyi, öğrenme ürününü ve programın sunum maliyetini optimize etmek amacıyla birden fazla sunum şeklinin kullanıldığı eğitim programı olarak tanımlamışlardır.

Osguthorpe ve Graham (2003) yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenmenin faydalı yönlerinin maksimum fayda elde etmek için dengeli bir şekilde birleştirilmesi olarak tanımlamışlardır.

Başka bir tanımda, Wang, Fong ve Choy (2007), harmanlanmış öğrenmeyi yüz yüze öğretim ile bilgisayar destekli eğitimin bir karışımı olarak ifade etmişlerdir.

So ve Brush (2008) harmanlanmış öğrenmeyi, çoğunlukla yüz yüze etkileşim ile asenkron (eş zamansız) ve/veya senkron (eş zamanlı) bilgisayar teknolojilerini içeren, çeşitli öğrenme yöntemlerinin herhangi bir birleşimi olarak tanımlamışlardır.

Heinze ve Procter'nin (2004) yapmış oldukları tanımlamada, harmanlanmış öğrenme, öğrenme sitillerinin ve öğretme yöntemlerinin farklı sunum yollarıyla etkili bir kombinasyon oluşturması şeklinde ifade edilmektedir. Harmanlanmış öğrenmenin bu tanımı genişletilirse; harmanlanmış öğrenme dersle ilgili tüm taraflar arasında şeffaf bir iletişimin kurulduğu, öğrenme sitilleri ve öğretme yöntemlerinin farklı sunum kanalları yoluyla oluşturulan etkili bir kombinasyon ile öğrenmenin kolaylaştırıldığı durumu ifade etmektedir.

Bir başka tanımda, harmanlanmış öğrenme, çeşitli öğrenme biçimlerini birleştirerek, kaynakları optimize ve öğrenmeyi maksimize eden bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ahmed ve Kaur, 2006).

Delialioğlu ve Yıldırım (2007), "Harmanlanmış Öğrenme" ve "Hibrit Öğrenme" in, yaygın olarak çevrimiçi öğrenme ile yüz yüze öğretimin birleşimini içeren terimler olarak kullanıldığını belirtmişlerdir. Harmanlanmış öğrenme müfredata bağlı olarak çevrimiçi ve sınıfta yüz yüze öğretiminin çeşitli şekillerde birleşimidir. Bu tanımı açarsak, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenme ortamlarını birleştiren harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğretmen ve öğrenciler için her iki öğrenme ortamının güçlü yanlarını sunmaktadır denilebilir.

Driscoll (2002) ise harmanlanmış öğrenmeyi dört farklı şekilde tanımlamıştır. Bu tanımlarda harmanlanmış eğitim;

- Farklı pedagojik yaklaşımların (davranışçılık, bilişsellik, yapılandırmacılık vb.) en iyi öğrenme çıktılarını elde etmek için eğitim teknolojileri kullanılarak ya da kullanılmayarak birleştirilmesidir.
- Karıştırılmış veya birleştirilmiş internet temelli teknolojiler (sanal sınıflar, işbirlikçi öğrenme, video, ses ve metin) kullanarak planlanan öğretim hedeflerinin gerçekleştirilmesidir.
- Öğretmen rehberliğinde gerçekleştirilen geleneksel yüz yüze öğrenme ile çoklu ortam öğeleri, internet temelli öğrenme, sanal sınıf gibi öğretim teknolojilerin yer aldığı zenginleştirilmiş interaktif formlarla yapılan eğitimin bir karışımı olarak tanımlanmıştır.
- Öğrenme ve çalışma ortamlarında uyumlu bir etkileşim yaratmada mesleki amaçlarla öğrenme teknolojilerini birleştirmek ya da harmanlamak olarak tanımlanır.

2.2.2. Harmanlanmış Öğrenmenin Boyutları

Harmanlanmış Öğrenme ifadesinin özgün kullanımı genellikle e-öğrenme faaliyetleri ile geleneksel sınıf eğitimlerinin basitçe birleştirilmesidir. Bununla birlikte, bu terim zamanla daha zengin içerikli öğrenme stratejilerini “boyutları” kapsayacak şekilde gelişmiştir. Harmanlanmış öğrenme programı, günümüzde çoğu ortak özelliklere sahip olsa da aşağıdaki boyutlardan bir veya daha fazlasını birleştirebilir. Bu boyutlar daha ayrıntılı bir şekilde aşağıda açıklanmıştır (Singh, 2003).

Harmanlanmış Çevrimiçi ve Çevrimdışı Öğrenme

En basit düzeyde, bir harmanlanmış öğrenme deneyimi çevrimiçi ve çevrimdışı öğelerin birleşmesinden meydana gelir. Çevrimiçi öğrenmeden kasıt genellikle "internet ve intranet" anlamına gelirken, çevrimdışı öğrenme daha geleneksel sınıf ortamında gerçekleşen öğrenme faaliyetleridir. Çevrimdışı öğrenmenin sunduklarını, çevrimiçi öğrenme sistemi yoluyla yönetilir olduğu varsayılmaktadır. Bu tür harmanlanmış öğrenme ortamına, öğretmen yönetimindeki sınıf içi öğrenmelerin ana unsuru olduğu web üzerinden çalışma materyallerinin ve araştırma kaynaklarının sunulduğu bir öğrenme ortamı örnek olarak verilebilir (Singh, 2003).

Harmanlanmış Kendi Hızında ve İşbirlikçi Öğrenme

Kendi hızında öğrenme, öğrenenlerin öğrenme faaliyetlerini yönetmesi ya da kontrol etmesi anlamına gelir. Diğer taraftan, işbirlikçi öğrenme, öğrenenler arasında bilgi paylaşımı konusunda daha dinamik bir iletişimin gerçekleşmesi anlamına gelir. Kendi hızında öğrenme ve işbirlikçi öğrenmenin harmanlanması, önemli bilgilerin kontrollü değişiminin gözden geçirilmesi ya da öğrencinin diğer arkadaşlarıyla uygulamalar hakkında karşılıklı fikirlerini tartışmalarını içerebilir (Singh, 2003).

Yapılandırılmış ve Yapılandırılmamış Harmanlanmış Öğrenme

Öğrenmenin her türünün, önceden planlanmış, yapılandırılmış ya da bir kitabın bölümleri gibi belirli bir sıraya göre düzenlenmiş içeriği ile formal bir öğretim olduğu söylenemez. Aslında çoğu öğrenme, toplantı, ayaküstü konuşmalar ya da e-posta yoluyla yapılandırılmamış bir biçimde oluşur. Harmanlanmış öğrenme programının tasarımı, bilgi işçilerinin işbirliği ve çalışması ile bilgiyi destekleyen aktif iletişimler ve bilgi depoları halinde yapılandırılmamış öğrenmeleri kapsayabilir (Singh, 2003).

Uygulama ve Performans Destekli Harmanlanmış Öğrenme

Belki de harmanlanmış öğrenmenin en iyi formu öğrenme görevlerinin uygun yürütülmesini kolaylaştıracak pratik ve performans destek araçları ile öğrenmenin takviye edilmesidir. Başka bir deyişle harmanlanmış öğrenme ile sınıf ortamındaki zaman, biçim ve yer gibi belirgin sınırlılıklar ortadan kalkmaktadır (Singh, 2003).

2.2.3. Harmanlanmış Öğrenmenin Düzeyleri

Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi eğitimle yüz yüze eğitimin farklı düzeylerde harmanlanmasını kapsamaktadır. Graham (2006) bu düzeyleri;

- Aktivite (Etkinlik) Düzeyinde
- Ders Düzeyinde
- Program Düzeyinde
- Kurum Düzeyinde olarak sıralamaktadır.

Bir ders ya da eğitimin harmanlanmasının hangi düzeyde olacağı, eğitimci ve öğrenci tarafından belirlenmelidir. Ayrıca harmanlamanın hangi düzeyde olacağı dersin ya da yapılacak olan eğitimin yapısı da belirleyici rol oynayabilir. Bu dört düzey aşağıda açıklanmaktadır.

Aktivite (Etkinlik) Düzeyinde Harmanlama:

Aktivite düzeyinde harmanlama yalnızca öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır. Bu düzeyde harmanlama yapılırken etkinliklerin bir kısmı yüz yüze bir kısmı ise çevrimiçi olarak gerçekleştirilir (Graham, 2006). Etkinlik düzeyinde harmanlama, genel olarak planlanmamıştır ve eğitim sürecinde ortaya çıkmaktadır, örneğin yüz yüze yapılan derslerden ya da çalışmalardan sonra tamamlayıcı etkinlik olarak internet desteğinin kullanılmasıdır.

Ders Düzeyinde Harmanlama:

Ders düzeyinde harmanlama en yaygın olarak kullanılan harmanlama düzeylerinden biridir. Bu düzeyde harmanlama dersin tamamını kapsamakla birlikte yüz yüze ve çevrimiçi öğelerin birleşimini gerektirmektedir (Graham, 2006).

Program Düzeyinde Harmanlama:

Program düzeyinde harmanlama, genel olarak lisans düzeyindeki harmanlanmalarda kullanılmaktadır. Bu düzeydeki harmanlamada, programda yer alan bazı dersler yüz yüze bazı dersler ise çevrimiçi yürütülür (Graham, 2006).

Kurum Düzeyinde Harmanlama:

Birçok şirketin yanı sıra yükseköğrenim kurumları için model oluşturulurken kurumsal düzeyde harmanlama kullanılmaktadır. Kurum düzeyinde harmanlama, kurumun içerisindeki bir ya da birkaç dersin veya programın değil, bütün derslerin yüz yüze ve çevrimiçi olarak harmanlanmasıdır (Graham, 2006).

2.2.4. Harmanlanmış Öğrenmenin Faydaları

Harmanlanmış öğrenme, sadece yüz yüze öğretimden ya da tamamen çevrimiçi olarak düzenlenmiş bir öğretimden daha fazla avantaj sunmaktadır (Garnham ve Kaleta, 2002). Örneğin, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, öğretmen ve öğrencilere bölgeler arasındaki müfredat farklılıklarının etkisini en aza indirerek, aynı öğrenme ve öğretme materyallerinin kullanımı için izin verir. Bu tür öğrenme ortamları, okullarda öğretim uygulamaları ve öğretmen nitelikleri değişimi nedeniyle oluşan başarı farklılıkları riskini azaltmaktadır (Çakır, 2006). Buradan da anlaşılabileceği gibi, harmanlanmış öğrenme kavramı, sadece bir kerelik bir olay değil, süreklilik arz eden bir öğrenme sürecidir. Harmanlanmış öğrenme uygulamalarının öğretim süreci içerisinde yer alan

faktörler açısından çeşitli faydaları vardır. Signh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bazı faydalarını şöyle açıklamıştır:

- Öğrenme etkililiğini geliştirir.
- Zenginliğini sürekli kılar.
- Zaman ve maliyet etkililiği en uygun düzeyde gerçekleşir.
- Sonuçlar en uygun düzeyde gerçekleşir.

Wilson ve Smilanich (2004) ise harmanlanmış öğrenmenin yararlarını şu şekilde sıralamıştır (Akt. Ünsal, 2007):

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

Bununla birlikte, Osguthorpe ve Graham (2003) eğitimde harmanlanmış öğrenme yaklaşımının seçilmesi için altı neden ortaya konmuştur. Bunlar;

- eğitsel zenginlik,
- bilgiye erişim,
- sosyal etkileşim,
- kişisel gelişim,
- maliyet etkinliği ve
- düzeltme yapma kolaylığıdır.

Harmanlanmış öğrenmenin farklı araştırmacılar tarafından belirtilen faydaları eğitimde harmanlanmanın daha sık kullanılmaya başlamasını sağladığı literatürde yer alan çalışmalardan anlaşılmaktadır. Bunu destekler nitelikte, harmanlanmış öğrenme yaklaşımının kullanıldığı harmanlanmış öğrenme düzeyi ve ilerleme hızıyla ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Yapılan araştırma sonuçları, yakın gelecekte lise düzeyinde

harmanlanmış öğrenme uygulamalarının yüksek düzeyde olabileceğini göstermektedir. Bu araştırmalardan birinin sonuçlarına göre, araştırmaya katılan %20'lik bir grup, 2013 yılı itibariyle harmanlanmış öğrenme uygulamalarının liselerdeki eğitimin %81 - %100'üne hâkim olacağını öngörmektedir (Graham, 2006). Bundan yola çıkarak, harmanlanmış ortamların eğitimde kullanımının yakın gelecekte çok daha yaygın olacağı öngörüsü yapılabilir ve bu tespitten hareketle eğitim olgusunun tüm faktörlerinin (öğrenci, öğretmen, yönetici vb.) bu konuda bilgi sahibi olmasının yararlı olacağı söylenebilir.

2.2.5. Harmanlanmış Öğrenmenin Web Temelli ya da Geleneksel Yüz Yüze Eğitime Göre Avantajları

Harmanlanmış öğrenme ortamlarının sadece web temelli ya da sadece geleneksel yüz yüze eğitime göre avantajlarını Çakır (2008) aşağıdaki gibi sıralamaktadır:

- Öğrenme içeriği, bilgisayar teknolojileri kullanılarak değişik biçimlerde sunulabilir. Her öğrencinin öğrenme stiline uygun materyaller web ortamında yer alabilir.
- Öğrenciler dersin web alanında yer alan materyallere istedikleri zamanda erişebilir ve dersi istedikleri kadar tekrar edebilirler.
- Öğretim materyalleri uzmanlar tarafından geliştirilip internet üzerinden bir web sitesi aracılığıyla öğretmen ve öğrencilere dağıtılır. Böylelikle öğretmenler zaman kazanır ve bu materyaller uzman bir kadro tarafından hazırlandığı için öğretimsel olarak yüksek kalitede ve tutarlılıkta olur.
- Öğretim materyalleri elektronik formatta olduğu ve dağıtımının internet aracılığıyla gerçekleştirildiği için tüm materyallerin güncellenmesinin ve yenilenmesinin maliyeti çok düşüktür.
- Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı sınıftaki öğretim hızı düşük olmak zorunda değildir. Öğrenciler internet temelli materyallerden faydalanarak kendi öğrenme hızlarına göre dersi tamamlayabilirler.
- Her öğretmen ve öğrenci aynı öğretim çevresinden yararlandığı için öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlanmış olur.

Harmanlanmış öğrenme ortamları eğitim maliyetlerinin düşürülmesi, eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanması açısından büyük bir potansiyele sahiptir. Bilgisayar ve

internet alt yapısının gelişmesine paralel olarak harmanlanmış öğrenme ortamlarının da yaygınlaşması kaçınılmaz görünmektedir (Çakır, 2008). Son yıllarda lisans düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamları kullanan üniversite sayısının giderek artması da bu savı destekler niteliktedir.

2.3. Öğrenci Katılımı

Bir öğrenme faaliyetinin başarı ile yürütülmesi için gerekli unsurlardan bir tanesi de öğrenci katılımıdır. Katılım kelimesi, Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte “Bir süreç ya da bir durum içinde istençli ve eylemli olarak bir işi üstlenme ya da bir olayda etkin olma” olarak tanımlanmıştır. New Amerikan sözlüğünde ise katılım; bağlılık, ilgisini çekmek ve ilgili olma olarak tanımlanmıştır (Akt. Fredricks ve diğerleri, 2004).

Öğrenci katılımı ile ilgili tanımlar genellikle psikolojik ve davranışsal bileşenler içermektedir (Willms, 2003; Akt. Fletcher, 2007).

Chapman (2003) öğrenci katılımını, öğrencinin derse devam etme, dersle ilgili gerekli çalışmaları yapma ve öğretmenin sınıftaki yönlendirmelerini takip etme gibi ders etkinliklerine katılmaya istekli olma durumunu ifade eden bir kavram olarak tanımlamaktadır.

Başka bir tanımda, Bloom (1979) öğrenci katılımını, öğrencinin istenen davranışı kazanması için kendine sunulan öğrenme durumlarının öğeleriyle etkileşmesi ve bu etkileşimi davranışı kazanıncaya kadar sürdürmesi olarak ifade etmektedir (Akt. Senemoğlu, 2009).

Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecine katılım düzeyleri, öğretim faaliyetinin niteliğinin en iyi göstergelerinden birisidir. Öğrencilerin tamamına yakının öğrenme-öğretme sürecine açık ya da örtük olarak katılmaları, kullanılan öğretim yöntemlerinin niteliğinin çok iyi bir düzeyde olduğunu gösterir. Öğrencilerin büyük bir bölümünün derse katılımının sağlanamadığı durumlarda ise, yürütülen öğretim faaliyetinde sorunlar olduğunun; başka bir deyişle öğretim faaliyetinin niteliğinin düşük olduğunun göstergesidir (Senemoğlu, 2009).

Öğrencinin katılımı, öğrencinin öğrenilecek konuyla alakalı daha önceden edinmiş olması gerekli olan bilgi ve becerilere sahip olması ve onları kullanabilmesine bağlı bir durumdur. Dikkat, motivasyon ve zihinsel hazır oluş öğrencilerin katılımını sağlayan içsel gerekliliklerdir. Öğretilecek konunun niteliği ve öğretim ortamının

özellikleri ise öğrencinin katılımını sağlayan dışsal gereklilikleri olarak sıralanabilir (Ünal ve Ada, 2008).

2.3.1. Öğrenci Katılımı Çeşitleri

Fredricks, Blumenfeld ve Paris (2004) öğrenci katılımını üç alt boyutta incelemektedir. Bunlar; davranışsal, duyuşsal ve bilişsel boyutlardır.

Davranışsal Katılım

Davranışsal katılım genellikle 3 farklı şekilde tanımlanır (Fredricks ve diğerleri, 2004):

Birinci tanımlama, olumlu davranış gerektirmektedir. Örnek vermek gerekirse öğrencinin devamsızlık ve kavga etmek gibi olumsuz davranışlardan uzak olması ile birlikte sınıf kurallarına bağlı kalmasıdır. İkinci tanım, öğrenme ve akademik etkinliklerine katılım ile çaba, sabır, konsantrasyon, soru sorma, dikkat ve sınıftaki tartışmalara katkıda bulunma gibi davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü tanımda ise, öğrencinin atletizm, tiyatro ve okul yönetimi gibi okulla ilgili aktiviteleri dikkate alınır.

Genelde davranışsal katılım ile ilgili tanımlamalar ders içi akademik aktiviteler ve ders dışı olan okul aktivitelerine katılım gibi çeşitli davranışlar arasında ayırım yapmamaktadır. Finn (1988) ise burada bir ayırma gitmiştir. Finn (1988) katılımı dört düzeye ayırmıştır. Bu düzeyler öğretmenin vermiş olduğu talimatlardan başlayıp, ders dışı aktiviteler gibi öğrenci girişkenliğini gerektiren kısımları kapsar (Finn, 1988; Akt. Fredricks ve diğerleri, 2004).

Bir başka tanımlamada ise davranışsal katılım, öğrencilerin spor, atletizm gibi ders dışı sosyal etkinliklere katılım ile gözlenebilen davranışlarını ve performansını içerir. Davranışsal bağlılık, katılım kavramıyla ilgili olup ve öğrencinin sosyal yönden ders dışı etkinliklere dahil olmasını içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004).

Duyuşsal Katılım

Fredricks ve diğerlerine (2004) göre duyuşsal katılım, öğrencinin, arkadaşlarına, öğretmenlerine ve okula karşı pozitif tepkisini kapsamaktadır. Duyuşsal katılım, okuldaki aktiviteleri tanımlarken hissedilen pozitif duygu, coşkuyu, olumlu düşünme, merak etme ve ilgili olma özelliklerini içermektedir (Fredricks ve diğerleri, 2004). Finn

(1989) ise duyuşsal katılımı okulla özdeşleşme kavramıyla açıklamaktadır.(Finn ve diğlereri, 2004; Akt. Arastaman, 2009).

Bilişsel Katılım

Bilişsel katılım, öğrencinin karışık ve zor konulara karşı gerekli enerji harcama isteğı ve özenli olması durumunu vurgulamaktadır. Bir başka ifadeyle, öğrencilerin okulda öğrendiklerini, nasıl ve niçin yaptıkları konusunda bir biliş düzeyi oluşturması olarak tanımlanmıştır. (Arastaman, 2009). Wehlage ise bilişsel katılımı öğrencinin, verilen bilgi ve beceride uzmanlaşmaya çalışması ve gelişimi için psikolojik yatırımı olarak tanımlamaktadır (Akt. Arastaman, 2009).

2.3.2. Öğrenci Katılımı Nasıl Arttırılabilir?

Senemoğlu (2009) öğrenci katılımını sağlamak için alınabilecek önlemleri şöyle sıralamıştır:

- Öğrenciye sunulan öğrenme ortamı öğrencinin güdülenmesini sağlayacak, öğrenme çabasını sürdürmesine ve başarılı olmasına yardım edecek nitelikte ve öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile hedef davranışa uygun olması gerekir.
- Öğrenme öğretme sürecinde kullanılan pekiştireçlerin zamanında ve öğrenci için anlamlı olmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencinin öğrenme eksiklikleri ve yaşadığı güçlükler tespit edilerek, bunların çözümüne dönük etkinliklerin etkin olarak yürütülmesine özen gösterilmelidir.

Jones (2008) ise derse katılımı arttırabilmek için altı unsur belirlemiştir. Bu unsurlar aşağıda açıklanmıştır.

Birebir İlişkiler Geliştirmek

Öğrenci ve öğretmen arasında birebir ilişki kurulması, öğrenci motivasyonunu, öğrencilerin akademik ve okul hayatına yüksek düzeyde katılımını sağlayabilir.

Yeni beceriler ve alışkanlıklar edinmek

Öğretmenler, öğrencileri geliştirmek için yardım etmek ve öğrencileri motive etmek ve öğrenci katılımını arttırmak için yeni beceri, alışkanlıklar öğretmelidir.

Sistematik stratejiler kullanmak

Öğretmenler, öğrenci katılımını kolaylaştırmak için sistematik stratejiler öğrenebilirler. Bu şekilde, öğrenciler, akademik başarılarını ve derse katılımlarını arttıracak beceri ve alışkanlıklar geliştirebilirler.

Katılıma dönük okul kültürünü geliştirmek

Öğrenci katılımını yüksek düzeyde sağlamanın en iyi yolu, öğrenci katılım kültürünü oluşturarak, öğrencilerin okul etkinliklerini içeren, özenli ve ilgili tüm öğrenciler için bir eğitim programı geliştirmek ve bunun okul çapında gerçekleştirilmesini sağlamaktır. Okulda düzenlenen etkinliklere öğrencilerin dahil olması, öğrencilerin okula karşı olumlu bağlılık geliştirmelerini sağlayarak derse katılımını olumlu yönde etkileyebilir.

Mesleki gelişim, öğrenci katılımını sağlayan önemli bir unsurdur.

Okul personelinin (öğretmen, yönetim vb) mesleki gelişimi, etkin öğrenci katılımı kültürünün geliştirilmesi ve korunması için kritik öneme sahiptir.

2.3.3. Öğrenci Katılımını Etkileyen Faktörler

Çoğu zaman öğrencinin eğitim ortamındaki fiziksel varlığı, onun derse katılımının bir göstergesi olarak ele alınmaktadır. Ancak öğrenci eğitim ortamında fiziki olarak bulunsa da, zihinsel ve duyuşsal açıdan eğitim ortamında olmayabilir. Öğrencinin derse katılımı, onun eğitim ortamına fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak katılımını kapsamaktadır (Sönmez, 1997). Öğrencilerin bir öğrenme faaliyetine katılımını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Bu faktörlerden bazıları aşağıda daha geniş olarak açıklanmıştır.

Öğretmen öğrenci ilişkileri: Çoğu öğrenci, öğretmenlerinin onlarla ilgilenmediklerini ya da gelecekleri ile ilgili destek vermediklerini hissettiklerinde derse katılımları olumsuz yönde etkilenir. Öğretmenlerin öğrencilerle bireysel olarak ilgilenmeleri, onları isimleri ile tanımaları ve onlarla sadece sınıf içinde iletişim kurmak yerine aynı zamanda diğer okul aktivitelerinde de onlarla etkileşim halinde olmaları öğrencilerin sınıf içerisinde sarf ettikleri eforu arttıracaktır. Dolayısıyla da öğrenme sürecine öğrenci katılımı bu durumda olumlu şekilde etkilenecektir (Jones, 2008).

İdeal bir sınıf ortamı oluşturma: Öğrencinin derse katılımını güçleştirebilecek bir diğer faktör sınıf ortamı olabilir. Öğretim faaliyetinin devam ettirildiği fiziki ortam

“çok sıcak veya soğuk, rutubetli, karanlık ya da çok aydınlık vb.” olması durumunda öğrencinin derse aktif katılımı sağlanamayabilir (Sönmez, 1997).

İyi tasarlanmış ve bakımlı sınıf ortamının öğrenci katılımı üzerinde pozitif etkisi olduğu noktasında hiç bir şüphe yoktur. Sınıflar, öğrenciler için sıcaklık, mekan ve yapısal olarak fiziksel bir rahatlık sunmalıdır (Jones 2008). Buna ek olarak sınıfların kalabalık olması ya da ders süresinin yetersizliği gibi durumlarda ayrıca öğrencinin derse katılımını olumsuz düzeyde etkileyebilir.

Ödül ve teşvikler: Öğrenci katılımını etkileyen unsurlardan bir tanesi de öğrenme işlemi sürecinde kullanılan ödül ve teşviklerdir.

Eğitim camiası içerisinde araştırmacı ve uygulayıcılar tarafından ödüllerin öğrencilerin çalışmalarında oynadığı rol hakkında çok fazla tartışma vardır. Muhtemelen her öğretmen öğrencilerin bir projeyi bitirmeleri için ya da sınıfta sessiz kalmak gibi belirli bir işi yapmaları için bir noktada öğrencileri teşvik etmek için ödül kullanmıştır. Eğer ödül mekanizması sürekli olarak kullanılmaya başlarsa, öğrenciler sadece ödül almak için öğrenme davranışını sergileyebiliyorlar ki, bu ödül ve teşvikle ilgili bazı endişeleri doğrulamaktadır. Bu durumda ödül mekanizması devre dışı bırakıldığında davranışta duracaktır. Ödül ve teşviklerin öğrenme sürecinde yerleri vardır, ama bunların dikkatle sürece dahil edilmesi gerekir (Jones, 2008).

Ödüllerin etkin kullanımında temel unsurlardan biri davranışın öncesinde sunulup sunulmadığıdır. Bu durumda ödül ya da teşvikin kötü kullanımına "30 dakika sessiz durursanız size şeker vereceğim" örneği verilebilir. Esas olan bir davranış ortaya konduktan sonra bunun ödüllendirilmesidir. Yani öğrenci ödül ya da teşviki elde etmek için o davranışı gerçekleştirmemelidir (Jones, 2008).

Tüm bunların yanında kullanılan ödül ya da teşvik öğrencilerin gelişim özelliklerine, genel yetenek düzeyine, ön öğrenmelerine, duyuşsal özelliklerine, sosyo-kültürel yaşam biçimine uygun olması, öğrenci için anlamlı olması ve zamanında verilmesi gereklidir. Davranışın sonrasında verilen teşvik ya da ödül öğrencilerin derse katılımını olumlu yönde etkileyebilir (Senemoğlu, 2009).

Hazır Bulunuşluk Düzeyi: Sosyal bilgiler dersinde öğrencinin derse etkin katılımını sağlayabilmek için öncelikli olarak hazır bulunuşluk düzeyine göre ortamın düzenlenmesi gereklidir. Bu nedenle de öğrencinin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal düzeyi belirlenmelidir, çünkü öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi ile erişim ve başarı düzeyi

arasında anlamlı bir ilişki vardır (Sönmez, 1997). Öğrencinin hazır bulunuşluk düzeyi düşük seviyede ise öğrencinin derse katılımını güçleştirebilir.

Alışkanlıklar: Öğretmenlerin sınıfta oluşturdukları rutin işlemler olarak adlandırılabilir. Alışkanlıklar öğrencilerin sınıfa giriş çıkışlarını ya da her bir derste etkinliklere katılım biçimlerini belirler. Öğretmenler uygun prosedürlere odaklanır ve öğrencilerin bu prosedürleri alışkanlık haline getirene kadar uygularsa daha iyi sınıf ortamları ve yüksek düzeyde öğrenci katılımı sağlayabilirler. Bu tür istendik alışkanlıklar öğrenme zamanının etkili bir şekilde kullanılmasına ve öğrencilerin dikkat dağınıklığı ile ilgili problemlerinin azalmasına yardımcı olabilir. Bu prosedürlerin tekrar tekrar uygulanması yoluyla güçlü alışkanlıklar oluşması öğrenme sürecinde öğrenci katılımının devamlılığını sağlayabilir (Jones, 2008).

2.4. Motivasyon:

Motivasyon, “hareket ettirme, hareketlendirme” anlamındaki Latince sözcükten gelmektedir. Motivasyon kelimesi, Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlükte “isteklendirme, güdüleme; harekete getirme, harekete sevk etme; itici kuvvet, harekete yöneltici içsel güç” olarak tanımlanmıştır. Motivasyon davranışı harekete dönüştürmede itici güç olarak da tanımlanabilir. Güney (1998) motivasyonu, bireyleri amaçları doğrultusunda davranmaya yönelten durumu veya süreci tanımlamakta kullanılan bir ara değişken olarak tanımlamıştır.

Maslow (1943) ise motivasyonu davranışçı yaklaşımın etkisiyle bireylerin psikolojik, güvenlik, aşk, saygınlık, kendini gerçekleştirme gibi zorunlu ihtiyaçlarının yerine getirilmesi sırasında oluşan bir fonksiyonu olarak tanımlamaktadır (Maslow, 1943; Akt. Çolakoğlu 2009).

Motivasyon kavramı, organizmayı davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini belirleyen, davranışlara belirli bir yön veren ve davranışların devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri olan ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir (Çolakoğlu, 2009).

Morgan’a (1989) göre motivasyonun üç ayrı yönü vardır (Akt: Deniz, Avşaroğlu, Fidan, 2006). Bunlar;

- Kişiyi belli bir hedefe iten güdüleyici durum,
- Hedefe ulaşmak için yapılan davranış,

- Hedefe ulaşmak.

Eğitim psikolojisinde motivasyonu Bomia ve diğerleri (1999); öğrencilerin isteksizliği, ihtiyaçları, arzuları, öğrenme sürecine katılımı ve başarılı olmaları ile ilgili bir kavram olarak tanımlamışlardır (Akt: Acar, 2009). Kaynağı, etki alanı ve etki derecesi konusunda motivasyonun öğrenmede önemli bir yere sahip olduğu, ortak kabul gören bir görüş olarak ortaya çıkmaktadır. Yine öğrenme sürecindeki bazı sorunların kaynağının burada yattığı, başarı ve başarısızlıkların önemli bir oranının motivasyonla açıklanabileceği, genel kabul görmektedir (Acat ve Yenilmez, 2004).

Buna rağmen bazen öğrenmeye yönelik motivasyonun önemi, profesyonel eğitim programlarında göz ardı edilen bir unsur olabilmektedir. Ancak, konuya ilgisiz olan öğrenciler eğitimi yüksek bir not ile tamamlamış olsalar bile eğitim sırasında öğrendikleri yetenek ve bilgileri bir süre sonra unutma eğiliminde olmaktadır. Eğitim tasarımcıları, öğrencilerin yeni bilgiler ve yetenekler kazanıp bunları en verimli şekilde yaşamlarına yansıtmaları için motive olmalarının önemini göz ardı etmemelidirler (Çetin, 2007).

Bilgisayar destekli öğretim ve web tabanlı öğretimde kullanılacak yazılımlar için iki ana motivasyon teorisi vardır. Birincisi Malone'nin (1981) teorisi, ikincisi ise Keller'in (1987) ARCS motivasyon teorisidir. Malone (1981), geliştirilecek yazılımlarda motivasyonu sağlamak için, sunulan malzemenin güçlüğü, fantezi, merak ve öğrenci kontrolü olmak üzere dört unsurun önemsenmesi gerektiğini belirtmektedir. Keller ise motivasyonu sağlamada yardımcı olacak dört etken belirlemiştir. Bunlar; dikkat, ilişki, güven ve doyumdur. Keller'in ARCS motivasyon modeline göre, bir yazılım ya da web tabanlı bir uygulamada motivasyonun sağlanması için bu dört boyutunda yer alması gerekliliği belirtilmiştir (Akpınar, 1999).

2.5. İlgili Araştırmalar

2.5.1. Sosyal Bilgiler Dersinde Teknoloji Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Şengün ve Turan (2004) gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada coğrafya eğitiminde bilgisayar destekli ders sunumunun öğrenmedeki rolünün öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Çalışma, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Fen Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü lisans öğrencilerinden toplam 140 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler tarafından coğrafya öğretiminde bilgisayar destekli öğrenme

kullanımının dersin daha çekici, anlaşılır ve kalıcı olması bakımından daha olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Cin, Engin ve Gençtürk (2004) yaptıkları bir çalışmada, bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretim yöntemlerinin lise 1. sınıf Coğrafya dersinde “Yer Yuvarlağı” konusunun öğretimindeki etkililiğini araştırmışlardır. Araştırma, lise 1. Sınıfa devam eden 45 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Konu deney grubuna bilgisayarla öğretilirken, kontrol grubuna geleneksel yöntemlerle (anlatım, soru-cevap, gösteri) öğretilmiştir. Sonuçta konunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin geleneksel öğretim yöntemlerinden daha etkili olmadığını göstermiştir. Bilgisayarla öğretim yönteminin daha etkili ve verimli şekilde uygulanabilmesi için çeşitli tavsiyelerde bulunulmuştur.

Başka bir araştırmada Gülmez ve Alkan (2010) ilköğretim 8. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemişlerdir. Çalışmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ili Salihli ilçesi Kabazlı İlköğretim Okulu’nun 2008-2009 eğitim-öğretim yılında 8A ve 8B sınıflarına devam eden 41 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları incelendiğinde bilgisayar destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin akademik başarılarının, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca cinsiyetin öğrencilerin akademik başarılarına etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Tankut (2008) yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Araştırma Adana ili Pozantı ilçesi Atatürk İlköğretim okulunun, 2006-2007 eğitim-öğretim 2. yarıyılında 7. Sınıfa devam eden 40 öğrencisi ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacı tarafından geliştirilen “ön-son test ve hatırlama testi” aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda öğrencilerin başarıları ve öğrenmenin kalıcı olması yönünden bilgisayar destekli öğretimle işlenen bir ders ile geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenen ders arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin başarısını arttırdığı ve öğrenmede kalıcılık sağladığı ortaya konmuştur.

2.5.2. Harmanlanmış Öğrenme ile İlgili Çalışmalar

Akkoyunlu ve Soylu (2006) yaptıkları araştırmada öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamı ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma Hacettepe Üniversitesi Öğretim Tasarımı ve PC Ortamında Yazarlık Dilleri, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü'nden 64 öğrenci üzerinde 2005-2006 güz yarısında yapılmıştır. Sonuçlar öğrencilerin harmanlanmış öğrenme ortamında yer almaktan memnun olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin başarı düzeyleri ve ortama katılım sıklıkları harmanlanmış öğrenme ortamı hakkındaki görüşlerini etkilemiştir. Harmanlanmış öğrenme uygulamasında yüz yüze etkileşim düzeyi en yüksek puanı almıştır. Bu sonuç, çevrimiçi öğrenme başarısı için etkileşim ve iletişimin önemini göstermektedir.

Vaughan (2007) yapmış olduğu bir çalışmada öğrencilerin, fakültenin ve yönetimin deneyimleri açısından yüksek öğrenimde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının yararları ve zorluklarını incelemiştir. Bu üç unsurla ilgili sonuçlar çalışmada sıralı olarak sunulmuştur. Öğrenciler, harmanlanmış öğrenme modelinin daha fazla zaman esnekliği ve gelişmiş öğrenme çıktıları sağladığını ancak başlangıçta zaman yönetimi, kendi öğrenmeleri için daha fazla sorumluluk alma ve gelişmiş teknolojileri kullanma konularıyla ilgili sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Fakülte, harmanlanmış derslerde öğrenci öğretmen etkileşimi için geliştirilmiş fırsatlar sunmayı, öğrenme sürecinde öğrenci katılımını arttırmayı, öğrenme ve öğretme ortamında esneklik ve sürekli iyileştirme fırsatlarını eklemeyi önermiştir. Böyle bir ders geliştirilmesinde yaşanan zorluklar zaman, destek ve tabi ki dersin yeniden tasarlanması için kaynak eksikliği, yeni öğretim ve teknoloji becerilerinin kazanılması, bununla birlikte harmanlanmış biçimde bir ders sunumu ile ilgili riskler olarak belirtmektedir. İdari açıdan bakıldığında, harmanlanmış öğrenme, bir kurumun itibarını arttırma, bir kurumun eğitimsel sunumlara erişiminin genişletilmesi ve işletme maliyetlerinin azaltılması için fırsatlar sunmaktadır. Zorluklar, kurumsal hedefler ve öncelikler ile harmanlanmış öğrenme, örgütsel değişimlere karşı direnç, örgütsel yapı ve işbirliği ve ortaklık deneyimlerinin eksikliği şeklinde ortaya çıkmaktadır.

Başka bir araştırmada, Ersoy (2003) Çevrim İçi Öğretimin Geleneksel Öğretim İle Programlama Dili Dersinde Harmanlanması konulu yüksek lisans çalışmasında harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin web tabanlı öğrenme ortamı algılarını,

web-tabanlı öğretim ve çevrimiçi işbirlikçi öğrenme açısından araştırmıştır. Başka bir ifade ile harmanlanmış öğrenme sürecinde web tabanlı öğretimin geleneksel yüz yüze öğretime katkıları araştırılmıştır. Çalışma 2002-2003 öğretim yılındaki “Programlama Dilleri II” dersini alan 65 öğrenciyle yapılmıştır. Ders geleneksel yüz yüze öğretim ile işlenmiş, web sitesi ile desteklenmiştir. Öğrencilerin web tabanlı öğretim, çevrimiçi işbirlikçi öğrenme ve çevrimiçi öğretmen web tabanlı öğrenim algılarını belirlemek için üç adet anketle veri toplanmıştır. Çalışma sonucu, öğrencilerin web tabanlı öğretim ve çevrim içi öğretmen algılarının olumlu, çevrimiçi işbirlikçi öğrenme algılarının ise kararsız olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Bir diğer araştırmada, öğrencilerin harmanlanmış öğrenim ortamında, web-tabanlı öğretim ile ilgili algıları analiz edilmiştir. Öğrencilerin, harmanlanmış öğrenim deneyimleri, ders web sayfası ve ders öğretmeni ile iletişim düzeyi hakkındaki görüşleri, beklentileri, yorumları incelenmiştir. Bu durum çalışması 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde, Orta Doğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü’nde verilen Eğitimde Bilgi Teknolojileri II lisans dersinde 25 öğrencinin katılımı ile yürütülmüştür. Ders geleneksel yüz yüze öğretimin web destekli öğretimle harmanlanması ile verilmiştir. Dönem sonunda derse katılan öğrencilerin web tabanlı öğretim hakkındaki görüşlerini belirlemek için anket uygulanmıştır. Bunun yanında, öğrencilerle görüşme yapılarak onların ders hakkındaki yorumları, beklentileri ve tavsiyeleri alınmıştır. Ayrıca, ders öğretmeni ile de görüşme yapılarak kendisinin harmanlanmış öğretim ile ilgili görüşleri belirlenmiştir. Dönem sonunda hem nicel hem de nitel veriler toplanarak analiz edilmiştir. Veri sonuçlarına göre öğrencilerin harmanlanmış öğretimle ilgili algılarının olumlu olduğu diğer yandan dersin web sitesinin etkililiği konusundaki algılarının kararsız olduğu belirlenmiştir (Çetiz, 2006).

Harmanlanmış öğrenme üzerine yapılmış çalışmalar, kullanılan araştırma yöntemleri açısından incelendiğinde, çalışmaların büyük kısmının harmanlanmış öğrenme yaklaşımının çeşitli parametreler açısından değerlendirilmesine yönelik olan deneysel ve betimsel çalışmalar olduğu görülmektedir (Dağ, 2010). Bunun yanında yukarıda bilgi verilen çalışmalarda da görüldüğü gibi yapılan araştırmaların büyük bölümü ortaöğretim ve yükseköğrenime dönük yürütülen çalışmalardır. İlköğretim düzeyinde ise bu çalışmalar kısıtlı düzeydedir. Harmanlanmış öğrenmenin ilköğretim düzeyindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bağımlı değişkenleri

olan akademik başarı, öğrenci katılımı, derse karşı tutum ve motivasyon üzerinde harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin incelendiği çalışmaların bir bölümüne aşağıda yer verilen alt başlıklarda değinilmiştir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Başarıya Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Taradi, Taradi, Radic ve Pokrajac (2005) gerçekleştirdikleri bir çalışmada harmanlanmış web tabanlı, probleme dayalı ve işbirlikçi öğrenme ortamlarının öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çalışmayı Zagreb Üniversitesi Tıp Fakültesinde ikinci sınıfa devam eden 121 öğrenci ile gerçekleştirmişlerdir. 2002-2003 yıllarında öğrenim gören iki gruptan (n=37) oluşan deney grubu öğrencileri öğrenme etkinliklerinin önemli bir bölümünün çevrimiçi ortamlara taşındığı harmanlanmış problem tabanlı ve web tabanlı öğrenme ortamında eğitim görmüştür. Kontrol grubunda yer alan 1999-2001 yıllarında öğrenim gören altı grup (n=84) ise probleme dayalı öğrenmenin kullanıldığı yüz yüze öğrenme ortamında eğitim almışlardır. Çalışma sonuçlarına göre harmanlanmış problem tabanlı-web tabanlı öğrenme grubunda yer alan deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldığında akademik olarak daha başarılı oldukları sonucunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca oluşturulan yeni öğrenme ortamına karşı öğrenci tutumlarının pozitif yönlü ve olumlu olduğunu ortaya koymuşlardır. Sonuçta harmanlanmış problem tabanlı ve web tabanlı öğrenme ortamında teknoloji kullanımının öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği belirtilmiştir.

Uluyol ve Şirin (2009) “Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri” konulu çalışmalarında yüz yüze öğrenme ile çevrimiçi öğrenme, geleneksel öğrenme yöntemleri ile proje temelli öğrenme ve klasik değerlendirme yöntemleri ile alternatif değerlendirme yöntemlerinin harmanlandığı bir derste, öğrencilerin akademik başarıları ve bu öğrenme sürecine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Araştırma, 39 öğrencinin katılımı ile durum çalışması yöntemi kullanılarak 14 hafta boyunca sürdürülmüştür. Çalışma sonucunda harmanlanmış öğrenme ortamında öğrencilerin akademik başarılarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Harmanlanmış öğrenme ortamının da harmanlama yöntemlerine ilişkin öğrencilerin olumlu görüş bildirdikleri, uygulanan bu yöntemlerin faydalı olduğunu düşündükleri, farklı ve olumlu yönde kazanımlar edindiklerini düşündükleri ve diğer derslerde de böyle ortamların olmasını tercih ettikleri belirtilmiştir.

Başka bir çalışmada Eşgi (2006) web temelli öğretime destek olarak hazırlanan basılı materyal ve yüz yüze öğretim boyutlarının öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Araştırma örneklemini toplam 55 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci grup 18, İkinci grup 18, üçüncü grup ise 19 öğrenciden oluşmaktadır. Birinci gruba sadece web sitesi, ikinci gruba web sitesinin yanı sıra basılı materyal, üçüncü gruba web sitesi, basılı materyal ve yüz yüze öğretim desteği sunulmuştur. Uygulamalar sırasında öğrencilere başarı testi (öntest-sontest) verilmiştir. Araştırma sonucunda üçüncü grup en başarılı grup, ikinci grup en başarılı ikinci grup ve birinci grup en başarılı üçüncü grup olmuştur.

Wang, Fong ve Choy (2007) yaptıkları bir araştırmada, eğitim sürecinde önemli zorluklarla karşılaşıl原因 programlama öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının etkilerini incelemiştir. Bu çalışma, araştırmacıların programlama eğitiminde harmanlanmış öğrenme ortamları kullandıkları, Hong Kong Şehir Üniversitesindeki deneyimlerinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları incelendiğinde harmanlanmış öğrenmenin programlama dersinin hem öğretiminde hem de öğrenilmesinde büyük esneklikler sağladığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin programlama dersindeki akademik başarılarının da büyük ölçüde gelişim gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Mahiroğlu ve Usta (2008) yaptıkları bir araştırmada; harmanlanmış uzaktan eğitim ortamları ile çevrimiçi öğrenme ortamlarının karşılaştırmalı olarak öğrencilerin akademik başarıları ve uzaktan eğitimde öğrenme doyumlarına etkisini incelemiştir. Katılımcıların uzaktan eğitimin öğrenme doyum analizinde Uzaktan Eğitim Doyum Ölçeğini kullanılmıştır. Analiz sonuçlarında öğrencilerin çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenme deneyimlerinden genel olarak memnun oldukları sonucuna ulaşmıştır. Gerçekleştirdikleri analizler sonucunda, harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin öğretmen desteği, öğrenci-öğretmen etkileşimi, ders içeriği ve yapısı, kurumsal destek açısından çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha fazla doyum elde ettiklerini gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Öntest sonuçları, harmanlanmış eğitim alan öğrencilerin çevrimiçi eğitim alan öğrencilere göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Sontest sonuçları kontrol edildiğinde elde edilen kalıcılık sonuçları; harmanlanmış öğrenme ortamında elde edilen öğrenmenin çevrimiçi öğrenme ortamına göre daha kalıcı olduğunu göstermiştir.

Boyle ve diğerleri (2003) yaptıkları bir çalışmada öğrenme faaliyetlerinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrenci başarı oranını arttırmada

etkilerini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda iki lisede öğrenimlerine devam eden 600'den fazla öğrenciyle uygulamayı gerçekleştirmişlerdir. Sonuçlar her iki lisede de sınıf geçme oranlarında belirgin bir düzelme gözlediklerini belirtmişlerdir. Detaylı değerlendirme öğrencilerin yeni ortamı kullanımlarında gerçekleştirilmiştir. Bu sonuçlar harmanlama unsurlarının genel olarak olumlu değerlendirildiğini ve yeni çevrimiçi özelliklerin yaygın olarak kullanımına işaret ettiğini belirtmişlerdir.

Başka bir çalışmada Acelajado (2011), harmanlanmış öğrenmenin matematik öğretiminde öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma her biri 20'şer öğrenciden oluşan iki grup oluşturulmuştur. Deney grubunda matematik öğretiminde harmanlanmış öğrenme stratejisi, kontrol grubunda ise geleneksel yüz yüze öğrenme stratejisi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarında ele alınan tüm konularda harmanlanmış öğrenme yaklaşımının geleneksel yüz yüze öğrenme yaklaşımından daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin matematik başarısını olumlu yönde etkilemesinin yanında matematik öğrenimini öğrenciler için keyifli ve ilgi çekici bir aktivite haline getirdiği görülmüştür.

Ünsal (2012) yapmış olduğu bir araştırmada harmanlanmış öğrenme etkinliğinin, öğrenci başarısı, motivasyonu ve kalıcılığı üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmada harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenme yaklaşımı kullanılmıştır. Deneysel nitelikte olan çalışmada araştırmaya, deney grubundan 24, kontrol grubundan 22 olmak üzere toplam 46 öğrenci katılmıştır. Deney sürecinde öğrencilere öntest-sontest başarı testi ve motivasyon ölçeği verilmiştir. Araştırma sonuçları, harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenim gören öğrencilerin, yüz yüze öğrenim gören öğrenciler kadar başarılı ve motive olduğunu ortaya koymuştur. Kalıcılık testinde ise harmanlanmış öğrenmeyle öğrenim gören öğrenciler daha yüksek puan almıştır. Ünsal (2012) yapmış olduğu bu çalışmadan hareketle, harmanlanmış öğrenme yaklaşımını farklı öğrenme ortamlarının tasarlanmasını önermektedir.

İlköğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada, Türkçapar (2011), doktora tezi kapsamında harmanlanmış öğrenme ortamının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin psikomotor becerileri edinme düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma ilköğretim 7. Sınıf beden eğitimi dersinde yürütülmüştür. Araştırmada, deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deney

ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin futbola yönelik bilişsel başarı düzeylerinin oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre tasarlanan öğretimin, yüz yüze öğretime göre öğrencilerin futbol beceri düzeylerine daha fazla katkı sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin başarı düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak psikomotor beceri düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin kendilerine güven düzeyleri arttıkça buna bağlı olarak beden eğitimi dersine ilişkin tutumlarının da arttığı görülmüştür.

Öğrenci Katılımı ve Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Öğrenci Katılımı ile İlgili Araştırmalar

Uysal (1999)'ın "Öğrenme sürecine etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına etkisi" konulu çalışmasında öğrenme sürecinde etkin öğrenci katılımının öğrenme sonuçlarına, yani öğrenci başarısına etkisini araştırmıştır. Araştırma Hava Kuvvetleri Komutanlığı Eğitim Yöneticisi ve Öğretmen Yetiştirme Okul Komutanlığı'nda sürdürülen Teknik Öğretmen Kurslarında üç dönemdeki altı kursta toplam 94 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırma sonunda; etkin öğrenci katılımının sağlandığı öğretim ortamında yer alan öğrencilerin geleneksel öğretim ortamındaki öğrencilere göre başarı puanlarının anlamlı derecede yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, öğrencilerin öğretme sürecine etkin katılımları ile kursun genel hedeflerine ilişkin başarıları arasındaki ilişki de anlamlı ve olumlu bulunmuştur. Buna göre öğrenme sürecinde öğrenci katılımı arttıkça başarının da artacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Hannon ve D'nette (2007) gerçekleştirdikleri bir araştırmada farklı dil ve kültürden gelen öğrencilerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında kültürel faktörlerin çevrimiçi öğrenme ile öğrenci katılımı üzerindeki etkisini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın örneklemi Avustralya'da yer alan büyük bir üniversitenin İşletme bölümüne devam eden 360 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kültürel farklılıkların organizasyonel ve teknolojik konularda katılımcı memnuniyeti üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir. Yerel katılımcıların uluslararası katılımcılara göre organizasyonel ve teknolojik konularda algılarının çok daha olumlu olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca önemli bir farkta katılım ve kültürel iletişim eksikliği olarak ortaya konmuştur. Araştırmacılar gelecekteki çalışmalarda bu çalışmanın farklı ülkelerde tekrar edilmesinin çalışma sonuçlarının genellenebilirliğini arttırabileceği için önermişlerdir.

Holley ve Dobson 2008 yılında gerçekleştirmiş oldukları “Harmanlanmış öğrenme ortamlarında öğrenci katılımını teşvik etmek: Çağdaş öğrenme alanlarında kullanımı” konulu çalışmalarında işletme ve pazarlama öğrencilerinin ilk dönemlerinde yüksek öğretim oryantasyon modülü ile katılımlarını sağlamayı amaçlayan çoklu ortam projesinin etkisini değerlendirmişlerdir. Çalışma işletme ve pazarlama bölümünde öğrenim gören 1000’nin üzerinde yeni öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları öğrencilerin harmanlanmış ders süreleri ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerine ilişkin algılarının nasıl olduğuna ışık tutmaktadır. İşbirlikçi öğrenme deneyimi çağdaş öğrenme alanlarına (Modern Sanatlar Galerisi) seyahati içererek teknoloji kullanımının olası izole etkisini azalttığını, teknoloji aracılığıyla tartışma ve faaliyetlere katılımı geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu etkinliklerin yanı sıra çevrimiçi sınıf dışında gerçekleştirilen etkinlikler ve de yılsonunda öğrencilerin yazmış oldukları yansıma raporlarından yola çıkarak öğrencilerin katılımının olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir.

Adıyaman (2008) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin ve yapılan etkinliklerin öğrencilerin derse katılımına etkisini araştırmıştır. Bu araştırmada kontrolsüz son test modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul ili Beykoz, Ümraniye ve Üsküdar ilçelerinde görev yapan 198 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere uygun yöntem ve teknik seçerek öğrencilerin derse katılımlarını sağlayabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmenlerin, “işlenen konuya uygun çok sayıda yöntem ve teknikler kullanıldığında, öğrencilerin derse aktif olarak katılacağı ve bunun öğrenci başarısını arttıracaktır” görüşünde oldukları belirtilmiştir.

Anagün, Bayrak ve Yeşilkaya (2010) yapmış oldukları çalışmada kuklaların fen ve teknoloji dersinde öğrenci katılımına ve öğrenmeye etkisini incelemişlerdir. Araştırmanın amacı, fen öğretiminde kukla kullanımının öğrencilerin sınıf içi konuşmalara katılımlarına ve öğrenmeye nasıl etki ettiğini belirleme olarak belirlenmiştir. Çalışma, Samsun ilinin Vezirköprü İlçesinde Bahçekonak İlköğretim Okulu’nun 5/A sınıfının 15 öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmıştır. Kukla kullanımının öğrenmeye etkisini belirlemek için, araştırmacılar tarafından hazırlanan bilgi testi uygulamanın başlangıcı ve bitişinde öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca gözlem yoluyla da veriler toplanmıştır. Ders sonunda değerlendirme amaçlı hazırlanan çalışma yaprağındaki sorulara verilen

yanıtlar da doküman analizi ile incelenmiştir. Gözlem verileri video kayıtları ile toplanmıştır. Gözlem verileri betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları fen ve teknoloji dersinde kukla kullanımının öğrencilerin derse katılımını artırdığını ve öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuştur.

Chen, Lambert ve Guidry 2010 yılında “Çevrimiçi öğrencilerin katılımı: İnternet temelli öğrenme teknolojisinin üniversite öğrencilerinin katılımına etkisi” konulu çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmada, çevrimiçi öğrenme ortamındaki öğrenci katılımının doğasını öğrenci ve kurumsal özelliklerin öğrenme teknolojileri kullanımına ve öğrenci katılımı üzerindeki etkileri açısından incelemişlerdir. Araştırmanın örneklemini National Survey of Student Engagement [NSSE] çevrimiçi anketine katılan 763 yüksek öğrenim kurumundan 43’ne devam eden 17819 katılımcıdan oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda internet temelli öğrenme teknolojilerinin kullanımı ile öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları açısından pozitif bir ilişki olduğu belirtilmiştir. Harmanlanmış öğrenme uygulanan öğrencilerin derse katılım puanları geleneksel öğrenme sürecinden geçen öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek, aynı zamanda üst düzey düşünme, yansıtıcı öğrenme ve bütünleştirici öğrenme gibi derin öğrenme yaklaşımları kullanma olasılığı da daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin genel eğitim, pratik yetenek, kişisel ve sosyal gelişimlerinde de daha olumlu etkileri olduğu ortaya konmuştur.

Harmanlanmış Öğrenmenin Derse Karşı Motivasyon Üzerindeki Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Çolakoğlu gerçekleştirdiği bir çalışmada ARCS Motivasyon modeli kullanılarak tasarlanan harmanlanmış öğretim modülleri ile herhangi bir motivasyon modeli esas alınmadan tasarlanan harmanlanmış öğretim modüllerinin öğrenci motivasyonu üzerine olan etkileri karşılaştırmıştır. Araştırma Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği bölümünde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı dersini alan öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmanın sonunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ARCS motivasyon modeli kullanılarak tasarlanan öğretim modüllerinin herhangi bir motivasyon modeli kullanılmadan tasarlanan öğretim modüllerine göre öğrencilerin motivasyon düzeylerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Başka bir çalışmada Karchmer (2011), K-12 düzeyinde 13 öğretmenin internet kullanımının okuryazarlığı ve kendi sınıflarında okuma yazma öğretimini nasıl

etkilediği ile ilgili raporlarının incelenmesini içermiştir. Öğretmenler ABD'nin 11 farklı eyaletinde görevli olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler internetin geleneksel okuryazarlık becerilerinin bir uzantısı olarak okumaya etkisi olduğunu gözlemlediklerini belirtmiştir. Ayrıca ilköğretim öğretmenleri öğrencilerin çalışmalarının daha büyük bir kitle için internette paylaşılması öğrencilerin yazı yazmaya karşı motivasyonunu arttırdığını belirtmişlerdir. Ancak ortaokul öğretmenleri böyle bir duruma değinmemişlerdir.

Ünsal (2007), Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi konulu doktora çalışmasında harmanlanmış öğrenme etkinliğini, öğrenci başarısı ve motivasyonu yönünden incelemiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımıyla, yüz yüze öğrenme yaklaşımı arasında akademik başarı, motivasyon, ara değerlendirme ve derse ilişkin genel değerlendirme açısından anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla deneysel bir çalışma, öğrencilerin öğrenmeye karşı tepkilerini anlamak için de nitel çalışma yapılmıştır. Araştırma, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Orta Öğretim Fen- Matematik Alanlar Eğitimi Matematik Öğretmenliği ikinci sınıftaki 22 kontrol, 24 deney grubu öğrencilerinden oluşan ve “Bilgisayar Bilimlerine Giriş-II” dersini alan öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonunda, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile yüz yüze öğrenme yaklaşımı arasında, öğrencilerin akademik başarı puanları ve motivasyon puanları arasında anlamlı bir fark bulunamadığı belirtilmiştir.. Fakat harmanlanmış öğrenme yaklaşımının yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre kalıcılık puanları arasında anlamlı fark bulunduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte harmanlanmış öğrenme yaklaşımı uygulanan öğrencilerin, ara sınavlarda elde ettikleri genel akademik başarı puanı ortalaması, yüz yüze öğrenim görenlerin puan ortalamasına göre anlamlı bir şekilde artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer sonuçları, web destekli öğrenme ortamının bilgiye ulaşma, kendi hızında ilerleme, öğrenme zenginliği, bireysel çalışma gibi alanlarda önemli bir rol oynadığını göstermiştir.

Harmanlanmış Öğrenmenin Derse Karşı Tutuma Etkisi ile İlgili Araştırmalar

Yushau (2006) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada harmanlanmış e-öğrenmenin öğrencilerin matematiğe ve bilgisayara karşı tutumları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın örneklemi hazırlık sınıfına devam eden öğrenciler arasından yansız atama ile oluşturulmuş ve örnekleme 70 öğrenci yer almıştır. Çalışmada veri toplama araçları

olarak Aiken Matematik Tutum Ölçeği ve Loyd Bilgisayar Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış e-öğrenmenin öğrencilerin matematik ve bilgisayara karşı tutumlarını genel olarak olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur. Ancak, varyans analizi sonuçlarına göre bilgisayar güven ve kaygı alt ölçeği dışında öğrencilerin matematik ve bilgisayara yönelik tutumları açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirtilmiştir.

Kirişcioğlu (2009), yüksek lisans tez çalışmasında fen laboratuvar derslerinde harmanlanmış öğrenme ortamının kullanımını çeşitli boyutlarda incelemiştir. Bu araştırma sonucunda, öğrencilerin fen laboratuvarı dersine yönelik tutumlarında uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Uygulanan anketlerin analizi sonucunda, öğrencilerin harmanlanmış öğretimle ilgili algılarının olumlu olduğunu göstermiştir. Anketlerden elde edilen nicel bulgular, öğrenciler ile yapılan görüşmelerle de desteklenmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin derslerde internet kullanımına yönelik bazı kaygılarının ortaya çıktığı, bu görüş ve fikirlerin yapılacak harmanlanmış öğrenme ortamlarının oluşturulmasında önem taşıyacağı vurgulanmıştır.

Korkmaz ve Karakuş (2009) gerçekleştirdikleri araştırmada harmanlanmış öğrenme modelinin öğrencilerin Coğrafya dersine karşı tutumlarına ve eleştirel düşünme eğilimlerine ve becerilerine etkisini incelemek olarak belirlemiştir. Araştırmada öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Kırşehir Lise'sine devam eden 28'i deney grubunda 29'u da kontrol grubunda olmak üzere 57 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde harmanlanmış öğrenme modeli yüz yüze öğrenme modeli ile karşılaştırıldığında öğrencileri derse karşı tutumlarının daha olumlu katkı sağladığı ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimine ve düzeyine harmanlanmış öğrenme modelinin daha olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir.

Yapıcı ve Akbayın (2012) yaptıkları çalışmada harmanlanmış öğrenme modelinin lise öğrencilerinin biyoloji dersi başarılarına ve internete karşı tutumlarına etkisini incelemiştir. Araştırmada deneysel desen grubuna giren öntest sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Çalışma, 2009-2010 eğitim öğretim yılının bahar döneminde 47 deney, 60 kontrol grubu olmak üzere 107 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre biyoloji dersinde daha başarılı oldukları

belirtilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerin internete karşı tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derece farklılaştığı sonucu ortaya konmuştur.

Başka bir çalışmada Tüysüz ve Aydın (2007) ilköğretim 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde web tabanlı öğrenmenin öğrenci tutumuna etkisi olup olmadığını araştırmışlardır. Bu çalışma üç farklı okulda 200'ü 7. sınıf ve 232'si 8. sınıf olmak üzere toplam 432 katılımcı ile yürütülmüştür. Uygulamada öntest sontest kontrol gruplu desen kullanılmış olup, çalışma 13 haftada tamamlanmıştır. Bu çalışmada kontrol grubunda yer alan öğrencilere geleneksel yöntemlerle, deney grubunda yer alan öğrencilere ise geleneksel yöntemlerin web tabanlı öğrenme ile desteklendiği ortamlarda eğitim verilmiştir. Sonuç olarak geleneksel yöntemlerle karşılaştırıldığında geleneksel yöntemlerin web tabanlı öğrenmeyle desteklendiği ortamların öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersine yönelik ilgisine ve internet kullanımına yönelik tutumlarına pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

İlköğretim 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme uygulamalarının kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına, derse katılımına, derse karşı motivasyonuna ve tutumuna etkisini inceleyen bu çalışmada yarı deneysel desen kapsamında “Öntest – Sontest Kontrol Gruplu Model” kullanılmıştır.

Öntest – Sontest kontrol gruplu modelde iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, yüz yüze öğrenme yaklaşımı ile yüz yüze ve web tabanlı öğrenmenin birlikte kullanıldığı harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri ise, akademik başarı, öğrenci katılımı, derse karşı motivasyon ve tutumdur. Bu çalışmada kullanılan yarı deneysel desen Şekil 3.1’deki gibidir.

Şekil 3.1 – Araştırma Modeline İlişkin Yarı Deneysel Desen

Grup	Atama	Öntest	Yöntem	Sontest
G_D	U	$O_{1.1}$ $O_{1.2}$	Harmanlanmış Öğrenme Yaklaşımı ($X_{HÖ}$)	$O_{3.1}$ $O_{3.2}$
G_K	U	$O_{2.1}$ $O_{2.2}$	Yüz yüze Öğrenme Yaklaşımı ($X_{YYÖ}$)	$O_{4.1}$ $O_{4.2}$
G_D = Deney grubu G_K = Kontrol grubu U = Uygun Örnekleme $X_{HÖ}$ = Harmanlanmış öğrenme yaklaşımı $X_{YYÖ}$ = Yüz yüze öğrenme yaklaşımı $O_{1.1}$ = Deney grubuna yönelik çoklu değerlendirme ölçeği öntesti $O_{1.2}$ = Deney grubu başarı ölçeği öntesti $O_{2.1}$ = Kontrol grubuna yönelik çoklu değerlendirme ölçeği öntesti $O_{2.2}$ = Kontrol grubu başarı ölçeği öntesti $O_{3.1}$ = Deney grubuna yönelik çoklu değerlendirme ölçeği sontesti $O_{3.2}$ = Deney grubu başarı ölçeği sontesti $O_{4.1}$ = Kontrol grubuna yönelik çoklu değerlendirme ölçeği sontesti $O_{4.2}$ = Kontrol grubu başarı ölçeği sontesti				

Deney grubunda yer alan 52 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine harmanlanmış eğitim, kontrol grubunda yer alan 55 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine de geleneksel yüz yüze eğitim verilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Ankara ili, Ayaş ilçesinde yer alan 4 ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırma örneklemini oluşturacak olan deney ve kontrol gruplarının tespitinde herhangi bir ölçüt kullanılmamış olup, uygun örneklem yöntemiyle araştırmanın evren örneklemini oluşturan okulların 7. Sınıf öğrencileri arasından belirlenmiştir. Çalışma evreninde yer alan öğrencilerin tamamı deney ve kontrol grubunda yer aldığı ve de var olan gruplar kullanıldığı için uygun örnekleme yapılmıştır. Deney ve kontrol grubunda yer alan sınıfların belirlenmesi ise yansız olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma örneklemini, Ankara ili Ayaş ilçesinde yer alan 4 ilköğretim okulunun 7. sınıflarına devam eden öğrencilerden 55'i deney grubunda, 60'ı da kontrol grubunda olmak üzere toplam 115 öğrenciden oluşmaktadır.

Deney grubundan üç ve kontrol grubundan beş öğrenci deney kapsamından çıkarılmıştır. Bu öğrencilerden ikisi okuma yazma konusunda yetersiz olduğundan, altısı da derse düzenli olarak devam etmediklerinden dolayı uygulamadan çıkarılmıştır. Bu işlem sonrasında, deney grubu 52 katılımcıdan, kontrol grubu ise 55 katılımcıdan oluşmuştur.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin demografik özellikleri ile deney öncesi benzerlik düzeylerine ilişkin; cinsiyet, anne ve baba eğitimi, 2010 yılına ait SBS puanları, bilişim teknolojileri yeterlilik algıları, akademik başarıları, derse karşı tutum ve motivasyonları açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular yorumlanarak aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.1- Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımları

		Cinsiyet			
		Erkek		Kız	
		F	%	F	%
Grup	Deney	26	44.8%	26	53.1%
	Kontrol	32	55.2%	23	46.9%

Tablo 3.1'deki araştırmada deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun erkek öğrencilerden oluştuğu söylenebilir. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre bir farklılık oluşturup oluşturmadığı ile ilgili sağlıklı bir yorum yapabilmek için Tablo 3.2'de verilen ki-kare test tablosunun incelenmesi gerekmektedir.

Tablo 3.2- Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine İlişkin Ki Kare Bağımsızlık Testi Sonuçları

	X^2	Df	P
Pearson Ki-Kare Analizi	.72 (b)	1	.39
Likelihood Ratio	.72	1	.39
Linear-by-Linear Association	.71	1	.39
p<0.05			

Tablo 3.2'nin p sütunun en üstündeki anlamlılık değerinin $p = .39$ olduğu görülmektedir. Bu değer $p < 0.05$ şartını karşılamadığından dolayı gruplar arasında cinsiyet dağılımında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir. Bu bulgulardan hareketle deney ile kontrol grubunda yer alan katılımcıların cinsiyete göre dağılımlarında, grupların birbirine benzer olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubunda yer alan katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri açısından bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi karşılaştırması Tablo 3.3'te verilmiştir.

Tablo 3.3 – Deney ve Kontrol Grubunun Anne ve Baba Eğitime İlişkin t-testi Karşılaştırması

	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Anne Eğitim	Deney	52	1.94	1.09	105	1.47	.14
	Kontrol	55	1.65	.92			
Baba Eğitim	Deney	52	2.48	1.19	105	1.59	.11
	Kontrol	55	2.12	1.08			

$p < 0.05$

Tablo 3.3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin anne eğitim düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t(105) = 1.47$, $p > 0.05$). Aynı şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin baba eğitim düzeyleri arasında da anlamlı düzeyde farklılık bulunmamıştır ($t(105) = 1.59$, $p > 0.05$). Bir başka deyişle deney grubunda yer alan öğrencilerin anne ve baba eğitim düzeyleri açısından kontrol grubunda yer alan öğrencilerle benzer olduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bilişim teknolojilerinde yeterlilikleri ile ilgili algı düzeylerini karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Tablo 3.4'te sunulmuştur.

Tablo 3.4 – Deney ve Kontrol Grubu Öğrencileri Bilişim Teknolojileri Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	4.14	.49	105	.44	.65
Kontrol	55	4.09	.72			

$p < 0.05$

Tablo 3.4'te yer alan analiz sonuçlarına göre deney grubu öğrencileri bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyi ortalama puanı 4.14; kontrol grubu öğrencileri bilişim

teknolojileri yeterlik algı düzeyi ortalama puanı ise 4.09'dur. Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t(105) = 0.44$, $p > 0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilişim teknolojileri yeterlik algı düzeyleri açısından birbirlerine benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin 2010 yılı SBS (Seviye Belirleme Sınavı) puanlarının karşılaştırılması sunulmaktadır.

Tablo 3.5 – Deney ve Kontrol Grubunun SBS Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	343.79	83.36	107	1.07	.28
Kontrol	55	327.90	69.54			

$p < 0.05$

Tablo 3.5 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı SBS ortalama puanı 343.79; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı SBS ortalama puanı ise 327.90'dır. Bu sonuca göre, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı SBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(107) = 1.07$, $p > .05$). Başka bir anlatımla, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin 2010 yılı Seviye Belirleme Sınavındaki başarı düzeyleri benzerdir denilebilir. SBS başarı düzeyleri arasında bulunan bu benzerlik, deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin akademik başarı düzeyleri açısından deney öncesinde farklılık olmadığını ortaya koyması açısından önemlidir.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest başarı puanları Tablo 3.6’da sunulmaktadır.

Tablo 3.6 – Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	12.03	3.50	105	1.56	.12
Kontrol	55	10.94	3.72			

$p < 0.05$

Tablo 3.6’daki sonuçlar incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin öntest puan ortalaması 12.03’dir. Yüz yüze öğrenim gören kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı ise 10.94’tür. Buna karşın iki farklı öğrenme yaklaşımına göre öğrenim gören öğrencilerin öntest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(105) = 1.56$, $p > 0.05$). Buna göre grupların akademik başarılarının araştırma öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

Tablo 3.7’de çalışma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest motivasyon puanlarının karşılaştırılması verilmektedir.

Tablo 3.7 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Öncesi Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.84	.61	105	-1.44	.15
Kontrol	55	4.02	.65			

$p < 0.05$

Tablo 3.7’de verilen analiz sonuçlarına göre deney grubunda yer alan öğrencilerin deney öncesi derse karşı motivasyon ortalama puanı 3.84; kontrol grubunun ise 4.02’dir. Bu sonuca göre, deneysel işlem süreci öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyon öntest ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır ($t(105) = -1.44$, $p > 0.05$). Diğer

bir anlatımla, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest tutum puanları Tablo 3.8’de sunulmaktadır.

Tablo 3.8 – Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.50	.55	105	1.92	.57
Kontrol	55	3.2	.59			

$p < 0.05$

Tablo 3.8 incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin öntest puan ortalaması 3.50; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanı ise 3.28’dir. Buna karşın iki farklı grupta yer alan öğrencilerin öntest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t(105) = 1.92$, $p > 0.05$). Başka bir ifadeyle deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntest tutum puanlarının araştırma öncesinde anlamlı bir farklılık oluşturmayacak ölçüde benzer oldukları söylenebilir.

Özetle demografik özelliklerde anketlerin ölçtüğü ölçeklerde deney ve kontrol grupları arasında çalışmanın başlangıcında bir farklılık yoktur. Bu da her iki grubun çalışma başlangıcında benzer olduğu anlamına gelmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bağımsız değişkeni harmanlanmış öğrenme ortamıdır. Bağımsız değişkenin iki alt düzeyi yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme ortamlarıdır. Bağımsız değişkenin üzerinde etkisi incelenecek olan bağımlı değişkenler ise öğrenci katılımı, öğrencinin derse karşı motivasyonu, öğrencinin derse karşı tutumu ve öğrenci başarısıdır. Bağımsız değişkenin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini ölçmek için;

1. Deney ve kontrol grubu için Sosyal Bilgiler dersine yönelik çoklu düzey değerlendirme ölçeği öntesti,
2. Deney ve kontrol grubu için Sosyal Bilgiler dersine yönelik çoklu düzey değerlendirme ölçeği sontesti,

3. Deney ve kontrol grubu için Sosyal Bilgiler başarı öntesti ve
4. Deney ve kontrol grubu için Sosyal Bilgiler başarı sontesti kullanılmıştır.

Ölçeklerin okullarda uygulanmasına ilişkin onay Ek-5’de sunulmuştur.

3.3.1 Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği (Öntest - Sontest)

Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının çeşitli etkilerini araştırmak için araştırmacı tarafından dört bölümden oluşan Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği geliştirilmiştir. Ölçekte yer alan bölümler aşağıda sunulmuştur:

- Bölüm I – Demografik Özellikler
- Bölüm II – Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği
- Bölüm III – Katılım Ölçeği
- Bölüm IV – Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeğinde verilen bölümler, öntestte şu şekilde yer almıştır:

- Bölüm I – Demografik Özellikler
- Bölüm II – Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Anketi
- Bölüm III – Katılım Ölçeği
- Bölüm IV – Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Çoklu Düzey Değerlendirme Ölçeğinde verilen bölümler, sonteste aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- Bölüm I – Demografik Özellikler
- Bölüm II – Katılım Ölçeği
- Bölüm III – Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği öntesti Ek1’de, sontesti ise Ek2’de sunulmuştur.

3.3.1.1. Bölüm I - Demografik Özellikler

Ölçeğin bu bölümü deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin demografik açıdan benzerlik düzeylerini belirlemek için oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubunun

deney öncesinde benzerlik düzeylerinin araştırılacağı demografik özellikler; öğrencilerin cinsiyet, anne – baba eğitimi ve 2010 yılı SBS puanlarıdır.

3.3.1.2. Bölüm II – Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği

Araştırma öncesinde öğrencilerin, bilişim teknolojilerindeki yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bilişim teknolojilerinde deney ile kontrol grupları arasındaki benzerlikleri belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulmuştur.

Ölçeğin güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarında öncelikle ölçekle ilgili gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmek için, iki uzmanın, uzman görüşüne başvurulmuştur. Bununla beraber, ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için ilköğretim 6. Sınıfa devam eden 73 öğrenciye ölçek uygulanmıştır. Ayrıca pilot uygulamanın yapıldığı gruptan 5 öğrenci ile anket içerisinde anlaşılmayan ifadeler olup olmadığına dönük odak grup çalışması yürütülmüştür. Bu çalışmaların ışığında ölçek ve maddelerle ilgili gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin soru sayısı ve Cronbach alfa değerleri Tablo 3.9’da sunulmuştur.

Tablo 3.9 - Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği Güvenilirlik Değeri

	N	Güvenilirlik katsayısı (α)
Bilişim Teknolojileri Yeterlik Düzeyi Algı Ölçeği	15	.86

Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alfa katsayısı .86 olarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.1.3. Bölüm III - Katılım Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde derse katılımlarının uygulama öncesi ve sonrasında ne düzeyde olduğunu belirlemek için araştırmacı tarafından üç alt boyuttan oluşan katılım ölçeği geliştirilmiştir. Katılım ölçeği NSSE (National Survey of Student Engagement) çevrimiçi ölçeğinde yer alan maddelerin ilköğretim düzeyine uyarlanması ve buna ek olarak öğrenci katılımı ile ilgili olarak daha önceden yapılmış çalışmaların incelenmesi ile bir madde havuzu oluşturulmuştur. Bu madde havuzundan yararlanılarak üç alt boyuttan oluşan taslak anket, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Ölçekte yer alan alt boyutlar;

- Aktif ve yardımlaşarak öğrenme (AYÖ),
- Öğrencinin zorlanma seviyesi (ÖZS) ve
- Geribildirim düzeyi ve öğrenci öğretmen etkileşimi (GDÖÖE)’dir.

AYÖ, ÖZS ve GDÖÖE alt boyutlarının kapsadığı maddelerde yer alan eylem ve durumları hangi sıklıkla yaptıklarını, beşli likert tipi dereceleme ölçeğine göre “Hiçbir Zaman (1)” ile “Her zaman (5)” arasında değişmektedir.

Bölüm III - Katılım Ölçeği - Geçerlilik ve Güvenilirlik

Ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçek içerisinde yer alan maddelerde düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için ilköğretim 6. sınıfa devam eden 73 öğrenciye anket uygulanmıştır. Pilot uygulamayı takiben ölçekle ilgili faktör analizi gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamanın yapıldığı gruptan 5 öğrenci ile anket içerisinde anlaşılmayan ifadeler olup olmadığına dönük odak grup çalışması yürütülmüştür. Faktör analizi sonucunda 3 maddeden daha az sayıda maddeden oluşan faktörlerde yer alan maddeler ile öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmadığı tespit edilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Tüm bu çalışmalar sonucunda, katılım ölçeğinden uygun olmayan üç madde çıkarılmış ve madde sayısı 37’den 34’e düşürülmüştür.

Tüm bu çalışmalar sonucunda ölçeğin güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin soru sayısı, madde numaraları ve Cronbach alfa değerleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10 - Bölüm III - (Katılım Ölçeği)' de Yer Alan Alt Boyutların Güvenilirlik Değerleri

Katılım Ölçeği Alt Boyutları	N	Maddeler	Güvenilirlik katsayısı (α)
AYÖ	17	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17	.89
ÖZS	7	18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	.74
GDÖÖE	10	25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34	.80
Katılım Ölçeği Genel Güvenilirlik Katsayısı	34		.93

Güvenilirlik analizi sonucunda katılım ölçeğinin (Bölüm III) genel güvenilirlik katsayısı Tablo 3.10'da de belirtildiği gibi .93'tür. Bu değer ölçeğin genel olarak güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Katılım alt boyutlarında ise ölçeğin iç tutarlılığı için alfa katsayıları .74 ile .89 arasında değişmektedir. Katılım alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları sırasıyla, aktif ve yardımlaşarak öğrenme .89, öğrencinin zorlanma seviyesi .74 ve geribildirim düzeyi ve öğretmen öğrenci etkileşiminde ise .80 olarak Tablo 3.10'da sunulmuştur. Katılım alt boyutlarının her birinde de hesaplanan Cronbach alfa değerlerinin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.1.4. Bölüm IV – Motivasyon ve Tutum Ölçeği

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon ve tutum düzeylerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çoklu düzeyde değerlendirme ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek derse karşı motivasyon ve tutum boyutlarından oluşmaktadır.

Motivasyon ve Tutum ölçeğinin geliştirilmesinde motivasyon ve tutum alt boyutları bağımsız olarak ele alınmışlardır. Motivasyon ve tutum ölçeğinin hazırlanmasında derse karşı motivasyon ile derse karşı tutumla ilgili daha önceden yapılmış olan araştırmalar incelenerek derse karşı motivasyon ve tutum madde

havuzları oluşturulmuştur. Madde havuzlarında yer alan maddeler ilköğretim düzeyine uyarlanmıştır. Bu uyarlanmış maddelerden yararlanılarak bir taslak anket oluşturulmuştur. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda ölçek kullanıma hazır hale getirilmiştir.

Ölçekteki maddelere katılma düzeyleri, beşli likert tipi dereceleme ölçeğine göre “kesinlikle katılmıyorum (1)” ile “tamamen katılıyorum (5)” arasında değişmektedir.

Bölüm IV – Motivasyon ve Tutum Ölçeği - Geçerlilik ve Güvenilirlik

Ölçekle ilgili geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında iki uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekte yer alan maddelerde düzeltmeler yapılmıştır.

Ölçeğin güvenilirlik düzeyini belirlemek için ilköğretim 6. sınıfa devam eden 73 öğrenciye anket uygulanmıştır. Pilot uygulamayı takiben ölçekle ilgili faktör analizi gerçekleştirilmiş ve pilot uygulamanın yapıldığı gruptan 5 öğrenci ile anket içerisinde anlaşılmayan ifadeler olup olmadığına dönük odak grup çalışması yürütülmüştür. Faktör analizi sonucunda 3 maddeden daha az sayıda maddeden oluşan faktörlerde yer alan maddeler ile öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda anlaşılmadığı tespit edilen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda maddelerdeki ifade hataları düzeltilmiş ve bir madde ise ölçekten çıkarılmıştır. Bu durumda ölçekteki madde sayısı 38’den 37’ye düşürülmüştür.

Tüm bu çalışmaları takiben ölçeğin güvenilirlik düzeyi belirlenmiştir. Ölçeğe ilişkin soru sayısı ve alfa değerleri Tablo 3.11’de verilmiştir.

Tablo 3.11 - Bölüm IV’de Yer Alan Alt Boyutlara Ait Güvenilirlik Katsayıları

Alt Boyutlar	N	Madde Numaraları	Güvenilirlik katsayısı (α)
Motivasyon	20	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22	.91
Tutum	9	13, 18, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29	.77
Ölçeğin Genel Güvenilirlik Katsayısı	37		.93

Güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin (Bölüm IV) genel güvenilirlik katsayısı Tablo 3.11’de de belirtildiği gibi .93’tür. Hesaplanan genel güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için güvenilirlik düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için alt boyutların alfa katsayıları .77 ile .91 arasında değişmektedir. Bölüm IV’te yer alan alt boyutların sırasıyla güvenilirlik katsayıları ise; motivasyon .91, tutum .77 olarak Tablo 3.11’de verilmiştir.

3.3.2 Başarı Testleri (Öntest – Sontest)

Harmanlanmış öğrenme uygulamalarının akademik başarı üzerindeki etkilerini araştırmak amacıyla öntest ve sontest olmak üzere iki başarı testi ders öğretmenleri tarafından hazırlanmıştır. Bu testlerden öntest başarı testi EK-3’de, sontest başarı testi ise EK-4’de sunulmuştur.

Önteste katılımcıların ilk dönem almış oldukları Sosyal Bilgiler dersinde işlemiş oldukları konuları kapsayacak bir biçimde ve konu kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır. Akademik başarı sontesti uygulama süresince işlenen konuları kapsayacak bir biçimde ve konu kazanımlarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Başarı testleri ile ilgili güvenilirlik ve geçerlilik çalışmalarında üç uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşlerinden yola çıkarak ölçeklerdeki maddeler yeniden düzenlenip son hali verilmiştir. Ayrıca, uzman görüşleri doğrultusunda kapsam geçerliği sağlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması aşamasında, araştırmanın amaçlarına uygun olarak geliştirilmiş olan çoklu düzeyde değerlendirme ve akademik başarı için öntest, uygulama başlangıcı öncesindeki hafta uygulanmıştır. Akademik başarı anketi ile çoklu düzeyde değerlendirme anketi çok sayıda madde içermelerinden dolayı birer gün arayla uygulanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunun başarı, motivasyon, tutum ve katılım düzeylerini belirlemek için öntest uygulanmıştır.

Uygulama sonucunda ulaşılan düzeyi belirlemek için başarı ve çoklu düzeyde değerlendirme ölçeği sontestleri uygulanmıştır. Araştırmada anketler deney ve kontrol gruplarına eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Akademik başarı ve çoklu düzeyde değerlendirme ölçeğinde yer alan maddelerin sayıca fazla olmasından dolayı ölçeklerin uygulanması birer gün arayla gerçekleştirilmiştir.

3.5. Uygulama

Araştırmanın uygulama süreci, Ankara ili, Ayaş ilçesindeki 4 ilköğretim okulunun 7. sınıflarına devam eden 115 öğrenci ile Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubundan üç öğrenci derslere düzenli katılmadıklarından dolayı deneysel işlem dışında bırakılmıştır. Kontrol grubunda yer alan iki öğrenci okuma yazma konusunda yetersiz olduğundan, üçü de derse düzenli olarak devam etmediklerinden dolayı deneysel işlem dışında bırakılmıştır. Uygulama, deney grubunda 52 ve kontrol grubunda 55 olmak üzere toplam 107 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Uygulama aşaması 6 haftalık bir süreci kapsamıştır.

Harmanlanmış öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin bilgisayar ve internete erişimlerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin yer aldığı bir okulda Avrupa Okul Ağı projesi kapsamında tüm 7. sınıf öğrencilerine (24 kişi) netbook dağıtılmıştır. Bu projenin yürütüldüğü okulda kablosuz bağlantı ile öğrencilerin internete erişimleri de sağlanmıştır. Bu sayede öğrenciler internet erişimi olan herhangi bir yerden dersin web alanındaki etkinlikleri yürütebilme imkanına kavuşmuştur. Ayrıca deney grubundan bu projede yer almayıp evde internete bağlanması mümkün olmayan öğrenciler için deney gruplarının yer aldığı okullarda bilişim teknolojileri laboratuvarları öğrencilerin kullanımına açılmıştır. Laboratuvarlar öğle araları ve okul çıkışından sonra açık tutularak öğrencilerin internete erişimi sağlanmıştır.

Harmanlanmış öğrenme sürecinin web kısmında Moodle (Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment) açık kaynak kodlu öğretim yönetim sistemi kullanılmıştır. Moodle'ın seçilme nedenleri, ücretsiz, açık kaynak kodlu ve kullanımının kolay olmasıdır. Harmanlanmış öğrenme yaklaşımına göre eğitim alan deney grubu öğrencilerine, uygulama öncesinde Şekil 3.2'de sunulan dersin web kısmını oluşturan öğretim yönetim sistemi (Moodle) kullanımına yönelik bir hafta içerisinde 4'er saatlik eğitim verilmiştir. Bu eğitim kapsamında öğrencilerin ortama kayıtları ve örnek etkinlikler yaptırılmıştır. Bu süreç içerisinde sorun yaşanan kısımlarda gerekli açıklamalar ve gösterimler yapılarak öğrenciler deneysel işlem sürecine hazır hale getirilmiştir.

Şekil 3.3 – Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Bileşenleri

Dersin Web Kısmı (MOODLE)	Dersin Yüz Yüze Kısmı
- Ders Kaynakları (sunu, internet sayfaları vb.)	- Projeksiyon ile anlatım
- Konu Tarama Testi	- Sunum
- Bireysel Etkinlikler	- Açıklamalar
- Wikiler (Grup Çalışması)	- Soru ve Cevap
- Sosyal Bilgiler Günlüğü (blog)	- Tartışmalar

Şekil 3.3'te yer alan harmanlanmış öğrenme ortamının web kısmındaki etkinlikler 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretmen Kılavuz kitabında yer verilen önerilen etkinlikler arasından seçilmiştir. Altı haftalık uygulama sürecinde harmanlanmış öğrenme ortamının web kısmında her hafta; dersle ilgili kaynaklar (sunu vb.), konu tarama testi, bireysel ödev, grup çalışması (wiki oluşturma gibi) ve blog etkinlikleri yer almıştır. Yüz yüze kısmında ise haftalık olarak; projeksiyon ile anlatıma, ders konularıyla ilgili sunumlara, açıklamalara, soru – cevap ve tartışmalara yer verilmiştir.

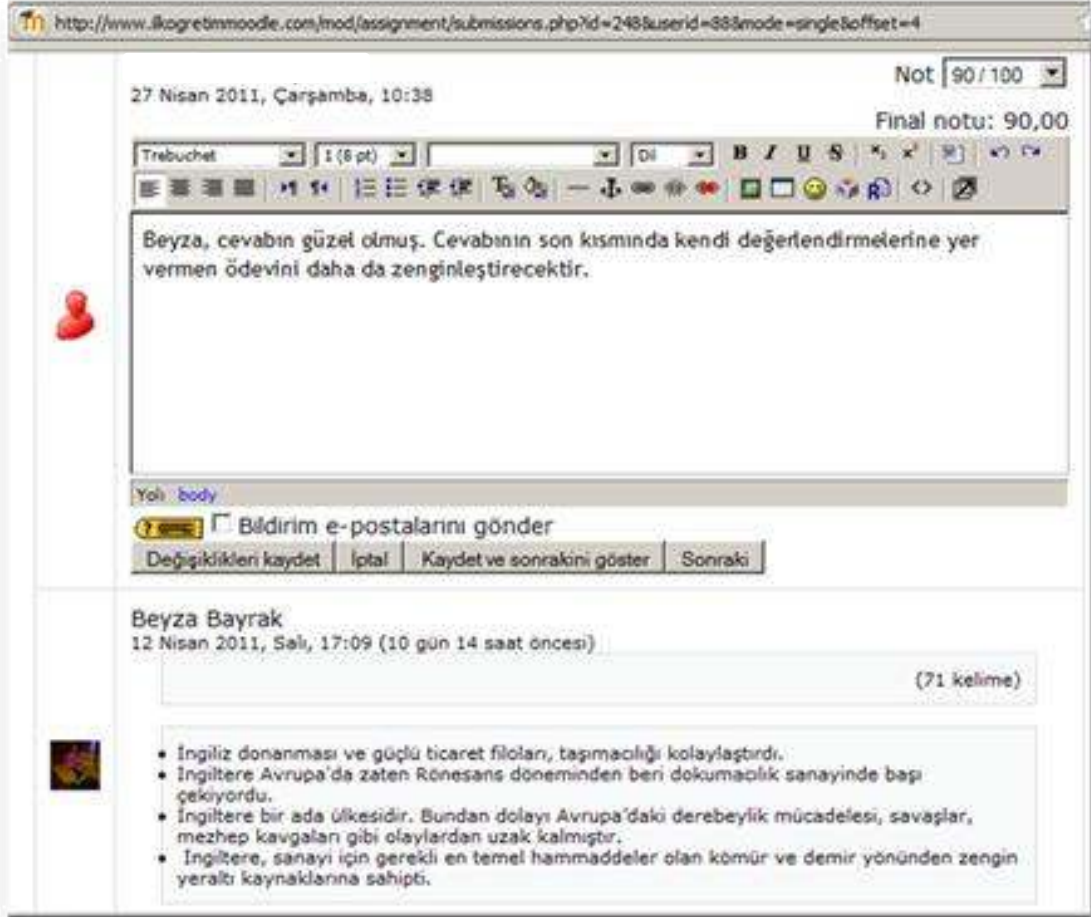
Harmanlanmış öğrenme sürecinde dersin web alanında yer alan etkinliklerin haftalık görünümü Şekil 3.4’te sunulmaktadır.

Şekil 3.4 – Haftalık Ders Etkinlikleri Görünümü



Harmanlanmış öğrenme sürecinde öğrencilerin haftalık olarak gerçekleştirdikleri bireysel çalışma ve ders öğretmeninin çalışmaya ilişkin geri bildiriminin yer aldığı ekran görüntüsü örneği Şekil 3.5’te verilmiştir.

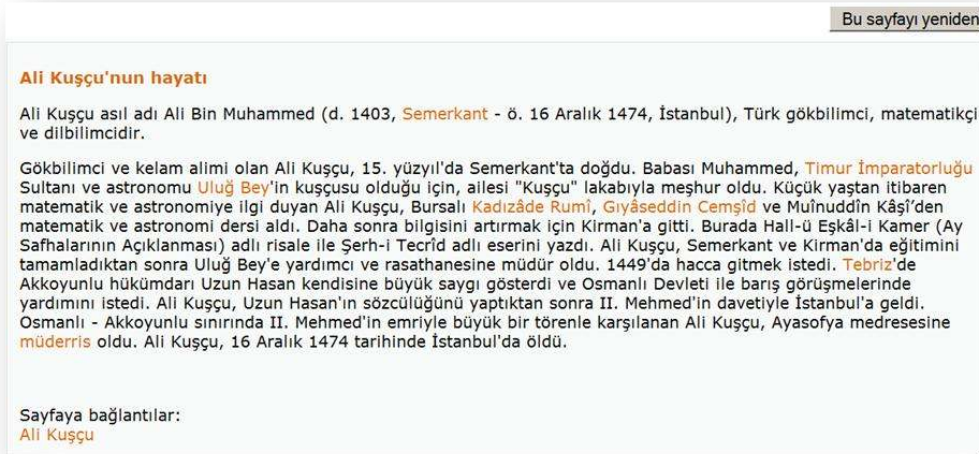
Şekil 3.5 – Bireysel Çalışma (Ödev)



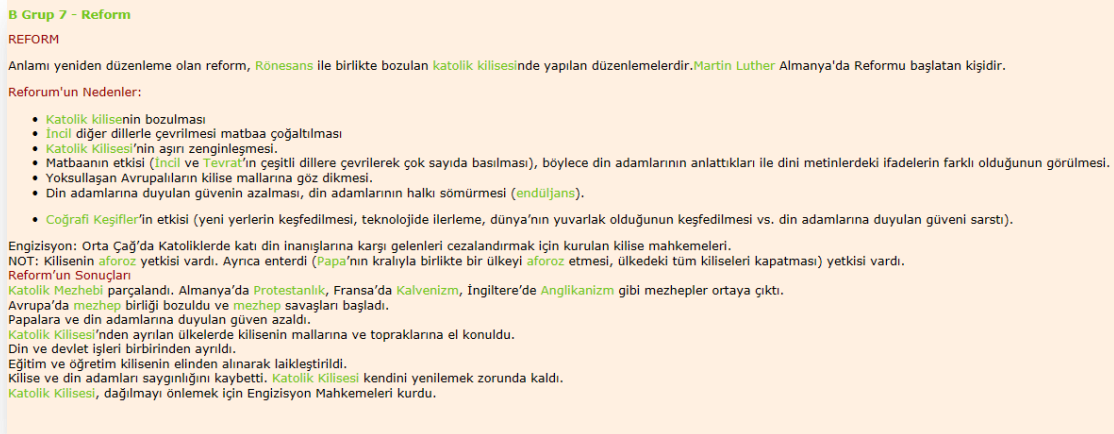
Şekil 3.5’te verilen etkinlik örneği ile haftalık olarak derste işlenen konunun önemli başlıklarının öğrenciler tarafından tekrarlama ve bunu yorumlayarak kendi cümleleri ile ifade edebilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca etkinliklerle ilgili ders öğretmeninin vermiş olduğu geri dönütlerle öğrencilerin yönlendirilmesi, yanlış öğrenmelerinin düzeltilmesi, eksiklerinin gösterilmesi sağlanmıştır.

Bir diğer etkinlikte, grup çalışması kapsamında, Şekil 3.6 ve Şekil 3.7’de verilen örnek sayfalarda olduğu gibi deney grubu öğrencileri wiki sayfaları oluşturmuşlardır. Ders içi etkinlikler kapsamında öğrenciler hazırladıkları wiki sayfaları ile kendi öğrenmelerini yapılandırma, arkadaşlarıyla işbirlikçi bir ortamda ödev ve projelerini oluşturma olanağına sahip olmuşlardır.

Şekil 3.6 – Örnek Wiki Sayfası 1 (Grup Çalışması)



Şekil 3.7 – Örnek Wiki Sayfası 2 (Grup Çalışması)



Başka bir etkinlikte, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrenciler haftalık olarak işlenen derslerle ilgili blog tutmuşlardır. Öğrenciler haftalık olarak tuttukları blogla, kendilerini ifade edebilme, başkalarının blog yazılarını okuyarak eksik olduğu noktaları tamamlayabilme fırsatına erişmişlerdir. Ayrıca tutulan bloglar ile ders öğretmenleri haftalık olarak işlenen konularda nerelerin anlaşılmadığını ya da yanlış

anlaşıldığını tespit etme olanağına sahip olmuşlardır. Şekil 3.8’de öğrencilerin yazmış oldukları bloglardan örnekler sunulmuştur.

Şekil 3.8 – Blog Sayfası (Sosyal Bilgiler Günlüğü)



18 Nisan 2011, Pazartesi, 10:08
kadriye keleş tarafından
Kursa kayıtlı olanlar görüntüleyebilir

NELER 😊 ÖĞRENDİM

Hafta boyunca sosyal bilgiler dersinde Sanayi İnkılabı 'nın neden ve sonuçlarını öğrendim.

En çok sanayi inkılabın da insanların sömürgecilğe ihtiyaç duyması dikkatimi çekti ve bana garip geldi.

Hiçbir şey öğrenmekte zorluk çekmedim.



Harmanlanmış öğrenme ortamının web kısmında yer alan etkinliklere ait geribildirim ve notların bulunduğu kullanıcı raporları öğrencilere düzenli aralıklarla çıktı olarak verilmiştir. Şekil 3.9’da kullanıcı raporlarına ilişkin örnek ekran görüntüsü yer almaktadır.

Şekil 3.9 – Kullanıcı Etkinlik Raporu Örneği

Not ögesi	Not	Fark	Yüzde	Geribildirim
Sosyal Bilgiler				
 Konu Tarama Testi - 1	10,00	0,00-10,00	100,00 %	
 Konu Tarama Testi - 2	30,80	0,00-100,00	30,80 %	
 Konu Tarama Testi - 3	40,00	0,00-100,00	40,00 %	
 Konu Tarama Testi - 4	-	0,00-10,00	-	
 Konu Tarama Testi - 5	4,40	0,00-10,00	44,00 %	
 Konu Tarama Testi - 6	41,67	0,00-100,00	41,67 %	
 Konu Tarama Testi - 7	4,00	0,00-10,00	40,00 %	
 Ödev 1	70,00	0,00-100,00	70,00 %	Tuğçe cevabın biraz daha açıklayıcı olabilirdi bilim ve düşünce dünyasına katkılan tabi ki olumlu yönde olacak ama bu olumlu yönlerden bahsedebilirsin.
 Coğrafi keşifler-ödev	74,00	0,00-100,00	74,00 %	Nedenlere değinmişsin ancak sonuçlardan bahsetmemişsin. Genel değerlendirmeni biraz açman faydalı olabilir.
 Ödev 4: İktisadi ve Tımar Sistemi	66,00	0,00-100,00	66,00 %	Bilgi yönünden zayıf bir ödev olmuş. Biraz daha zengin ir ödev hazırlayabilirsin.
 Ödev 5	50,00	0,00-100,00	50,00 %	Tuğçe, öncelikle ödevi tam anlamadığın kanısındayım. Ödevleri oluşturmada önce ders sunusunu okumanı tavsiye ederim. Akdeniz'deki dağların varlığından bahsetmişsin, ödevdeki ifadeleri öncelikle iyice anlayıp sonrasında ödevlerini oluşturmanı tavsiye ederim, ayrıca Akdeniz'de yer alan dağlar ulaşımı kolaylaştırmaz, tam tersine zorlaştırır.
 Ödev5- Sanayi İnkılabının İlk Olarak...	92,00	0,00-100,00	92,00 %	Tuğçe ellerine sağlık. Ödevinin son kısmında kendi değerlendirmelerine yer vermen ödevini daha da zenginleştirecektir.
 Osmanlı'da Vakıflar	70,00	0,00-100,00	70,00 %	
 Osmanlı'da Ahilik	-	0,00-100,00	-	
 Konu Tarama Testi - 8	10,00	0,00-10,00	100,00 %	
 Ödev -9	-	0,00-100,00	-	
Ders toplamı	59,88	0,00-100,00	59,88 %	

3.5.1. Uygulama Dersi

Uygulama ilköğretim 7. sınıf “Sosyal Bilgiler” dersinde yürütülmüştür. Uygulama sürecinde eğitim verilen üniteler, ders konuları ve kazanımlarıyla ilgili bilgiler Tablo 3.12’de sunulmuştur:

Tablo 3.12 – Eğitim Verilen Üniteler, Konular ve Kazanımlar

Üniteler	Konular	Kazanımlar
Zaman İçinde Bilim Ünitesi	Söz Uçar Yazı Kalır	İlkyazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder.
	Bilim Mirası	Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir.
	Değişim ve Gelişim	15-19. Yüzyıllar arasında (Rönesans ve reformla birlikte) Avrupa’da başlayan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini tartışır.
		Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir.
Ekonomi Ve Sosyal Hayat Ünitesi	Toprak Ana	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar.
	Devletler Nasıl Gelişir	Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir.
	Kol Gücünden Makine Gücüne	Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.
	Hiç Bitmeyen Destek	Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.
	Nasıl Eğitim Gördüler	Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.

3.6. Verilerin Analizi

Deneysel işlem sonrasında toplanan verilerin analizi, SPSS (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları arasındaki benzerlik ya da farklılıkları belirleyebilmek amacıyla Ki-kare bağımsızlık testi kullanılmıştır.

Deneysel işlem sonrasında toplanan verilerin analizinde, deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t-testi kullanılmıştır.

Deneysel işlem sürecinden geçen öğrencilerin araştırma öncesinde uygulanan öntest ile araştırma sonrasında uygulanan son testten toplanan verilerin karşılaştırılmasında ilişkili örneklem için t-testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, toplanan verilere ilişkin istatistiksel çözümlerler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar çalışmanın dördüncü bölümünde sunulmuştur.

BULGU VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler dersinin yürütülmesinde kullanılan harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarılarına, katılımına, derse karşı motivasyonuna ve tutumuna etkilerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

4.1 Birinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

Bu kısımda, birinci alt amaç kapsamında harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile geleneksel yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin; sınav başarı puanları ve sınav tutum puanları arasındaki farklılık ve benzerliklerle ilgili bulgulara yer verilmiştir.

4.1.1. Deneysel işlem sonrasında uygulanan sınavta deney ve kontrol grubuna ait başarı puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sınav akademik başarı puanları Tablo 4.1’de sunulmaktadır.

Tablo 4.1 – Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Akademik Başarı Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Deney	52	12.36	4.11	105	2.65	.00*
Kontrol	55	10.25	4.10			

*p<0.05

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin sınav akademik başarı puan ortalaması 12.36; yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ise 10.25’tir. İki farklı öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin akademik başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur ($t(105) = 2.65, p < 0.05$). Bu sonuçlara göre, iki farklı öğrenme sürecinin öğrencilerin sınav başarı puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Yani harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin akademik başarılarının daha yüksek olduğu iddia edilebilir. Başka bir ifadeyle harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı söylenebilir. Diğer

taraftan, harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerindeki etkisinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü olan eta-kare (η^2) ve Cohen d değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .06$ ve Cohen d= .51 olarak hesaplanmıştır. Buna göre akademik başarı puanlarına ait varyansın %6'sının harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarının akademik başarı ölçeği ortalama puanları arasındaki fark .51 standart sapma kadardır. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü de ($\eta^2 = .06$, d= .51) ortalamalar arasındaki farka ilişkin harmanlanmış öğrenmenin “orta” büyüklükte bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

4.1.2. Deneyisel işlem sonrasında uygulanan sontestte deney ve kontrol grubuna ait *tutum puanları* arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 4.2’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sontest tutum puanları verilmiştir.

Tablo 4.2 – Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Derse Karşı Tutum Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.94	.70	105	3.39	.00*
Kontrol	55	3.51	.59			

*p<0.05

Tablo 4.2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin sontest Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puan ortalaması (3.94), kontrol grubunda yer alan öğrencilerinkinden (3.51) daha yüksek çıkmıştır. Oluşan bu sonuç, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ortalama tutum puanları ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin ortalama tutum puanları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($t(105) = 3.39$, $p < 0.05$). Buna göre, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin derse karşı tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Başka bir deyişle harmanlanmış öğrenmenin yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı daha olumlu düzeyde tutum geliştirmelerini sağladığı söylenebilir. Diğer taraftan, harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutum üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare (η^2) ve Cohen d değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .1$ ve Cohen d= .66 olarak hesaplanmıştır. Buna göre

ortalamalar arasındaki uzaklığın .66 standart sapma kadar olduğu; tutum puanlarına ait varyansın %10'unun harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumda, etki büyüklüğü değerleri ($d = .66$, $\eta^2 = 0.1$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı tutumları üzerinde “geniş” bir etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir.

4.2 İkinci Alt Amaca İlişkin Bulgular

İkinci alt amaç kapsamında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin; uygulama öncesi ve sonrasında derse katılım düzeyleri, grupların ayrı ayrı kendi içinde uygulama öncesi ve sonrasında derse katılım düzeyleri ve deneysel işlem sürecinde derse katılımlarındaki gelişim düzeyleri ile ilgili bulgulara bu bölümde ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

4.2.1. Deney ve kontrol grupları arasında derse katılımı uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı fark var mıdır?

Araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımı alt boyutlarına ilişkin öntest puanları Tablo 4.3'te sunulmaktadır.

Tablo 4.3 – Deney ve Kontrol Grubunun Öntest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Katılım Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
AYÖ	Deney	52	3.49	.60	105	-.99	.32
	Kontrol	55	3.61	.71			
ÖZS	Deney	52	3.22	.55	105	-.53	.59
	Kontrol	55	3.28	.61			
GDÖÖE	Deney	52	3.41	.66	105	-1.24	.21
	Kontrol	55	3.59	.82			
Genel Katılım	Deney	52	3.41	.55	105	-1.09	.27
	Kontrol	55	3.54	.66			

$p < 0.05$

AYÖ : Aktif ve Yardımlaşarak Öğrenme

ÖZS : Öğrencinin Zorlanma Seviyesi

GDÖÖE : Geribildirim Düzeyi ve Öğrenci Öğretmen Etkileşimi

Tablo 4.3 incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde öntest derse katılım genel ortalama puanı 3.41’dir. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerin puanı ise 3.54’tür. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubunun, öntest katılım alt boyutlarındaki puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.49; öğrencinin zorlanma seviyesinde (ÖZS) 3.22; geribildirim düzeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde (GDÖÖ) 3.41’tir. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde öntest katılım alt boyutlarına ait puan ortalamaları sırasıyla 3.61, 3.28 ve 3.59’dır. Bu sonuçlardan yola çıkarak, deney ve kontrol grubu öğrencilerin derse katılımları genel olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(105) = -1.09, p > .05$). Aynı şekilde alt boyutlara göre karşılaştırma yapıldığında, alt boyutlarının hiç birinde deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık oluşmamıştır ($t_{ayö}(105) = -.99, t_{özs}(105) = -.53, t_{gdöö}(105) = -1.24; p > .05$). Başka bir ifadeyle, araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımlarının genel ve alt boyutlarda benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4’te deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımı alt boyutlarına ilişkin sontest puanları verilmiştir.

Tablo 4.4 – Deney ve Kontrol Grubunun Sontest Derse Katılım Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Katılım Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	p
AYÖ	Deney	52	3.82	.59	105	1.40	.16
	Kontrol	55	3.66	.59			
ÖZS	Deney	52	3.51	.66	105	1.15	.25
	Kontrol	55	3.36	.70			
GDÖÖE	Deney	52	3.59	.79	105	.56	.57
	Kontrol	55	3.50	.86			
Genel Katılım	Deney	52	3.69	.60	105	1.20	.23
	Kontrol	55	3.55	.59			

$p < 0.05$

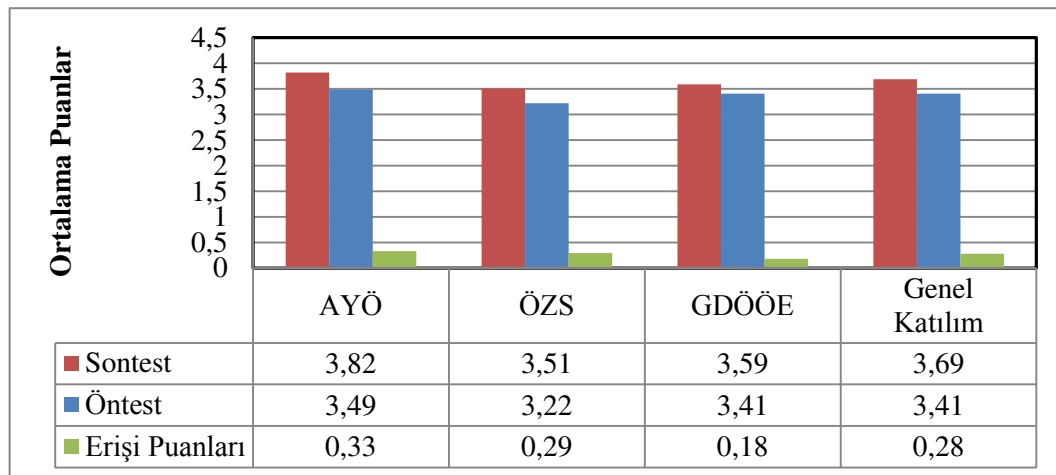
Tablo 4.4’te görüldüğü gibi, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında derse katılım genel puan ortalaması 3.69’tür.

Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin ise 3.55'dir. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubunun sontest katılım alt boyutlarındaki puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede (AYÖ) 3.82; öğrencinin zorlanma seviyesinde (ÖZS) 3.51; geribildirim düzeyi ve öğrenci-öğretmen etkileşiminde (GDÖÖ) 3.59'dur. Yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında uygulanan sontest derse katılım alt boyutlarına ait puan ortalamaları sırasıyla 3.66; 3.36 ve 3.50'dir. Buna göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin deneysel işlem sonrasında derse katılımları genel olarak karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($t(105) = 1.20$, $p > .05$). Derse katılım alt boyutlarına göre karşılaştırma yapıldığında, alt boyutlarda da deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t_{ayö}(105) = 1.40$, $t_{özs}(105) = 1.15$, $t_{gdöö}(105) = .56$; $p > .05$). Diğer bir ifadeyle, araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılımlarının genel ve alt boyutlarda benzerlik gösterdiği söylenebilir.

4.2.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde derse katılım erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutlarına ait ortalama öntest, sontest ve erişim puanları Grafik 4.1 ve Grafik 4.2'de sunulmuştur.

Grafik 4.1 - Deney Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişim Puanları



Grafik 4.2 - Kontrol Grubu Öğrencilerinin Katılım Alt Boyutlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişi Puanları



Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse katılım ortalama erişim puanlarına ilişkin karşılaştırılması Tablo 4.5'te sunulmaktadır.

Tablo 4.5 – Deney ve Kontrol Grubunun Derse Katılım Erişi Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

Katılım Boyutlar	Grup	N	$\bar{X}$	ss	Sd	T	P
AYÖ	Deney	52	.33	.59	105	2.54	.01*
	Kontrol	55	.04	.58			
ÖZS	Deney	52	.29	.75	105	1.68	.09
	Kontrol	55	.07	.54			
GDÖÖE	Deney	52	.18	.82	105	1.70	.09
	Kontrol	55	-.08	.82			
Genel Katılım	Deney	52	.28	.59	105	2.42	.01*
	Kontrol	55	.01	.54			

p* < 0.05

Tablo 4.5'teki sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin derse genel katılım erişim puan ortalaması .28; kontrol grubu öğrencilerinin ise .01'dir. Sonuçlar incelendiğinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin

derse katılım erişiş genel puan ortalamaları ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin derse katılım genel puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık oluşmuştur ($t(105) = 2.42, p < .05$). Buna göre harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılım ortalama erişiş düzeylerini yüz yüze öğrenmeye göre daha olumlu etkilediğı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin derse katılımının gelişiminde, yüz yüze öğrenmeye göre daha etkili olmuştur denilebilir. Ancak bu etkinin büyüklüğü ile ilgi yorum yapmamız için t-testi sonuçları yeterli değildir. Bu etkinin ne ölçüde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü indeksleri Cohen d ve eta-kare (η^2) değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2 = .05$ ve Cohen d= .47 olarak hesaplanmıştır. Buna göre, ortalamalar arasındaki uzaklığın .47 standart sapma kadar olduğu; derse katılım erişiş puanlarına ait varyansın %5'nin harmanlanmış öğrenmeye bağılı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Bu durumda, etki büyüklüğü değerleri ($d = .47, \eta^2 = .05$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılım erişiş düzeyleri üzerinde “orta” büyüklükte etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.5 incelendiğinde, deney grubunun katılım alt boyutlarındaki erişiş puan ortalamaları aktif ve yardımlaşarak öğrenmede .33; öğrencinin zorlanma seviyesinde .29; geribildirim düzeyi ve öğrenci öğretmen etkileşiminde .18'dir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin katılım alt boyutlarındaki gelişimlerine ait puan ortalamaları sırasıyla .04, .07 ve -.08'dir. Buna göre katılım alt boyutlarından sadece aktif ve yardımlaşarak öğrenme boyutu erişiş puanlarında deney ve kontrol grubu arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t(105) = 2.54, p < .05$). Başka bir anlatımla, uygulama süresince deney grubunda yer alan öğrencilerin aktif ve yardımlaşarak öğrenme alt boyutundaki erişiş düzeylerinin, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin erişiş düzeylerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin aktif ve yardımlaşarak öğrenme erişiş düzeyi üzerindeki etki büyüklüğünü belirlemek için eta kare ($\eta^2 = .06$) ve Cohen d ($d = .49$) değerleri hesaplanmıştır. Bu durumda ortalamalar arasındaki uzaklığın .49'u standart sapma kadar olduğu; AYÖ erişiş puanlarına ait varyansın %6'sının harmanlanmış öğrenmeden kaynaklandığı söylenebilir. Hesaplanan her iki etki büyüklüğü ($d = .49, \eta^2 = .06$) de harmanlanmış öğrenmenin AYÖ erişiş düzeyleri üzerinde “orta” büyüklükte bir etkiye sahi olduğunu göstermektedir.

4.3 Üçüncü Alt Amaca İlişkin Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacında derse karşı deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyonlarındaki değişimle ilgili farklılık ve benzerlikler aşağıda yer verilen sorular doğrultusunda araştırılmıştır:

- Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonunda uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?
- Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyon erişim puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

4.3.1. Deney ve Kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonunda uygulama öncesi ve sonrasında anlamlı farklılık var mıdır?

Araştırma öncesinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonlarını karşılaştırmak için bağımsız örneklem t testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Öncesi Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Deney	52	3.84	.61	105	-1.44	.15
Kontrol	55	4.02	.65			

$p < 0.05$

Tablo 4.6 incelendiğinde uygulama öncesinde deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanı 3.84; kontrol grubunun ise 4.02’dir. Ortalama puanlar karşılaştırıldığında kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarının deney grubunda yer alan öğrencilerin ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak grupların ortalama motivasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t(105) = -1.44, p > 0.05$). Bu sonuçlardan yola çıkarak deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama öncesinde motivasyon düzeylerinin benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 4.7’de araştırma sonrasında deney ve kontrol grubunun sontest motivasyon ortalama puanlarının karşılaştırması verilmiştir.

Tablo 4.7 – Deney ve Kontrol Grubunun Araştırma Sonrası Motivasyon Düzeylerine İlişkin t-testi Karşılaştırması

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Deney	52	4.16	.43	105	.90	.36
Kontrol	55	4.06	.65			

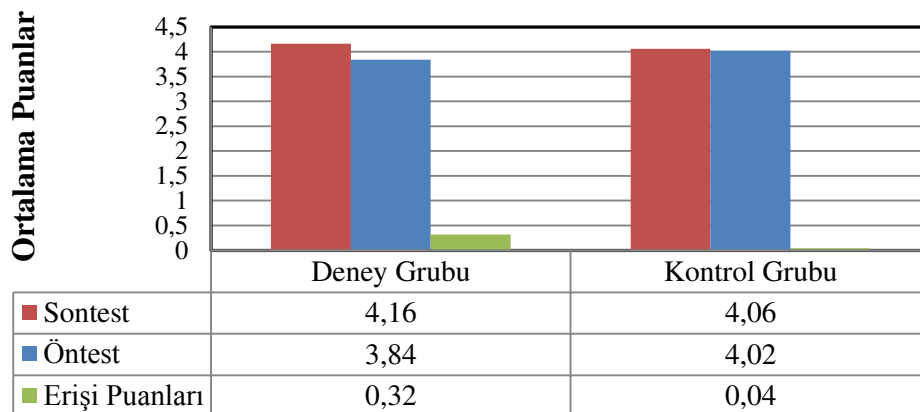
$p < 0.05$

Tablo 4.7’de verilen sonuçlar incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin sontest ortalama motivasyon puanı (4.16) ile kontrol grubu öğrencilerinin sontest ortalama motivasyon puanının (4.06), anlamlı bir farklılık oluşturmayacak derecede benzer olduğu bulunmuştur ($t(105) = .90, p > .05$). Diğer bir deyişle, harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin araştırma sonunda derse karşı motivasyon düzeylerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir.

4.3.2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sürecinde derse karşı motivasyon erişim puanları arasında fark var mıdır?

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin motivasyon erişim puanları sontest ortalama motivasyon puanlarından öntest ortalama motivasyon puanları çıkartılarak bulunmuştur. Kontrol ve deney grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyonlarına ait ortalama öntest, sontest ve erişim puanları Grafik 4.3’te sunulmuştur.

Grafik 4.3 - Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Derse Karşı Motivasyonlarına Ait Ortalama Sontest, Öntest ve Erişim Puanları



Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin derse karşı motivasyon ortalama erişiş puanlarına ilişkin karşılaştırılması Tablo 4.8’de verilmektedir.

Tablo 4.8 – Deney ve Kontrol Grubunun Derse Karşı Motivasyon Erişiş Puanlarına İlişkin t-testi Karşılaştırması

	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
Deney	52	.31	.45	105	2.98	.00*
Kontrol	55	.04	.49			

*p<0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde, deney süresince, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin ortalama motivasyon erişiş puanının (.31), yüz yüze öğrenme sürecinden geçen deney grubunun ortalama puanından (.04) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t(105) = 2.98, p<.05$). Buna göre, deneysel işlem sürecinde, harmanlanmış öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonun, yüz yüze öğrenme yaklaşımıyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin derse karşı motivasyonuna göre gelişimi daha olumlu olduğu söylenebilir. Bir başka deyişle, harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin derse karşı motivasyonunun olumlu yönde gelişmesine daha fazla katkı sağladığı sonucu çıkarılabilir. Ancak her ne kadar t-testi harmanlanmış öğrenmenin derse karşı motivasyon erişiş düzeyini olumlu yönde etkilediğini ortaya koysa da bu etkinin ne ölçüde olduğu hakkında bilgi vermez. Bu etkinin ne düzeyde olduğuna karar verebilmek için etki büyüklüğü indeksleri eta kare (η^2) ve Cohen d değerlerine bakılmıştır. Etki büyüklüğü değerleri $\eta^2=.08$ ve $d=.51$ olarak bulunmuştur. Buna göre, ortalamalar arasındaki uzaklığın .58 standart sapma olduğu; derse karşı motivasyon erişiş puanlarına ait varyansın %8’inin harmanlanmış öğrenmeye bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Buradan hareketle, etki büyüklüğü değerleri ($d= .51, \eta^2= .08$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyon erişiş düzeyleri üzerinde “geniş” bir etki büyüklüğüne sahip olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, çalışmanın amaç ve alt amaçları ile ilişkili olarak bulgu ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın amaçlarına göre sıralanmış sonuçları aşağıda verilmiştir:

- Deneysel işlem sonrasında uygulanan başarı testinde, harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin sontest puanlarının, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubunun puanlarından daha yüksek ve anlamlı olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre, harmanlanmış öğrenme sürecinin akademik başarı sağlama açısından yüz yüze öğrenme sürecine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı düzeylerinde orta düzeyde bir etki büyüklüğüne ($\eta^2 = .06$, $d = .51$) sahip olduğu görülen harmanlanmış öğrenmenin, akademik başarı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Bu durum, harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin akademik başarılarının artmasını sağladığını göstermektedir. Alan yazında bu sonucu destekler çalışmalar olduğu gibi (Christoph, 1999; Boyle ve diğerleri, 2003; Taradi, Taradi, Radic ve Pokrajac, 2005; Eşgi, 2006; Usta, 2007; Wang, Fonk ve Choy, 2007; Mahiroğlu ve Usta, 2008; Uluyol ve Şirin, 2009; Tankut, 2008; Ekici ve Karaman, 2011; Acelajado, 2011) çelişen çalışmalarda (Ünsal, 2007) yer almaktadır.
- Harmanlanmış öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutum puanlarının yüz yüze öğrenme ortamında öğrenim gören öğrencilerin tutum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutum üzerinde geniş bir etkiye ($d = .66$, $\eta^2 = 0.1$) sahip olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuca göre harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenmeye göre öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutum geliştirmesini sağladığı söylenebilir. Başka bir ifadeyle, harmanlanmış öğrenmenin, öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve bu etkinin önemli düzeyde gerçekleştiği görülmektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Yushau (2006), Korkmaz ve Karakuş (2009), Kirişçoğlu (2009) ve Yapıcı ve Akbayın (2012) gerçekleştirdikleri çalışmalarda harmanlanmış öğrenmenin derse karşı tutumu olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

- Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin derse katılımlarında ve katılım alt boyutlarında deney öncesi uygulanan öntestte ve uygulama sonrasında uygulanan son testte anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Bu sonuç Holley ve Dobson (2008) ile Chen, Lambert ve Guidry'in (2010) gerçekleştirmiş oldukları çalışmaların sonuçlarıyla çelişmektedir.
- Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubunun derse katılım erişimi ortalama puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık oluşmuştur. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin derse katılımlarındaki gelişim, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin derse katılımlarındaki gelişimden daha yüksek düzeyde gerçekleşmiştir. Bununla beraber, öğrencilerin derse katılım erişimi düzeyine orta seviyede bir etki büyüklüğüne ($d = .47$, $\eta^2 = .05$) sahip olan harmanlanmış öğrenmenin, derse katılım erişimi düzeyi üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir. Buna göre, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse katılımlarının gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.
- Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencileri ile yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerinin deney öncesinde ve deney sonrasında ölçülen Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyonları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bu bulgularla paralel olarak Ünsal'ın (2007) harmanlanmış öğrenmenin motivasyon üzerine etkilerini incelediği doktora tezi çalışmasında da benzer bulgu ve sonuçlar elde edilmiştir. Bununla birlikte, Utts ve diğerlerinin (2003) ve Karrhmer (2011) yapmış olduğu çalışma ise araştırma sonuçları ile çelişmektedir.
- Deneysel işlem sürecinde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon erişimi düzeyleri arasında anlamlı farklılık oluşmuştur. Harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine karşı motivasyon erişimi düzeyleri, yüz yüze öğrenme sürecinden geçen kontrol grubu öğrencilerine göre pozitif yönde anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Ayrıca, etki büyüklüğü değerleri ($d = .51$, $\eta^2 = .08$) göz önünde bulundurulduğunda, harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyon erişimi düzeyleri üzerinde geniş bir etki büyüklüğüne sahip olduğu ortaya konmuştur. Buna göre, Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenmenin, yüz yüze öğrenmeye göre daha yüksek düzeyde derse karşı motivasyon gelişimi sağladığı söylenebilir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre harmanlanmış öğrenme ortamı ile yüz yüze öğrenme ortamı karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenmenin daha yüksek düzeyde akademik başarı sağladığı ve derse karşı tutumu daha olumlu düzeyde etkilediği ortaya konmuştur. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı üzerinde “orta”, derse karşı tutum üzerinde “geniş” bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Her iki ortamda öğrenim gören öğrencilerin derse katılım düzeyleri ve derse karşı motivasyon düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Ancak harmanlanmış öğrenme yaklaşımı, yüz yüze öğrenme yaklaşımına göre öğrencilerin derse katılım ve derse karşı motivasyon erişi düzeylerini anlamlı derecede daha olumlu etkilediği belirlenmiştir. Harmanlanmış öğrenmenin erişi düzeyleri üzerindeki bu olumlu etkisinin, derse katılım erişi düzeyi üzerinde “orta”, derse karşı motivasyon erişi düzeyi üzerinde ise “geniş” bir etki büyüklüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

5.2. Öneriler

Araştırmaya Yönelik Öneriler:

- Bu araştırma ilköğretim 7. sınıfta okutulan “Sosyal Bilgiler” dersinde yürütülmüştür. Diğer ilköğretim derslerinde de benzer çalışmalar yürütülmesi harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin, ilköğretim düzeyinde daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacağı öngörülmektedir.
- Bu araştırma 4 farklı okul ve 107 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcı sayısı her ne kadar güvenilir istatistikî sonuçlar alınması için yeterli olsa da, evrenin büyük olması sebebiyle ve bulguların daha sağlıklı genellenebilmesi için daha fazla okul ve öğrencinin katılımının sağlandığı çalışmalar yapmak yararlı olacaktır.
- Bu çalışmada, harmanlanmış öğrenme ortamı tasarlanırken etkinlik düzeyinde harmanlama kullanılmıştır. Farklı düzeyde harmanlanmış öğrenme süreçlerinin araştırılması harmanlanmış öğrenmenin ilköğretimdeki etkilerinin daha iyi anlaşılması için önerilmektedir.
- İlköğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenme ortamlarına uygun yapılandırılmış çevrimiçi uygulamaların yeterince kullanılmaması, öğrencilerin bu tür uygulamalara yabancı olmalarına neden olmaktadır. Bu çalışmada, uygulama öncesinde çevrimiçi ders materyaline ilişkin bir hafta içinde dört saatlik bir eğitim verilmiştir. Bu sürenin daha uzun tutulması önerilmektedir. Daha uzun sürecek yetiştirme süreci, öğrencilerin

hem çevrimiçi ders materyalini daha iyi tanımlarını hem de uygulama sürecinde daha az problem yaşamalarına yardımcı olacaktır.

– Ülkemizde harmanlanmış öğrenme ile ilgili çalışmaların büyük bölümü ön lisans ve lisans düzeyindedir. İlköğretim seviyesinde ise bu konu alanına ait çalışmalara ender rastlanmaktadır. Bu araştırmanın farklı örneklerle tekrarlanması ilköğretim düzeyinde harmanlanmış öğrenmenin etkilerinin daha iyi anlaşılması için önerilmektedir.

– Bu çalışmada, dersin yüz yüze yürütülen kısmının yanı sıra öğrenci-öğretmen etkileşimi e-posta ve dersin web alanında yer alan mesaj bölümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle ders dışı öğrenci-öğretmen etkileşimi sınırlı düzeyde gerçekleşmiştir. Ders dışı öğrenci-öğretmen etkileşim öğelerinin zenginleştirilerek (sesli ya da görüntülü iletişim, sosyal medya vb.) benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

– İlköğretim düzeyinde, harmanlanmış öğrenmenin farklı yaklaşımlara göre etkilerinin incelendiği çalışmalarla birlikte, harmanlanmış öğrenme ortamlarına yer verilen derslerle ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinin alınması gibi nitel çalışmaların yapılmasının da yararlı olacağı öngörülmektedir.

Uygulamaya yönelik öneriler:

– İlköğretimdeki derslerde, gerek ders süresinin sınırlı olması, gerek sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve gerekse de içine dönük öğrencilerin varlığı gibi nedenlerden dolayı öğrencilerin genel olarak derse katılımıyla ilgili sorunlar yaşanabilmektedir. Bu gibi durumların yaşandığı derslerde, öğrenci katılım düzeyini arttırmak için dersin öğretiminde, sınıf içi öğretim sürecinin yanında, çevrimiçi eşzamanlı ve eş zamansız öğelerin yer aldığı web temelli etkinlikleri de içeren harmanlanmış öğrenme ortamlarına yer verilmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçları da bu öneriyi destekler niteliktedir. Çalışmada harmanlanmış öğrenme sürecinden geçen öğrencilerin derse katılımları, deneysel işlem öncesine göre deneysel işlem sonrasında istatistiksel olarak anlamlı derece daha yüksek olarak gerçekleşmiştir.

– Çalışmada yüz yüze sınıf eğitimine ek olarak kullanılan web tabanlı etkinliklerin sınıf içerisinde öğrenilenlerin pekiştirilmesinde ve tekrar edilmesinde önemli katkılar sağladığı araştırma sonuçlarına dayanarak söylenebilir. Buradan hareketle, ilköğretim düzeyindeki derslerde öğrenci başarısını arttırmak için harmanlanmış öğrenme

ortamlarına yer verilmesi önerilmektedir. Araştırma sonuçları, Sosyal Bilgiler dersinde harmanlanmış öğrenme ortamlarının kullanılmasının öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

– Araştırmada harmanlanmış öğrenmenin öğrencilerin derse karşı motivasyonlarındaki gelişimini ve derse karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Buradan hareketle, ilköğretim düzeyinde, öğrencilerin derse karşı motivasyonlarını geliştirmek ve olumlu tutum kazanmalarını sağlamak için dersin öğretiminde harmanlanmış öğrenme ortamlarına yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Acar, S. (2009). *Web Destekli Performans Tabanlı Öğrenmede ARCS Motivasyon Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Öğrenmenin Kalıcılığına, Motivasyonlarına ve Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Acat, B. ve Yenilmez, K. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Motivasyon Düzeyleri ve Sorunları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Acelajado J. M. (2011). Blended Learning: A Strategy for Improving the Mathematics Achievement of Students in a Bridging Program. *The Electronic Journal of Mathematics and Technology*. 5 (3).
- Adıyaman, Y. Z. (2008). *İlköğretim Okullarında, Öğretmenin Kullandığı Yöntem, Teknik ve Etkinliklerin, Öğrencilerin Derse Katılımına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Ahmed, A. ve Kaur, A. (2006). Developing a Learning Mix for the Open University Malaysia. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 311-324.
- Akgül, M. (2008) Bilgi Toplumu, *Türkiye'de internet. Inet-tr'08 : XIII. "Türkiye'de internet" Konferansı Bildirileri (22-23 Aralık 2008)*. Ankara
- Akkoyunlu B. ve İmer G. (1998) Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler, *Türkiye'de Eğitim Teknolojisinin Görünümü*. Editör: ÖZER, B. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2006). A Study on Students' Views on Blended Learning Environment. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE* 7 (3).
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M. Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 11 (1). 183-193.
- Akpınar, Y. (1999) *Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altınışik, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları Üzerindeki Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altun, S. A. ve Altun, A. (2001). Bir Eğitim Aracı Olarak İnternet. *Milli Eğitim Dergisi* 147(3). <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/sadegul.htm> adresinden 26.09.2010 tarihinde alınmıştır.
- Anagün, Ş. S., Bayrak, E ve Yeşilkaya, E. (2010) Kuklaların Fen ve Teknoloji Dersine Öğrenci Katılımına ve Öğrenmeye Etkisi. *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010)*. Elazığ: 2010. 324 -328.
- Arıkan, Y. D. (2006). Web Destekli Etkin Öğrenme Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7 (1), 23-41.

- Arslan, O. (2006). *Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretim*. Yüksek Lisans Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aşkar, P. (2003). *Eğitimde Teknoloji Kullanımı. Ders Notları*. Hacettepe Üniversitesi. Ankara. http://www.bto305.hacettepe.edu.tr/2003guz/teknolojiler/egitimde_tek_kullanimi.pdf adresinden 12.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Aycock, A., Garnham, C., ve Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. *Teaching with Technology Today*, 8(6). 20 Şubat 2012 tarihinde <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham2.htm> adresinden alınmıştır.
- Bersin, J. (2004); The Blended Learning Book: Best Practices, *Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Boyle, T. ve Diğerleri. (2003). Using Blended Learning to Improve Student Success Rates in Learning to Program. *Journal of Educational Media*. 28(2-3), 165-178.
- Chapman, E.(2003). Alternative Approaches to Assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(13). <http://pareonline.net/getvn.asp?v=8&n=13> adresinden 17.02.2012 tarihinde alınmıştır.
- Chen, D. P., Lambert, D. A. ve Guidry, R. K. (2010). Engaging Online Learners: The Impact of Web-Based Learning Technology on College Student Engagement. *Computers & Education*. 54 (4), 1222–1232.
- Cin, M., Engin, İ. ve Gençtürk E. (2004). “Yer Yuvarlağı” Ünitesinin Öğretiminde Bilgisayarlı ve Geleneksel Öğretim Uygulamalarının Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *Akademik Bilişim Konferansı*. Karadeniz Teknik Üniversitesi: Trabzon. 11-13 Şubat 2004. <http://ab.org.tr/ab04/tammetin/14.doc> adresinden 12.04.2012 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, N. ve Samancı, O. (2011). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (27-29 Nisan 2011): Antalya
- Çakır, H. (2006). *Effects Of Teacher Characteristics And Practices On Student Achievement In High Schools With Standards Based Curriculum*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Indiana Üniversitesi. Bloomington.
- Çakır, H. (2008). İnternet Temelli Öğretim Tasarımı ve Teknolojide Yeni Yönelimler, *İnternet Temelli Öğrenme*. Editör Yalın, H. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, Ü. (2007). *ARCS Motivasyon Modeli Uyarınca Tasarlanmış Eğitim Yazılımı İle Yapılan Öğretimle Geleneksel Öğretimin Öğrencilerin Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığı Açısından Karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çetiz, İ. D. (2006). *Çevrim İçi Öğretim ve Geleneksel Öğretimin Harmanlandığı Bir Derste Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri: Bir Durum Çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. ODTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çolakoğlu, Ö. M. (2009). *ARCS Motivasyon Modeli Kullanılarak Oluşturulan Ders Modüllerinin Harmanlanmış Öğretim Uygulamalarındaki Öğrenci Motivasyonuna Etkisinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak: ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Dağ, F. (2010). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarına Yönelik Araştırmaların İncelenmesi ve Harmanlanmış Öğrenme Tasarımına İlişkin Öneriler. *ICITS 2010-4.Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı*.
- Delialioğlu, O. ve Yıldırım, Z. (2007). Students' Perceptions on Effective Dimensions of Interactive Learning in a Blended Learning Environment. *Educational Technology & Society*. 10 (2). 133-146.
- Deniz, M. Avşaroğlu ve S. Fidan, Ö. (2006). İngilizce Öğretmenlerinin Öğrencileri Motive Etme Düzeylerinin İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (6).
- Dennis, A. ve diğerleri. (2006). A Model for the Study of Student Success in a Blended Learning Environment. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 120-135.
- Driscoll, M. (2002). Blended learning: Let's get beyond the hype. *E-learning*, http://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf adresinden 21.09.2011 tarihinde alınmıştır
- Ekici, M. ve Karaman K. M. (2011). *Farklı Düzeylerde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarıya Etkisinin İncelenmesi*. Malatya: İnönü Üniversitesi Akademik Bilişim Konferansı 2011.
- Ersoy, H. (2003). *Blending Online Instruction With Traditional Instruction in The Programming Language Course: A Case Study*. <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/1063429/index.pdf>. Yüksek Lisans Tezi. Ankara. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Eşgi, N. (2006). Web Temelli Öğretimde Basılı Materyal ve Yüz yüze Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 (4), 459-473.
- Fletcher, A. (2007). *Student Engagement Literature Review*. www.soundout.org/student-engagement-AF.pdf adresinden 22.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. ve Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the concept. State of the Evidence. *Review of Educational Research*. 7(4), 59-109.
- Garnham, C. ve Kaleta, R. (2002). Introduction To Hybrid Courses. *Teaching with Technology Today*. 8(6). <http://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm> adresinden 07.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Graham, C.R. (2006). Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. (eds. C. J. Bonk, & C. R. Graham). *The Handbook of Blended Learning*. San Fransisco: Pfeiffer: 3-21.
- Gülmez, N ve Alkan, S. (2010). İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Dersinde Bilgisayar Destekli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 8(2), 195-208.
- Gülumbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde Web'e Dayalı ve Yüz Yüze Ders Alan Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin, Bilgisayar Kaygılarının ve Başarı Durumlarının Karşılaştırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Anadolu Üniversitesi Basımevi: 2007.

- Güney, S. (1998). *Davranış Bilimleri ve Yönetim Psikolojisi Terimler Sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güven, İ. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Meslekî Gelişim ve Yeterlikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/guven.htm> adresinden 17.09.2011 tarihinde alınmıştır.
- Hannon, J. ve D'Netto, B. (2007). Cultural diversity online: student engagement with learning technologies. *International Journal of Educational Management*, 21(5), 418 – 432.
- Heafner, T. (2004). Using Technology to Motivate Students to Learn Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 4(1), 42-53.
- Heinze, A.; C. Procter (2004). "Reflections on the Use of Blended Learning". *Education in a Changing Environment*. University of Salford, Salford, Education Development Unit. http://www.ece.salford.ac.uk/proceedings/papers/ah_04.rtf adresinden 03.04.2011 tarihinde alınmıştır.
- Holley, D. ve Dobson, C. (2008). Encouraging Student Engagement in a Blended Learning Environment: The Use of Contemporary Learning Spaces. *Learning, Media and Technology*, 33(2), 139-150.
- Horton, W. (2002). *Designing Web Based Training*. New York: Wiley.
- Jones, R. D. (2008). *Strengthening Student Engagement*. Author and Senior Consultant, International Center for Leadership in Education. <http://www.leadered.com/pdf/Strengthen%20Student%20Engagement%20white%20paper.pdf> adresinden 12.05.2011 tarihinde alınmıştır.
- Jordan, M. H. ve Rovai, P. A. (2004). Blended Learning and Sense of Community: A comparative analysis with traditional and fully online graduate courses. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 5(2).
- Karadeniz, Ş. ve Uluyol, Ç. (2009). Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarında Proje Temelli Öğrenmeye İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29(1). 19-36. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/42.doc> adresinden 20.05.2011
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karchmer, R. A. (2011). The Journey Ahead: Thirteen Teachers Report How the Internet Influences Literacy and Literacy Instruction in Their K-12 Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 442-466.
- Kim, W. (2007). Towards a Definition and Methodology for Blended Learning (eds. L. F. Wang & J. Fong). *Blended Learning: Workshop on Blended Learning Conference*. Edinburgh:2007.
- Kirişcioğlu, S. (2009). *Fen Laboratuvar Derslerinde Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çeşitli Boyutlarda İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Manisa: Celal Bayar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Korkmaz, Ö. ve Karakuş, U. (2009). The Impact of Blended Learning Model on Student Attitudes Toward Geography Course and Their Critical Thinking Dispositions and Levels. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 8 (4), 51-63.
- Macdonald, J. (2008). *Blended Learning And Online Tutoring*. Planning Learner Support And Activity Design. 2nd ed. Burlington: Gower Publishing Company.
- Mahiroğlu A. ve Usta E. (2008). Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. (KEFAD)* 9(2), 1-15.
- MEB. (2005). Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu. *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi* 6-7. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- National Institute of Corrections. (2009). Distance learning reference guide version 1.0: *Corrections Learning Environment (CLE) Program*. 2009. Washington, D.C.: NIC. <http://nicic.gov/Library/024098> adresinden 17.03.2012 tarihinde alınmıştır.
- Newman, F. (1992) *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- NSSE. (2011). *National Survey of Student Engagement 2011*. http://nsse.iub.edu/pdf/survey_instruments/2011/NSSE2011_US_English_Paper.pdf adresinden 03.01.2011 tarihinde alınmıştır.
- Odabaş, F., Çoklar, A. N., Kıyıcı M. ve Akdoğan, E. P. (2005). İlköğretim Birinci Kademedeki Web Üzerinden Ders İşlenebilirliği. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 4 (4), 182-190.
- Odabaşı, F. H. ve Kabakçı I. (2004). Teknolojiyi Kullanmak ve Teknogerçekçi Olabilmek. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 4 (1), 19-27.
- Orhan, F. Altınışik, A. S. ve Kablan, Z. (2004). Karma Öğrenme (Blended Learning) Ortamına Dayalı Bir Uygulama-Yıldız Teknik Üniversitesi Örneği. *Proceedings of IV. International Educational Technologies Symposium*. Sakarya University. 24-26 Kasım.
- Osguthorpe, R. T., ve Graham, C. R. (2003). Blended learning systems: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227-234.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1998). İlköğretim 4 – 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi (15 – 16 Ekim 1998).
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Singh, H. ve Reed, C. (2001). *A white paper: Achieving success with blended learning*. Lexington. Centra Software. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.114.821&rep=rep1&type=pdf> adresinden 12.02.2011 tarihinde alınmıştır.
- Singh, H (2003). Building Effective Blended Learning Programs. *Issue of Educational Technology*, 43 (6), 51-54.
- So, H. ve Brush, T. A. (2008). Student Perceptions of Collaborative Learning, Social Presence and Satisfaction in a Blended Learning Environment: Relationships and Critical Factors. *Computers & Education*, 51(1), 318-336.

- Sönmez, V. (1997). *Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Şahan, H. H. (2007). İnternet Tabanlı Öğrenme, *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Editör: Demirel, Ö. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şengün, T. M. ve Turan, M. (2004). Coğrafya Eğitiminde Bilgisayar Destekli Ders Sunumunun Öğrenmedeki Rolünün Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi *Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* 3(3).
- Tankut, S. Ü. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Bilgisayar Destekli Eğitimin Akademik Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Taradi, S. K., Taradi, M., Radic, K. ve Pokrajac, N. (2005). Blending Problem-Based Learning with Web Technology Positively Impacts Student Learning Outcomes in Acid-Base Physiology. *Advances in Physiology Education*, 29, 35-39.
- Tay, B. (2004). Sosyal Bilgiler Dersinde Anlamlandırma Stratesilerinin Yeri ve Önemi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5(2), 1-12.
- Trombley, B. K. ve Lee, D. (2002). Web-based Learning in Corporations: who is using it and why, who is not and why not?. *Journal of Educational Media*. 27 (3), 137-146.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK [çevrimiçi]. <http://tdkterim.gov.tr/bts/> adresinden 07.06.2011 tarihinde alınmıştır.
- Türkçapar, Ü. (2011). *Harmanlanmış Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Psikomotor Becerileri Kazanma Düzeylerine Etkisi (Futbol Örneği)*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tüysüz, C. ve Aydın, H. (2007). Web Tabanlı Öğrenmenin İlköğretim Okulu Düzeyindeki Öğrencilerin Tutumuna Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (2) 22. 73-84.
- Uluyol, Ç. ve Karadeniz, Ş. (2009). Bir Harmanlanmış Öğrenme Ortamı Örneği: Öğrenci Başarısı ve Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 60-84.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Utts, J., Sommer, B., Acredolo, C., Maher, M., ve Matthews, H. (2003). A Study Comparing Traditional and Hybrid Internet-Based Instruction in Introductory Statistics Classes. *Journal of Statistics Education*. 11(3). <http://www.amstat.org/publications/jse/v11n3/utts.html> adresinden 12.12.2011 tarihinde alınmıştır.
- Uysal, F. Ö. (1999). Öğrenme Sürecine Etkin Öğrenci Katılımının Öğrenme Sonuçlarına Etkisi. *D. E. Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. 358-374.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ünsal, H. (2012). Harmanlanmış Öğrenmenin Başarı ve Motivasyona Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 10 (1), 1-27.

- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*. 6 (1).
- Wang L. F., Fong J. ve Choy, M. (2007) Blended Learning for Programming Courses: A Case Study of Outcome Based Teaching and Learning. (eds. L. F. Wang & J. Fong). *Blended Learning: Workshop on Blended Learning Conference*. Edinburgh: 2007.
- Wilson, D. ve Smilanich, E. (2005). *The Other Blended learning*. San Francisco: John Wiley & Sons. Inc.
- Yapıcı, İ. Ü. Ve Akbayın, H. (2012). The Effect of Blended Learning Model on High School Students' Biology Achievement And on Their Attitudes Towards The Internet. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. 11 (2). 228-237.
- Yılmaz, M. B., Orhan, F. (2011). Karma Öğrenme Ortamındaki Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarılarının, Web Materyalini Kullanma Davranışlarının ve Devamlarının Öğrenme Yaklaşımlarına Göre Değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences [Çevrimiçi]*. 8 (2). <http://www.insanbilimleri.com/en>.
- Yushau, B. (2006). The Effects of Blended E-Learning on Mathematics and Computer Attitudes in Pre-Calculus Algebra. *The Montana Mathematics Enthusiast*. 3 (2), 176-283.
- (<http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/index.php>) adresinden 12.06.2012 tarihinde alınmıştır.

EKLER

Ek: 1 – Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği Öntest

AÇIKLAMA:

1. Bu anket formu 4 bölümden oluşmaktadır. Lütfen ankette yer alan **Bölüm III** ve **Bölüm IV**'te yer alan her bir maddeyi daha önceki dönem ve senelerde almış olduğunuz **Sosyal Bilgiler Dersini** düşünerek cevaplayınız.
2. Ölçekte yer alan soruların herkes için geçerli **tek bir doğru yanıtı bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.
3. Cevaplarınızı ölçek üzerine yazınız.

BÖLÜM I

Aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

- a. Okul Numaran :
- b. Cinsiyetin : Kız () Erkek ()
- c. Doğduğun Yıl :
- d. Doğduğun Yer :
- e. Geçen Dönemki Karnedeki Not Ortalaması:
- f. 2010 SBS Puanın :
- g. Anne ve Babanın Eğitim Düzeyi:

	İlkokul	Ortaokul	Lise	(2 yıllık) Üniversite	(4 yıllık) Üniversite	Yüksek lisans veya doktora
Anne						
Baba						

BÖLÜM II

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Çok iyi ise (5)’i**; sizin için **Hiç iyi Değil ise (1)’i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)’le (5)** arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X)** işareti koyunuz.

Hiç İyi Değil	İyi Değil	Orta	İyi	Çok İyi
1	2	3	4	5

Aşağıdaki bilişim teknolojileri ile ilgili maddelerde kendinizi ne derece yeterli görüyorsunuz?	1	2	3	4	5
1. Bilgisayarda anakartın işlevlerin tanımlayabilirim.					
2. Bilgisayarda işlemcinin işlevlerini tanımlayabilirim.					
3. Bilgisayarda sabit diskin (harddisk) işlevlerini tanımlayabilirim.					
4. Bilgisayardaki bir programı çalıştırabilirim.					
5. Herhangi bir programı bilgisayarına kurabilirim.					
6. Bilgisayarında kurulu olan bir programı kaldırabilirim.					
7. Bilgisayarında kayıtlı herhangi bir dosya ya da belgeyi kopyalayabilirim.					
8. Bilgisayarındaki herhangi bir dosya ya da belgeyi başka bir konuma yapıştırabilirim.					
9. Bilgisayarında sildiğim bir belgeyi geri					

yükleyebilirim.					
10. Herhangi bir konuyla ilgili bilgi ve görselleri internetten bulabilirim.					
11. Kendime bir e-posta hesabı oluşturabilirim.					
12. E-posta hesabımdan başka bir kişiye e-posta yollayabilirim.					
13. E-posta hesabıma gelen bir e-postaya cevap verebilirim.					
14. Gerçek zamanlı internet sohbet araçlarını (MSN, Facebook vb.) kullanabilirim.					
15. Başka arkadaşlarımla bilgisayarla ilgili problemleri olduğunda onlara yardım edebilirim.					

BÖLÜM III

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Her Zaman ise (5)’i** ; sizin için **Hiçbir Zaman ise (1)’i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)’le (5)** arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X) işareti** koyunuz.

Aşağıdaki sorulara geçen dönemde almış olduğunuz **SOSYAL BİLGİLER** dersini düşünerek cevap veriniz. Aşağıdaki ifadelerde yer alan durumları ne sıklıkla yaptınız?

Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	2	3	4	5

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerdim					
2. Derslerde konuyla ilgili sorular sorardım.					

3. Sınıf ortamındaki tartışmalara katılırdım.					
4. Derse gitmeden önce ödev ve çalışmalarımı ilgili hazırlıkları yapardım.					
5. Proje, performans ve ev ödevlerimi birden fazla kaynaktan yararlanarak oluşturdum.					
6. Bir ödevi tartışmak için elektronik ortamları (internet, e-posta, forum, wiki vb.) kullanırdım.					
7. Bir ödevi tamamlamak için birden fazla kaynaktan (internet, kitap, kütüphane) yararlanırdım.					
8. Bir ödevi oluştururken yararlanmayı düşündüğüm bir kaynaktaki (internet, kitap vb.) bilgilerin doğruluğundan emin olmak için bir başka kaynaktaki bilgilerle karşılaştırırdım.					
9. Ödevimi teslim etmeden önce birkaç defa üzerinde değişiklik yapardım. (Ödevi tamamlamadan önce taslak oluşturdum.)					
10. Derste öğrendiğim bilgileri okul dışındaki hayatımda kullanırdım.					
11. Hazırladığım proje, performans ya da ev ödevini sınıfta sunum yaparak arkadaşlarımla paylaşırdım.					
12. Hazırladığım proje, performans ya da ev ödevini internet (forum, wiki, e-posta vb.) yoluyla arkadaşlarımla paylaşırdım.					
13. Grup ödevi hazırlamak için sınıf dışında da grup arkadaşlarımla çalışırdım.					
14. Sınıfta işlenen konuları sınıf dışında arkadaşlarımla tartışırdım.					

15. Derslerde sınıf arkadaşlarımla anlamakta zorlandıkları konuları sınıf dışında arkadaşlarıma anlatırdım.					
16. Ders esnasında bir ödev, proje ya da etkinlik üzerinde sınıf arkadaşlarımla çalışırdım.					
17. Anlamakta zorlandığım konuları arkadaşlarımdan öğrenirdim.					
18. Öğretmenimin derste benden beklediği başarı seviyesini karşılamakta zorlanırdım.					
19. Ödevin son halini oluşturmada önce birden fazla ödev taslağı (ödevi birkaç defa değiştirerek) oluşturdum.					
20. Derse hazırlıklı gelmek için gereğinden fazla çalışırdım.					
21. Proje, performans ve ev ödevlerini hazırlarken zorlanırdım.					
22. Öğretmenimin benden beklediği başarıyı karşılamak için düşündüğümde daha fazla çalışırdım.					
23. Bu derste beklediğimden daha fazla çalıştım.					
24. Zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederdim.					
25. Öğretmenimle iletişime geçmek için e-posta kullanırdım.					
26. Öğretmenimle dersin sınavından aldığım not konusunda görüşürdüm.					
27. Öğretmenimin çalışmalarında beni desteklediğini düşünürdüm.					

28. Hazırlayacağım proje performans ya da ev ödeviyle ilgili olarak öğretmenimle konuşurdum.					
29. Sınıf içi ve sınıf dışı çalışma ve ödevlerimle ilgili açık bir şekilde öğretmenim tarafından bilgilendirilirdim.					
30. Hazırladığım proje ve performans ödevlerimle ilgili geri bildirimde bulunulması derse daha istekli gelmemi sağlardı.					
31. Proje, performans ve ev ödevlerimle ilgili öğretmenimin geri bildirimde bulunması eksiklerimi tamamlamama yardımcı olurdu.					
32. Hazırlamış olduğum proje, performans ya da ev ödevi ile ilgili geri bildirimde bulunulmadığında yaptıklarımın değer görmediğini düşünürdüm.					
33. Geleceğimle ilgili plan ya da beklentilerimi öğretmenimle rahatlıkla konuşurdum.					
34. Öğretmenimle ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirdim.					

BÖLÜM IV

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Tamamen Katılıyorum ise (5)'i**; sizin için **Kesinlikle Katılmıyorum ise (1)'i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (5) arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
--------------------------------	---------------------	-------------------	--------------------	----------------------------

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.					
2. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
3. Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenme konusunda kendime güveniyorum.					
4. Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenmek benim için kolaydır.					
5. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmayı beklerim.					
6. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmam ve bundan dolayı takdir ediliyor olmam hoşuma gider.					
8. Sosyal Bilgiler dersindeki ödevleri ve etkinlikleri yapmam, bende başarılı olacağım hissi uyandırır.					
9. Sosyal Bilgiler dersinde bir etkinliği gerçekleştirdiğimde mutlu oluyorum.					
10. Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katılıyorum.					
11. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan tartışmalara katılmaktan hoşlanırım.					
12. Sınıfta düşüncelerimi açıkça ifade edebilecek kadar, kendimi güvende hissederim.					
13. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.					

14. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi gerçek hayatta kullanabileceğimi düşünüyorum.					
15. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim için değerlidir.					
16. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken içeriği öğrenebileceğimden eminim.					
17. Sosyal Bilgiler dersinde o derece zevk aldım ki, bu konuda daha fazla şey öğrenmek istiyorum.					
18. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili konuları çalışmaktan gerçekten zevk alırım.					
19. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği bana yararlı olacaktır.					
20. Diğer derslerle karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.					
21. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmede oldukça iyiyimdir.					
22. Okulda öğrenilen bazı şeyler, sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmamıza yardımcı olur (bitkiler hakkında öğrendiklerin kendi bahçende bitki yetiştirmene yardımcı olabilir). Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmama yardımcı olmaktadır.					
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimle gerçek hayat (gördüğüm, yaptığım ya da hakkında düşündüğüm şeyler) arasında ilişki kurabilirim.					
24. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konular sıkıcıdır.					
25. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konuları dersi geçtikten sonra unuturum.					
26. Sosyal Bilgiler dersi benim için iyi not alınması zor bir derstir.					

27. Ezberleme yeteneği olan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden daha iyi notlar alır.					
28. Sosyal Bilgiler dersindeki bilgimi daha çok çalışarak geliştirmek istiyorum.					
29. Sosyal Bilgiler dersi ezberlenmesi gereken bilgiler topluluğundan oluşan bir derstir.					

Ek: 2 – Çoklu Düzeyde Değerlendirme Ölçeği Sontest

AÇIKLAMA:

1. Bu anket formu 3 bölümden oluşmaktadır. Lütfen ankette yer alan **Bölüm II** ve **Bölüm III**'te yer alan her bir maddeyi bu dönem almakta olduğunuz **Sosyal Bilgiler Dersini** düşünerek cevaplayınız.
2. Ölçekte yer alan soruların herkes için geçerli **tek bir doğru yanıt bulunmamaktadır**. Bu nedenle lütfen aşağıda verilen tüm soruları dikkatle okuyarak yanıtınızı, ifadenin karşısındaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.
3. Cevaplarınızı ölçek üzerine yazınız.

BÖLÜM I

Aşağıda yer alan boşlukları doldurunuz.

- a. Okul Numaran :
- b. Cinsiyetin : Kız () Erkek ()
- c. Doğduğun Yıl :
- d. Doğduğun Yer :

BÖLÜM II

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Her Zaman ise (5)**'i ; sizin için **Hiçbir Zaman ise (1)**'i işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren **(1)**'le **(5)** arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa **(X)** işareti koyunuz.

Aşağıdaki sorulara geçen dönemde almış olduğunuz **SOSYAL BİLGİLER** dersini düşünerek cevap veriniz. Aşağıdaki ifadelerde yer alan durumları ne sıklıkla yaptınız?

Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Çoğunlukla	Her Zaman
1	2	3	4	5

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Sınıfta anlatılanları dikkatle dinlerdim					
2. Derslerde konuyla ilgili sorular sorardım.					
3. Sınıf ortamındaki tartışmalara katılırdım.					
4. Derse gitmeden önce ödev ve çalışmalarımı ilgili hazırlıkları yapardım.					
5. Proje, performans ve ev ödevlerimi birden fazla kaynaktan yararlanarak oluşturdum.					
6. Bir ödevi tartışmak için elektronik ortamları (internet, e-posta, forum, wiki vb.) kullanırdım.					
7. Bir ödevi tamamlamak için birden fazla kaynaktan (internet, kitap, kütüphane) yararlanırdım.					
8. Bir ödevi oluştururken yararlanmayı düşündüğüm bir kaynaktaki (internet, kitap vb.) bilgilerin doğruluğundan emin olmak için bir başka kaynaktaki bilgilerle karşılaştırırdım.					
9. Ödevimi teslim etmeden önce birkaç defa üzerinde değişiklik yapardım. (Ödevi tamamlamadan önce taslak oluşturdum.)					
10. Derste öğrendiğim bilgileri okul dışındaki hayatımda kullanırdım.					
11. Hazırladığım proje, performans ya da ev ödevini sınıfta sunum yaparak arkadaşlarımla paylaşırdım.					
12. Hazırladığım proje, performans ya da ev ödevini internet (forum, wiki, e-posta vb.) yoluyla arkadaşlarımla paylaşırdım.					

13. Grup ödevi hazırlamak için sınıf dışında da grup arkadaşlarımla çalıştım.					
14. Sınıfta işlenen konuları sınıf dışında arkadaşlarımla tartıştım.					
15. Derslerde sınıf arkadaşlarımla anlamakta zorlandıkları konuları sınıf dışında arkadaşlarıma anlattım.					
16. Ders esnasında bir ödev, proje ya da etkinlik üzerinde sınıf arkadaşlarımla çalıştım.					
17. Anlamakta zorlandığım konuları arkadaşlarımdan öğrendim.					
18. Öğretmenimin derste benden beklediği başarı seviyesini karşılamakta zorlanırdım.					
19. Ödevin son halini oluşturmadan önce birden fazla ödev taslağı (ödevi birkaç defa değiştirerek) oluşturdum.					
20. Derse hazırlıklı gelmek için gereğinden fazla çalıştım.					
21. Proje, performans ve ev ödevlerini hazırlarken zorlanırdım.					
22. Öğretmenimin benden beklediği başarıyı karşılamak için düşündüğümde daha fazla çalıştım.					
23. Bu derste beklediğimden daha fazla çalıştım.					
24. Zor olan ödev ve çalışmaları tercih ederdim.					
25. Öğretmenimle iletişime geçmek için e-posta kullanırdım.					
26. Öğretmenimle dersin sınavından aldığım not konusunda görüşürdüm.					

27. Öğretmenimin çalışmalarında beni desteklediğini düşündüm.					
28. Hazırlayacağım proje performans ya da ev ödeviyle ilgili olarak öğretmenimle konuşurdum.					
29. Sınıf içi ve sınıf dışı çalışma ve ödevlerimle ilgili açık bir şekilde öğretmenim tarafından bilgilendirilirdim.					
30. Hazırladığım proje ve performans ödevlerimle ilgili geri bildirimde bulunulması derse daha istekli gelmemi sağlardı.					
31. Proje, performans ve ev ödevlerimle ilgili öğretmenimin geri bildirimde bulunması eksiklerimi tamamlamama yardımcı olurdu.					
32. Hazırlamış olduğum proje, performans ya da ev ödevi ile ilgili geri bildirimde bulunulmadığında yaptıklarımın değer görmediğini düşündüm.					
33. Geleceğimle ilgili plan ya da beklentilerimi öğretmenimle rahatlıkla konuşurdum.					
34. Öğretmenimle ihtiyaç duyduğumda rahatlıkla görüşebilirim.					

BÖLÜM III

Anketteki soruları yanıtlamak için aşağıdaki ölçütleri kullanın. Soruda geçen ifade sizin için **Tamamen Katılıyorum ise (5)'i**; sizin için **Kesinlikle Katılmıyorum ise (1)'i** işaretleyin. Eğer ifadenin size göre doğruluğu bunlardan farklı ise sizin için en uygun düzeyi gösteren (1)'le (5) arasındaki rakamın bulunduğu kutucuğa (X) işareti koyunuz.

Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1	2	3	4	5

Maddeler	1	2	3	4	5
1. Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili konulara oldukça ilgi duyuyorum.					
2. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
3. Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenme konusunda kendime güveniyorum.					
4. Sosyal Bilgiler ders konularını öğrenmek benim için kolaydır.					
5. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmayı beklerim.					
6. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmak benim için önemlidir.					
7. Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olmam ve bundan dolayı takdir ediliyor olmam hoşuma gider.					
8. Sosyal Bilgiler dersindeki ödevleri ve etkinlikleri yapmam, bende başarılı olacağım hissi uyandırır.					
9. Sosyal Bilgiler dersinde bir etkinliği gerçekleştirdiğimde mutlu oluyorum.					
10. Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki tartışmalara hiç çekinmeden katılıyorum.					
11. Sosyal Bilgiler dersinde yapılan tartışmalara katılmaktan hoşlanırım.					
12. Sınıfta düşüncelerimi açıkça ifade edebilecek kadar, kendimi güvende hissederim.					

13. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider.					
14. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi gerçek hayatta kullanabileceğimi düşünüyorum.					
15. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim benim için değerlidir.					
16. Sosyal Bilgiler dersine çalışırken içeriği öğrenebileceğimden eminim.					
17. Sosyal Bilgiler dersinde o derece zevk aldım ki, bu konuda daha fazla şey öğrenmek istiyorum.					
18. Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili konuları çalışmaktan gerçekten zevk alırım.					
19. Sosyal Bilgiler dersinin içeriği bana yararlı olacaktır.					
20. Diğer derslerle karşılaştırıldığında Sosyal Bilgiler dersinde daha başarılı olduğumu düşünüyorum.					
21. Sosyal Bilgiler dersinde yeni şeyler öğrenmede oldukça iyiyimdir.					
22. Okulda öğrenilen bazı şeyler, sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmamıza yardımcı olur (bitkiler hakkında öğrendiklerin kendi bahçende bitki yetiştirmene yardımcı olabilir). Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerim sınıf dışında bazı şeyleri daha iyi yapmama yardımcı olmaktadır.					
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimle gerçek hayat (gördüğüm, yaptığım ya da hakkında düşündüğüm şeyler) arasında ilişki kurabilirim.					
24. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konular sıkıcıdır.					
25. Sosyal Bilgiler dersinde anlatılan konuları dersi geçtikten sonra unuturum.					

26. Sosyal Bilgiler dersi benim için iyi not alınması zor bir derstir.					
27. Ezberleme yeteneği olan öğrenciler Sosyal Bilgiler dersinden daha iyi notlar alır.					
28. Sosyal Bilgiler dersindeki bilgimi daha çok çalışarak geliştirmek istiyorum.					
29. Sosyal Bilgiler dersi ezberlenmesi gereken bilgiler topluluğundan oluşan bir derstir.					

Ek: 3 – Akademik Başarı Öntesti

Ad ve Soyadın :

Okul Numaran :

1. Aşağıdakilerden hangisi iletişimin özelliklerinden biri değildir?

- a. İletişim çift yönlüdür.
- b. İletişim, sözlü ve sözsüz olarak iki şekilde olabilir.
- c. İletişim, karşılıklı bilgi alış verişidir
- d. İletişim, tek yönlü bilgi akışıdır.

2. Aşağıdakilerden hangisi kişiler arası iletişimi zorlaştırır?

- a. Karşıdaki kişiyi dikkatle dinlemesi
- b. Ön yargılı davranılmaması
- c. Sürekli aynı kişinin konuşması
- d. Yargılayıcı bir tavır sergilenmemesi

3. Aşağıdaki seçeneklerden hangisi iletişim kurarken dikkat edilmesi gerekenlerden biri değildir?

- a. Ne zaman susmak gerektiğini bilmek
- b. Görüşlerini başkalarına kabul ettirmeye çalışmamak
- c. Konuşurken karşımızdaki kişiye iltifat etmek
- d. Bir kişiyle konuşurken başka bir işle meşgul olmamak

4. Ünlü bir sanatçıya ait aile fotoğraflarının kendisinden izin alınmadan gazetelerde yayınlanması, bu kişinin hangi hakkının ihlal edildiğine örnektir?

- a. Düşüncelerini ifade etme
- b. Özel yaşamın gizliliği
- c. Konut dokunulmazlığı
- d. Basın – yayın özgürlüğü

5. Aşağıdakilerden hangisi nüfus artışını tanımlar?

- a. Yılın bir bölümünde kentlerdeki nüfusun artışıdır.
- b. Ülkelerde yaşayan insan sayısının doğumlarla artışıdır.
- c. Nüfusun yaş ve cinsiyet durumudur.
- d. Sınırları belli bir alanda, belirli bir süre içerisinde insan sayısında meydana gelen artıştır.

6. I. Ölüm oranının düşük olması

II. Tarım alanlarının geniş olması

III. İş imkânlarının fazla olması

IV. Eğitim ve sağlık imkânlarının gelişmiş olması

Yukarıda verilenlerden hangileri ülkemizde şehir nüfusunun artışına sebep olan faktörlerdendir?

- a. III ve IV
- b. I ve II
- c. I ve IV
- d. II ve III

7. Yılın belli bir döneminde bir yerden başka bir yere yapılan göçlere mevsimlik göçler denir. Mevsimlik göçler ülkemizde tarım ve turizm gibi sebeplerle yapılmaktadır.

Aşağıdaki şehirlerimizden hangisinin nüfusunun yılın belli bir döneminde artmasında mevsimlik göçün etkisi yoktur?

- a. Adana
- b. İzmir
- c. Zonguldak
- d. Antalya

8. Aşağıdakilerden hangisi bir ülkede nüfus kaybının nedenleri arasında değildir?

- a. Anne ve bebek ölümleri
- b. Doğal afetler(deprem, sel vb.)
- c. Köyden kente göç
- d. Trafik kazaları

9. Türkiye Selçukluları döneminde, Anadolu kentlerinin gelişerek han, hamam, cami, kervansaraylarla donatıldığı görülür.

Bu eserlerin, aşağıdaki yerleşim yerlerinin hangisinde daha çok yapıldığı söylenebilir?

- a. Ticaret yolu üzerinde olan kentlerde
- b. Eski kültür merkezleri ve çevrelerinde
- c. Tarım yapılan bölgelerde
- d. Sınır boylarına yakın kent merkezlerinde

10. Aşağıda yer alan savaşlardan hangisi Türklerin Anadolu'yu yurt edinmek ve Anadolu'da kalıcı olabilmek amacıyla Bizans ile yaptığı mücadeleler arasında yer almaz?

- a. Pasinler Savaşı
- b. Kösedag Savaşı
- c. Malazgirt Savaşı
- d. Miryokefalon Savaşı

11. Haçlı seferlerinin sebepleri arasında

- I. Avrupa'nın kutsal toprakları ele geçirmek istemesi
- II. Doğunun zenginliklerine ulaşmak istemesi
- III. Bizans'ın Türklere karşı Avrupa'dan yardım istemesi

Yukarıda verilenler aşağıda ilgili oldukları alanlarla eşleştirildiğinde hangisi dışarıda kalır?

- a. Siyasi
- b. Dini
- c. Ekonomik
- d. Kültürel

12. Anadolu Türk beylikleri kuruldukları yerlerde cami, medrese, kümbet, türbe, kervansaray gibi eserler yapmışlardır.

Yukarıdaki açıklamada Anadolu beyliklerinin hangi alandaki etkinliği vurgulanmıştır?

- a. Ekonomi
- b. Bayındırlık
- c. Yönetim
- d. Askerlik

13. Osmanlı Devleti kuruluş yıllarında Anadolu beylikleri ile mücadele etmeyip, Bizans ile savaşmış ve Balkanlar'a geçmiştir.

Osmanlı Devleti'nin bu şekilde bir politika izlemesinin sebepleri arasında hangisi gösterilemez?

- a. Bizans'ın zayıf olması
- b. Beyliklerin güçlü olması
- c. Balkanlar'da siyasi birliğin olmaması
- d. Anadolu'nun coğrafi şartlarının Osmanlı'yı zorlaması

14. Osmanlı İmparatorluğu'nun diğer Türk devletlerine göre daha uzun ömürlü olmasının en önemli nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Güçlü ve yetenekli Padişahlara sahip olması
- b. Kurulduğu coğrafyanın özellikleri
- c. Ülkenin hanedanın üyeleri arasında bölünmemesi
- d. Adaletli ve hoşgörülü yönetimi

15. Osmanlılar, Rumeli ve Balkanlarda fethedilen yerlere Anadolu'dan getirilen Türk ailelerini yerleştirmişler, onlardan vergi almamışlar ve onların Anadolu'ya geri dönmelerini engellemişlerdir.

Buna göre Osmanlıların böyle davranmasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

- a. Bölgede kalıcı olmak istemesi
- b. Balkanlardaki kültürel değerleri bozmak istemesi
- c. Anadolu'daki siyasi birliği güçlendirmeye çalışması
- d. Göçebe Türklerin yerleşik hayata geçmelerini istemesi

16. İstanbul'un fethi sadece Türk-İslam tarihini ilgilendiren bir olay değildir. Sonuçlarının evrensel etkilere sahip olduğu bilinmektedir. **Aşağıdakilerden hangisi yukarıdaki verilen açıklamayı kanıtlar nitelikte değildir?**

- a. İstanbul'un fethinin Ortaçağ'ın sonu kabul edilmesi
- b. Osmanlı devletinin toprak bütünlüğünü sağlanması
- c. Coğrafi keşiflerin başlamasına etki etmesi
- d. Avrupa'da Rönesans hareketlerinin başlamasında etkili olması

17. Osmanlı Devleti 15 ve 16. yüzyıllar arasında birçok deniz zaferi elde etmiş ve kısa sürede bir deniz imparatorluğu haline gelmiştir. Fakat Duraklama Döneminde 1645'te kuşatılan Girit Adası 24 yıl sonra alınabilmişti. **Geçen süre içinde yaşanan bu değişiklik nasıl açıklanabilir?**

- a. Denizlerdeki üstünlüğün tamamen kaybedildiği
- b. Osmanlı donanmasının güç kaybettiği
- c. Akdeniz'in ticari öneminin azaldığı
- d. Osmanlı kara ordusunun güçlendiği

18. Lale Devri'nde yapılanlardan bazıları şunlardır:

- Yeni kütüphaneler açıldı.
- Saray ve Köşkler yapılmıştır.
- Avrupa'nın önemli merkezlerine elçiler gönderildi.

Yukarıdaki bilgilerden yola çıkarak aşağıdakilerden hangisine ulaşamaz?

- a. Kültürel alanda yenilikler yapıldığına
- b. Avrupa'daki gelişmelerin takip edildiğine
- c. Mimarinin geliştiğine
- d. İlk defa askeri ve kültürel alanda yenilikler yapıldığına

19. 18. Yüzyıl İslahatları arasında,

- Deniz mühendishanesinin açılması,
- Humbaracı ocaklarının düzenlenmesi
- İstihkâm okulunun açılması gibi yenilikler yer almaktadır.

Bu yenilikler, aşağıdaki sorunlardan hangisini gidermek için yapılmış olabilir?

- a. Ordudaki bozulmayı ve güç kaybını
- b. Eğitimde ve öğretimde yetersizliği
- c. Ekonomik bunalımı
- d. Bilimde ve teknolojiye geriliği

20. II. Mahmut Dönemi'nde;

- Divan örgütü kaldırılarak bugünkü anlamda bakanlıklar kurulmuştur.
- Ülke eyalet, liva, kaza ve köy şeklinde idari birimlere ayrılarak yeniden düzenlenmiştir.

Yukarıdaki bilgilere göre aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?

- a. Devletin gelirini arttırıcı düzenlemeler yapılmıştır.
- b. Askeri alanda ıslahatlar yapılmıştır.
- c. Yönetim alanında ıslahatlar yapılmıştır.
- d. Padişahın yetkileri sınırlandırılmıştır.

Ek: 4 – Akademik Başarı Sontesti

Ad ve Soyadın :

Okul Numaran :

1. "Söz uçar yazı kalır." atasözü ile anlatılmak istenen temel düşünce aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Söylenen her şeyin yazılması gerektiği
- B. Söz söylemenin yazmaktan daha zor olduğu
- C. Bilgi ve düşüncelerin yazılması durumunda kalıcı olacağı
- D. Yazının söz söylemeden daha önemli olduğunu

2. Aşağıdakilerden hangisi matbaanın kullanılmaya başlamasıyla birlikte gerçekleşen bir durum değildir?

- A. Okuma-yazma oranının artması
- B. Bilgiye kolaylıkla erişimin sağlanması
- C. Kitap fiyatlarında artış yaşanması
- D. Daha çok kitabın basılması

3. Aşağıda isimleri verilen bilim adamlarıyla tanındıkları bilim dalları eşleştirmelerinden hangisi yanlıştır?

- A. Cahit Arf – Matematik
- B. İbn-i Sina – Tarih
- C. Farabi – Felsefe
- D. Ali Kuşçu – Matematik

4. Biruni'nin coğrafya biliminde ortaya çıkardıklarının yüzyıllar sonra modern coğrafyayı şekillendirmesi aşağıdakilerden hangisine ulaşmamızı sağlar?

- A. Biruni'nin sadece coğrafya alanında çalıştığına
- B. İslam dünyasında bilimsel çalışmaların Avrupa'nın gerisinde kaldığına
- C. Coğrafyanın temellerinin Bruni tarafından oluşturulduğuna
- D. Batı dünyasının yeni bilimsel gelişmelere ayak uyduramadığına

5.



Öğretmenimizin sınıfa
getirdiği eski ve yeni fotoğraf
makineleri hepimizi çok şaşırttı.
Öğretmenimiz “eğer bu eski ve büyük
fotoğraf makinesi icat edilmemiş
olsaydı, bu gün kullandığımız son

Buna göre Ahmet’in öğretmeni aşağıdakilerden öncelikle hangisi üzerinde durmuştur?

- A. Bugün kullandığımız araç gereçlerin son teknoloji ile üretildiği
- B. Bugünkü teknolojinin ardında İlk çağ uygarlıklarının katkısı olduğu
- C. Bugün kullandığımız pek çok araç gerecin geçmişte icat edilenlerin geliştirilmiş hali olduğu
- D. Fotoğraf makinelerinin eskiden daha büyük boyutlarda olduğu

6. Coğrafi Keşiflerin bazı sonuçları;

- I. Akdeniz Limanları önem kaybetmesi
- II. İpek ve Baharat yollarının önemini kaybetmesi
- III. Madrid, Lizbon ve Londra gibi limanlar önem kazanmasıdır.

Yukarıdaki Coğrafi Keşiflerin sonuçlarından hangilerinin Osmanlı Devletinin ekonomisini olumsuz etkilediği söylenebilir?

- A. I ve II
- B. II ve III
- C. I ve III
- D. I, II ve III

7. Aşağıda Coğrafi Keşiflerin bazı sonuçları verilmiştir.

- I. Ticaret yollarının güzergâhı değişti.
- II. Yeni bitki türleri öğrenildi
- III. Hristiyanlık yeni yayılma alanları buldu.

Bu sonuçlar aşağıdaki alt başlıklara yerleştirilmek istense hangi başlık dışarıda kalır?

- A. Coğrafi keşiflerin ekonomik sonuçları
 - B. Coğrafi keşiflerin dini sonuçları
 - C. Coğrafi keşiflerin siyasi sonuçları
 - D. Coğrafi keşiflerin bilimsel sonuçları
- 8. Aşağıda öğrenciler tarafından Avrupa’da yaşanmış olan değişim hareketlerinin ilk olarak ortaya çıktıkları devletler ile eşleştirilmiştir. Bu eşleştirmelerden hangisi yanlıştır?**
- A. **Ali** :Coğrafi Keşifler- Portekiz
 - B. **Selim** :Rönesans Hareketleri- İtalya
 - C. **Nurdan** : Sanayi İnkılâbı- Fransa
 - D. **Melisa** : Reform Hareketleri- Almanya
- 9. 15. Ve 16. yüz yıllarda Avrupa’da yayılan edebiyat,sanat ve bilim alanındaki yenilik hareketlerine Rönesans denir.**

Aşağıdakilerden hangisi Rönesans Hareketleriyle ilgili değildir?

- A. Skolastik düşüncenin yıkılması
- B. Özgür düşünce ortamının sağlanması
- C. Cervantes’in Don Kişot adlı eseri yazması
- D. Martin Luther’in Kiliseye 95 maddelik bildiri asması.

10. Martin Luther;

- I. Tanrı ile kul arasına kimse giremez
- II. Günahları sadece tanrı affedebilir
- III. İnsanların cennete gitmesi için tanrıya inanmasının yeterli olduğunu söylemiştir.

Martin Luther bu sözleri ile aşağıdakilerden hangisine karşı çıkmışlardır?

- A. Kilisenin para ile günah çıkarması
- B. Papanın krallara taç giydirmesi
- C. İncil'in tam olarak anlaşılamamasına
- D. Eğitim işlerini kilisenin tekelinde bulunmasına

11. 18. yüzyılda Avrupa'da Sanayi İnkılabının başlamasında aşağıdakilerden hangisinin bir etkisi olduğu söylenebilir?

- A. Sömürgecilik hareketlerinin ortaya çıkması
- B. Bilim ve teknikteki ilerlemeler
- C. Kilisenin etkisi
- D. Reform hareketlerinin sanayideki gelişmeleri desteklemesi

12. Osmanlı Devleti'nde görev ve hizmet karşılığında kişilere maaş karşılığı toprak verilir ve karşılığında asker yetiştirilmesi istenirdi. Oluşturulan bu sisteme Tımar adı verilmişti.

Aşağıdakilerden hangisi bu sistemin devlete sağladığı yararlardan birisi sayılamaz?

- A. Devlet otoritesinin yurt geneline yayılması
- B. Devlete yük olmadan asker yetiştirilmesi
- C. Vakıf kurumlarına devlet desteğinin sağlanması
- D. Toprakların işlenmesinin devamlılığının sağlanması

13. Ülkemizde tarıma destek vermek amacıyla bazı kurum ve kuruluşlar kurulmuştur.

Aşağıdakilerden hangisi bu kurumlardan birisi değildir?

- A. Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı
- B. Ziraat Odaları ve Meslek Örgütleri
- C. Tarım Satış Kooperatifleri
- D. Türk Standartları Enstitüsü

14.

- I) Sanayi İnkılabının gerçekleşmesi
- II) Süveyş kanalının açılması
- III) İpek ve Baharat yollarının denetiminin sağlanması
- IV) Yeni ticaret yollarının bulunması

Yukarıda sayılan durumlardan hangileri Osmanlı Devleti'nde ekonomiyi olumsuz yönde etkilemiştir?

- A. I ve III
- B. III ve IV
- C. II ve III
- D. I ve IV

- 15.**
- | | | | |
|------|--------------|-----|-----------------|
| I. | Baharat Yolu | II. | Hint-Deniz Yolu |
| III. | İpek Yolu | IV. | Kral Yolu |

Yukarıdaki ticaret yollarından hangileri Avrupa'nın dünya ticaretine uzak kalmasına sebep olan yollardandır?

- A. I, III ve IV
- B. I, II ve III
- C. I ve III
- D. II, III ve IV

16. Aşağıdakilerden hangisi Sanayi İnkılabının sonuçlarından biri değildir?

- A. Üretim miktarının artması
- B. Hammadde ve Pazar ihtiyacının artması
- C. Akdeniz ve boğazların öneminin artması
- D. Sömürge yarışının hızlanması

17. Aşağıdakilerden hangisi hem Rönesans hem de Reformun doğmasında etkili olmuştur?

- A. Eski çağ kültürlerinin incelenmesi
- B. Kilisenin baskıcı tutumu
- C. Matbaa ve baskı teknolojisindeki gelişmeler
- D. İslam dünyasının etkisi

18. Ali: "Osmanlı Devleti'nde alış-verişte esnaf ürünlerini istediği fiyattan satamazdı. Fiyatlar ve satılan malların kalitesi kontrol edilirdi"

Ali'nin bahsetmiş olduğu Osmanlı Devleti'ndeki fiyat ve mal denetimini sağlayan kurum aşağıdakilerden hangisidir?

- A. Vakıflar
- B. Ahi Teşkilatı
- C. Tüketici Dernekleri
- D. Padişah

19. Gelirleri cami, hastane ve aşevi gibi hayır işlerine ayrılan mal ya da kurumlara "Vakıf" denir.

Buna göre vakıfların kuruluş amaçları arasında aşağıdakilerden hangisi gösterilemez?

- A. Yoksul insanların yiyecek ve konaklama imkânlarını sağlamak
- B. Ticaret yaparak devlete gelir sağlamak
- C. İbadethanelerin yapım ve onarımını sağlamak
- D. Hastaların tedavisini sağlamak

20. Osmanlı Devleti'nde bir kişi tarafından vakfa bağışlanan mal sonra satılamaz, bağışlanmaz ya da miras olarak bırakılamazdı. Vakfın kuruluş nedenleri ortadan kalkmadıkça da kurum kapatılamazdı.

Yukarıda verilen bilgilere göre vakıflar için yapılan bu uygulama ile aşağıdakilerden hangisi amaçlanmıştır?

- A. Vakıfların sürekliliğini sağlamak
- B. Vakıfların sayısının arttırılmak
- C. Vakıfları devlet hakimiyetine almak
- D. Vakıf gelirlerini arttırmak

Ek: 5 – Araştırma İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/ **32700**
KONU : Araştırma İzni
Mustafa SARITEPECİ

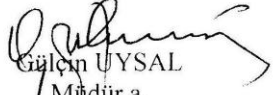
22/04/2011

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine
Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsünün 04/04/2011 tarih ve 2773 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Mustafa SARITEPECİ' nin "**İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde harmanlanmış eğitim uygulamasının kullanılmasının öğrenci motivasyonuna ve katılımına etkisinin incelenmesi**" konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (10 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.


Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (10 sayfa)